

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora,  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos  
Ensinos Básicos e Secundário

**Orientador:** Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes

**Júri:**

**Presidente:**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar com agregação da  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

**Vogais:**

Doutor Fernando Paulo de Oliveira Gomes, professor auxiliar da Faculdade de  
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

**Fábio Edgar Neves da Costa**

**2022**



LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA



Universidade de lisboa

Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora,  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos  
Ensinos Básicos e Secundário

Este relatório foi redigido com base na experiência do estágio pedagógico em  
Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Fernando Namora sob a  
supervisão do Professor Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes e do Professor  
Mestre Hamilton Marcus Alcoforado Santos, no ano letivo 2020/2021

**Fábio Edgar Neves da Costa**

**2022**

Educai as crianças para que não seja  
necessário punir os adultos.

*(Pitágoras)*

## **Agradecimentos**

Chegando ao fim deste processo de formação (estágio e relatório de estágio), é necessário gratificar todos os responsáveis pela maior conquista da minha vida. A todos os que agradeço, ajudaram-me de formas distintas e que foram importantes para não desistir nesta caminhada.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família pelo apoio e incentivo pelo caminho que escolhi para a minha carreira. Quero destacar o meu padrinho por acreditar mais nas minhas capacidades do que eu próprio e por me incentivar como se eu fosse o melhor do mundo.

Quero agradecer à minha namorada que não me deixou esmorecer nem desistir do meu percurso académico quando, por muitas vezes, coloquei essa hipótese. Aos pais dela (e futuros sogros) que sempre me acolheram e trataram como se fosse um filho. Em especial à minha futura sogra pelo trabalho que lhe dei ao longo do estágio pedagógico, visto que era quem me imprimia todos os documentos necessários para o estágio.

Agradecer a todos os meus amigos que, em alturas que não me sentia bem emocionalmente, tratavam de me proporcionar momentos de convívio e prazer para que me sentisse bem e esquecesse das coisas negativas que enfrentava.

A todos os professores do mestrado e dos professores de educação física da Escola Secundaria Fernando Namora, pela ajuda e conhecimento que me transmitiram.

Por último, mas não menos importante, ao núcleo de estágio Fernando Namora. Aos meus dois colegas de estágio, pela ajuda, disponibilidade, amizade e companheirismo que sempre tiveram ao longo do estágio pedagógico. Ao professor/orientador Hamilton Santos pela paciência, pelo conhecimento que transmitiu, pelo seu humor e pelo bom clima que sempre proporcionou. Ao professor/orientador Fernando Gomes pela sua disponibilidade e rapidez de resposta, assim como todo o feedback que transmitiu ao longo do estágio pedagógico.

A todos os que fizeram com que esta conquista fosse possível, o meu obrigado.

## Resumo

A realização do estágio pedagógico teve lugar na Escola Secundária Fernando Namora, localizada no conselho da Amadora. O relatório de estágio finaliza mais uma etapa da formação de um professor, uma vez que um professor está constantemente em formação e aprendizagem. Para a realização deste estágio pedagógico foi necessário obter aprovação em quatro áreas de formação, sendo elas as seguintes: a área um que diz respeito à organização e gestão do ensino e aprendizagem; a área dois está focada na inovação e investigação pedagógica; a participação na escola está ligada à área três e por fim, a área quatro diz respeito à relação com a comunidade. Estando o estágio dividido nestas quatro áreas, o seguinte documento apresenta também essa mesma divisão. Antes da reflexão sobre a experiência do estágio, apresento um enquadramento biográfico para que o leitor conheça o meu passado para assim entender as minhas decisões metodológicas. Posteriormente à reflexão sobre as quatro áreas de formação, é realizado um tópico sobre expectativas futuras sobre a carreira de professor.

Palavras-chaves: Estágio pedagógico, Pedagogia, Ensino-aprendizagem, Educação Física, Professor, Ensino, Formação, Escola, Identidade profissional, Docência.

## **Abstract**

The pedagogical internship took place at Secondary school Fernando Namora, located in the Amadora council. The internship report completes another stage of teacher education, since a teacher is constantly undergoing training and learning. In order to carry out this pedagogical internship, it was necessary to obtain approval in four areas of training, which are the following: area one concerning the organization and management of teaching and learning; area two is focused on pedagogical research and innovation; participation in the school is linked to area three and, finally, area four concerns the relationship with the community. As the stage is divided into these four areas, the following document also presents this same division. Before reflecting on the internship experience, I present a biographical framework so that the reader can get to know my past in order to understand my methodological decisions. After reflecting on the four training areas, I carry out a topic on future expectations about the teaching career.

Keyword: Pedagogical Internship, Pedagogy, Teaching-Learning, Physical Education, Teacher, Formation, School, Professional Identity, Teaching.

## **Lista de abreviaturas**

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AEFN – Agrupamento de Escolas Fernando Namora

AI – Avaliação Inicial

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CeD - Cidadania e Desenvolvimento

DE – Desporto Escolar

DT - Diretor de Turma

EE - Encarregado de Educação

EF - Educação Física

ESFN - Escola Secundária Fernando Namora

FB - Feedback

GTS - Gestão do Tempo da Sessão

IMC - Índice de Massa Corporal

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT - Plano Anual de Turma

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

SOCP - Sistema de Observação do Comportamento do Professor

SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física

TPC - Trabalho de Casa

ZSAF - Zona Saudável de Aptidão Física

## Índice geral

Agradecimentos .....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Lista de abreviaturas .....	IV
Índice geral .....	V
Índice de figuras.....	VII
Índice de tabelas .....	VII
1. Introdução .....	1
2. Contextualização biográfica .....	3
3. Contextualização do estágio pedagógico .....	4
3.1. Contexto atual.....	4
3.2. Agrupamento de Escolas Fernando Namora .....	5
3.3. Grupo disciplinar de Educação Física.....	6
3.4. Núcleo de estágio .....	7
3.5. A turma 8 <sup>o</sup> 2.....	8
4. Área 1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	8
4.1. Planeamento.....	9
4.1.1. Avaliação inicial.....	9
4.1.2. Plano anual de turma .....	12
4.1.2.1. Decisões curriculares.....	12
4.1.2.2. Matérias prioritárias .....	13
4.2. Condução .....	17
4.2.1. Instrução .....	17
4.2.2. Clima de aula/disciplina.....	19
4.2.3. Organização.....	21
4.2.4. Estilos de ensino .....	23

4.3. Avaliação .....	24
4.3.1. Avaliação formativa.....	25
4.3.2. Avaliação sumativa .....	26
4.3.1. Atividades físicas e desportivas .....	27
4.3.2. Aptidão física .....	29
4.3.3. Atitudes.....	31
4.3.4. Conhecimentos.....	32
4.4. Observação inter-estagiários .....	34
4.5. Ensino à distância.....	37
4.5.1. Gestão e organização .....	39
4.5.2. Planeamento .....	39
5. Área 2. Inovação e investigação pedagógica .....	41
5.1. Enquadramento .....	41
5.2. Investigação.....	42
5.3. Resultados obtidos .....	43
5.4. Conclusões da investigação .....	43
5.5. Reflexão .....	44
6. Área 3. Participação na escola.....	45
6.1. Desporto Escolar .....	45
6.2. Trabalho desenvolvido.....	46
6.2.1. A equipa.....	46
6.2.2. Planeamento .....	47
6.2.3. A condução do treino.....	48
6.2.4. Estudo de lançamentos.....	49
6.3 Reflexão sobre o Desporto Escolar.....	49
6.4. Ação de formação.....	50
6.4.1. Parte teórica.....	51
6.4.2. Parte prática.....	52

6.5. Reflexão sobre a ação de formação .....	53
7. Área 4. Relação com a comunidade.....	54
7.1. Estudo de turma .....	54
7.2. Direção de turma .....	55
7.2.1. A diretora de turma.....	55
7.2.2. A função.....	56
7.3. Cidadania e Desenvolvimento .....	57
8. Perspetivas futuras.....	58
9. Referencias bibliográficas .....	59
10. Anexos .....	62
Anexo I. Artigo científico realizado na área dois .....	62

## **Índice de figuras**

Figura 1. Mapa da Escola Secundária Fernando Namora .....	6
---	---

## **Índice de tabelas**

Tabela 1. Matérias a serem lecionadas nas atividades físicas desportivas .....	12
Tabela 2. Critérios de avaliação .....	26
Tabela 3. Critérios de avaliação da área das atitudes .....	31
Tabela 4. Comparação de dados com dados de literatura no GTS .....	36
Tabela 5. Comparação de dados com dados de literatura no SOCP.....	36

## 1. Introdução

Este relatório de estágio finaliza o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, realizado na Faculdade de Motricidade Humana. O mesmo trata de apresentar o percurso realizado por mim, enquanto professor estagiário de Educação Física, ao longo do ano letivo de 2020/2021 na Escola Secundária Fernando Namora, na Amadora.

De acordo com os objetivos presentes no guia de estágio 2020/2021, o estágio pedagógico representa o apogeu da formação que concede a profissionalização para a execução de compromissos pertencentes à carreira docente. De forma a alcançar as aptidões para o desempenho do cargo, o estágio é dividido em quatro áreas de intervenção, sendo elas:

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Nesta área, onde se dá realmente o contacto com a disciplina de Educação Física (EF) e com os alunos. Realização de planeamentos, avaliações, condução de aulas e o ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina.
2. Inovação e investigação pedagógica. A área 2, foi realizado um estudo científico integrando os alunos do Agrupamento de Escolas Fernando Namora, estudo esse sobre a evolução de biomarcadores de saúde face à pandemia Covid-19: comparação com os indicadores de performance relativos às diferentes capacidades físicas dos testes de aptidão física (FITescola).
3. Participação na escola. Além da coadjuvação e do treino do Desporto Escolar (DE), na modalidade do basquetebol, foi realizada uma ação de formação para todos os professores de EF sobre o método de treino intervalado de alta intensidade.
4. Relação com a comunidade. Experienciação da função do diretor de turma (DT), tendo sido acompanhado pela DT da minha turma. Aprendizagem sobre as funções/trabalho do DT. Foi também lecionado duas aulas de cidadania sobre temas ligados à saúde, nomeadamente sobre saúde mental.

Para além de o relatório conter a minha experiência nas quatro áreas de intervenção, insiro também no início um enquadramento biográfico de forma a enquadrar o leitor sobre o meu passado enquanto pessoa, estudante do ensino secundário e do ensino superior. Creio que desta forma é possível o leitor perceber a minha conceção em relação à disciplina de

educação física. No final do relatório é possível encontrar as conclusões sobre o estágio pedagógico, assim como as minhas perspectivas futuras e ambições para com a carreira de professor.

## **2. Contextualização biográfica**

Para uma melhor percepção das ideias por parte do leitor e do que vai ser escrito ao longo do relatório, é necessário conhecer a pessoa que o realizou. Segundo (Monteiro & Manzini, 2008), as intervenções de um sujeito têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se afirmar que o conceito que se tem de algo, se enquadra com as experiências vividas pelo sujeito ao longo da sua vida. Desta forma é realizado neste tópico um enquadramento biográfico.

Desde o ensino primário que quando me questionavam sobre o que queria ser quando fosse grande, a minha resposta era sempre a mesma: polícia. Na verdade, o meu desejo era tornar a nossa sociedade uma comunidade melhor. Este sonho acompanhou-me desde miúdo até ao ingresso na universidade. No ensino secundário e ainda com o sonho de me tornar polícia, surgiu uma oportunidade de ingressar numa juventude partidária. Senti que com o cargo que me foi proposto poderia fazer a diferença no meu conselho de residência (loures) e aceitei o desafio. Com este desafio em mãos, com o finalizar do ensino secundário e o ingressar no ensino superior optei por seguir o curso de sociologia (para ajudar a sociedade é preciso conhecê-la). Passei das aspirações às forças de segurança para uma carreira política, desta forma poderia ajudar o meu país e não apenas o meu conselho. Com a entrada no curso de sociologia e com a minha experiência na juventude partidária, decidi abandonar esse objetivo de me tornar político uma vez que não me identifiquei com a forma de trabalhar das pessoas envolvidas nem com o mundo da política. Com o abandono da vida política e também do curso superior de sociologia, tive de pensar no meu futuro e de que forma poderia contribuir para uma sociedade melhor e foi aí que quando li a frase descrita da epigrafe, fez-se luz. Ser professor. Que profissão poderá ter mais impacto na sociedade do que um professor que ensina/educa os jovens, que os prepara para o futuro, não pode existir uma profissão que contribua mais para uma sociedade melhor do que aquela que está em contacto com a sociedade desde tenra idade. Após esta tomada de decisão, era preciso decidir de que disciplina me tornaria professor. A escolha não foi difícil, sempre estive ligado ao desporto, pratiquei atletismo durante vários anos, jogava futebol na rua com os amigos e as aulas de EF eram as minhas preferidas. O processo de formação começou no Instituto Superior de Ciências Educativas e finaliza agora com este relatório final na Faculdade de Motricidade Humana. Antes de ingressar no mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tinha uma ideia muito diferente da EF e esta ideia deveu-se à minha experiência nas aulas de EF. Nunca frequentei aulas politemáticas, nunca tive conhecimento que existia desporto escolar na

escola, o ecletismo nunca esteve presente e a avaliação da disciplina nunca me foi informada enquanto aluno. Toda esta realidade que possuía das minhas aulas enquanto aluno entraram em choque com o que foi lecionado nas aulas do mestrado e desta forma acaba por ser um bocado difícil para mim abdicar da aprendizagem que obtive na escola e entregar-me a 100% ao aprendido na faculdade, até porque face à experiência adquirida no estágio pedagógico existem informações das quais concordo com o que foi lecionado na universidade e outras que concordo com o que aprendi enquanto aluno estagiário.

Após finalizar a licenciatura, julguei que já estava preparado para a docência. Considerei até que não seria necessário o mestrado para conseguir alcançar o objetivo de ser professor uma vez que supus que não era difícil de lecionar aulas de EF, não poderia estar mais enganado. Todo o processo de ensino-aprendizagem foi um choque para mim porque não obtive este conhecimento na licenciatura, apenas no mestrado é que percebi realmente o trabalho que um professor de EF tem.

Toda a experiência adquirida ao longo da minha vida, vida escolar e académica refletiu-se em todas as decisões tomadas ao longo do estágio pedagógico. Este enquadramento biográfico serve para que o leitor entenda as minhas decisões metodológicas.

### **3. Contextualização do estágio pedagógico**

#### **3.1. Contexto atual**

Neste tópico é preciso referenciar em que situação é que aconteceu este estágio pedagógico. Atualmente enfrentamos uma pandemia (COVID-19) o que acabou por transformar este ano de estágio num ano atípico. O COVID-19 é uma doença infecciosa provocada pelo coronavírus. Este vírus, transmite-se através do contato próximo com pessoas infetadas pelo coronavírus, ou através do contato com superfícies e objetos contaminados. A maior parte das pessoas que ficam infetadas com o vírus apresentam doenças respiratórias de grau leve a moderada e acabam por recuperar sem recorrer a nenhum tratamento especial. As pessoas que possuam doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crónicas, cancro e as pessoas idosas possuem uma maior probabilidade de desenvolver doenças graves. O COVID-19 afeta a população de diferentes maneiras, os sintomas mais comuns são: febre, perda de olfato, perda do paladar, tosse seca, dores no corpo e cansaço (Direção geral de saúde, 2021).

Face a este período incomum nas nossas vidas, existiram algumas decisões tomadas de forma a salvaguardar a saúde de toda a comunidade escolar. De forma a prevenir o contágio, o material foi sempre desinfetado no final das aulas assim, como as mãos dos alunos no início e no fim.

### **3.2. Agrupamento de Escolas Fernando Namora**

O estágio pedagógico foi realizado no Agrupamento de Escolas Fernando Namora (AEFN) mais concretamente na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN). As escolas que estão agrupadas neste agrupamento de escolas são: ESFN (sede), Escola Básica Sophia de Mello Breyner Andresen, EB1 / JI da Brandoa, EB1 / JI Sacadura Cabral e Jardim de Infância N<sup>o</sup>2 da Brandoa.

Neste AEFN, a oferta educativa disponibiliza o ensino pré-escolar, o ensino regular através do 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclo e também o ensino secundário que possui as seguintes áreas: línguas e humanidades, ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e artes visuais. Para além do ensino regular também existe o curso de educação e formação de assistente administrativo e o ensino profissional de técnico de apoio psicossocial, técnico administrativo, técnico de informática e técnico de gestão.

Este AEFN encontra-se situado no concelho da Amadora, na freguesia da Encosta do Sol. De acordo com o diagnóstico social da Amadora de 2017, produzido pelo conselho local de ação social, encontra-se uma diversidade cultural no município em consequência da imigração de pessoas provenientes de países africanos. No que diz respeito à criminalidade e segurança pública tem crescido ao longo dos anos, atribuindo esta razão ao facto de existir uma presença ou aproximação de bairros de realojamento ou dos bairros ilegais. (Diagnóstico social da Amadora, 2017)

A ESFN é constituída por seis pavilhões (A, B, C, D, E e F) onde se realizam as aulas e um sétimo pavilhão referente ao refeitório. Para a lecionação das aulas práticas da disciplina de EF a escola possui um pavilhão gimnodesportivo que é composto por um campo de 20x40 com duas balizas, seis tabelas de basquetebol, nove campos de badminton e três campos de voleibol. O pavilhão gimnodesportivo também possuía um pavilhão de ginástica/dança que devido ao COVID-19 foi abdicada a sua utilização, tornando-se assim numa arrecadação para o material. A escola também possui dois campos exteriores denominados de espaço exterior inferior e espaço exterior superior. É

necessário realçar que o espaço exterior inferior possuía excelentes condições para a prática através de balizas, dois cestos de basquetebol, linhas delimitadoras, um campo de voleibol, duas pistas de atletismo e um bom espaço à volta que podiam ser utilizados para o treino da aptidão física (rampas, escadas e bancadas). Já o espaço exterior superior, trata-se de um espaço que apenas foi utilizado este ano visto que nos anos anteriores era utilizado como parque de estacionamento para os professores. Desta forma, o mesmo espaço não possuía quaisquer linhas delimitadoras nem recursos materiais (balizas, redes, cestos) para a prática desportiva, tratando-se assim de um espaço amplo que requeria imaginação/criatividade por parte do professor para a lecionação das matérias. Na figura seguinte está representada o mapa da ESFN, onde face ao período pandémico que atravessamos existiu uma modificação no que diz respeito às entradas e saídas da escola. Para evitar contacto próximo entre os alunos que entram e saem da escola, foi estabelecido um local para saída da escola e para entrada na mesma.

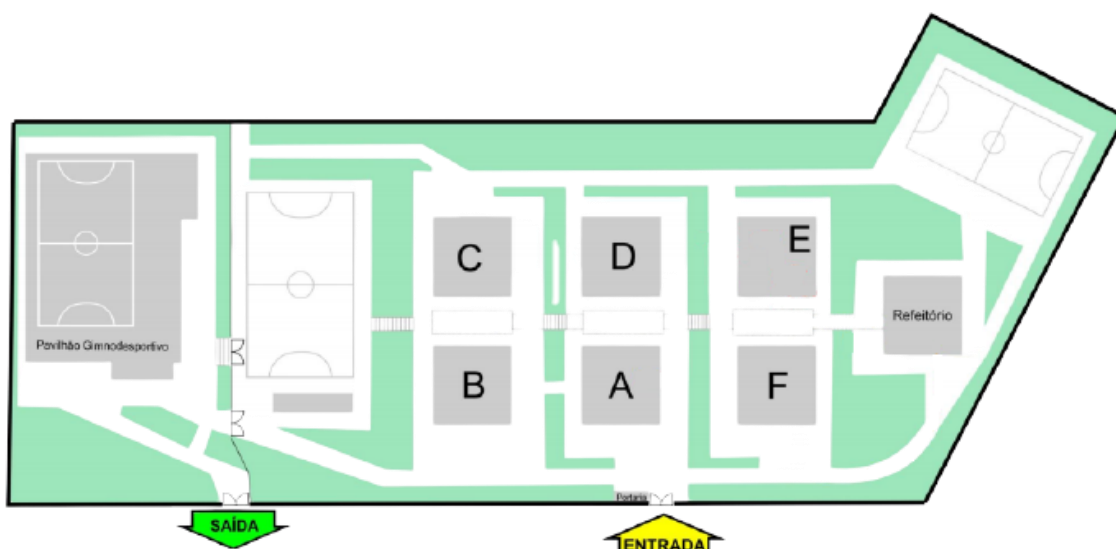


Figura 1. Mapa da Escola Secundária Fernando Namora

### 3.3. Grupo disciplinar de Educação Física

O primeiro contacto com o grupo disciplinar de EF deu-se na primeira reunião do ano que face ao período pandémico que atravessamos foi realizado via zoom, tal como todas as reuniões realizadas ao longo do ano. O grupo disciplinar era constituído por onze professores e todos eles foram importantes para a minha formação uma vez que fui aprendendo com eles, diretamente, através de conversas sobre as suas experiências que

originavam conselhos para a minha vida profissional futura e para o processo de estágio e indiretamente através de algumas aulas que observei de longe onde foi possível retirar alguns exercícios e organização/disposição da turma. A simpatia e disponibilidade de todos os professores, também foi importante de modo que me sentisse sempre bem no seio do grupo, assim como colocar sempre questões/duvidas que me fossem aparecendo ao longo do estágio.

Na primeira reunião do grupo disciplinar ficou decidido pelo mesmo que, face ao COVID-19 teríamos de tomar algumas precauções, desta forma foram excluídas matérias que poderiam possibilitar um maior contágio do vírus, matérias como a ginástica de aparelhos, ginástica rítmica, salto em altura, patinagem, desportos de combate e desportos da natureza. Para além das matérias, algumas decisões metodológicas como a realização de jogo formal (jogos desportivos coletivos), a exclusão da dança a pares e a diminuição dos elementos por grupos de trabalho foram outras das decisões tomadas pelo grupo.

### **3.4. Núcleo de estágio**

O grupo do núcleo de estágio foi composto por três estagiários e o professor orientador. Este grupo de estagiários já era um grupo de trabalho que ao longo do mestrado foi desenvolvendo trabalhos em conjunto, desta forma e uma vez que foi um grupo que funcionou bastante bem e que possuía uma boa relação, decidimos concorrer os três para a mesma escola, de modo a constituirmos o núcleo de estágio por membros que permitissem trabalhar da mesma forma as tarefas do estágio pedagógico. Para além de sermos um grupo que funciona bastante bem no que diz respeito à realização de trabalhos, somos também um grupo de amigos que luta para atingir os seus próprios objetivos, mas também luta para que os restantes elementos do grupo consigam alcançar os seus objetivos. De acordo com (Costa et al., 2012), para que o grupo funcione de forma eficiente, é necessário que o trabalho de equipa seja suportado por um ambiente de confiança e apoio do qual os elementos da equipa identifiquem os seus pontos fortes e fracos e lutem em conjunto para ultrapassar essas dificuldades.

No que diz respeito ao professor orientador, existiu sempre uma relação profissional. mas também uma relação de amizade.

