



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Ricardo Temudo Valadão de Sousa Freitas

Relatório Final de Estágio

As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física da Região
Autónoma dos Açores e a Sua Influência na Importância Atribuída à Aptidão
Física dos Alunos

Orientador supervisor: Professor Doutor Fernando Vieira
Orientador cooperante: Professor Mestre João Alves

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Ricardo Temudo Valadão de Sousa Freitas

Relatório Final de Estágio

As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física da Região
Autónoma dos Açores e a Sua Influência na Importância Atribuída à Aptidão
Física dos Alunos

Relatório Final de Estágio
apresentado com vista à obtenção
do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário (Despacho n.º
7255/2015)

2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024

ÍNDICE

Índice de Figuras.....	V
Índice de Tabelas	VII
Índice de Quadros	IX
Lista de abreviaturas.....	XI
Agradecimentos.....	XIII
Resumo.....	XV
Abstract	XVII
1 Introdução	1
2 Área I – Profissional, Social e Ética	3
2.1 Percurso e Expetativas	3
2.2 Caraterização da Unidade Orgânica	4
2.3 Calendário Escolar.....	6
2.4 Espaço Físico	6
2.5 Caraterização do departamento de EF da EBSTB.....	8
2.6 Caraterização das turmas.....	9
2.6.1 Turma 11º 2	9
2.6.2 Turma 7º 3	9
2.6.3 Turma 6º 5	10
3 Área II – Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem.....	11
3.1 Planeamento.....	11
3.1.1 Unidades Didáticas	13
3.1.2 Planos de aulas	14
3.2 Ensino.....	14
3.2.1 Observação e coadjuvação de aulas.....	15
3.3