### **3.5. A turma 8º2**

A turma que me foi atribuída foi a turma do 8º2 e a mesma era composta por dezanove alunos, sendo que nove são sexo masculino e dez do sexo feminino. A idade dos alunos oscila entre os treze e os quinze anos, sendo a média das idades de treze anos.

Foi neste ano letivo, a primeira vez que tive a oportunidade de lecionar alunos com estas idades. Anteriormente, apenas tinha lecionado alunos do ensino primário enquanto professor de desporto e movimento nas atividades de enriquecimento curricular (AEC).

O facto de ter de lidar com dezanove alunos não foi um problema uma vez que se trata de uma turma em comparação com o que acontece normalmente nas escolas, onde existem turmas com vinte e oito alunos como foi o caso do meu colega estagiário. Uma das minhas preocupações que tive quando recebi as informações sobre a minha turma, foi ter verificado que possuía dois alunos com necessidades educativas especiais. Um dos alunos apresenta um défice cognitivo e o outro aluno possui perturbação do espectro do autismo. Já tinha trabalho com crianças com autismo no passado em regime lúdico (campos de férias) e com a unidade curricular do mestrado de estratégias de inclusão em EF tinha já algumas bases para trabalhar nestas situações. Antes das aulas começarem, refletia bastante sobre como lidar com estes dois alunos e se seria capaz de conseguir trabalhar com eles. Este pensamento ocorreu uma vez que, toda a interação social é perigosa porque nunca sabemos ao certo como a outra pessoa vai reagir ao nosso contato, e é por isso que tentamos fazer previsões sobre o comportamento do outro para que saibamos como agir em relação a ele. As pessoas com deficiência assustam-nos porque não sabemos exatamente como lidar com elas (Glat, 1995).

O primeiro contacto que tive com a turma (incompleta) foi no dia da apresentação ao diretor de turma, mas o primeiro dia com a turma completa foi no dia da apresentação na disciplina de EF. Neste dia, foi realizada uma aula de apresentação da disciplina através do uso da ferramenta digital, o PowerPoint, onde me apresentei à turma e onde continha o funcionamento, regras e critérios de avaliação da disciplina.

## **4. Área 1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Neste tópico será abordada a área um do estágio pedagógico que tem o nome de organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Esta mesma área está dividida em

três partes: planeamento, condução e avaliação. Todas as atividades relativas a esta área e às três partes foram desenvolvidas com a turma que me foi atribuída.

#### **4.1. Planeamento**

O planeamento entende-se por agir com um objetivo a alcançar de forma objetiva e planificada de modo a alcançar o propósito que se ambicionou (Bossle, 2007). Fazer um planeamento simboliza também, programar a lecionação dos conteúdos tendo em conta os recursos materiais, espaciais e temporais. (Quina, 2009)

O planeamento está presente na nossa vida diária uma vez que através desse planeamento conseguimos gerenciar melhor o tempo e os recursos que estão à nossa disposição de modo alcançarmos o nosso objetivo. Para a carreira do docente, o planeamento também é uma realidade sempre presente, uma vez que existe um planeamento feito ao longo do ano, seja na elaboração do planeamento anual (início do ano letivo) e os objetivos a atingir por parte dos alunos no final do ano letivo, ou nos planeamentos semanais onde temos como objetivo realizar pequenos objetivos de forma a atingir o objetivo prognosticado no início do ano.

Ao longo do ano letivo, o planeamento esteve sempre presente. A escola que sempre funcionou através de períodos, este ano letivo adotou o formato semestral, assim, o planeamento das etapas foi executado mediante a calendarização existente através de dois semestres em detrimento do que era vivenciado anteriormente que eram três períodos. A nível macro, esteve presente através do plano anual de turma e dos planos de etapa. Os planos de unidade de ensino dizem respeito ao nível meso, finalizando a nível micro com os planos de aula que eram realizados semanalmente.

##### **4.1.1. Avaliação inicial**

A avaliação inicial (AI) foi o primeiro documento de planeamento a ser elaborado. Com o início do ano, é necessário elaborar a primeira etapa que diz respeito à AI. Nesta primeira etapa é necessário realizar um diagnóstico sobre as dificuldades dos alunos nas áreas da disciplina (atividades físicas e desportivas, aptidão física e conhecimentos), de forma a perceber em que nível se encontram os alunos e se, futuramente, conseguirão realizar com êxito os objetivos presentes no plano curricular (Carvalho, 1994). Também é importante

para orientar as decisões quer ao nível da formação de grupo de níveis, mas também definir as bases da diferenciação do ensino e decidir quais os objetivos anuais e priorizar as matérias prioritárias.

A AI trata-se de uma etapa muito importante uma vez que foi após a finalização da mesma que consegui determinar os objetivos futuros sobre a turma. Desta forma, na segunda etapa que teve a sua denominação de ensino e aprendizagem, foram abordadas matérias e exercícios mediante as dificuldades dos alunos de modo a não saltar etapas de aprendizagem.

De modo a conseguir realizar a AI, o núcleo de estágio começou por elaborar um protocolo de avaliação inicial (PAI). Apesar de já existir um PAI, face ao covid-19 e à lecionação de novas matérias e retirada de matérias que eram lecionadas em anos transatos, foi necessário refazer o PAI. Este protocolo permite ao professor uma correta planificação das aulas de modo a conseguir realizar situações de jogo ou exercícios críticos, de acordo com os critérios presentes no Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Posto isto, os exercícios e tarefas desenvolvidas ao longo da avaliação inicial, foram desenvolvidos de acordo com o protocolo de AI que ia de encontro ao plano curricular da escola e às aprendizagens essenciais do 8º ano. Para uma correta planificação foi tido em conta as instalações da escola (pavilhão, espaço exterior inferior ou espaço exterior superior), a rotação dos espaços que acontecia semanalmente e os materiais disponíveis para a prática. As matérias, ao contrário dos anos anteriores apenas podiam ser lecionadas nos espaços determinados pelo grupo disciplinar. Estando num período pandémico, os materiais foram distribuídos por espaços e desta forma as matérias também só podiam ser lecionadas onde houvesse material para o efeito, por exemplo, o futsal não podia ser lecionado no pavilhão uma vez que as bolas estavam arrumadas na secção do material do exterior.

O PNEF apresenta para a área das atividades físicas e desportivas classificação por níveis (introdutório, elementar e avançado). Deste modo, torna-se mais viável ao professor identificar o nível em que a turma e cada aluno se encontra. (Ministério da Educação, 2001)

Durante a AI, é necessário que os alunos sejam alvo de análise em todas as matérias de acordo com o plano curricular, uma vez que, estando a ser alvo de diagnóstico para que no futuro se possam combater essas fragilidades, não faz sentido excluir matérias no processo de AI. Para além disso, o tempo de avaliação/diagnóstico também foi realizado num longo período de tempo para que possibilitasse a recolha de dados da performance dos alunos nas diferentes matérias e também para prevenir a minha inexperiência na

recolha desses mesmos dados. Desta forma a AI foi realizada em cinco semanas, o que possibilitou lecionar todas as matérias por mais do que duas vezes, realizar todos os testes de aptidão física (vaivém, força superior, força média, flexibilidade, agilidade e velocidade), retirar os dados antropométricos e realizar também um teste de diagnóstico relativo à área dos conhecimentos.

A AI tornou-se uma etapa bastante trabalhosa e complicada para mim uma vez que sou inexperiente a avaliar. Felizmente, graças às aulas que tive no mestrado, mais concretamente na cadeira de teoria e gestão do currículo em educação física, onde elaborámos um PAT que continha o planeamento da AI, permitiram-me ter uma noção de como realizar este mesmo planeamento. No que diz respeito à avaliação, a minha inexperiência a avaliar, acabou por ser uma dificuldade. Sendo assim, foi possível contar com a ajuda dos meus colegas de estágio no que diz respeito ao trabalho fora de aula, ou seja, na elaboração das grelhas que inicialmente se revelaram muito extensas e complicadas uma vez que possuíam critérios a mais, fazendo com que a observação fosse mais prolongada por aluno, levando a que houvesse um dispêndio de tempo superior ao que era suposto. Estando a lecionar uma turma de 20 alunos, estando com grelhas extensas, levaria a que não conseguisse lecionar todas as matérias planeadas, fazendo com que a AI se prolongasse mais do que o planeado inicialmente. Outro dos fatores que me ajudou nesta AI, foi o facto de poder contar com a ajuda dos meus colegas a avaliar os meus alunos (fazia o mesmo nas suas turmas). Desta forma, no final da aula, poderia comparar as minhas observações e classificações atribuídas aos alunos com as dos meus colegas, deste modo era possível debater sobre as diferenças que tínhamos sobre os alunos. O facto de eu atribuir uma classificação, através da opinião dos meus colegas e o facto de nesta fase estar com os olhos nas grelhas e nos alunos, poderia fazer com que perdesse alguma informação que poderia ser recolhida pelos meus colegas. Acho que foi uma medida proposta pelo orientador muito positiva uma vez que assim foi possível atribuir aos alunos classificações mais justas e, assim também combater a minha inexperiência.

Foi também complicado para mim lecionar uma turma em estações, isto deve-se ao facto de ao longo de toda a minha vida académica (ensino básico e secundário) ter tido sempre aulas monotemáticas e massivas, quase sempre com a mesma matéria (no secundário as aulas eram praticamente apenas jogo formal de voleibol), e isto foi complicado porque tive de criar várias estações e vários exercícios para funcionarem em simultâneo. Contudo, nesta altura como foi possível ter ajuda dos meus colegas, nas primeiras aulas fui atribuindo tarefas para os meus colegas auxiliarem na minha aula, ou

seja, enquanto eu me focava numa estação eles auxiliavam noutra estação. Acontecer isto foi positivo porque ao longo das 5 semanas fui atribuindo menos tarefas até me tornar completamente autónomo.

#### 4.1.2. Plano anual de turma

Findada a AI, foi necessário elaborar o plano anual de turma (PAT). Este documento é fundamental e imprescindível para o planeamento das aulas ao longo do ano uma vez que no mesmo constam as informações sobre os dados recolhidos na AI dos alunos (diagnostico e prognostico), as decisões curriculares (matérias a serem lecionadas neste ano letivo tendo em conta o covid-19), as matérias prioritárias, as decisões do planeamento (organização das etapas e unidades de ensino), formação de grupos, os objetivos para cada etapa e a caracterização dos recursos (espaciais, materiais, humanos e temporais).

##### 4.1.2.1. Decisões curriculares

Com o covid-19 presente neste ano de estágio, ficou decidido em reunião disciplinar que algumas matérias seriam suspensas (salto em altura, ginástica de aparelhos/acrobática, escalada, patinagem, desportos de combate). Face a esta problemática, as matérias a serem lecionadas foram reduzidas, permitindo um maior foco nas outras matérias e o reaparecimento do corfebol no plano curricular. Na tabela seguinte é possível observar as matérias lecionadas nas atividades físicas e desportivas.

Tabela 1. Matérias a serem lecionadas nas atividades físicas desportivas

Matérias					
Atividades físicas desportivas					
JDC	Ginástica	Atletismo	Raquetes	Dança	Outras
Futebol	Solo	Lançamento do peso	Badminton	Danças sociais	Corfebol
Andebol		Corrida de barreiras			Bitoque
Basquetebol		Corrida de estafetas			râguebi
Voleibol					

#### 4.1.2.2. Matérias prioritárias

É importante referir que através dos dados recolhidos na AI e de acordo com os recursos disponíveis para a leção das matérias, as atribuições das matérias prioritárias não são atribuídas às matérias onde os alunos possuem mais debilidades, mas sim, onde os alunos apresentam dificuldades e onde os recursos são escassos para a prática da modalidade. No caso da minha turma, a dança e o badminton eram matérias prioritárias. No caso do badminton os alunos apresentavam algumas dificuldades e esta matéria apenas podia ser lecionada no pavilhão, fazendo com que quando as aulas eram realizadas neste espaço, a matéria do badminton era sempre lecionada uma vez que apenas tinham contacto com esta modalidade de três em três semanas. No caso da dança, que também apresentavam dificuldades, graças à coluna portátil foi possível lecionar a dança em todos os espaços. Com isto, foi possível combater as dificuldades da dança mais rapidamente do que o badminton uma vez que a repetição da dança foi superior ao badminton. Após a realização da avaliação inicial, foi permitido reconhecer alguns pontos cruciais, tais como: as matérias que apresentam maiores dificuldades (prioritárias), conhecer os alunos críticos e os alunos que podem ser agentes de ensino. Posto isto, após esta observação, as matérias em que os alunos se encontram mais afastados do nível pretendido (introdutório), são as matérias que se definiu como matérias prioritárias. Com a definição de matérias prioritárias, o objetivo é maximizar o tempo de contato dos alunos com as matérias em que no geral apresentam mais dificuldades, de modo a potenciar o equilíbrio no nível que os alunos apresentam em todas as matérias. Para descobrir as matérias prioritárias foi realizado um cálculo, funcionando da seguinte forma:

- Não introdutório – 0 pontos
- Parte introdutório – 0.5 pontos
- Introdutório – 1 ponto
- Parte elementar – 1.5
- Elementar – 2 pontos

Após a atribuição de níveis aos alunos e da atribuição dos valores, é feita a média de todos a fim de se determinar a matéria prioritária (o que apresenta média mais baixa). Para além da média, foi também tido em conta a rotação dos espaços de aula, uma vez que existem matérias que não podem ser lecionadas em alguns espaços.

#### **4.1.2.3. Alunos críticos, agentes de ensino e formação de grupo**

De acordo com a informação recolhida na avaliação inicial, foi possível verificar quais os alunos que possuíam maiores dificuldades e os alunos que apresentavam maiores competências nas matérias lecionadas. Os alunos com mais dificuldades foram atribuídos aos alunos que na AI não alcançaram em 5 ou mais matérias o nível pretendido (introdutório). Os alunos com maiores competências, foram atribuídos aos alunos que apenas não atingem o nível pretendido em uma matéria. Após a perceção dos alunos críticos e dos alunos com maiores competências, foi possível destacar os agentes de ensino e dessa forma, formar grupos de trabalho.

A turma é constituída por alunos diferentes uns dos outros, que possuem ritmos de aprendizagem díspares. Desta forma, a sua aprendizagem acaba por ser diferenciada de todos os outros alunos uma vez que cada aluno absorve as habilidades/conteúdos à sua maneira. Sendo assim, é necessário que o professor desenvolva estratégias para cada aluno/grupo de trabalho. Posto isto, os grupos heterogéneos acabam por ser uma mais-valia para a EF uma vez que os alunos mais aptos e os alunos menos aptos agem como contribuintes para a evolução de ambos. O aluno mais apto que poderá ser um agente de ensino, terá um papel de companheiro na aprendizagem do colega menos apto, auxiliando o mesmo para o combate das suas dificuldades. Deste modo, poderá aprimorar o seu conhecimento enquanto transmite o seu conhecimento para o seu colega. Por outro lado, o aluno menos apto, procurará aprender e evoluir com o agente de ensino (Andrade et al., 2013)

#### **4.1.3. Planos de etapa, planos de unidade de ensino e planos de aula**

Ao longo da minha vida escolar, sempre lidei com blocos de aulas e nunca por etapas. No ensino secundário todas as minhas aulas de EF iam de encontro ao modelo desportista apresentado por Siedentop (1987). Este conceito trata-se de uma alternativa à educação física tradicional uma vez que só trabalham uma matéria, levando a que os alunos obtenham um maior aprofundamento dos conhecimentos e se desenvolvam como atletas. Em contrapartida, este conceito vai contra um dos objetivos da EF que é promover o ecletismo. Isto para referir que ao longo do meu ensino secundário era lecionado pelo meu professor de EF maioritariamente a matéria de voleibol. Tendo obtido esta vivência com

ambos os métodos (blocos e etapas), acabo por possuir uma opinião muito concreta sobre os dois métodos. Por um lado, acredito que por blocos os alunos acabam por obter melhores resultados no que diz respeito à aprendizagem, uma vez que estão mais tempo em contacto com a matéria gerando assim uma maior repetição na prática das competências, levando a uma maior aprendizagem. Por outro lado, o facto de estar em constante repetição de uma matéria/modalidade pode levar à desmotivação por parte dos alunos. No que diz respeito ao método por etapas, leva a que os alunos consigam aprender de forma faseada uma vez que os conteúdos estão divididos pelas etapas de trabalho que se realizam ao longo do ano. Entendo que o método por etapas seja um método vantajoso porque é possível planificar a aprendizagem de todas as matérias que envolvem o currículo de EF. A meu ver, o grande problema na EF é a quantidade de matérias que estão inseridas no seu currículo.

Os planos de etapa, foram divididos da seguinte forma: a primeira etapa diz respeito à avaliação inicial, a segunda etapa de ensino e aprendizagem, a terceira etapa foi de desenvolvimento e consolidação ficando a quarta etapa destinada para a revisão e aperfeiçoamento. Contudo, devido ao confinamento provocado pela pandemia que atravessávamos no momento, fez com que as etapas sofressem reajustamentos no que diz respeito ao seu objetivo. Quando a obrigatoriedade de permanecer em confinamento surgiu, estávamos na fase final da 2ª etapa e início da 3ª etapa. Desta forma, a 3ª etapa, que tinha como objetivo desenvolver e consolidar habilidades, passou a denominar-se de revisão e consolidação uma vez que, face ao menor tempo de aulas do que o previsto, o mesmo foi aproveitado para rever conteúdos e consolidar os mesmos. A 4ª etapa ficou destinada apenas para a avaliação sumativa (AS).

De modo a realizar a calendarização das etapas, foi tido em conta o calendário escolar, de forma a calcular o número de semanas de aulas que iriam ser lecionadas ao longo do ano letivo (tendo em conta as férias, interrupções letivas ou interrupções para atividades escolares). Para a primeira etapa, do que diz respeito à AI, foi atribuída cinco semanas para a realização da mesma. Nesta primeira etapa em que o principal objetivo é a realização da AI, existem também outros objetivos bastante importantes que devem ser trabalhados, tais como a criação de rotinas, a criação de um bom clima de aula, o aprimoramento das relações interpessoais, a revisão de aprendizagens de anos transatos e também o trabalho da condição física dos alunos visto que os mesmos regressaram de férias, neste caso, de um período alargado de confinamento e de férias de verão (Ministério da Educação, 2001).

Para a 4ª etapa, foi atribuída o tempo de 5 semanas. Inicialmente o objetivo seria para revisão de conteúdos e o seu aperfeiçoamento, mas, tendo em conta que o confinamento alterou o planeamento previsto no início do ano letivo, este tempo ficou destinado para a realização da AS. Estando definida a calendarização da 1ª e 4ª etapa, tendo a rotação dos espaços anual e a calendarização com todas as interrupções letivas estabelecidas, foi possível dividir de forma igual o tempo restante do ano letivo pela 2ª e 3ª etapa.

O planeamento das unidades de ensino também foi tido em conta. Sendo a rotação dos espaços feita de forma semanal, havendo três espaços disponíveis, fez com que cada unidade de ensino correspondesse a três semanas de trabalho. De acordo com o que está presente nos PNEF, as unidades de ensino são conjuntos de aulas que apresentam os mesmos objetivos (Ministério da Educação, 2001). Desta forma, foram criadas unidades de ensino que respeitassem o propósito da etapa em que estávamos inseridos, ou seja, pequenos objetivos que seriam trabalhados para alcançar um objetivo maior presente no plano de etapa. Todas as unidades de ensino continham de forma detalhada toda a sintetização pedagógica/metodologia para cada espaço de trabalho. As matérias que seriam trabalhadas, o trabalho por estações ou de forma massiva e a sua duração. Para cada espaço também estava determinado na unidade de ensino o que se iria trabalhar e como se iria realizar, desta forma o planeamento de aula que era realizado de forma semanal acabou por se tornar mais fácil de se realizar uma vez que todo o planeamento estava discriminado nas unidades de ensino que respeitavam os objetivos dos planos de etapa.

Os planos de aula eram efetuados de forma semanal. Durante a semana, as aulas de EF eram lecionadas à terça-feira (aula de 100 minutos) e à sexta-feira (aula de 50 minutos). Devido ao planeamento semanal, era possível, não só a possuir um planeamento sobre a semana, mas também a conectar ambas as aulas. Ao realizar o planeamento semanal, era feito não só para os 100 minutos da aula de terça-feira, mas, era tido em conta também a aula de sexta-feira como uma continuação da aula anterior, no fundo, o planeamento era realizado para 150 minutos. Os planos de aula eram divididos em três partes: parte inicial, parte fundamental e a parte final. A parte inicial da aula tinha como objetivo principal a criação de um bom clima de aula através de conversas informais com os alunos presentes e até à chegada de todos os alunos, ou até ao tempo limite de espera; a realização da chamada que numa fase inicial foi muito importante para conseguir decorar os nomes dos alunos e assim também podia verificar quem possuía o material adequado para a prática; a execução de uma instrução inicial sobre os objetivos da aula, as matérias a serem

lecionadas e os exercícios que seriam realizados (forma sintética). Para além desta interação verbal com os alunos, em seguida era realizado o aquecimento de modo a preparar os alunos para a prática e também eram realizados de forma a trabalhar a condição física (jogos lúdicos, *tabata*, exercícios calisténicos). Em relação à parte fundamental da aula, dizia respeito ao ensinamento das matérias novas ou consolidação/aperfeiçoamento de matérias já lecionadas. Por último, na parte final da aula, era realizado um retorno à calma através de alongamentos, arrumação do material, realização de feedback (FB) sobre a aula e os seus conteúdos e instruções sobre a aula seguinte.

## **4.2. Condução**

A condução do ensino foi uma competência que se desenvolveu ao longo do ano através da instrução, organização, da disciplina e do clima das aulas (guia de estágio 2020/2021).

A condução pode ser decomposta em categorias, de forma a produzir uma intervenção pedagógica de êxito, e essas categorias são as seguintes: instrução, disciplina, clima de aula e a organização (Siedentop, 1983). Em seguida são apresentadas as categorias mencionadas, de forma a apresentar o trabalho realizado nas mesmas. Para além destas categorias, irei também mencionar os estilos de ensino aplicados ao longo do ano.

### **4.2.1. Instrução**

De acordo com Onofre (1995), no que diz respeito à instrução, estão integradas medidas que auxilia para o melhoramento do modo como o professor expõe as aprendizagens aos alunos, o modo como ajuda os alunos no decorrer das atividades e o modo como executa um feedback sobre como foram realizados os exercícios. Posto isto, irei falar sobre três tipos de instrução que estiveram presentes nas aulas lecionadas: instrução inicial, feedback e palestra final.

Logo no começo das aulas, iniciava através da chamada para que desta forma conseguisse verificar os alunos que estavam ou não presentes, se tinham o material indicado para a prática, se não tinham pastilha e por vezes para pedir (principalmente às raparigas) que tivessem o cabelo apanhado. Passado a parte da chamada, iniciava com uma instrução sobre os objetivos que se iriam trabalhar na aula. Tentava sempre ser o

mais simples e curto possível de modo a ter posteriormente mais tempo de prática. Com o apoio de um meio auxiliar de ensino (quadro portátil) que era previamente preenchido antes das aulas começarem, utilizava o mesmo para me ajudar a clarificar a organização das estações, as rotações entre estações e a elaboração dos grupos de trabalho. Por vezes, de modo a controlar os alunos que apresentavam comportamentos desviantes e que interrompiam a minha instrução, pedia a esses mesmos alunos que viessem para perto de mim e que segurassem no quadro para que os colegas conseguissem visualizar a informação que nele continha, desta forma conseguia que os alunos vissem a informação e conseguia também controlar um (por vezes dois) aluno que me interrompia enquanto tentava apresentar os objetivos para a aula. Após a explicação de todos os conteúdos para cada matéria, dava início ao aquecimento. De seguida, juntava todos os alunos em xadrez e explicava com maior detalhe os exercícios de cada estação de trabalho. Para realizar a explicação dos exercícios, normalmente utilizava a demonstração e para me auxiliar na demonstração requeria a ajuda de agentes de ensino. A demonstração assume um papel muito importante uma vez que através dela é possível visualizar as habilidades eliminando assim as dúvidas de como se realizar a atividade (Tonello & Pellegrini, 1998).

O FB possui um papel importante no processo de ensino-aprendizagem uma vez que entrega informação aos alunos para que consigam obter sucesso (Quina et al., 2017), auxiliando o mesmo através de explicações sobre os comportamentos motores corretos e excluindo assim os comportamentos motores erróneos para que atinjam o efeito desejado. (Piéron, 1999). Ao longo das minhas aulas, tentei sempre atribuir FB que fosse útil para o melhoramento dos alunos nas atividades, e o FB avaliativo como o “boa”, “continua” ou “consegues melhor” considero que são bons FB para motivar os alunos e informá-los de que estão num bom caminho, mas acabam por ser muito pouco elucidativos sobre como progredirem. Os tipos de FB mais utilizados foram (quanto à forma) os auditivos onde me dirigia aos alunos e comunicava oralmente para transmitir a informação e aplicava também o FB visual para que os alunos tivessem uma referência de como executar corretamente, por exemplo, na corrida de estafetas, exemplificava de forma visual o modo correto de transposição das barreiras. Na dança, também o FB visual era muito utilizado nos passos mais complexos onde demonstrava a um ritmo lento para que vissem o modo de realização. Por vezes também utilizava agentes de ensino que demonstravam o exercício ou a técnica adequada para o sucesso. O FB quinestésico raramente foi utilizado, face ao facto de estarmos em tempo de Covid e o contacto com os alunos devia de ser evitado ao máximo. Quanto ao seu objetivo, o FB descritivo, onde descrevia como deviam de realizar o exercício ou o comportamento motor que queria observar e o FB prescritivo onde

mencionava aos alunos onde estavam a errar foram os FB mais utilizados por mim. O FB interrogativo era o que mais gostava de aplicar e o que mais prazer me dava, uma vez que gostava de questionar os alunos sobre o que fizeram de mal e o que podiam fazer para melhorar, deste modo levava-os a pensar/refletir sobre isso. Em relação à sua direção, maioritariamente dirigia-me até ao aluno e falava apenas para o aluno em questão. Caso verifica-se que o erro era cometido por mais alunos, dessa forma dirigia-me ao grupo de trabalho ou para a turma toda caso estivéssemos numa organização massiva. No que concerne a afetividade do FB, tentei sempre ao máximo ter uma afetividade positiva para com os alunos visto que a afetividade negativa poderia afetar os alunos levando a que se sentissem desmotivados.

No final das aulas era sempre realizado uma palestra sobre a aula. Nesta palestra relembra os objetivos que foram abordados nas aulas, questionava os alunos sobre o que foi trabalhado (nome das técnicas/passos e como realizar), comunicava sobre o seu empenho e comportamento na aula e dava instruções sobre a próxima aula, instruções essas sobre o que iriamos fazer e o espaço onde iriamos estar visto que por vezes se esqueciam e chegavam atrasados à aula.

#### **4.2.2. Clima de aula/disciplina**

No que diz respeito ao clima de aula, mais concretamente à disciplina, a turma apresentou de uma forma geral um bom comportamento, no entanto existiram alguns alunos que apresentaram comportamentos desviantes o que acabava por influenciar o clima de aula.

Ao longo do ano, a indisciplina esteve várias vezes presente nas minhas aulas. A disciplina não representa o sossego, ausência de som, normas severas. Contudo, estas características são precisas para que se conseguida alcançar os objetivos pretendidos (caso da instrução). A disciplina na sala de aula, quer dizer que os alunos seguem as diretrizes do professor (Oliveira, 2001).

De acordo com Botelho & Krom, (2010) existem três tipos de liderança: autocrático, democrático e liberal. Ao longo do ano fui tendo alguns desafios que a turma me foi colocando e talvez também por minha culpa, uma vez que ainda não tinha encontrado a postura certa a ter para com os alunos. Havia momentos em que era um professor mais autoritário, onde assumia uma postura mais rija, menos tolerante aos comportamentos

desviantes e onde eu mandava e os alunos tinham de obedecer. Noutros momentos, mais liberal onde não ligava a esses mesmos comportamentos desviantes e continuava a lecionar a aula na mesma, os alunos tinham total liberdade para fazerem o que queriam. Estas mudanças na minha postura foram acontecendo porque não estava a ter uma liderança total da turma como gostaria de ter. De acordo com Nascimento et al (2017), a liderança é inspirar positivamente e liderar pessoas de modo a construir uma equipa unida, motivada com a intenção e visão de se atingir metas e objetivos que conduz a resultados comuns. Com o passar do tempo e também com a percepção que ia tendo face aos estilos de liderança que ia adotando, fui conseguindo controlar a disciplina da turma e consequentemente um bom clima de aula. Por fim, a minha liderança passou de autoritário a liberal e acabou no último tipo de liderança, o democrático. A minha liderança tornou-se mais tolerante para com os alunos onde entrei num registo de amizade para com eles, onde eles viam que podiam contar comigo, mas que também era necessário trabalhar. Este estilo foi um objetivo inicial, mas ao longo das aulas fui me desviando desse objetivo tendo passado para os outros tipos de liderança sem antes meter em prática o estilo que mais se adequava com a minha conceção.

O clima de aula também pode ser afetado de acordo com três tipos de relação: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa. No que diz respeito ao professor-aluno, tentei sempre criar uma relação de amizade com os alunos de forma que me vissem como um professor do qual pudessem contar para o que fosse necessário e que, para além de ser seu professor, também era seu amigo. Desta forma os alunos teriam uma motivação diferente para as aulas de EF o que contribuiria para um bom clima de aula uma vez que os alunos tinham uma boa relação comigo. No que concerne ao aluno-aluno, a junção de alunos que possuíam boas relações entre si, desta forma, estando a realizar a tarefa com os colegas que possuem melhores relações, levava a que a sua motivação fosse maior do que se estivessem a realizar a tarefa com colegas que não possuíam qualquer relação afetiva. Por último, a relação aluno-tarefa, a relação entre o que era pedido para realizar, se a tarefa a realizar não fosse motivadora para o aluno, o mesmo não a realizava com vontade/motivação. Todas estas três relações foram bastante debatidas e refletidas nas conferências pós aulas com o orientador de escola e de acordo com o que experienciava nas minhas aulas, posso concluir que de facto o clima de aula é bastante afetado por estas três relações. Se uma delas falhar, poderá afetar em parte o clima. Se todas falharem, é impossível possuir um bom clima de aula.

Nas instruções iniciais, quando abordava o comportamento dos alunos, mencionava sempre que não me importava que conversassem durante os exercícios desde que os realizassem. Este sempre foi um método utilizado por mim até mesmo na vida profissional onde a única coisa que exijo é trabalho. Aos alunos exigi o mesmo, que apenas se mantivessem calados enquanto eu explicava os objetivos da aula/exercício e em seguida poderiam conversar, desde que realizassem o pedido. Uma vez que o que pedia não era concretizado pelos alunos, enquanto explicava eles conversavam, inseri uma punição de modo a evitar estas interrupções: trabalhos de casa (TPC). Quando me interrompiam pela primeira vez, avisava os alunos sobre o TPC que iriam realizar. Os TPC iam de encontro à área de extensão dos conhecimentos ou de encontro a novas matérias que seriam inseridas nas aulas seguintes, matérias essas que nunca tinham sido praticadas pelos alunos como o caso do bitoque rãguebi ou o corfebol. Esta medida acabou por se revelar como uma boa medida porque melhorou o comportamento dos alunos, no entanto, poderia ter sido uma faca de dois gumes porque os alunos poderiam ter visto os TPC de uma forma positiva como forma de aprender e de desenvolvimento de hábitos de estudo como poderia ter levado à falta de interesse ou gerar sentimentos negativos no aluno (Simão et al., 2012).

Outra medida tomada para acabar com a indisciplina e com a não realização de tarefas foi a divisão dos alunos, colocar os alunos mais indisciplinados em grupos diferentes de modo acabar com esses comportamentos.

#### **4.2.3. Organização**

Logo no início do ano, foi necessário criar métodos de trabalho. Face ao período pandémico que atravessamos, a organização teve de ser mais trabalhada visto que era necessário existir um afastamento entre os alunos e, ao entrarem na aula, deveriam de desinfetar as mãos. Estando em pandemia, os balneários estavam encerrados o que fazia com que os alunos tivessem de vir já equipados de casa, por isso a entrada era realizada a horas (não perdiam tempo a equiparem-se) e o mesmo sucedia na sua saída. No pavilhão foram definidas as regras, após o toque, faziam fila para que a auxiliar de ação educativa deitasse gel nas suas mãos de modo a desinfetar as mesmas. Ao entrarem no pavilhão, pela zona da bancada, foi delimitado um espaço entre as escadas da bancada e o cesto de basquetebol, desta forma os alunos dispunham-se de forma afastada entre si, e eu, poderia estar colocado à frente e ao meio para que todos os alunos me conseguissem ver

e ouvir. No espaço exterior inferior, os alunos iam também para a bancada existente e também iam para o espaço que foi inicialmente delimitado entre os postes de eletricidade, desta forma podia vê-los e eles a mim. No espaço exterior superior, sendo um espaço pobre em recursos, coloquei os alunos em meia-lua na grande área do campo para que assim os conseguisse ver e eles a mim. Estas rotinas foram trabalhadas logo durante a avaliação inicial e foram sempre respeitadas pelos alunos ao longo do ano.

Após o aquecimento, pedia os alunos em xadrez. Ao estarem organizados desta forma, podia realizar a instrução sobre as atividades a realizar e se fosse lecionada a tabata ou a matéria da dança, os alunos já estavam organizados da forma correta e desta forma poupava tempo na organização e dedicava mais tempo à atividade.

De partida para o trabalho por estações, os alunos podiam consultar para qual estação se deslocavam evitando assim que andasse constantemente aos gritos para que me ouvissem no espaço. Alguns elementos do grupo iam verificar para onde se tinham de deslocar e chamavam os restantes elementos. De forma a facilitar também as transições e para que fossem feitas no menor tempo possível, fiz sempre com que as rotações fossem realizadas de acordo com os ponteiros do relógio (rodar para a direita). Outra das medidas que adotei foi que, assim que ouvissem o som do apito/assobio, paravam o que estavam a fazer, pousavam o material no chão e escutavam as minhas instruções. As aulas realizadas foram sempre organizadas por estações de forma a trabalhar várias matérias (aulas politemáticas) e por vezes eram realizadas (antes da divisão por estações) de forma massiva. A realização de forma massiva era para a leção da matéria da dança e de matérias que foram introduzidas pela primeira vez nas aulas de EF, desta forma era mais fácil de explicar a nova modalidade a todos os alunos (como as regras e a forma de jogar).

Uma das formas que encontrei para ganhar tempo de aula foi, antes das aulas começarem, deslocava-me até ao espaço da aula e começava a preparar os exercícios, a montar o material. Desta forma, quando os alunos chegavam, já estava tudo montado e acabava por ser mais fácil na instrução de demonstrar o que era pretendido em cada estação. Como estavam a visualizar o material, conseguiam assim perceber o que era para realizar.

As aulas de 100 minutos possuíam pelo meio um intervalo, mas em acordo com os alunos feito no início do ano, à hora do intervalo continuávamos em atividade. Os 10 minutos que diziam respeito ao intervalo eram retirados à hora de saída, desta forma saiam 10 minutos mais cedo em relação ao toque. Achei que seria uma boa medida porque desta forma não estaríamos a parar o ritmo de aula, caso contrário teria que parar a aula, deixar

os alunos irem ao intervalo, voltavam atrasados e até iniciarem de novo a atividade perderiam imenso tempo de prática.

Estando a atravessar esta fase pandémica, no final das aulas era necessário desinfetar o material e as mãos dos alunos. Se no pavilhão existiam um local de desinfestação à saída do mesmo, no exterior era necessário levar álcool para dar aos alunos. Ao finalizar a aula, pegava no desinfetante e pedia que os alunos fizessem fila para desinfetarem as mãos que eu ia colocando ou, por vezes, os meus colegas estagiários auxiliavam nessa tarefa enquanto eu dava FB sobre a aula e instruções para a próxima, deslocavam-se até aos alunos e deitavam o álcool gel nas suas mãos. O material era todo colocado no carrinho e desinfetado na arrecadação antes de o arrumar.

Estes métodos criados, as rotinas que foram aplicadas tiveram uma aceitação bastante positiva por parte dos alunos uma vez que cumpriram com o que foi pedido ao longo do ano. Por vezes havia alunos que não estavam dentro do espaço delimitado, mas através de uma chamada de atenção, colocavam-se no sítio correto.

Nas primeiras semanas tive algumas dificuldades em relação à gestão do tempo. Por vezes demorava mais do que o previsto para a instrução devido à incompreensão dos alunos em relação à atividade proposta ou aos comportamentos desviantes, assim, acabava por ter de atribuir menos tempo às rotações do que o esperado o que por vezes levava a que quebrasse o compromisso com os alunos de saírem mais cedo como combinado mas, face a esse desagrado de quebra, acabei por utilizar essa ferramenta contra eles porque argumentava com os alunos que esta quebra acontecia face ao seu mau comportamento enquanto eu estava a tentar explicar os exercícios.

#### **4.2.4. Estilos de ensino**

No que diz respeito aos estilos de ensino, podemos encontrar dois grupos: convergentes e divergentes. Os estilos de ensino convergentes, são estilos onde se encontram metodologias que utilizam a memorização de aprendizagens através da imitação de informação previamente visualizada (pelos alunos) tendo o professor como o decisor de todas as decisões. Os estilos de ensino divergentes já se tratam de estilos de ensino mais complicados uma vez que os alunos começam a tomar as decisões de forma mais autónoma (Martins et al., 2020).

No decorrer do ano letivo existiram várias ocasiões que me fizeram aplicar estilos de ensino diferentes. Começando pelos estilos convergentes, quando lecionava a matéria da dança, o estilo de ensino aplicado era o estilo por comando. Neste estilo de ensino, o aluno não possui autonomia no que diz respeito à tomada de decisão, quer isto dizer que o professor verbaliza como fazer ou demonstra. A aprendizagem do aluno é realizada através da reprodução dos gestos executados pelo professor (Martins et al., 2020). Outro estilo de ensino convergente utilizado, foi o estilo por tarefa. Apliquei este estilo de ensino principalmente nas submatérias do atletismo (lançamento do peso, corrida de barreiras e estafetas), uma vez que era realizada uma demonstração e apresentado os critérios de êxito do exercício. Após a instrução e a demonstração, os alunos tentavam executar a atividade autonomamente, tentando assim realizar o que foi demonstrado previamente e contando com a minha presença no espaço para a atribuição de feedback (Mosston, 1966).

Nos estilos de ensino divergentes, o estilo que utilizei foi o de descoberta guiada. Este estilo acaba por ser o que mais gosto me dá de aplicar uma vez que faz os alunos pensarem nas soluções dos problemas que lhes surgem. Numa fase inicial é apresentado o exercício por parte do professor que explica o que pretende de acordo com os objetivos da aula, em seguida, em atividade, os alunos procuram de forma independente a solução para os problemas que lhes vão aparecendo (Gozzi & Ruete, 2006).

### **4.3. Avaliação**

Neste ano letivo estiveram presentes três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, AS e a avaliação formativa (AF).

O facto de existir um processo de avaliação, faz com que tanto o aluno como o professor sejam informados sobre a existência, ou não, de conhecimento por parte do aluno (Bratfische, 2008).

Toda a informação que foi recolhida na primeira avaliação (AI/diagnóstica) e, posteriormente, na AF, possibilita o professor de criar e/ou redirecionar os objetivos do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos para o ano letivo. Na AI, é possível obtermos a informação do potencial dos alunos. Durante o desenrolar do ano, recebemos dados sobre o estado atual dos alunos e em que nível de aprendizagem se encontram. A transmissão desta informação por parte do professor aos alunos, é durante a AF. A

atribuição de uma classificação face ao desenvolvimento dos alunos, é realizada a AS (Carvalho, 1994)

Nos tópicos seguintes são abordadas a AS e a AF. A AI não será mencionada uma vez que já foi abordada anteriormente no documento.

#### **4.3.1. Avaliação formativa**

A AF que se trata de um processo de informação que auxilia tanto o professor como o aluno, foi executada de duas maneiras diferentes. Existiram momentos pós-aula em que aconteceram momentos de AF, momentos em que foram dadas informações aos alunos sobre o seu desempenho nas atividades realizadas na aula ou no final das tarefas realizadas (trabalhos de grupo). Por outro lado, foram realizadas duas AF ao longo do ano letivo, avaliações que respeitaram um tempo certo para a sua inserção (Carvalho, 1994).

O objetivo da realização deste tipo de avaliação, deve-se ao facto de a mesma informar os alunos acerca do seu desenvolvimento nas áreas de desenvolvimento da disciplina de EF. Com isto, os alunos conseguem perceber as áreas que devem melhorar e o que melhorar. Por outro lado, o professor consegue perceber se os objetivos atribuídos anteriormente estão a ser cumpridos ou se é necessário atribuir novas metas na aprendizagem dos alunos (Bloom et al., 1971).

Neste processo de AF, elaborei fichas em que continham informações sobre as quatro áreas da disciplina. Na ficha mencionei novamente os critérios de avaliação e como funcionava a atribuição das classificações (níveis e as seis melhores matérias). Em relação à área das atividades físicas, foi elaborada uma tabela com todas as matérias presentes e os níveis em que atualmente se encontravam. Na AF do 1º semestre foram utilizados os dados da AI e no 2º semestre foram utilizados os dados da AS do 1º semestre. De modo a ser mais intuitivo e de fácil perceção por parte dos alunos, os níveis em que estivessem no exigido para o 8º ano (nível I) estavam sublinhados a verde e os níveis que não tivessem alcançado, os níveis em que precisassem de melhorar, estavam assinalados a vermelho. Por baixo da tabela estava realizado um balanço sobre o que deviam de melhorar, as matérias que tinham de trabalhar mais e os conteúdos que tinham de melhorar. Era possível obter toda esta informação uma vez que, os dados tinham sido recolhidos e os critérios que não tinham tido sucesso nas avaliações que antecederam as avaliações formativas estavam identificados. Na área da aptidão física, os alunos podiam verificar

através de uma tabela, os seus resultados obtidos nos testes de aptidão física. Para além dos seus tempos e repetições, estavam também identificados os resultados que eles deviam de obter para alcançar o sucesso naquele teste, de acordo com a sua idade e sexo. Os testes que não tinham sucesso estavam a vermelho e os que tinham tido sucesso, a verde. Estava também feito um balanço sobre os testes que tinham de melhorar para alcançar a ZSAF. No que diz respeito à área dos conhecimentos, a informação presente era a sua classificação, no caso de já ter sido feita a avaliação nesta área. No 2º semestre, visto a área dos conhecimentos ter sido finalizada no ensino à distância, na ficha formativa apenas continha a sua classificação. Por fim, na área das atitudes, estava feito um balanço até ao momento da sua pontualidade/assiduidade, do seu empenho e do seu comportamento. O objetivo da realização destas fichas formativas e de entregar aos alunos, é para que eles percebam em que nível se encontram nas diferentes áreas e que consigam melhorar onde possuem maiores dificuldades. O tempo para a atribuição desta ficha formativa também é importante. Estas informações devem ser entregues aos alunos antes das avaliações sumativas para que tenham tempo de, nas aulas, conseguir melhorar a sua performance. Posto isto, o tempo de entrega tem de ser realizado com o tempo adequado para que, quando cheguem à AS, consigam alcançar os resultados pretendidos.

#### 4.3.2. Avaliação sumativa

A AS esteve presente duas vezes neste ano letivo face ao facto de o ano funcionar através de semestres, sendo assim, foram realizadas as avaliações sumativas no final de cada semestre.

De acordo com o plano curricular de EF do 8ºano, os critérios de avaliação estão divididos em quatro áreas. No quadro seguinte é possível observar as áreas de avaliação assim como a percentagem atribuída a cada uma das áreas.

*Tabela 2. Critérios de avaliação*

Área	Ponderação
Atividades físicas e desportivas	45%
Aptidão física	20%
Atitudes	20%
Conhecimentos	15%

De acordo com as referências para o sucesso em EF presentes no PNEF, os critérios de avaliação mencionados são as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos. Desta forma, a área das atitudes não é considerada pelos PNEF. Outra das contradições presentes deve-se ao facto de existir uma percentagem para cada um dos critérios de avaliação, algo que não está presente nos PNEF. No início do ano quando tomei conhecimento sobre os critérios de avaliação fiquei surpreso por não irem de encontro com o que está presente nos PNEF uma vez que o objetivo dos PNEF passa por proporcionar a todos os alunos do país normas para o sucesso igualitária e, existindo escolas que possuem critérios de avaliação diferentes do PNEF, faz com que não exista uma avaliação justa para todos os alunos de EF de Portugal (Ministério da Educação, 2001).

Algo que também me incomodou foi o facto de a área das atitudes ter uma relevância maior do que a área dos conhecimentos. Como menciona Nazário (2005), o empenho, a participação e o comportamento são preocupações maiores do que avaliar as aprendizagens dos alunos. E foi isto que encontrei nestes critérios, há uma maior preocupação na área das atitudes em detrimento dos conhecimentos das aprendizagens dos conteúdos da disciplina (área dos conhecimentos).

Todas as áreas estavam contidas numa planilha de *Excel* criada pelo grupo disciplinar de EF, no qual todos os professores utilizavam. Para obter a classificação final do aluno, era necessário preencher essa mesma planilha com os resultados obtidos em todas as áreas: NI, I ou E na área das atividades físicas; os tempos/repetições nos testes de aptidão física onde eram revelados se o aluno se encontrava na ZSAF; o resultado do teste dos conhecimentos e por fim, a classificação obtida nas atitudes.

#### **4.3.1. Atividades físicas e desportivas**

Na área das atividades físicas e desportivas, a avaliação era realizada em todas as matérias, mas, no final, eram contabilizadas as seis melhores matérias dos alunos de acordo com plano curricular do 8ºano. Posto isto, as seis melhores tinham de seguir as seguintes condicionantes:

- 1 matéria dos jogos desportivos coletivos (futebol, basquetebol, voleibol ou andebol)

- 1 matéria da ginástica (solo, aparelhos ou rítmica). Neste caso apenas foi contabilizado a ginástica de solo uma vez que foi a única submatéria a ser lecionada, face ao covid-19.
- 4 matérias das matérias de atletismo, atividades rítmicas expressivas e outras (atletismo, dança, raquetes, corfebol e bitoque rãguebi).

Posto isto, a avaliação ficou da seguinte forma: a melhor matéria dos jogos desportivos coletivos, ginástica de solo, atletismo (média das três submatérias: lançamento do peso, corrida de estafetas e corrida de barreiras), dança, raquetes e corfebol/bitoque rãguebi. De modo a operacionalizar o processo de classificação dos melhores níveis dos alunos, os mesmos são inseridos nos seguintes níveis: Não introdutório (NI), Parte Introdutória (PI), Introdutório (I), Parte Elementar (PE) e Elementar (E). Para se considerar que o aluno desenvolveu as competências indispensáveis para o seu ano escolar, o mesmo tem de estar inserido no nível I. Os níveis de PI e PE, não estão contemplados nos PNEF, mas, o grupo disciplina de EF considera importante considerar estes mesmos níveis de modo a considerar os alunos que estão perto do nível seguinte possam-se diferenciar dos alunos que não conseguem alcançar nenhum critério do nível seguinte. Os níveis Parte Avançado e Avançado, de acordo com as aprendizagens essenciais, não são tidos em conta neste ciclo de ensino.

Para conseguir avaliar os alunos foram criadas grelhas com os critérios de avaliação para cada matéria que foi avaliada. Os critérios foram retirados do PAI, que foram retirados dos PNEF. As grelhas sofreram alterações desde a avaliação inicial até à última AS, dado que fui percebendo que alguns critérios não estavam bem especificados ou que eram critérios a mais para se avaliar. Com a experiência que fui adquirindo também foi possível reduzir os critérios uma vez que numa fase inicial tinha todos os critérios separados, por exemplo: passe de peito, passe picado ou passe de ombro. Depois consegui agrupar todos em um só critério: passe. Durante a execução dos exercícios, ia tomando nota do que os alunos conseguiam realizar (com um  ou ) , quando todos os critérios tivessem sido preenchidos, mediante o número de critérios realizados, atribuía o nível adequado ao aluno, por exemplo, se conseguisse todos os critérios estabelecidos para o nível E, o aluno tinha o nível E. Se de 5 critérios conseguisse mais de 50% dos critérios, obtinha o nível PE, caso tivesse menos de 50%, era atribuído o nível de I. A AS foi efetuada através de exercício critério, onde os alunos eram avaliados uma primeira vez e, posteriormente, eram avaliados em situação de jogo de modo a corroborar a classificação atribuída anteriormente uma vez que em situação de jogo é fornecida informação relevante dado ao facto de que

o aluno deve demonstrar que não só sabe como concretizar a habilidade, mas também a sabe aplicar em situação de jogo (Nazario, 2005).

Neste processo de AS, optei por realizar a mesma através de grupos homogêneos, uma vez que facilita a tarefa do professor. A tarefa acaba por ser facilitada porque os alunos estão divididos por grupos de qualidades similares, assim, os critérios a avaliar são mais fáceis de classificar. Se os grupos fossem heterogêneos, acabava por visualizar diferenças disparens nas avaliações o que me poderiam consumir mais tempo. No que diz respeito ao critério de seleção para esses mesmos grupos, tendo em conta a avaliação inicial e tendo acompanhado a turma ao longo dos semestres, fui tendo um conhecimento das capacidades dos alunos nas matérias lecionadas. Outro facto que me levou a optar por esta divisão de grupos também se deve ao facto das suas capacidades e dos objetivos dos alunos. Não fazia sentido colocar alunos com capacidades superiores junto de alunos com menores capacidades, se lutam por níveis diferentes. Acabaria por ser injusto para os alunos de maiores capacidades, poderia ser desmotivador pelo facto de não alcançarem o nível desejado e poderiam até, atribuir culpas aos colegas com menores capacidades pelo sucedido.

#### **4.3.2. Aptidão física**

A área da aptidão física foi avaliada com base a bateria de testes do FITescola. Os testes que foram avaliados foram: vaivém, força média (abdominais), força superior (flexões de braços), agilidade, velocidade (40 metros) e a flexibilidade (FITescola, 2015).

Para a realização dos testes de aptidão física, foi elaborado um planeamento para quando a execução dos mesmos uma vez que existiam espaços próprios para a realização dos testes e para não sobrecarregar os alunos com os testes no mesmo dia. Posto isto, eram realizados no pavilhão o teste do vaivém, força média, força superior, agilidade e flexibilidade, ficando o teste de velocidade para o espaço exterior que continha uma pista de atletismo.

Para a realização do teste de vaivém e de modo a poupar tempo, todos os alunos realizavam em simultâneo o teste. Quando atingiam uma marca par, eu assinalava esse marco. À medida que os alunos iam saindo do teste, dirigiam-se até mim e diziam-me o número de percursos que tinham realizado. Com a saída dos primeiros alunos, delegava a tarefa aos alunos de dizerem os percursos em voz alta para os que ainda estavam a

executar o teste, assim, conseguia dedicar-me apenas à anotação dos percursos realizados pelos alunos. Este método acabou por ser muito prático e muito fácil de realizar e também me poupou bastante tempo de aula uma vez que acaba por ser um teste de aptidão física que ocupa muito tempo, se tivesse realizado metade a fazer e a outra a contar os colegas 1+1, perderia o dobro do tempo do que perdi.

Os testes de força média e força superior eram realizados no mesmo dia, um a seguir ao outro. Para a realização destes testes, tive de delegar tarefas aos alunos. Enquanto um realizava, o outro colega contava as repetições do seu par e assinalava as faltas. A colocação dos colchões foi organizada em duas filas paralelas, desta forma conseguia observar todos os alunos durante a sua realização e conseguia perceber quando um aluno acabava o teste (o colega vinha ter comigo para me facultar as repetições) e conseguia verificar as faltas.

O teste de agilidade e o teste de flexibilidade foram realizados de forma igual. Os testes estavam a funcionar em simultâneo com uma das estações já divididas. Enquanto os alunos estavam a realizar as atividades da estação, ia chamando um a um para executar o teste. Sendo um teste que, individualmente se realiza em segundos, achei que seria pertinente realizar desta forma uma vez que se destinasse tempo de aula para que todos os alunos estivessem a realizar o teste, ia demorar imenso tempo e ia também gerar muito tempo de espera para os alunos, desta forma os alunos podem estar a realizar outras tarefas de outras matérias e executar o teste e voltar ao trabalho sem que estejam em espera.

O teste de velocidade, foi o único a ser realizado no espaço exterior. Tendo à minha disposição 2 pistas de atletismo, consegui contabilizar o tempo de 2 alunos em simultâneo. Uma vez que estava a retirar os tempos, com um cronometro em cada mão, pedi auxílio a um aluno para que me introduzisse os tempos no papel, assim, quando os alunos acabavam a prova, transmitia os tempos obtidos e o aluno anotava. Quando o aluno ia realizar o teste, pedia ajuda a outro aluno. Estando no exterior, era importante colocar os alunos a favor do vento (caso existisse) para que conseguissem melhores resultados, caso os tivesse colocado contra o vento, perderiam tempo que poderia ser determinante para a sua classificação final (se estava na ZSAF ou não).

### 4.3.3. Atitudes

Apesar de nos PNEF, a referência para o sucesso em EF serem consideradas apenas as outras áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), o grupo disciplinar de EF da ESFN considera importante incluir esta área como um critério para o sucesso em EF.

No que diz respeito à área das atitudes, a mesma sofreu alterações do 1º semestre para o 2º semestre. No 1º semestre as atitudes foram divididas em quatro partes: Pontualidade e assiduidade, o empenho, a cooperação e a disciplina. Todas elas com a ponderação de 25% cada. Estes quatro critérios foram estabelecidos pelo núcleo de estágio uma vez que chegamos à conclusão de que eram critérios a ter em conta para a área das atitudes. No 2º semestre, decidi retirar o critério da cooperação por considerar que a cooperação poderia ser inserida em conjunto com o empenho, se o aluno está a cooperar com os colegas e com o professor, então está empenhado. Sendo assim, esta área ficou dividida em três subáreas: pontualidade e assiduidade (25%), empenho (40%) e disciplina (35%). A ponderação de cada critério deve-se ao facto de considerar que deve ser mais valorizado o empenho do aluno em detrimento dos outros critérios. Para alcançar a classificação final da área das atitudes, no final do dia classificava através de níveis que iam de 1 a 5. No que diz respeito à pontualidade e assiduidade, era apenas colocado um “P” de presente ou um “F” de falta e tendo tudo apontado na planilha do Excel, no final do semestre era possível obter a ponderação para este critério. Para os outros critérios, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 5 o mais alto, era feito então a atribuição dos níveis a todos os alunos no final de cada aula. Na tabela seguinte é possível observar as classificações finais de cada critério da área das atitudes. Sendo alunos do ensino básico e sendo classificados de 1 a 5, é possível observar que, por exemplo, o aluno 1 obteve a classificação de 4 na área das atitudes

Tabela 3. Critérios de avaliação da área das atitudes

Valor	25%	40%	35%	100%	Classificação
Indicador	Pontualidade e Assiduidade	Empenho	Regras/disciplina	Classificação	
Aluno 1	4,46	3,65	4,09	4,01	80
Aluno 2	4,64	3,04	4,24	3,86	77
Aluno 3	4,46	2,63	3,21	3,29	66

#### 4.3.4. Conhecimentos

A área dos conhecimentos teve duas formas de avaliação: teste escrito e trabalho de grupo. O teste escrito foi realizado no 1º semestre e o trabalho de grupo no 2º semestre. Foi importante realizar estas duas formas de avaliação porque assim foi possível experienciar as dificuldades de ambas e, sendo um ano de estágio foi muito importante realizá-las. O teste escrito foi realizado em conjunto com o núcleo de estágio e foi dividido em três grupos: o primeiro grupo estava destinado à aptidão física e continha questões sobre a bateria de testes do FITescola (regras/faltas, capacidades físicas e quais os testes); o segundo grupo era das atividades físicas e desportivas e existiam questões sobre os gestos técnicos, regras e como realizar técnicas das diferentes matérias lecionadas. Por ultimo, o grupo três dizia respeito à extensão da área dos conhecimentos que está presente nas aprendizagens essenciais, abordando assim temas como a saúde e os valores olímpicos/paralímpicos (Ministério da educação, 2018).

De modo a auxiliar os alunos para a realização do teste, construí um documento de apoio ao estudo e nele continha informações sobre todas as matérias lecionadas, assim como informações sobre os testes de aptidão física. Além de disponibilizar este documento a todos os alunos através da *classroom*, aproveitei uma aula em que não foi possível lecionar de forma prática devido às condições meteorológicas e, apresentei esse mesmo documento numa aula teórica. No dia do teste, o mesmo teve a duração de 50 minutos e foi colocado um temporizador no quadro (através do projetor) para que os alunos controlassem o tempo restante e evitassem colocar questões sobre o tempo que faltava.

No 2º semestre, aproveitando o confinamento, foram realizados os trabalhos de grupo. A avaliação dos trabalhos foi realizada através de grelhas criadas por mim, com o que julguei ser o mais pertinente para ser avaliado. Foram criadas duas grelhas diferentes para os dois trabalhos realizados (trabalhos em *word* e em PowerPoint). De acordo com os critérios de avaliação apresentados aos alunos, 50% para o *word* e 50% para o PowerPoint, nessas mesmas grelhas continham critérios quer a nível de grupo quer a nível individual, de modo a beneficiar os alunos que obtiveram um melhor desempenho na execução dos trabalhos, assim quem trabalhou mais, apresentou o trabalho com maior conhecimento de causa, obteve melhor classificação. Os critérios para o trabalho de *word* eram de acordo com a formatação do trabalho, a organização, o desenvolvimento e o seu conteúdo. O PowerPoint continha critérios para a formatação, originalidade da apresentação e a vertente individual (oralidade) que era o critério que diferenciava a classificação dos alunos.

Para além da avaliação na área dos conhecimentos, os alunos ao questionar os colegas sobre as suas apresentações/trabalhos, teriam uma melhor classificação na área das atitudes, no parâmetro do empenho uma vez que ao colocarem questões mostram que estão atentos e interessados.

Todo este processo de avaliação teve um bom impacto na minha aprendizagem uma vez que as grelhas estão muito esclarecedoras, fazendo com que desta forma os alunos não possam alegar de que as classificações foram injustas. O objetivo da construção destas grelhas pormenorizadas foi para ser mais fácil de atribuir uma classificação justa e coerente aos alunos e que não causasse injustiças na atribuição das mesmas. Assim, posso então defender a atribuição feita aos alunos (apesar de os alunos poderem contestar), os critérios e as classificações estão atribuídas de uma forma muito nítida, não causando dúvidas.

Nas imagens seguintes é possível observar os critérios para ambos os trabalhos realizados, assim como a atribuição das ponderações para cada aluno.

Parâmetros	Formatação - 10%				Organização - 15%						Total
Critérios	Tipo de letra	Tamanho de letra	Texto justificado	Paginação correta	Capa	Índice	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	Referências bibliográficas	
<b>Cotação</b>	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	25%
Aluno 1	2,5%	0%	0%	2%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	20%

Parâmetros	Desenvolvimento - 65%							Conteúdo - 10%			Total
critérios	Apresenta a capa com uma imagem ilustrativa, tema e identifica os elementos do grupo corretamente	Apresenta uma introdução com conteúdo sobre o que irá desenvolver	Apresenta os tópicos obrigatórios para o tema	Apresenta o conteúdo correto para cada tópico	Apresenta uma conclusão com conteúdo sobre o que realizou	Apresenta as referências bibliográficas corretamente	Introduz tópicos pertinentes para o tema	Indícios de plágio	Apresenta uma coesão frásica correta	Apresenta um vocabulário correto	
<b>Cotação</b>	5%	5%	7,5%	35%	5%	2,5%	5%	-20%	5%	5%	75%
Aluno 1	5%	5%	7,5%	25%	2,5%	2,5%	5%	0%	2,5%	2,5%	58%

Figura 2. Critérios de avaliação do trabalho em Word

Parametros	Formatação - 10%		Originalidade - 40%				Individual - 50%		Total
critérios	Tipo de letra perceptível	Tamanho de letra	Apresenta um PowerPoint com ilustração pertinente	Apresenta um PowerPoint com informação sintetizada	Apresenta de forma criativa e diferente	Apresenta com a duração média de todos os elementos do grupo	Apresenta uma boa qualidade na apresentação oral	Responde às questões feitas pela turma/professor	
<b>Cotação</b>	5%	5%	10%	10%	15%	5%	20%	30%	100%
Aluno 1	5%	5%	5%	5%	5%	5%	17,5%	15%	62,5%
Aluno 2	5%	5%	10%	5%	10%	2,5%	15%	15%	67,5%
Aluno 3	5%	5%	5%	5%	5%	5%	15%	15%	60,0%

Figura 3. Critérios de avaliação do trabalho em PowerPoint

#### 4.4. Observação inter-estagiários

O projeto de observação inter-estagiários está incluído na área 1 do estágio pedagógico e consistiu na realização da lecionação de aulas em três turmas. De modo a observar o meu comportamento em todas as turmas, foi feita uma gravação de áudio e vídeo para perceber as minhas debilidades que apenas podem ser percebidas visualizadas vistas de fora. Para além da visualização da minha turma, foi também executada uma gravação nas turmas do meu colega de estágio de forma a perceber o meu comportamento numa outra turma do mesmo ciclo de ensino, mas que apresenta um comportamento e empenho (perspetiva que possuía antes da observação) em relação à minha turma. O ensino secundário também será observado através da observação da turma do orientador. Assim, foi possível perceber as diferenças entre o meu comportamento nos diferentes ciclos uma vez que, acredito que o ensino secundário apresenta um comportamento e empenho bastante superior ao ensino básico uma vez que, sendo a nota de educação física incluída na média final, o empenho dos alunos do ensino secundário é superior ao do ensino básico. A maturidade também, à partida, é superior, logo o clima de aula também é melhor.

As aulas lecionadas contemplam os 150 minutos semanais, mas apenas a aula de 50 minutos foi sujeita à gravação para estudo. A análise das aulas lecionadas serão realizadas através dos seguintes sistemas de observação: gestão do tempo da sessão (GTS) e sistema de observação do comportamento do professor (SOCP) (Moreira, 2018). O facto de ter escolhido estes dois sistemas de observação deveu-se ao facto de querer perceber as minhas debilidades em relação à gestão do tempo de aula, perceber se demoro muito tempo na instrução e na organização. Em relação ao sistema de observação SOCP, foi por considerar que devia de observar a forma como me coloco perante a turma uma vez que tinha a sensação que observava em demasia e não atribuía muito FB útil.

Existiu uma grande diferença no que diz respeito às turmas do ensino básico e secundário, mas o mesmo não senti entre as duas turmas do ensino básico. Senti foi, uma diferença do que visualizava de fora e do que senti quando era eu a lecionar, neste caso a turma do 8º1. Quando o meu colega estagiário lecionava a turma dele, sentia que era uma turma organizada, empenhada, com uma boa disciplina e bom clima de aula. No entanto, não senti isso quando fui eu a lecionar. Senti que eram conversadores e pouco empenhados.

No que diz respeito à turma do secundário, não senti diferenças para o que observo do exterior e quando sou eu a lecionar. Fazendo uma comparação entre ambos os ciclos, no

ensino secundário fiquei com a sensação de que qualquer terminologia mais técnica era de fácil percepção para os alunos. Os comportamentos fora da tarefa eram bastante reduzidos levando a que perdesse menos tempo a repreender os alunos (em comparação do básico) e podia assim aproveitar esse tempo para a instrução e organização.

Uma das dificuldades que senti deveu-se ao facto de lecionar a aula do orientador e estando a lecionar exercícios que não conheço, levou-me a sentir-me inseguro e pouco confiante para a leção dos mesmos uma vez que estava a ir ao desconhecido. Apesar de já ter visto o orientador a aplicar os exercícios levou-me a possuir uma opinião errada sobre a dificuldade dos exercícios, levando a que quando fui eu aplicar esses mesmos exercícios, apliquei durante um período de tempo maior levando a que os alunos se cansassem mais rápido. A lição que tirei daqui foi: praticar os exercícios antes de os aplicar, desta forma consigo perceber a sua dificuldade e gerir assim o esforço dos alunos.

No ensino básico, em ambas as turmas, acho que os alunos ficam com um pé atrás em relação à novidade. Neste caso, quando eu fui lecionar a turma do meu colega, eles não me viam como o professor deles porque sabiam que apenas ia estar ali naquela aula. A sensação com que fiquei, foi que olharam para a aula como uma aula que não contava para nada e o mesmo senti quando o meu colega estagiário lecionou a minha turma. Tiro esta conclusão pelo facto de estar a tentar dar instrução e os alunos da turma do meu colega não estarem a escutar, mas após aproximação do professor titular a sua expressão muda completamente.

A realização deste relatório de observação foi muito importante para que pudesse ter uma noção do meu comportamento enquanto professor e também para ter uma noção do comportamento da turma uma vez que tinha uma visão completamente diferente do que encontrei nos vídeos observados.

Através da observação das aulas lecionadas nas três turmas, após análise dos seus resultados, a expectativa que tinha antes da observação acabou por ir de encontro ao observado. Uma maior predominância de momentos de instrução e de observação foram os indicadores que prognosticava como maiores, o que se concretizou. É visível que devo melhorar a atribuição do FB, do FB que ajude o aluno a melhorar e não apenas o FB vazio como “boa”. Tenho noção que grande parte do tempo de leção é passado em observação porque acredito que é necessário observar para, posteriormente, conseguir fornecer informações aos alunos. Poderia observar e realizar FB constantes, mas, penso que encher os alunos de informação também não seja uma boa opção, sendo assim prefiro deixar que eles descubram por si mesmos a solução para o problema uma vez que, eles

sabem que estão a fazer mal, sabem que não estão a conseguir realizar com sucesso o pedido, desta forma vão tentar encontrar formas de conseguir superar esses problemas sozinhos e quando achar que não o estão a conseguir, aí sim, intervir no problema.

De modo a conseguir perceber se os resultados obtidos eram positivos ou negativos, se estava a ter um comportamento dentro do espectável, fiz uma comparação com a literatura. Sendo assim, esta comparação foi feita com os valores (de ambos os sistemas de observação) apresentados por (Diniz, 1997). Nas tabelas seguintes estão presentes os meus resultados para todas as turmas que lecionei, assim como os resultados obtidos na literatura.

*Tabela 4. Comparação de dados com dados de literatura no GTS*

<b>Gestão do tempo de sessão</b>					
	<b>Instrução</b>	<b>Organização</b>	<b>Prática não específica</b>	<b>Prática específica</b>	<b>Outros</b>
<b>Diniz (1997)</b>	12,89%	12,7%	10,1%	57,8%	1,2%
<b>Fábio 8º1</b>	25%	19%	18%	38%	0%
<b>Fábio 8º2</b>	19%	17%	9%	55%	0%
<b>Fábio 11º1</b>	18%	11%	24%	47%	0%

*Tabela 5. Comparação de dados com dados de literatura no SOCP*

<b>Sistema de observação do comportamento do professor</b>								
	<b>Ins</b>	<b>FB</b>	<b>Org</b>	<b>Af. Pos.</b>	<b>Af. Neg</b>	<b>Iva</b>	<b>Obs</b>	<b>Ou</b>
<b>Diniz (1997)</b>	10,62%	27,99%	41,38%	0,79%	3,26%	1,08%	8,69%	6,18%
<b>Fábio 8º1</b>	32%	9%	17%	6%	1%	5%	24%	3%

Fábio 8º2	38%	7%	11%	4%	0%	7%	33%	0%
Fábio 11º1	34%	12%	14%	3%	0%	2%	31%	4%

Antes de discutir os meus resultados, é preciso perceber o motivo dos valores encontrados na leção da minha parte. Uma vez que nos encontramos em contexto escolar e estando eu a lecionar turmas de outros professores, uma turma de um professor estagiário e a turma do professor orientador, os objetivos para as três aulas lecionadas eram diferentes. Existiu um objetivo claro na leção das aulas das turmas que não eram minhas, que eram o treino da aptidão física, o que acaba por demonstrar os valores apresentados no GTS, na prática específica e não específica. O tempo de instrução para a turma do meu colega estagiário, era o esperado visto que tive de ter uma instrução mais extensiva de modo a explicar os meus métodos de trabalho e as minhas rotinas uma vez que os alunos vêm de um professor que trabalha de maneira diferente da minha. No caso da turma do orientador, tratando-se de alunos com maior maturidade e maior compreensão, acabou por ser mais fácil explicar o pretendido. No entanto, no que diz respeito ao GTS, e falando nos valores da minha turma, os valores vão de encontro ao expectável, no entanto acho que a prática específica deveria ter tido um maior tempo de prática visto ter pouco tempo de prática não específica, ou seja, o tempo que demoro na organização poderá ser reduzido para a parte prática. Já no ensino secundário, da qual pretendia perceber as diferenças entre os dois ciclos, de facto é possível verificar uma maior facilidade da instrução e na organização, visto que foi a turma que apresentei valores mais baixos, levando assim a concluir que de facto existem diferenças entre os ciclos. No que diz respeito às aulas lecionadas no 3º ciclo, é também necessário ter em conta que nestas aulas foram lecionados conteúdos pela primeira vez, nomeadamente a estafetas em forma oval, tal nunca tinha sido lecionado em nenhuma das turmas o que acabou por ter mais foco na instrução e na organização.

#### 4.5. Ensino à distância

Devido ao facto de este estágio pedagógico ter ocorrido numa situação atípica, face à pandemia Covid-19, Portugal, foi obrigado a confinar. Deste modo, o regime de ensino

passou de um ensino presencial para o ensino à distância. O confinamento teve o seu início no dia 8 de fevereiro (coincidiu com o início do 2º semestre), e findou a 26 de março.

Estando presente num registo diferente do habitual foi necessário voltar a realizar o mesmo procedimento aplicado no ensino presencial no início do ano. Criar rotinas, regras de funcionamento deste sistema de ensino, critérios de avaliação e metodologia deste ensino diferenciado. Diferenciado também foram os estilos de ensino aplicados e o método de ensino uma vez que estávamos através de videoconferência. Sendo impossível desenvolver todas as áreas da disciplina de educação física, apenas foi possível trabalhar a área dos conhecimentos e a área das atitudes que foi modificada para ir de encontro à situação em que nos encontramos.

A área dos conhecimentos foi desenvolvida durante o ensino à distância em forma de trabalhos de grupo. Foi criada uma expectativa muito grande da minha parte sobre o trabalho que os alunos iriam desenvolver, achei que conseguiriam realizar tudo o que foi pedido (estrutura do trabalho) mas acabei por perceber que isso não iria acontecer. Apesar de ter realizado um tutorial com os alunos sobre a realização dos trabalhos em formato de *word* e *PowerPoint*, os alunos não conseguiram elaborar os trabalhos de forma eficaz. Foi necessário realizar um maior acompanhamento aos alunos através de mails, esclarecimentos de dúvidas nas sessões síncronas sem videoconferência ou na sessão de trabalho autónomo. Todo este esforço acabou por ser recompensado uma vez que todos os grupos apresentaram o trabalho em *word* de acordo com a estrutura pedida. As apresentações que foram realizadas de forma aleatória/sorteio que foi realizado apenas no dia da apresentação poderia ter sido um problema exatamente pelo mesmo motivo, a sobrestimação dos alunos. Julguei que todos teriam os trabalhos finalizados no início da 1ª apresentação, mas poderia não ter resultado bem. Felizmente e também por ter sido exigente com os alunos, ter prestado também um apoio grande através da troca de emails, foi possível realizar todas as apresentações de acordo com a calendarização/planeamento.

A área das atitudes teve de sofrer algumas alterações em relação ao ensino presencial, desta forma foi avaliado o cumprimento das regras como o ligar a camara (para perceber se realmente estavam do outro lado), o não fazer barulho, a colocação no ar da mão virtual para intervir na aula e a pontualidade e assiduidade. O empenho também foi alvo de avaliação aquando no final das apresentações, fossem realizadas questões pertinentes aos colegas que tinham apresentado os trabalhos. Todos estes critérios de avaliação eram alvo de avaliação da minha parte, colocando no final de cada aula uma classificação sobre cada aluno para cada um dos critérios. Ao contrário da área dos conhecimentos que ficou

selada no ensino à distância, a área das atitudes teve continuidade para o ensino presencial.

#### **4.5.1. Gestão e organização**

A primeira aula foi destinada à explicação sobre funcionamento do ensino à distância, como as regras referentes à área das atitudes (camara ligada, som desligado, pedir para falar), funcionamento através da *classroom*, os critérios de avaliação da área dos conhecimentos e a calendarização. Nesta mesma aula também foram construídos os grupos de trabalho assim como a atribuição dos temas. De forma a não existirem temas idênticos entre os grupos, os temas foram sorteados com recurso à internet, à medida que ia saindo o grupo no sorteio, os elementos escolhiam o tema para trabalhar. O sorteio também acabou por ser uma ferramenta utilizada para a apresentação dos trabalhos. A organização teve o seguinte procedimento: no dia da aula todos os grupos possuíam os *PowerPoint* realizados e prontos a apresentar, no entanto apenas um grupo iria apresentar, através do sorteio seria determinado qual o grupo que avançava. Optei por este método para que todos tivessem o mesmo tempo de realizar os trabalhos, se tivesse determinado que um grupo iria apenas apresentar no último dia de aulas, teriam mais tempo para o realizar do que os outros grupos. Em dia de aula, era despendido um tempo máximo de 15 minutos para a apresentação do trabalho. Após esta apresentação havia questões colocadas pelos colegas de turma e por mim, desta forma era possível perceber se os alunos realmente sabiam sobre o tema ou não. Todo este processo correu bem, não existiu nenhum percalço uma vez que em todas as aulas existiram apresentações, não houve grupos que deixaram de apresentar por falta de suporte de multimédia. Os alunos responderam bem ao que lhes foi proposto inicialmente.

#### **4.5.2. Planeamento**

A nível do planeamento, tudo correu conforme o planeado inicialmente. Foram respeitadas as datas de concretização das tarefas assim como todo o conteúdo planeado para lecionar nas aulas à distância.

As aulas iniciais seriam lecionadas através de tutoriais. Na primeira aula, foi realizado um tutorial sobre o ensino à distância, o seu funcionamento, regras, os critérios de

avaliação e os trabalhos a realizar. Na segunda aula foi elaborado um tutorial sobre como realizar os trabalhos nos diferentes softwares de *office* (*word* e *PowerPoint*) porque nesta situação subestimei os alunos, julguei que não seriam capazes de realizar os trabalhos da forma correta, daí o planeamento desta aula/tutorial. Por outro lado, após a realização deste tutorial, acabei por sobrestimar os alunos porque após terem tido uma aula com informações sobre a realização dos mesmos, achei que iriam realizar um trabalho bastante positivo, sem dificuldades. Não se verificou. Foi necessário prestar um acompanhamento aos alunos muito grande para que os trabalhos fossem realizados de forma positiva.

Após os tutoriais, destaquei uma aula para cada grupo apresentar o seu trabalho à turma. Uma vez que possuíamos 50 minutos de aula, dediquei esse tempo para a apresentação do trabalho, para o questionamento por parte dos alunos aos elementos do grupo e para o questionamento da parte do professor aos alunos. No final da aula, foi feito um balanço/avaliação formativa sobre a apresentação. Foi o mais adequado a fazer porque desta forma os alunos ficaram com uma perceção da classificação, através do balanço que foi realizado da minha parte. Um dos erros cometidos foi não ter realizado de imediato a autoavaliação do grupo uma vez que quando realizei esta mesma autoavaliação no final do ensino à distância, os alunos já não possuíam a noção do balanço realizado, desta forma quando questionados sobre a classificação que mereciam, acabaram por atribuir classificações muito diferentes das que realmente mereciam, de uma forma geral todos se classificaram com classificações inferiores às que acabaram por obter.

#### **4.5.3. Reflexão sobre o ensino à distância**

A grande lição que posso tirar deste ensino à distância é o facto de ter de criar rotinas e métodos de trabalho de acordo com a situação em que me encontro. Se estou num registo diferente devo estabelecer logo de início as condições/regras para este registo. O facto de ter sobrestimado os alunos também acabou por ser uma aprendizagem, não possuir grandes expectativas sobre o trabalho realizado pelos alunos, seja na área dos conhecimentos ou noutra área da disciplina de EF. Esta sobrestimação ou superestimação, creio que apenas poderá ser controlada através da experiência, visto que nunca tinha lecionado alunos do 8º ano, sendo assim não sabia do que os alunos eram capazes de realizar. Com o passar dos anos, com o ganho de experiência sobre o potencial dos alunos do ensino básico/secundário, ganharei uma maior noção das suas capacidades e assim combater esta sobrestimação/superestimação.

## **5. Área 2. Inovação e investigação pedagógica**

A área dois que tem o nome de inovação e investigação pedagógica tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades associadas à cooperação em projetos e estudos de investigação relacionados ao contexto escolar. Deste modo, fornece um desenvolvimento de habilidades de inovação profissional para a vida carreira futura do professor estagiário (guia de estágio 2020/2021).

Esta área (a par da área três) difere das outras áreas presentes no estágio pedagógico pelo facto de ser realizada em conjunto com os outros colegas presentes no núcleo de estágio.

Para a realização desta área de investigação, foi elaborado um artigo científico (poderá ser consultado no anexo 1) que estudasse o impacto da problemática por nós encontrada que afetou Portugal e o mundo (Covid-19). Este mesmo artigo encontra-se também em processo de aprovação por parte da revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), estando ainda em análise por parte da mesma a sua aprovação (à data da realização do relatório).

### **5.1. Enquadramento**

No ano de 2020 tivemos a infelicidade de enfrentar uma pandemia, designada de Covid-19. Este novo vírus teve a sua presença em Portugal em março de 2020, correspondendo ao ano letivo de 2019/2020. Esta pandemia desencadeou várias consequências para a população portuguesa quer a nível social (confinamento/isolamento), nível económico (perda de emprego/dívidas) e a nível de bem-estar (saúde). Com a existência dos confinamentos acabou por levar a uma redução da atividade física por parte da comunidade jovem, visto que com o isolamento foi proibida a prática de atividade física.

Para a elaboração do projeto de investigação recorreremos ao projeto educativo do AEFN de modo a percebermos os seus pontos fracos, mas, e em conversa entre os elementos do núcleo, percebemos que não existe maior problema na escola do que o bem-estar (saúde) dos alunos. Posto isto, o nosso estudo contemplou os biomarcadores de saúde (altura, peso e índice de massa corporal), assim como outros indicadores de performance relativos às diferentes capacidades físicas.

## 5.2. Investigação

Após o encontro da problemática a estudar/investigar, e indo de encontro à nossa questão de partida “qual a evolução dos valores do peso e dos testes de aptidão física da escola secundária Fernando Namora devido à pandemia no mesmo período do ano letivo 19/20 face ao mesmo período ano letivo 20/21 em comparação com os valores a nível nacional?”, iniciámos a recolha dos dados. De modo a conseguirmos os dados para a realização deste estudo, contamos com uma base de dados já existente no AEFN (no grupo disciplinar de EF). Nesta base de dados que diz respeito ao Programa de Intervenção Na Obesidade (PINO), estão inseridos todos os alunos do agrupamento e respetivos valores referentes à altura, peso e índice de massa corporal (IMC). Para a obtenção dos dados da bateria de testes do FITescola (aptidão física) contamos com a ajuda de todo o grupo disciplinar de EF para a partilha dos dados das suas turmas do ano letivo 2019/2020 e do ano letivo corrente, 2020/2021. Para além da investigação que foi realizada com os alunos do AEFN, foi realizada uma comparação entre os dados obtidos a nível do AEFN e os dados nacionais (resultados dos testes de aptidão física e o excesso de peso) fornecidos pelo FITescola.

No que diz respeito aos dados recolhidos e à sua validade, os dados referentes à antropometria foram recolhidos em setembro de 2019 (antes do aparecimento do covid-19) e em setembro de 2020 (pós-covid-19). Apesar de ainda vivermos num período pandémico, o período escolhido para análise de pós-covid-19, deve-se ao facto de à data da recolha já não existir isolamento/confinamento obrigatório, possibilitando desta forma a prática da atividade física. Para os alunos estarem aptos para o estudo, teriam de existir dados antropométricos relativos às duas recolhas do mesmo aluno, desta forma constariam na amostra.

Em relação aos dados dos indicadores de performance, os seus dados foram recolhidos no final do 1º período do ano letivo 2019/2020 e, novamente recolhidos em janeiro do ano letivo 2020/2021, correspondendo ao final do 1º semestre. No que diz respeito ao critério de pertença, foram considerados todos os alunos do AEFN que reunissem a seguinte condição: a realização de todos os testes da bateria de testes do FITescola em ambas as recolhas de dados. Os testes considerados foram: vaivém, força superior, força média, flexibilidade e agilidade.

Em relação à comparação dos dados a nível nacional (Fitescola), foi realizada uma comparação entre os valores percentuais médios relativos à Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) dos dados obtidos no AEFN e a nível nacional, nos alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos nas seguintes variáveis: nos testes da bateria de testes do FITescola (vaivém, força superior, força média, flexibilidade e agilidade) e o excesso de peso ( $IMC \geq 25 \text{ kg/m}^2$ ).

### **5.3. Resultados obtidos**

No que diz respeito aos resultados obtidos com esta investigação, podemos verificar que, em relação aos dados antropométricos dos alunos do AEFN existem diferenças significativas do ano letivo de 2019/2020 para o ano letivo de 2020/2021 nas variáveis de estudo que foram a altura, o peso e o IMC. Comparativamente com a média nacional, o AEFN demonstrou uma percentagem média global dos alunos com excesso de peso superior ao apresentado pela média global nacional nos dois anos letivos ponderados no estudo.

Em relação aos resultados dos indicadores de performance no AEFN, foi possível constatar um decréscimo em todas as capacidades físicas (exceção da flexibilidade que não demonstrou nenhuma variação) do ano letivo de 2019/2020 para o ano letivo de 2020/2021. Os testes de aptidão aeróbia (teste do vaivém) e agilidade foram os testes que apresentaram um maior decréscimo (9%) em relação ao ano anterior. A força superior e a força média, ambas apresentaram um decréscimo de 3%.

Fazendo uma comparação entre os resultados obtidos pelo AEFN e a nível nacional, foi possível verificar que a nível interno, o AEFN obteve percentagens médias mais elevadas nos testes de aptidão aeróbia, agilidade e força superior, mas por outro lado, apresentou resultados mais baixos na flexibilidade e na força média.

### **5.4. Conclusões da investigação**

Após a verificação de todos os dados obtidos e de estudar as diversas variáveis de estudo, chegamos à conclusão que:

No que diz respeito aos valores antropométricos foi possível verificar que, quando comparados os valores anteriores à pandemia face ao período pós confinamento, existem diferenças significativas nas variáveis do peso, altura e IMC.

O facto de ter existido confinamento poderá estar relacionado com o aumento percentual do valor médio global dos alunos com excesso de peso. Este aumento poderá dever-se a uma má alimentação e a um menor gasto energético visto o confinamento não permitir a prática de atividade física e desportiva.

Em relação aos indicadores de performance, a aptidão aeróbia será a que poderá sofrer maiores alterações uma vez que o confinamento limita o treino aeróbico no exterior e no interior (casa) também se torna complicado uma vez que implicaria um dispêndio económico para a aquisição de máquinas para o treino.

Apesar de ter existido um acompanhamento dos professores de EF no ensino à distância, o fraco trabalho autónomo por parte dos alunos acabou por ser uma condicionante para a diminuição das capacidades físicas.

Após a finalização da investigação e do tratamento de dados, foi realizada uma apresentação sobre o estudo, via zoom, aberta a toda a comunidade escolar e a todos os orientadores/professores e colegas de mestrado. Esta apresentação, infelizmente, contou com uma fraca adesão o que levou a um desapontamento por parte do grupo de trabalho que vê no seu tema um dos temas mais importantes do momento e do qual não foi levado a sério por parte dos docentes nem dos futuros docentes. Apesar desta fraca adesão, a apresentação foi bem executada e apresentada através do *software canva*. *A apresentação realizada pelo grupo teve a duração de 20 minutos e contou com várias questões dos presentes que se mostraram bastante interessados nos resultados que foram obtidos.*

## **5.5. Reflexão**

Esta investigação que decorreu ao longo deste ano de estágio acabou por exceder as expectativas iniciais sobre o processo de investigação. A escolha de um tema que não só é pertinente face a um dos períodos mais conturbados da história mundial (pandemia covid-19) mas também é pertinente para a retirada de conclusões sobre prática de atividade física intermitente. Com a realização deste estudo conseguimos ter uma perceção da repercussão do confinamento nos alunos do AEFN, mas também conseguimos ter uma

ideia do impacto em toda a população jovem que através do confinamento ficou inibida da prática de qualquer tipo de atividade física.

Este estudo também poderá ser útil para estudos futuros onde conseguimos também perceber os resultados da intermitência da prática de atividade física. Se um jovem que pratica regularmente atividade física tenha de fazer um intervalo na sua prática, poderemos perceber através deste estudo os efeitos que poderão surgir face ao intervalo.

Ao longo do mestrado, os artigos científicos sempre foram uma fonte de estudo. Nunca me tinha passado pela cabeça a realização de um, e nem tinha a noção do quão trabalhoso era a elaboração de um. Com a realização do estágio pedagógico, através da área dois, foi possível ter essa experiência. Para além da sua realização, tendo a possibilidade de o mesmo artigo poder ser publicado na SPEF, acaba por ser muito gratificante, possuir o meu nome em um artigo com um tema importante como este, faz com que todo o trabalho tenha valido a pena.

## **6. Área 3. Participação na escola**

A área três diz respeito à participação na escola através das atividades do Desporto Escolar (DE) e também da realização de uma atividade de dinamização na escola. Como referido anteriormente na área dois, esta área também foi realizada em cooperação com os outros elementos que compõem o núcleo de estágio.

As atividades realizadas nesta área foram a coadjuvação do DE e a realização de uma ação de formação para todos os professores do grupo disciplinar de EF sobre o método de treino intervalado de alta intensidade (HIIT).

### **6.1. Desporto Escolar**

A EF e o DE apesar de andarem de mãos dadas, a EF possui um programa curricular ao passo de que o DE trata-se de uma atividade complementar curricular, ou seja, não é obrigatório frequentar por parte dos alunos. A educação e o bem-estar físico adquirido através da prática desportiva, é um direito de todos os jovens em idade escolar (*Decreto-Lei n.º 95/91, 1991*). Desta forma, todos os alunos que desejem praticar/competir em alguma modalidade desportiva, podem ingressar na oferta disponível na escola. A ESFN, possui um leque de núcleos de DE muito diversificada, contando ao todo com sete núcleos:

patinagem, voleibol, futsal, ginástica acrobática, basquetebol, andebol e badminton. Ao contrário do que sucede nos clubes desportivos, todos os alunos são incluídos nos treinos e possuem também uma participação ativa nos jogos da época do DE.

O contexto onde se insere a ESFN, é um meio onde existe uma classe social baixa, e por isso o DE pode ter uma participação muito importante no combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a inclusão dos alunos, através da promoção de hábitos de vida saudáveis e uma formação na prática de atividades físicas e desportivas.

O trabalho realizado ao longo do ano no DE, foi de coadjuvação com o orientador, essencialmente com o escalão de juvenis masculinos na modalidade de basquetebol. Esta equipa de basquetebol é composta por alunos que já estavam na equipa desde anos transatos e, dado a esse facto, a escolha pelo escalão juvenil para a competição. Uma vez que o DE é para todos os alunos, os treinos incluíram também alunos de outros escalões que não o de juvenil. Infelizmente, com a pandemia que vivemos não foi possível realizar jogos oficiais uma vez que toda a competição do DE foi cancelada. Sendo os alunos já parte deste projeto, os métodos de trabalho já estavam presentes nos atletas.

## **6.2. Trabalho desenvolvido**

### **6.2.1. A equipa**

Após a fixação dos cartazes que criámos com a promoção da abertura do DE na modalidade de basquetebol, tendo em conta ao período que atravessávamos ficamos com algum receio sobre o número de alunos que iriam responder ao cartaz e marcar presença na reunião onde iríamos divulgar todas as informações sobre os treinos. Felizmente, obtivemos uma boa adesão por parte dos alunos, principalmente de alunos que nos anos transatos já pertenciam à equipa. Com o passar dos dias e após a passagem da palavra por parte dos alunos a outros colegas seus, fez com que ao fim de poucos treinos pudéssemos contar com um grupo de cerca de 15 alunos que nos acompanharam sempre até ao longo do ano. Para além deste núcleo de 15 atletas também fomos contando com alguns alunos que compareciam aos treinos ocasionalmente quando tinham disponibilidade ou permissão por parte dos encarregados de educação.

Uma vez que o DE é para todos os alunos, os mesmos podem praticar seja por gosto da modalidade, por curiosidade sobre os treinos ou mesmo apenas por quererem aprender

mais sobre a mesma. Estas três realidades estiveram presentes em muitos atletas que para além do gosto que tinham pela modalidade quiseram aprender e tornarem-se melhores no basquetebol.

O grupo era bastante unido e traziam sempre alegria para o treino. O facto de serem amigos também ajudou a proporcionar um bom clima de treino e também na inclusão de outros elementos mais tímidos ao grupo. A entreaajuda também foi bastante evidente por parte dos atletas que sempre tentaram ajudar os atletas com maiores dificuldades, fosse em exercícios individuais ou em situação de jogo onde tentavam sempre incluir todos os colegas nas jogadas da equipa.

### **6.2.2. Planeamento**

Durante o ano letivo 2020/2021, no DE, foram realizados dois treinos semanais (terça-feira e quinta-feira) com o início marcado para as 18h00, que coincidia com o final do último tempo letivo, até às 19h30 perfazendo assim a duração do treino um total de noventa minutos. Este horário ficou decidido após reunião com os atletas no primeiro dia de apresentação do projeto, dia em que iniciamos os treinos do DE para perceber a quantidade de atletas que tínhamos assim como analisar o escalão predominante. Após a reunião com o núcleo de estágio e dado ao facto de não existir competição, ficou decidido que seria implementada uma estratégia de introdução e desenvolvimento de capacidades técnicas individuais e coletivas partindo de sistemas táticos de 1x0 até ao jogo formal de 5x5. Apesar de não existir competição tivemos de dar continuidade ao trabalho desenvolvido em anos transatos e assim, dado também ao facto de termos connosco um número de atletas favorável para o efeito, fomos realizando torneios internos de modo que os alunos pudessem obter FB sobre o seu desenvolvimento em situação de jogo. O planeamento obteve a seguinte composição: 2 macrociclos que remetem a ambos os semestres. Esta decisão deve-se ao facto de estarmos num período pandémico e fazendo dois macrociclos foi possível acompanhar a evolução da pandemia e desta forma perceber se existiria competição ou não. Se existisse competição no 2º semestre, teríamos de adotar uma outra postura nos treinos e passar de um treino menos individualizado e passar para treinos mais táticos. Foram realizados também nove mesociclos correspondendo a um mesociclo por mês começando o primeiro em outubro e finalizando em junho. Existiram também trinta e nove microciclos que dizem respeito a planos semanais e setenta e oito unidades de treino que correspondem aos planos de treino diários. Treino após treino,

microciclo após microciclo era feita uma reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos. Desta forma íamos ajustando e elaborando os próximos mesociclos conforme as necessidades técnico-táticas dos alunos.

Os treinos iniciavam-se sempre com um aquecimento sempre acompanhado da bola, aquecimento através de jogos lúdicos ou de exercícios específicos (lançamentos, drible, mudanças de direção, físicos). Após o aquecimento eram apresentados os exercícios, exercícios esses que passavam de uma fase micro (1x0, 1x1 e/ou 2x1) até à fase macro (3x3 ou 5x5). Não tendo competição, os exercícios micro focavam-se mais no atleta e na sua competência individual e não tanto coletiva, o objetivo seria melhorar a técnica/habilidade do atleta. Passando para o exercício seguinte e pegando no exercício anterior, aumentaríamos a dificuldade e colocaríamos mais alunos no exercício, desta forma para além de continuarmos a trabalhar a parte técnica do aluno, íamos introduzindo também a parte tática. Desta forma os alunos conseguiam também perceber o que fazer em situação de jogo, as posições, o que fazer em cada posição (funções), algumas táticas/estratégias de ataque/defesa para que se mais tarde fosse necessário (o retornar da competição) não tivéssemos de caminhar do zero sobre essas nuances. Para além da falta de competição, os alunos também se mostravam mais motivados com a parte tática/estratégia porque estavam a adquirir novos conhecimentos sobre a modalidade uma vez que a parte individual/técnica, grande parte é abordada nas aulas de EF. Na parte final do treino era sempre realizado situação de jogo reduzido ou formal, deste modo os alunos conseguiam colocar em prática todas as estratégias delineadas nos exercícios realizados anteriormente e também acabava por ser um momento de diversão/lazer.

### **6.2.3. A condução do treino**

Nos primeiros treinos, o orientador ia orientando o treino, realizada os exercícios e providenciava as instruções. Nós, estagiários, auxiliávamos no que fosse necessário no treino, como colocação de marcas e dando FB durante a realização do exercício. Posteriormente, fomos começando a assumir as rédeas. Começamos a nossa preparação do treino e a implementar os nossos exercícios. Numa primeira fase comecei por assumir a parte do aquecimento uma vez que não era grande conhecedor de táticas do basquetebol, os meus conhecimentos sobre esta modalidade prendem-se às questões individuais (técnicas). Após o aquecimento, os meus colegas assumiam os exercícios

táticos e durante a sua execução eu transmitia FB aos atletas sobre os mesmos. Com o passar dos treinos e com o conhecimento que fui adquirindo comecei a assumir mais o treino e a sentir-me mais confiante em dirigir o mesmo.

#### **6.2.4. Estudo de lançamentos**

Uma vez que não tivemos competição ao longo do ano, decidimos realizar um estudo estatístico sobre os lançamentos dos atletas, desta forma foi possível incentivar mais os alunos para além dos exercícios realizados no treino. Para realizarmos este estudo tivemos o auxílio de uma aplicação móvel chamada de *HomeCourt: Basketball Training*. Através desta aplicação podemos perceber o local de lançamento (das laterais ou do centro), o caminho percorrido pela bola e a contagem de cestos realizados com sucesso e o número de tentativas. Na primeira fase do estudo foram realizados seis lançamentos parados sem oposição (dois lançamentos de cada corredor). Posteriormente foram recolhidos dados em situação de jogo. Ao longo dos treinos e sempre que existia jogo formal, foram sinalizados as tentativas, os lançamentos efetuados com sucesso e o local de arremesso. Desta forma foi possível verificar se a pressão do jogo afetava o seu rendimento. Participaram neste estudo quinze atletas e foi possível verificar o seguinte: quatro atletas apresentam maior percentagem de sucesso quando não possuem oposição. Os outros onze atletas apresentaram melhores resultados quando lançam com oposição. No que diz respeito à preferência dos corredores de lançamento, os atletas em situação de lançamento sem oposição apresentam uma maior eficácia quando arremessam do lado direito, ao contrário do que acontece quando estão em situação de jogo onde o corredor com maior percentagem de eficácia é o corredor central.

No final dos treinos do DE foi realizado uma apresentação em *PowerPoint* aos atletas sobre os resultados obtidos. Desta forma os alunos puderam observar os seus pontos fortes e fracos no que diz respeito aos lançamentos e assim melhorar.

#### **6.3 Reflexão sobre o Desporto Escolar**

O DE acabou por se tornar uma das melhores aprendizagens neste estágio pedagógico e isso deve-se à expectativa que tinha sobre o DE. Enquanto estudante nunca frequentei

o DE, não tinha conhecimento da sua existência/oferta uma vez que nunca foi divulgado pelos meus professores de EF e a informação não estava presente pela escola, assim, a imagem que tinha sobre o DE era fraca e de que ninguém aderiria ao mesmo, até porque que nunca conheci ninguém que tivesse frequentado o DE. A adesão que os alunos da ESFN tem para com o DE é muito grande e esta visão foi obtida enquanto vivemos num período de pandemia porque em anos sem esta problemática a sua adesão é ainda maior (de acordo com o grupo disciplinar). Se na minha altura de estudante tivesse conhecimento da oferta, teria frequentado o DE uma vez que o mesmo proporciona a prática de desporto (desde o 3ºciclo que a minha atividade física era realizada apenas na escola) e proporciona também novas amizades.

A minha experiência com o DE neste ano de estágio teve uma evolução desde o início até ao final do ano letivo, o que era pressuposto. No início apresentei algumas dificuldades uma vez que não possuía muito conhecimento sobre a modalidade em situação de treino, em contexto da lecionação na disciplina de EF sim, mas de treino não. Assim, foi necessária uma aprendizagem da minha parte sobre este contexto de treino. O mesmo foi alcançado através das observações que fiz dos treinos do professor orientador e também através de pesquisa autónoma. À medida que os treinos iam passando, também ia possuindo uma maior confiança nos meus conhecimentos, assim como um maior conforto na condução do treino. A única lamentação que fica, é o facto de não ter existido competição. Não foi possível visualizar a evolução dos atletas jogo após jogo e, nos treinos, ir corrigindo alguns problemas táticos que pudessem eventualmente aparecer. Não sentir a atmosfera, a emoção e a adrenalina do jogo acaba por ser o maior lamento.

#### **6.4. Ação de formação**

Um dos objetivos do estágio pedagógico do mestrado de ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário, na área 3, diz respeito à implementação de uma atividade de dinamização da escola.

Passando este ano letivo em plena pandemia e passando algum tempo em confinamento, levou a que a atividade física no exterior das nossas casas fosse proibido, sendo assim, foi necessário pensar em atividades que pudessemos executar dentro de casa. Com isto, surgiu o método de trabalho para a condição física através da tabata e do treino intervalado de alta intensidade. Esta ideia surgiu através da observação das aulas

do orientador onde verificamos que o mesmo realizava este método nas suas turmas de forma a trabalhar a condição física das mesmas.

A ação de formação, com o nome “*move-hiit*”, teve como público-alvo todos os professores do grupo disciplinar de EF, uma vez que queríamos transmitir este método de treino para que pudessem aplicá-lo nas suas aulas. De forma a divulgar esta formação, foi enviado um e-mail à coordenadora disciplinar a informar sobre a atividade. Assim, foi concedido um tempo da reunião disciplinar para divulgação do tema, percepção do interesse dos docentes na participação e marcação da data para a realização da mesma. A formação foi dividida em duas partes: a primeira parte, foi a parte teórica e a segunda parte, a parte prática. O tempo total destinado para esta ação de formação foi de uma hora e trinta minutos.

#### **6.4.1. Parte teórica**

A parte teórica teve lugar na sala do núcleo de estágio e foi apresentada em “*Canva*”. Começou com uma introdução do tema (treino intervalado de alta intensidade), com um maior foco no método de treino, tabata. O método da tabata realiza-se ao longo de quatro minutos divididos por oito series de vinte segundos de alta intensidade, e dez segundos de repouso (Tabata, 2019).

A tabata, apresenta semelhanças ao método de treino intervalado de alta intensidade *HIIT*, sendo diferente no tempo total do treino, tempo das séries, tempo de repouso e a intensidade. No fundo, a tabata tem todas essas nuances definidas enquanto o método *HIIT* pode variar.

Um dos motivos para a escolha deste tópico para a ação de formação, prende-se também com o facto de por vezes ser desculpa o facto de não existir tempo para a prática de atividade. Esta desculpa é muito recorrente nos alunos e, estando em período pandémico, essa desculpa aumenta uma vez que não podem sair de casa. A realização frequente de treinos intervalados de alta intensidade com uma duração entre vinte e trinta minutos por treino (em casa através de exercícios calisténicos) apresentam resultados idênticos a treinos que possuem maior volume de tempo ou distancia realizada, como no caso do ciclismo (Dalpiaz et al., 2016).

Após ter sido feita a introdução dos métodos de treino, foi realizada uma contextualização deste método para o meio-escolar. Na elaboração do programa de treino,

devem ser tidos em conta alguns aspetos, nomeadamente a carga horária da disciplina, que remete apenas para duas sessões semanais, o tempo efetivo de aula, os recursos materiais, as instalações, o número de alunos por turma, o grande número de objetivos a cumprir e o facto de que as tarefas destinadas a lecionar os conteúdos respetivos às matérias desportivas também apresentam cargas que estimulam as capacidades condicionais dos alunos. Face às configurações da tabata, este método revela-se vantajoso uma vez que permite desenvolver a aptidão física nas aulas de EF, ocupando um período de tempo muito reduzido. Para além do desenvolvimento das capacidades físicas, também é transmitido aos alunos autonomia para que realizem a tabata em casa (o que se revelou muito útil no período de confinamento).

A questão musical também foi abordada uma vez que poderá ser muito importante não só para o ritmo do exercício em relação à música, mas, a escolha da música possui um impacto motivacional maior se a mesma for do conhecimento dos alunos. O que foi experienciado nas minhas aulas lecionadas foi que quando colocado músicas conhecidas, a motivação para a prática era maior aquando da colocação de músicas desconhecidas dos alunos. A organização da turma, colocação em xadrez, de forma que o professor consiga visualizar toda a turma e todos os alunos consigam observar o professor. A organização é também bastante importante uma vez que durante os momentos de repouso, os alunos devem observar o professor que demonstra o próximo exercício a realizar. A boa colocação da turma e do professor também proporciona a que todos os alunos consigam recolher toda a informação transmitida pelo professor.

#### **6.4.2. Parte prática**

Para a realização da parte prática foi utilizado o pavilhão gimnodesportivo. Primeiramente foram abordadas questões relacionadas com os métodos e organização da classe (xadrez, a pares, meia-lua), tendo os professores auxiliando na demonstração. Na parte prática foram também abordados métodos de aplicação de treinos intervalados de alta intensidade em contexto escolar. O facto de ser numa fase inicial do ano letivo, leva a que estes métodos de treino (*HIIT* e *Tabata*) comecem num ritmo mais lento e com exercícios mais simples como exercícios calisténicos. No decorrer do ano letivo, o ritmo tornar-se-á mais rápido e os exercícios mais complexos e mais exigentes, resultando de exercícios mistos, realizando exercícios calisténicos alternando com exercícios coordenativos. Sendo a tabata um método de treino que contempla oito séries de exercícios, numa fase inicial a

mesma pode possuir exercícios repetidos até os mesmos estarem consolidados por parte dos alunos. Numa fase mais adiantada e com a técnica de execução aprimorada, poderá passar da repetição dos exercícios ao longo das oito series para oito exercícios diferentes ao longo da tabata.

Esta parte prática consistiu também na realização de exercícios que poderiam ser aplicados na tabata, desta forma foram partilhas ideias entre todos os intervenientes. Acabou também por ser importante esta partilha de conhecimento uma vez que, antes de ser aplicado o exercício nas tabata, o professor deve primeiramente realizar o exercício de modo a perceber a sua dificuldade de execução assim como a dificuldade física do mesmo. A não percepção do exercício, leva a que seja aplicado aos alunos um exercício e uma intensidade no mesmo da qual o professor não possui noção do seu esforço.

### **6.5. Reflexão sobre a ação de formação**

A realização da ação de formação acabou por se tornar também uma aprendizagem para mim formador uma vez que para aplicar os conhecimentos aos docentes presentes foi necessária uma aprendizagem da minha parte sobre o tema. A execução de uma ação de formação para um publico da área também acaba por ser mais exigente na escolha de informação que será transmitida ao mesmo uma vez que são conhecedores do tema em análise. Assim, foi necessário selecionar informação que poderia não estar presente para todos os docentes como a diferença entre o método de treino intervalado de alta intensidade *HIIT* e a Tabata, uma vez que julgavam que eram iguais. O facto de apresentar para um grupo de pessoas mais experientes, poderia fazer com que meu discurso não fosse coerente e correto, ainda assim, acabou por não ser um entrave a dominar o tema apresentado. Devido a termos realizado um debate durante a parte teórica, levou a que os professores acabassem por partilhar as suas experiências sobre a utilização de tabata nas suas aulas, tornando esta ação de formação mais rica uma vez que é importante termos testemunhos sobre a realização deste método de treino em contexto escolar. Na parte prática também existiu muito debate por parte de todos os presentes, levando a que fosse feita uma troca de informações de exercícios que podem ser aplicados aos alunos de acordo com o seu grau de ensino.

Após a ação de formação, foi disponibilizado um inquérito de satisfação ao grupo disciplinar de educação física. Com base nas respostas ao inquérito, o FB recebido por

parte dos professores foi bastante positivo, não só pelo facto de terem considerado que foi uma boa apresentação por parte do núcleo de estágio, mas também pela pertinência do mesmo.

## **7. Área 4. Relação com a comunidade**

A área quatro tem o objetivo de desenvolver competências de modo a perceber a importância da relação com a comunidade escolar e assim, promover iniciativas na escola (guia de estágio pedagógico 2020/2021).

Nesta área foram realizadas duas tarefas: o estudo de turma e o acompanhamento da direção de turma.

### **7.1. Estudo de turma**

O estudo de turma foi realizado durante a lecionação de uma aula teórica e a mesma teve lugar no início do ano. A realização deste estudo de turma visa completar uma das tarefas de realização obrigatória nesta área quatro do estágio pedagógico.

Este estudo sociométrico foi realizado com o objetivo de perceber as relações interpessoais dos alunos. Para a realização deste estudo, foi realizado um questionário sociométrico aos alunos da turma e utilizado o programa *GroupDynamics* para estudar os resultados. O questionário sociométrico consistiu em pedir ao inquirido que respondesse a questões sobre a sua preferência entre os colegas, de acordo com o que é pedido. Neste teste foi pedido que respondesse a questões no domínio académico, no domínio desportivo e no domínio social. Foram colocadas seis questões no total do questionário em que eram feitas duas por domínio, uma pergunta na negativa e outra na positiva. As questões foram: com quem preferia trabalhar e com quem não queria trabalhar, com quem gosta mais de passar os tempos livres e com quem menos gosta, e quem gostaria de ter na sua equipa e quem não queria ter na equipa. Através deste estudo é então possível que os professores conheçam melhor as relações existentes da turma, e desta forma poder auxiliar os alunos que são mais rejeitos e ajudá-los a incluir os alunos na turma. Desta forma, o teste traduz-se em um indicador de aceitação do sujeito pelo grupo através da sua escolha, rejeição ou indiferença pelos demais (Alves, 2009)

## **7.2. Direção de turma**

### **7.2.1. A diretora de turma**

A diretora de turma (DT) da turma que lecionei (8º2), além de DT, lecionava nesta turma as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) e Matemática. A professora era uma pessoa jovem, serena e que desde que tomou conhecimento de que estava a realizar o meu estágio pedagógico que se dispôs a ajudar-me em tudo o que fosse necessário.

O primeiro contacto que obtive com a DT foi na primeira reunião de conselho de turma onde foram realizadas as apresentações do DT e dos docentes da turma do 8º2. Infelizmente face ao covid-19 todas as reuniões de conselho de turma realizadas ao longo do ano letivo ocorreram por via Zoom. Já o primeiro contacto presencial que tive com a DT foi no dia da apresentação dos alunos que aconteceu na semana anterior ao arranque das aulas. Nessa reunião tive a oportunidade de me apresentar à turma e de conhecer os alunos que estavam presentes. Na apresentação, o diretor de turma explicou as novas normas e orientações da escola face ao covid-19, foram distribuídas máscaras e manuais escolares aos alunos. Para além da distribuição, foi informado aos alunos a planta da sala. Uma vez que se trata de uma turma de continuação, a apresentação foi curta porque os alunos já conheciam a DT e vice-versa, e assim não foi necessário falar sobre regras ou métodos de trabalho.

Nas reuniões que tive com a DT foi possível aprender como trabalhar com a plataforma do Inovar. Foi mostrado como retirar as faltas aos alunos, verificar se existem recados por parte dos outros docentes acerca dos alunos que tenham apresentado um mau comportamento. Todo o historial do aluno está presente na plataforma e é possível verificar as suas notas anteriores em todas as disciplinas para além de toda a informação sobre o seu historial de faltas e participações disciplinares que o aluno possa ter. Desta forma é possível traçar um retrato sobre o aluno que o DT tem em mãos.

O DT também tem mãos os processos dos alunos que são acompanhados pela comissão de proteção de crianças e jovens. Através das reuniões consegui perceber alguns casos da minha turma do qual a DT estava a acompanhar e, num caso concreto, entregou informações sobre o comportamento do aluno na escola. Desta forma, o DT assume também uma postura paternal para com os alunos, assume-se como um cuidador dos alunos na escola.

### 7.2.2. A função

Ao longo deste ano de estágio pedagógico foi possível aprender mais sobre o cargo do DT, já tinha uma pequena noção da responsabilidade do cargo graças às aulas do mestrado, da unidade curricular de Gestão e Cultura Organizacional Escolar. Contudo, na escola foi possível perceber que esta função exige muito mais do que o esperado.

Relativamente à função do DT, na prática da coordenação interdisciplinar no que diz respeito aos diferentes docentes da turma, é diferenciado entre duas áreas de ação: a docência e a gestão. Deste modo, o DT é simultaneamente um integrante do sistema de gestão da escola, que possui responsabilidade na gestão geral no conselho da sua turma titular (Boavista & Sousa, 2013). O DT assume-se como um elo de ligação para com os demais professores da turma, assim como para com os alunos e encarregados de educação (EE), caracterizando-se pela sua função de mediação (Clemente & Mendes, 2013), uma vez que ocupa uma posição benéfica junto da comunidade educativa permitindo assim desempenhar um papel na identificação e acompanhamento das famílias, contribuindo assim para que a escola possa trabalhar mais de perto com as mesmas e desta forma incluí-las nas suas ações (Alho & Nunes, 2007).

De acordo com o regulamento interno do AEFN, artigo nº42 que tem como nome “competências do diretor de turma/professor titular/educador”, ao DT é atribuído dezoito competências da qual menciono a que na minha opinião se trata da competência mais importante para o DT “Assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos e os pais/encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”. Trata-se da competência mais importante para mim e que melhor descreve o DT uma vez que o mesmo é um elo de ligação entre todos os intervenientes (docentes, alunos e EE). Com os outros docentes da turma uma vez que existe contacto regular e os concelhos de turma para discutir sobre o ensino-aprendizagem, evolução, indisciplina dos alunos e promoção de projetos interdisciplinares; Entre os alunos uma vez que o DT se assume como uma figura importante para os alunos, o DT é como se fosse uma figura paternal que os alunos encontram na escola, onde existe uma relação de ajuda e orientação por parte do DT para com os alunos, onde os mesmos podem recorrer quando necessitam de ajuda; No que concerne à articulação com os EE, o DT estabelece contacto regular com os mesmos de modo a informar sobre as faltas, aproveitamento escolar e atividades extracurriculares (Cruz, 2006). O DT é como se fosse a ponte que liga os EE à escola, desta forma os EE

também visualizam o DT como uma mais-valia a quem podem recorrer em caso de necessidade/duvida sobre informações burocráticas ou sobre o desenvolvimento do seu educando na escola.

### **7.3. Cidadania e Desenvolvimento**

Na disciplina de CeD foi realizado um projeto em conjunto com a professora titular que também era a diretora de turma. Sendo a saúde um tema que é abordado em ambas as disciplinas e estando esta temática mais ligada à minha formação que à formação da DT (formada em matemática), achámos que seria uma mais-valia se eu pudesse lecionar uma parte deste tema aos alunos na disciplina de CeD, desta forma também poderia experienciar a lecionação de uma outra disciplina que poderá estar ligada ao cargo da direção de turma.

Para a realização deste mesmo projeto, propus a lecionação de duas aulas no horário de cidadania uma vez que já tinha sido iniciado pela DT o tema da saúde. Com base no tema a trabalhar, achei por bem abordar o tema da saúde mental (1ª aula) porque nos encontramos num período complicado (pandemia) e a saúde mental sendo um assunto muito pouco desenvolvido, muito pouco conhecido por parte da população, achei por bem lecionar esse tema. Todo o conteúdo abordado com os alunos, dentro da saúde mental, foi direcionado para os problemas que a mesma provoca como o isolamento e depressão. Desta forma foi possível interligar o tema com o *bullying* e inclusão levando assim ao segundo tema (2ª aula) que foi a inclusão no desporto. Na inclusão no desporto o objetivo foi mostrar que o desporto providencia ligações sociais muito positivas e têm o poder de incluir toda a gente independentemente da diferença que possam ter (deficiência, etnia, raça, orientação sexual).

Todas as aulas foram desenvolvidas em formato de debate onde ia conversando com os alunos e questionando os mesmos sobre os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos. Desta forma os alunos estavam mais envolvidos na aula e não ficavam apenas à escuta sobre o que estava a ser abordado, motivando-os assim para o que estava a ser debatido.

## 8. Perspetivas futuras

Finalizado o mestrado em ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário, dou também (provavelmente) por finalizado o meu percurso académico. Ao longo do mestrado fui ganhando uma noção sobre a carreira docente e as perspetivas de progressão da mesma. Foi um estágio muito duro, com muito trabalho, muito cansaço acumulado, mas no final compensou cada segundo. A verdade é que com tudo o que fui encontrado, a minha perspetiva mudou bastante. Existiu uma desmotivação para a docência e, verificar que cada vez mais existe um desrespeito pelos professores por parte da sociedade e principalmente do governo, leva-me a ponderar se é realmente esta via que pretendo seguir para o meu futuro. A vida de um professor de EF é muito complicada, enfrenta dificuldades constantes ao longo da sua carreira, problemas como: a falta de recursos materiais e espaciais, excesso de alunos nas turmas, baixos salários e a luta pela igualdade da disciplina de EF perante todas as outras, que apesar de possuir o mesmo estatuto, é vista como inferior a todas as outras disciplinas. Com a realização do estágio, passando pela experiência de ser professor, a verdade é que senti um prazer muito grande pela carreira. Desde o contacto com os alunos, com as auxiliares de educação e com outros professores, fez-me perceber que apesar de a profissão de professor não possuir as condições que merece, é um caminho que pretendo percorrer, se não for em Portugal, que seja no estrangeiro em países da comunidade dos países de língua portuguesa. Acredito que estou no sítio certo, na carreira certa e que apesar de poder demorar até conseguir alcançar a estabilidade, não encontro outra carreira que possa trazer tanto prazer como a de professor.

## 9. Referencias bibliográficas

- Alho, S., & Nunes, C. (2007). O papel do director de turma na relação entre a escola e a família: Construção e validação de um. *e-Curriculum*.
- Alves, M. L. T. (2009). *Aulas de Educação Física: Uma Análise do Processo Inclusivo*. 44.
- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, Â., & Lopes, H. (2013). *Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio – Análise ao nível dos Desportos Colectivos*.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill Companies.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Bossle, F. (2007). Planejamento de ensino na educação física—Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 8(1), 31–39. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Botelho, J. C., & Krom, V. (2010). *Os estilos de liderança nas organizações*. 4.
- Bratfische, S. (2008). AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO. *Revista da Educação Física/UEM*, 14. <https://doi.org/10.4025/reveducfisv14n2p21-31>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 10/11, 135–151.
- Clemente, F. M., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra*, 7, 71–85.
- Costa, J. A., Soares, S. C., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: Explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de pesquisa*, 7(17), 15.
- Cruz, P. M. (2006). O papel do director de turma face aos desafios da autonomia—Um estudo de caso. *Universidade Portucalense Infante D. Henrique*, 198.

- Dalpiaz, M. R., Dorneles, G. P., Souza, M. P., Peres, A., Monteiro, M. B., & Souza, M. P. (2016). Treinamento Intervalado de Alta Intensidade: Quebrando paradigmas na reabilitação cardiovascular. *RBPFEEX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 10(57), 16–28.
- Decreto-Lei n.º 95/91. (1991, Fevereiro 26). Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/484419/details/maximized>
- Diniz, J. M. F. A. (1997). *Estudo integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em educação física*. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3825>
- Glat, R. (1995). *Integração dos portadores de deficiências: Uma questão psicossocial*. 6.
- Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2006). *IDENTIFICANDO ESTILOS DE ENSINO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEGMENTOS NÃO ESCOLARES*. 18.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática*. Edições FMH.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de educação física (reajustamento) – 3º ciclo do ensino básico* (Lisboa).
- Ministério da educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do 3º ciclo do ensino básico de Educação Física*.
- Monteiro, A. P. H., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 35–52. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100004>
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. C. E. Merrill Books.
- Nascimento, M. da S. S. do, Alves da Costa, T., & Cabral Azevedo, J. (2017). Os desafios da liderança: Como atingir resultados significativos. *Linkscienceplace*, 3(3), 63–81. <https://doi.org/10.17115/2358-8411/v3n3a5>

- Nazario, L. M. (2005). *Use of Alternative Assessments in Physical Education: Why Some Do but Many More Don't*.  
<https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A180968/>
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A Indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9896>
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75–97.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *Edição do Instituto Politécnico de Bragança*.
- Quina, J., Costa, F. C. da, & Diniz, J. A. (2017). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física. Um Estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9–29.
- Simão, A. M., Duarte, F., & Costa, P. (2012). *Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: Perspectivas e implicações para as práticas educativas*. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2147/1964>
- Tabata, I. (2019). Tabata training: One of the most energetically effective high-intensity intermittent training methods. *The Journal of Physiological Sciences*, 69(4), 559–572. <https://doi.org/10.1007/s12576-019-00676-7>
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A UTILIZAÇÃO DA DEMONSTRAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE HABILIDADES MOTORAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *São Paulo*, 8.
- Siedentop D (1987). The theory and practice of sport education. In: G.Barrette, Feingold R, Rees C, Piéron M (eds) *Myths; models and methods in sport pedagogy*. Human Kinetics, Champaign; IL, p 79-85

## **Documentação consultada**

Diagnóstico social da Amadora, 2017

Direção geral de saúde. (2021). Obtido de Direção geral da saúde: <https://covid19.min-saude.pt/>

FITescola. (2017). Obtido de FITescola: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>

Guia de estágio pedagógico, 2020/2021

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2020

## **10. Anexos**

### **Anexo I. Artigo científico realizado na área dois**

#### **Evolução de biomarcadores de saúde face à pandemia Covid-19: comparação com os indicadores de performance relativos às diferentes capacidades físicas dos testes de aptidão física (FITescola). Estudo caso na Escola Secundária Fernando Namora**

Quaresma, José<sup>1</sup>; Marques, Jorge<sup>1</sup>; Costa, Fábio<sup>1</sup>; Santos, Hamilton<sup>2,\*</sup> & Gomes, Fernando<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

<sup>2</sup>Agrupamento de escolas Fernando Namora – Escola Secundária Fernando Namora, Amadora, Portugal.

\*Autor de correspondência:

Hamilton Santos

Agrupamento de escolas Fernando Namora – Escola Secundária Fernando Namora,  
Amadora, Portugal.

Tel.: 933253510; e-mail: [hamiltonmarcus@gmail.com](mailto:hamiltonmarcus@gmail.com)

Data de submissão: 13 de julho 2021

### **Conflito de interesses**

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

O presente estudo visou averiguar a (in)evolução de indicadores de *performance* e biomarcadores de saúde nos anos letivos 19/20 e 20/21 considerando os efeitos colaterais da pandemia Covid 19 no contexto específico de um agrupamento de escolas situado no concelho da Amadora. Foi ainda objetivo deste estudo a comparação dos resultados obtidos com os indicadores nacionais disponibilizados.

Foram consideradas como variáveis dependentes os resultados obtidos nos testes de aptidão física (vaivém, força média, força superior, flexibilidade dos membros inferiores e agilidade), bem como os dados relativos ao peso, altura e índice de massa corporal. Como variáveis independentes foram consideradas, o sexo e a idade. Os dados obtidos referem-se ao início do ano letivo 19/20, pré pandemia, e ano letivo seguinte 20/21 que reflete a influência de um largo período de confinamento domiciliário obrigatório em regime de Ensino à Distância (E@D).

Assim, pese embora, atendendo as faixas etárias consideradas no estudo (12-18 anos) fosse expectável o aumento de altura e consequentemente do peso, para determinar se o aumento do peso apenas se correlacionou com o aumento da altura considerou-se igualmente o Índice de Massa Corporal (IMC) como biomarcador de saúde. Os resultados obtidos no AEFN (Agrupamento Escolas Fernando Namora) evidenciaram diferenças significativas ( $p < 0.001$ ) nas variáveis altura, peso bem como no IMC.

Quando especificamente analisados os dados percentuais relativos ao IMC, que traduzem excesso de peso ( $IMC \geq 25 \text{ kg/m}^2$ ) nas diferentes faixas etárias, verificou-se um acréscimo percentual dos valores de excesso de peso na maioria das faixas etárias consideradas no estudo (12/18 anos), devido ao confinamento.

Os dados do presente estudo refletem ainda que as capacidades físicas associadas à aptidão aeróbia (testes: vaivém e agilidade) apresentam uma perda mais acentuada do que as capacidades associadas à força média e superior.

**Palavras-chaves:** *fitness*, confinamento, pandemia COVID-19, adolescentes, atividade física, escola

## **Abstract**

The present study aimed to investigate the (in)evolution of performance indicators and health biomarkers in the 19/20 and 20/21 school years, considering the associated effects of the Covid-19 pandemic in the specific context of a scholar group. This study also aimed to compare the results obtained with the available national indicators by the FITescola team.

The results obtained in the physical fitness tests (back and forth, average strength, superior strength, flexibility of the lower limbs and agility) were considered, such as dependent variables, as well as data on weight, height, and body mass index. As independent variables, sex and age were considered. The data obtained was related to the beginning of the 19/20 school year, pre-pandemic, and the following school year, 20/21, which reflects the influence of a long period of mandatory home confinement under the E@D regime.

Thus, although, considering the age groups considered in the study (12-18 years), it was expected that the height and consequently weight increase. To determine whether the increase in weight only correlated with the increase in height, the Body Mass Index (BMI) was also considered as a health biomarker. The results obtained in the AEFN showed significant differences ( $p < 0.001$ ) in the variables height, weight, as well as in the BMI.

When the BMI percentage data, that translate into excess weight ( $BMI \geq 25 \text{ kg/m}^2$ ) in different age groups, is analyzed, it is possible to conclude that there is a negative effect associated with confinement, since there was a percentage increase in excess weight values ( $BMI \geq 25 \text{ kg/m}^2$ ) in most age groups considered in the study (12/18 years).

The data from the present study also reflect that the physical capacities associated with aerobic fitness (tests: shuttle and agility) present higher accentuated loss than the capacities associated with medium and superior strength.

**Key words:** fitness, lockdown, pandemic, COVID-19, teenagers, physical activity, school

## 1. Introdução

No ano 2019 o Mundo enfrentou o aparecimento de uma nova pandemia, designada Covid-19. Esta caracterizou-se pelo aparecimento de um novo vírus - coronavírus, o SARS-CoV-2 que foi identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, na China e desencadeou inúmeros problemas e desafios à sociedade.

As medidas que tiveram de ser tomadas face à pandemia não só tiveram consequências a nível social, económico e político, como também sucederam outros problemas que desencadearam mudanças de estilos de vida saudável, nomeadamente na redução da prática da atividade física e no comportamento alimentar das pessoas. Um dos problemas que se dever ter em atenção é o impacto que a pandemia poderá ter na aptidão física dos alunos portugueses (DGS, 2020 - Orientações; UNESCO, 2020).

As medidas governamentais de combate à pandemia Covid-19 estabelecidas tiveram profundo impacto na (re)organização da vida social e escolar. Desta forma, a “vida escolar”, e habituais rotinas associadas a mesma, modificaram-se de forma rápida e drástica (DGEsTE, 2020 - Orientações Ano letivo 20/21; DGS, 2020 - Orientação Covid-19: desporto e competições desportivas). Os períodos de confinamento decretados pelo governo promoveram uma transição dos métodos de ensino presencial para o E@D. Tal constituiu um desafio para todas as disciplinas do currículo escolar, particularmente para a disciplina de educação física que tem uma componente eminentemente prática (DGS, 2020 - Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física). Pese embora o E@D não constituísse *per si* um entrave a prescrição, monitorização e acompanhamento da prática da atividade física seria expectável uma diminuição dos indicadores de performance bem como uma evolução negativa de biomarcadores de saúde. Os registos de atividade física formal associados ao espaço da disciplina de educação física e/ou desporto escolar, bem como a prática nos clubes desportivos, apresentaram valores de redução de prática significativos e mesmo ausência total por períodos de tempo consideráveis associados ao confinamento (DGS, 2020 - Orientação Covid-19: desporto e competições desportivas). Por outro lado, consideremos também a redução da prática não formal de atividade física associada às rotinas como a ida para a escola e fruição dos espaços exteriores que ficou fortemente afetada pelo confinamento domiciliário decretado em dois períodos distintos. Assim, e em consequência do cenário verificado era expectável que tal resultasse num decréscimo dos níveis de aptidão física e alteração da composição corporal nas crianças e adolescentes.

A fase mais severa do confinamento social, ainda que necessária, foi altamente limitadora da prática de atividade física. Pese embora as diversas recomendações de diversos organismos e instituições para a prática de atividade física em contexto domiciliário visando a promoção da saúde física e mental (Constandt et al., 2020), houve a considerar algumas limitações à partida, tais como: a falta de monitorização, experiência prévia, equipamentos, entre outras.

Apesar da rápida (re)organização escolar, particularmente da disciplina de educação física, a pandemia promoveu mudanças substanciais e negativas nas atividades físicas e comportamentos sedentários entre crianças e adolescentes (DGS, 2020; Zhou et al., 2021). A nível nacional, para a população escolar, no ano letivo 19/20 ocorreram quatro meses de aulas de Educação Física à distância (E@D) devido ao confinamento, seguidos de dois meses e meio de férias de verão, representando um período de cerca de seis meses sem aulas presenciais da disciplina. Os dados nacionais recolhidos pela equipa *FITescola* reuniram dados relativos a 74680 crianças e jovens (ano letivo 19/20) com idades compreendidas entre os 9 e 18 anos de ambos os sexos. No ano letivo seguinte (20/21) a mesma equipa reuniu dados relativos a 71606 crianças e jovens. Surpreendentemente, neste contexto social e educativo, os dados nacionais revelam aumento dos indicadores de *performance*, exceto no indicador relevante, aptidão aeróbia, e exibem estabilização da percentagem global de crianças e jovens com excesso de peso ( $IMC \geq 25 \text{ kg/m}^2$ ), 15% entre ambos os anos letivos considerados (*FITescola*, 2021).

Na Eslovénia um programa (*Slofit*) semelhante ao *FITescola*, obteve resultados expectáveis face aos efeitos colaterais esperados da pandemia. O referido programa que recolhe anualmente os dados sobre a aptidão física e desenvolvimento somático de mais de 65.000 crianças e jovens em idade escolar (seis aos dezoito anos), verificou que cerca de 60% dos rapazes e raparigas apresentaram um aumento da gordura subcutânea após apenas dois meses de confinamento (*SLOfit*, 2021). Este estudo verificou ainda, após análise à evolução dos parâmetros da aptidão física anuais, que após uma década a melhorar a aptidão física a uma taxa anual de 0,5% em rapazes e 1,1% em raparigas, ambos os géneros apresentaram um declínio de quase 16% no índice de Aptidão Física, indicador calculado a partir dos resultados de oito testes de aptidão do “*SLOfit*” (*SLOfit*, 2021).

Assim face às limitações introduzidas pelos períodos de confinamento, eram esperados resultados associados à alteração dos padrões normais de atividade física da população escolar e restante população ativa. Zhou et al. (2021), mostrou que, em 8115 participantes com idades inferiores a vinte anos, a percentagem de atividade física (AF) nula por semana

aumentou significativamente com o confinamento e depois baixou apenas ligeiramente. O referido estudo verificou também que atividade física superior a 150 min/semana decresceu na fase inicial de confinamento sendo que depois aumentou, embora de forma ligeira. A percentagem de homens com atividade superior a 150 min/semana era de 38,6% no período pré-pandemia, tendo descido para metade durante o confinamento (19.4%), após o término do confinamento, aumentou para 25.3%.

O presente estudo visou averiguar a (in)evolução relativa aos resultados dos testes de aptidão física e índice de massa corporal (IMC) nos anos letivos 19/20 e 20/21, considerando os diferentes efeitos colaterais da pandemia Covid 19 para cada uma das capacidades físicas e no IMC, no contexto específico de um agrupamento de escolas situado no concelho da Amadora. Os resultados obtidos foram comparados com os indicadores nacionais disponibilizados.

## **2. Metodologia**

Para a realização deste estudo acedemos à base de dados existente no AEFN (grupo disciplinar de Educação Física) relativa às variáveis do peso e altura, bem como os dados que resultam da aplicação da bateria de testes do *FITescola*. Os dados referentes à medição de peso e altura foram recolhidos antes do início da pandemia Covid 19, setembro de 2019, e posteriormente no mês de setembro de 2020. A população escolar que integrou este grupo foi a mesma em ambas as recolhas efetuadas, sendo que foi considerado critério de exclusão os alunos que não reunissem os dados antropométricos em ambos os anos letivos.

Relativamente aos indicadores de performance (bateria de testes *FITescola*), os dados foram recolhidos em dezembro de 2019, pré-pandemia e posteriormente em janeiro de 2021 (final 1º semestre). Como critério de pertença a este grupo foram considerados todos os alunos do AEFN que reuniram a seguinte condição – realização de todos os testes de aptidão física no ano letivo 19/20 e/ou 20/21. Atendendo a disponibilização dos dados nacionais (*FITescola*) foi realizado, uma comparação entre os valores percentuais médios relativos à Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) com os dados obtidos no presente estudo para as faixas etárias compreendidas entre os 12 aos 18 anos nas seguintes variáveis: Excesso de peso ( $IMC \geq 25 \text{ kg/m}^2$ ); vaivém, abdominais; extensões de braços; flexibilidade e agilidade. Os dados relativos ao teste de velocidade do AEFN não foram considerados uma vez que não foram alvo de análise no estudo a nível nacional (*FITescola*).

## 2.1. Amostra

A amostra do estudo contou com os alunos do Agrupamento de Escolas Fernando Namora, representando um total de 1147 alunos. A amostra foi posteriormente dividida em dois grupos: um grupo relativo aos alunos que realizaram as avaliações antropométricas, em ambos os anos letivos considerados no estudo, e um segundo grupo referente aos alunos com os indicadores de performance relativos à realização de todos os testes de aptidão física no ano letivo 19/20 e/ou 20/21.

Como critérios de exclusão, em ambos os grupos da amostra, considerou-se a eliminação dos alunos que possuíam ausência de qualquer dos dados antropométricos e os alunos que não reunissem todos os testes de aptidão física realizados, acordados pelo grupo disciplinar de educação física.

Assim, e após a aplicação dos critérios de exclusão, a amostra para o peso e altura contou com um total de  $n = 546$  alunos, dos quais  $n = 229$  do sexo masculino e  $n = 279$  do sexo feminino. Incidindo assim, num total de  $n = 246$  alunos do ensino básico e  $n = 200$  do ensino secundário. No que diz respeito aos indicadores de *performance*, a amostra foi de  $n = 301$  para o ano de 2019/20 e  $n = 300$  para o ano de 2020/21, perfazendo um total de  $n = 272$  do sexo masculino e  $n = 329$  do sexo feminino.

## 2.2. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a realização deste estudo foram, uma balança (kg), uma fita métrica (cm) e a base de dados da bateria de testes de aptidão física (*FIT escola*) solicitada aos professores da disciplina de educação física do agrupamento. Os dados obtidos foram tratados em primeira instância em ficheiros *Excel* e posteriormente em *IBM SPSS Statistics*, versão 27.0. para se testarem as hipóteses formuladas.

## 2.3. Variáveis e hipóteses

As variáveis dependentes em estudo foram os resultados obtidos nos testes de aptidão física (vaivém; força média; força superior, flexibilidade dos membros inferiores e agilidade), peso, altura e índice de massa corporal. As variáveis independentes do estudo foram, o sexo e a idade.

As hipóteses do estudo foram as seguintes: i) existe uma evolução crescente do peso e dos valores dos testes de aptidão física do ano letivo 19/20 para 20/21; ii) existe uma evolução decrescente do peso e dos valores dos testes de aptidão física do ano letivo 19/20 para 20/21; iii) existe um aumento das capacidades físicas no AEFN face aos dados a nível nacional e iv) existe um decréscimo das capacidades físicas no AEFN face aos dados a nível nacional.

## 2.4. Método estatístico

Todos os dados foram inseridos numa base de dados e todos os procedimentos estatísticos foram calculados através do programa estatístico IBM SPSS *Statistics*, versão 27.0. Para a base de dados antropométricos, foi aplicado o teste-*t* para testar hipóteses sobre médias de uma variável quantitativa numa dicotómica. Foram realizadas análises da média, desvio padrão, máximo e mínimo.

Todas as análises foram efetuadas com o software SPSS, considerando-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* do teste for inferior ou igual 0,05. Os resultados são apresentados como média, desvio padrão e significância.

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados antropométricos

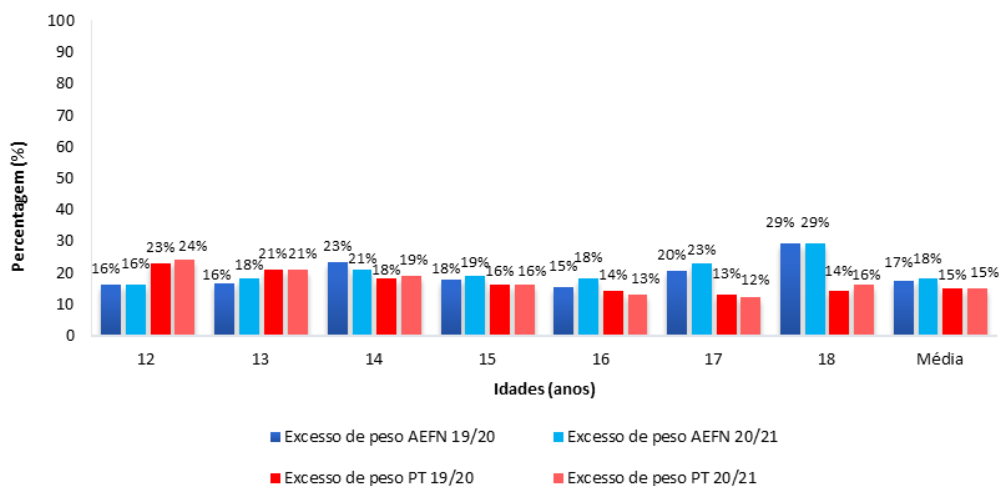
Foi realizada a comparação das variáveis antropométricas para a amostra do AEFN em ambos os anos letivos. A Tabela 1 apresenta a comparação das variáveis, peso, altura e IMC entre 2019 e 2020, considerando a média, desvio padrão e significância. Encontrámos uma piora estatisticamente relevante para as variáveis, peso e IMC em análise.

**Tabela 6.** Comparação das variáveis peso e altura e IMC entre 2019 e 2020 - AEFN

		T-test de amostras emparelhadas		
		Média	Desvio Padrão	Sig.
<b>Par 1</b>	Peso 2019	3,52	7,77	<,001
	Peso 2020			
<b>Par 2</b>	Altura2019	0,28	0,05	<,001
	Altura2020			
<b>Par 3</b>	IMC 2019	0,61	2,54	<,001
	IMC 2020			

De acordo com os resultados encontrou-se diferenças significativas nas três variáveis que refletem um aumento do IMC, peso e altura entre ambos os anos letivos.

Foi efetuada, conforme a Figura 1, uma análise específica relativa aos valores de IMC  $\geq 25 \text{ kg/m}^2$  (excesso de peso). Os resultados obtidos no AEFN foram comparados com os valores nacionais.



**Figura 1.** Média das porcentagens de alunos com excesso de peso, por idade e global.

Pese embora as limitações que há a considerar relativas à utilização do IMC como indicador de diagnóstico de défice ou excesso de peso, este tem um valor preditivo que não deve ser negligenciado pois é relativamente simples e prático de se realizar a nível escolar.

Analisados os dados da Figura 1, concluiu-se o efeito negativo, relativamente ao AEFN, associado ao confinamento, uma vez que se verificou um acréscimo percentual de excesso de peso (IMC  $\geq 25 \text{ kg/m}^2$ ) na maioria das faixas etárias consideradas no estudo (12/18 anos). As exceções verificaram-se nos grupos com 12 e 18 anos onde não se verificaram alterações e no grupo com 14 anos onde a variação foi positiva traduzindo uma diminuição de alunos com excesso de peso nessa faixa etária.

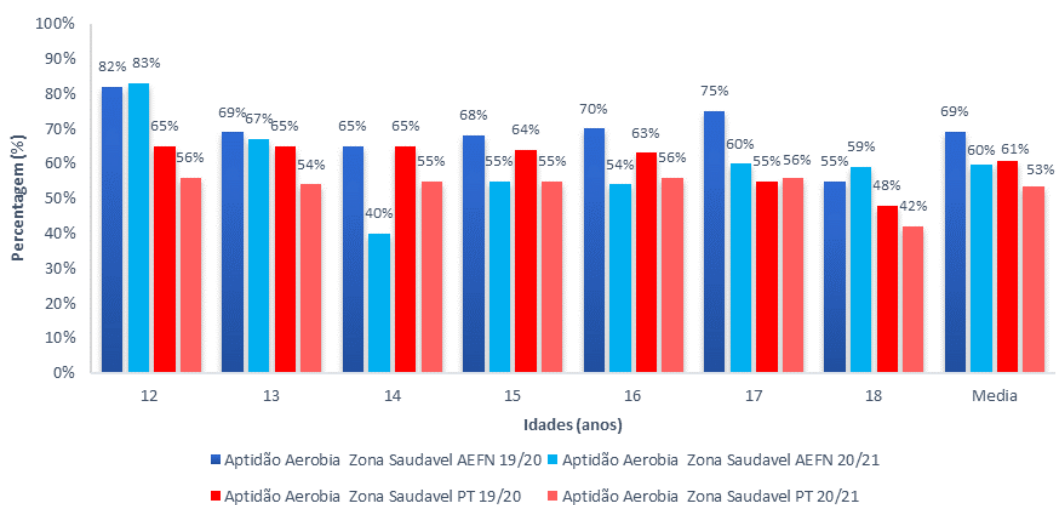
Os dados revelam que a média global da percentagem de excesso de peso, no AEFN teve uma prevalência (para a amostra considerada) de 17% (ano letivo 19/20) tendo aumentado em 1% no ano letivo seguinte (20/21). No que diz respeito à média global da percentagem de excesso de peso a nível nacional, não se verificaram alterações nos valores médios em relação ao ano letivo anterior, apresentando um valor de 15%.

Quando comparados os valores absolutos do AEFN em relação aos valores nacionais, no ano letivo de 19/20 o AEFN mostrou uma variância negativa de 2% em relação à média nacional. No ano letivo de 20/21 essa tendência aumentou ligeiramente uma vez que o valor médio do AEFN é superior à média nacional em 3%.

## 3.2. Resultados indicadores de performance

### 3.2.1 – Aptidão aeróbia

No âmbito da bateria de testes *FITescola* a avaliação da aptidão aeróbia é feita com recurso a um teste progressivo de resistência aeróbia. Os resultados exibidos na Figura 2 mostram a capacidade aeróbia nas faixas etárias compreendidas entre os doze e os dezoito anos de idade. Pode-se verificar os resultados para o AEFN e a comparação com os resultados a nível nacional no que diz respeito à percentagem de alunos por idade que se encontram na ZSAF.



**Figura 2.** Média das percentagens de alunos, na ZSAF no teste de aptidão aeróbia (vaivém), por idade e global

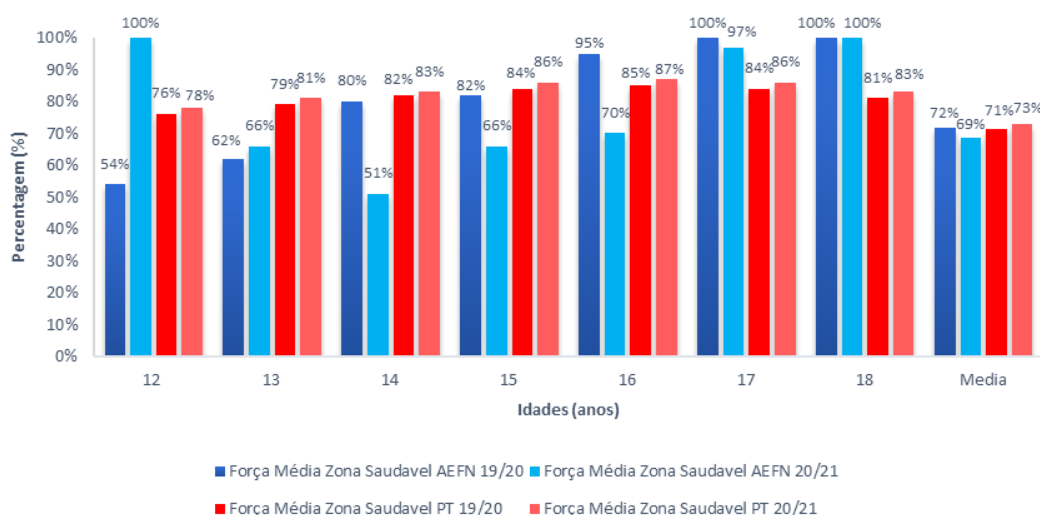
Os resultados revelam que no AEFN a média global da percentagem de alunos na zona saudável em 19/20 foi de 69%, este resultado revela um decréscimo de 9% no ano letivo seguinte (60%). No que diz respeito aos dados relativos à média global a nível nacional, também exibiram padrão de decréscimo percentual semelhante em relação ao ano letivo anterior de 8%. A análise a este indicador de *performance* é relevante, atendendo ao fator preditivo do mesmo em termos de saúde uma vez que “*uma aptidão aeróbia elevada durante a infância e a adolescência relaciona-se com um menor risco de doenças cardiometabólicas, obesidade, diabetes e outros problemas de saúde, durante todo o ciclo de vida.*” (FITescola, 2021)

Quando comparados os valores globais relativos à média das percentagens de alunos enquadrados na zona saudável do AEFN com os valores obtidos a nível nacional verificou-se que no ano letivo de 19/20 o AEFN possuía uma diferença positiva de 8% em relação à

média global nacional. No ano letivo de 20/21 essa tendência manteve-se uma vez que o valor médio do AEFN é superior à média nacional em 7%.

### 3.2.2 – Força média

No âmbito da bateria de testes *FITescola* a avaliação da força média visa avaliar o maior número de repetições numa cadência predefinida, de acordo com o protocolo *FITescola*. Na Figura 3, podemos verificar os resultados para o AEFN e a comparação com os resultados a nível nacional no que diz respeito à percentagem de alunos por idade que se encontram na ZSAF no teste de abdominais.



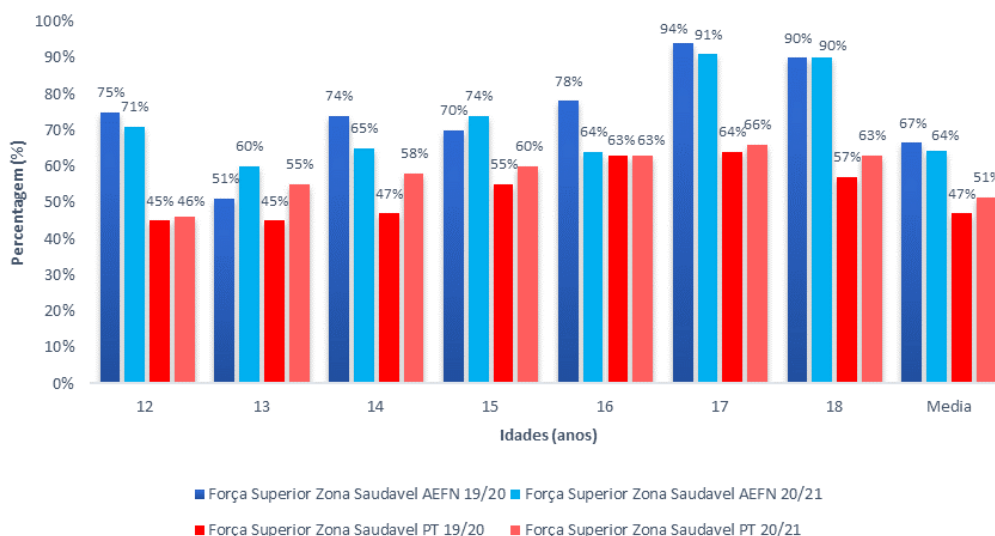
**Figura 3.** Média das percentagens de alunos, na ZSAF no teste de força média (abdominal), por idade e global.

No que diz respeito à capacidade neuromuscular (força média), a percentagem média global apresentada pelo AEFN foi de 72%, na ZSAF para o ano letivo 19/20. No ano letivo seguinte, verificou-se uma diminuição de 3%, para 69%. No sentido inverso, a nível nacional observou-se um acréscimo face ao ano letivo anterior de 2% (71% para 73%).

Quando comparados os valores globais, relativos à percentagem de alunos enquadrados na zona saudável no AEFN com os valores de referência a nível nacional, verificou-se uma variância positiva de 1% em relação à média nacional no ano letivo 19/20. Todavia, no ano letivo de 20/21 os valores médios nacionais ultrapassaram os valores médios do AEFN em 4%.

### 3.2.3 – Força superior

No âmbito da bateria de testes *FITescola*, e de acordo com o seu protocolo, a avaliação da força superior é efetuada contabilizando o número máximo de execuções, numa cadência predefinida. Na Figura 4, podem-se verificar os resultados obtidos no AEFN e a sua comparação com os resultados nacionais no que diz respeito à média das percentagens de alunos que se enquadram na ZSAF no teste de força superior, nas diferentes faixas etárias.



**Figura 4.** Média das percentagens de aluno, na ZSAF no teste de força superior (extensões de braços), por idade e global.

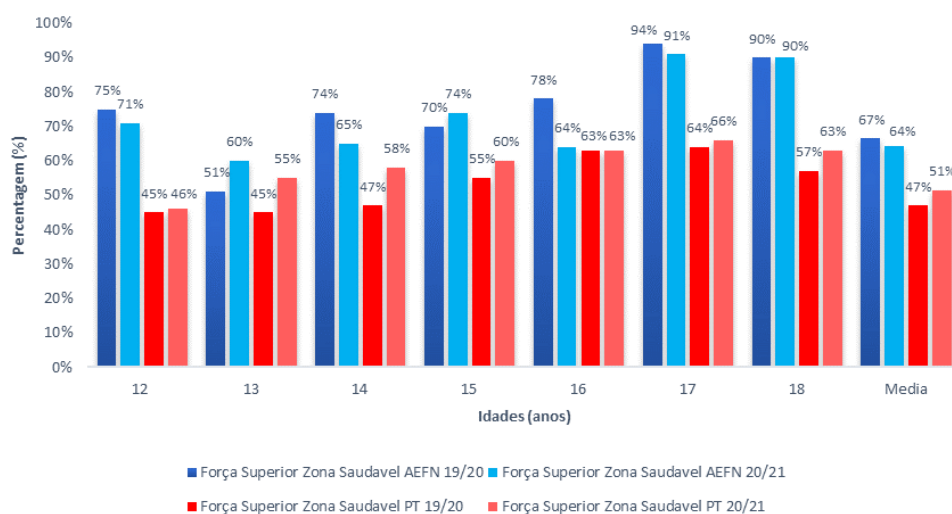
No que diz respeito à capacidade neuromuscular (força superior), a percentagem média global de alunos enquadrados na ZSAF apresentada no AEFN foi de 67% para o ano letivo 19/20. No ano letivo seguinte (20/21) verificou-se um decréscimo de 3% face ao ano anterior (64%). No que diz respeito à média global das percentagens a nível nacional, existiu um aumento em relação ao ano letivo anterior (19/20) de 4%.

Quando comparados os valores globais percentuais médios relativos dos alunos enquadrados na zona saudável no AEFN com os valores de referência a nível nacional verificou-se uma variância positiva de 20% em relação à média nacional no ano letivo 19/20. A variação encontrada diminuiu para 13%, pese embora se mantenha positiva.

### 3.2.4 – Flexibilidade

No âmbito da bateria de testes *FITescola*, e de acordo com o seu protocolo de aplicação, o teste de flexibilidade é avaliado pela distância máxima alcançada na flexão do tronco à frente para cada membro inferior (direito e esquerdo). Na Figura 5, pode verificar os

resultados obtidos no AEFN e a sua comparação com os resultados nacionais relativos à média das percentagens de alunos por idade que se enquadram na ZSAF no referido teste.



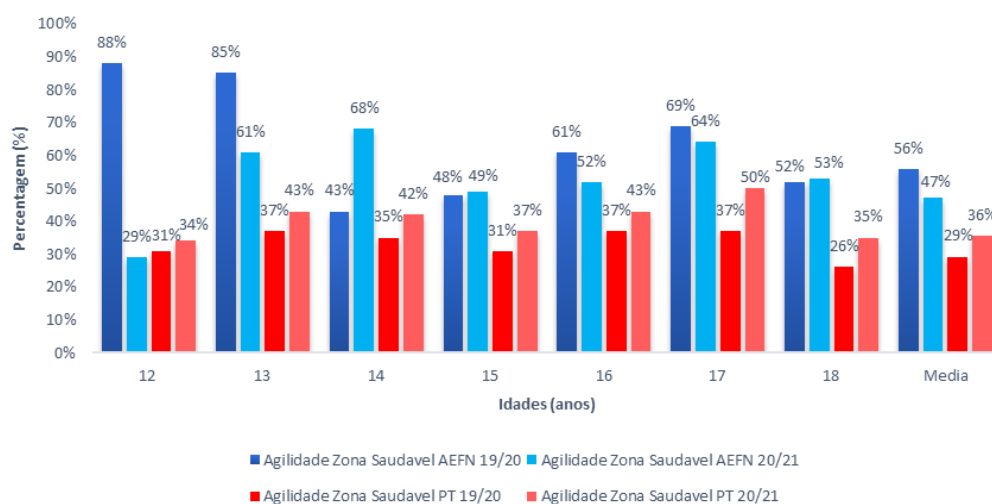
**Figura 5.** Média das percentagens de alunos, na ZSAF no teste de flexibilidade dos membros inferiores (senta e alcança), por idade e global.

No que diz respeito à capacidade neuromuscular (flexibilidade dos membros inferiores), a percentagem global média apresentada pelo AEFN no ano letivo 19/20 foi de 31%. No ano letivo de 20/21, os valores apresentados não registaram variação. Relativamente à média nacional, verificou-se um aumento de 3% em relação ao ano letivo anterior 19/20.

Quando comparados os valores percentuais globais médios relativos aos alunos enquadrados na zona saudável no AEFN com os valores de referência a nível nacional verificou-se uma variância negativa de 7% em relação à média nacional no ano letivo 19/20. No ano letivo de 20/21, os valores médios do AEFN continuaram inferiores à média nacional com uma diferença de 12%.

### 3.2.5 – Agilidade

No âmbito da bateria de testes *FITescola* a avaliação da agilidade, é efetuada através da realização de um percurso de dez metros, onde o transporte de objetos deverá ser efetuado com a velocidade máxima de execução e coordenação. Na Figura 6, podem-se verificar os resultados no AEFN e a comparação com os resultados nacionais relativos à média das percentagens de alunos por idade que se enquadram na ZSAF no referido teste.



**Figura 6.** Média das percentagens de alunos, na ZSAF no teste de agilidade, por idade e global.

No que diz respeito à capacidade neuromuscular (agilidade), a percentagem global média de alunos enquadrados na ZSAF foi de 56%, no AEFN para o ano letivo 19/20. No ano letivo seguinte (20/21) verificou-se um decréscimo de 9% (47%) face ao ano anterior. A nível nacional, verificou-se a existência de um aumento, em 20/21 em relação ao ano letivo anterior (19/20), de 7%.

Quando comparados os valores percentuais globais médios relativos aos alunos enquadrados na zona saudável do AEFN com os valores nacionais verificou-se uma variância positiva de 27% em relação à média nacional no ano letivo 19/20. No ano letivo de 20/21 os valores médios do AEFN continuaram superiores à média nacional embora a diferença fosse atenuada para apenas 11%.

#### 4. Discussão dos resultados

Os resultados relativos aos dados antropométricos para a população escolar do AEFN exibiram diferenças significativas entre o ano letivo de 19/20 e o ano letivo 20/21 nas variáveis de peso, altura e IMC, verificando-se um aumento percentual em cada uma dessas variáveis.

Em comparação com a média nacional, o AEFN apresentou uma variação percentual média global de alunos com excesso de peso superior à média global nacional em ambos os anos letivos considerados no estudo. No entanto, a média global nacional não mostrou variação.

Os resultados referentes aos indicadores de performance no AEFN, permitiram verificar que existiu um decréscimo, em todas as capacidades físicas, exceto na flexibilidade que

não apresentou variação, do ano letivo de 19/20 para o ano letivo de 20/21. Verificou-se um maior declínio nos testes de aptidão aeróbia (vaivém) e agilidade, tendo ambos revelado uma redução de 9% face ao ano transato. Os testes de força média e força superior apresentaram um decréscimo de 3%, respetivamente. A análise das médias das percentagens dos valores nacionais mostrou que os indicadores de *performance*, apresentaram um aumento não expectável (exceto nos valores de aptidão aeróbia, onde se observou um decréscimo percentual de 8%), que não apresentam a mesma tendência dos resultados do presente estudo.

Em comparação com a média nacional, os resultados apresentados pelo AEFN demonstram que, apesar de uma regressão nos resultados a nível interno, o AEFN apresenta percentagens médias mais elevadas que a nível nacional nos testes da aptidão aeróbia, força superior e agilidade. Por outro lado, o AEFN encontra-se abaixo da média nacional na força média e na flexibilidade.

Pode-se afirmar que os dados obtidos relativos ao AEFN estão de acordo com as conclusões obtidas por Zhou et al., (2021), que retratam os efeitos da pandemia nos comportamentos mais sedentários entre crianças e adolescentes. Os dados obtidos no presente estudo exibem uma tendência de diminuição dos indicadores de aptidão física que também foram observados no estudo do “SLOfit”, onde se verificou um declínio de quase 16% no Índice de Aptidão Física.

## **5. Conclusões**

De acordo com a análise dos dados obtidos no presente estudo obtiveram-se as seguintes conclusões:

1º Na composição corporal verificaram-se, quando comparados os valores pré pandemia face ao ano letivo seguinte (durante o decorrer da pandemia), diferenças significativas nas variáveis altura, peso e índice de massa corporal. Atendendo às faixas etárias consideradas seria expectável um aumento dos valores de altura, que naturalmente se associam com o aumento de peso. No entanto, quando averiguado o IMC, bem como, especificamente, o número de alunos com excesso de peso, concluiu-se o efeito negativo associado ao confinamento e impossibilidade de acompanhamento de ensino presencial na educação Física. Tal traduz a importância desta mesma disciplina neste contexto escolar para a manutenção da saúde e registos saudáveis nos biomarcadores.

2º No AEFN, o período de confinamento sem aulas presenciais de educação física teve impacto negativo na maioria das faixas etárias consideradas, sendo que o maior aumento percentual de excesso de peso se verificou nos alunos com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos. No entanto, os alunos com 14 anos apresentaram um declínio relativo ao excesso de peso.

3º O aumento percentual do valor médio global de alunos com excesso de peso no AEFN, poderá estar associado com: o possível aumento da ingestão alimentar; uma menor quantidade de dispêndio energético face ao confinamento; a interrupção das atividades letivas presenciais, bem como a diminuição da prática de atividade física e desportiva formal e informal.

4º O decréscimo percentual do indicador de *performance*, aptidão aeróbia, poderá estar associado aos efeitos do confinamento. Assim, haverá que considerar as limitações relacionadas ao treino aeróbio em espaços confinados e impossibilidade de mobilidade no exterior.

5º Pese embora, o conjunto de medidas implementadas, no seio do AEFN, que visaram mitigar os efeitos negativos do confinamento e que se refletiram em práticas de atividade física acompanhadas à distância, era expectável a limitação do alcance dessas mesmas medidas quando comparadas com o ensino presencial. Assim os dados obtidos refletem e demonstram limitações do acompanhamento do treino à distância e em espaços confinados para uma população escolar, neste contexto específico, com estas características.

6º Quer a prescrição, quer o acompanhamento do treino à distância, apresentam limitações. Desde logo, haverá que equacionar o peso de variáveis tais como, a motivação e capacidade de trabalho autónomo que não foram equacionadas neste estudo. Ainda assim, os dados do presente estudo refletem que as capacidades físicas associadas à aptidão aeróbia (resistência aeróbia e agilidade) apresentaram perda mais acentuada que as capacidades associadas à força média e força superior. Tal poderá estar associado ao contexto de trabalho físico domiciliário, constatando-se a valorização do desenvolvimento das capacidades físicas que mais facilmente podiam ser desenvolvidas neste contexto. Estes dados requerem atenção particular, uma vez que é sabido que uma aptidão aeróbia elevada durante a infância e a adolescência se relaciona com um menor risco de doenças cardiometabólicas, obesidade, diabetes e outros problemas de saúde, durante todo o ciclo de vida (FITescola, 2021).

Será, pois, relevante equacionar medidas pós pandémicas que possibilitem a recuperação de valores que se enquadrem na zona saudável de aptidão física, repercutindo-se posteriormente na diminuição da sobrecarga ponderal.

Desta forma, a nível local poderão ser equacionadas medidas de reforço e apoio (crédito de horas e gestão de horários de professores e alunos), para o já existente Projeto de Intervenção Na Obesidade (PINO). Pois, possibilita uma intervenção ativa e continuada ao nível da prescrição e monitorização da atividade física e acompanhamento nutricional para os alunos desde logo identificados com excesso de peso. Como medidas preventivas e visando a recuperação dos indicadores de performance para a restante população escolar, sugere-se proporcionar condições (gestão de horários professores/alunos) de incentivo à prática de atividade física para além do contexto formal da aula de educação física. Estes incentivos visam promover os vários grupos equipa de desporto escolar junto dos alunos e encarregados de educação, bem como incentivar à participação nas diversas atividades do plano anual promovidas pelo grupo disciplinar: corta-mato, Jogos Juvenis Amadora, semana de Educação Física entre outras.

A nível nacional seria ideal considerar o aumento ainda que transitório da componente letiva na disciplina de educação física, para recuperação dos indicadores mencionados.

### **Agradecimentos**

Os autores agradecem ao Agrupamento de Escolas Fernando Namora, especificamente aos Professores do grupo disciplinar de Educação Física, pela colaboração prestada na partilha de dados relativos à bateria de testes de aptidão física de cada uma das turmas, bem como a partilha dos dados recolhidos no âmbito do Projeto de Intervenção Na Obesidade (PINO).

## 6. Bibliografia

Constandt B., Thibaut E., De Bosscher V., Scheerder J., Ricour M., Willem A., (2020). Exercising in Times of Lockdown: An Analysis of the Impact of COVID-19 on Levels and Patterns of Exercise among Adults in Belgium. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(11):4144. [doi.org/10.3390/ijerph17114144](https://doi.org/10.3390/ijerph17114144)

[DGESTE \(2020\). Orientações Ano letivo 20/21. https://www.dgeste.mec.pt/](https://www.dgeste.mec.pt/)

DGS (2020). Orientação Covid 19: desporto e competições desportivas <https://covid19.min-saude.pt/>

[DGS \(2020\). Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física. https://www.dgeste.mec.pt/](https://www.dgeste.mec.pt/)

[DGS \(2020\). Orientações. https://covid19.min-saude.pt/orientacoes/](https://covid19.min-saude.pt/orientacoes/)

[FITescola. \(2017\). Obtido de FITescola: https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx](https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx)

Impact of COVID-19 lockdowns on physical fitness and prevalence of obesity in children. (2021). Obtido de *Science an Technology in childhood Obesity Policy*: <https://www.stopchildobesity.eu/impact-of-covid-19-lockdowns-on-physical-fitness-and-prevalence-of-obesity-in-children/>

SLOfit - <https://en.slofit.org/>; <https://en.slofit.org/research/ACDSI-study>

UNESCO (2020). UNESCO – COVID-19 Resposta educacional. *Cultivar o bem-estar social e emocional*, (6).

WHO (2021). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Obtido de <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus2019>.

Zhou J., Xie X., Guo B., Pei R., Pei X., Yang S. and Jia P. (2021). Impact of COVID-19 Lockdown on Physical Activity Among the Chinese Youths: The COVID-19 Impact on Lifestyle Change Survey (COINLICS). *Front. Public Health* 9:592795. doi:10.3389/fpubh.2021.592795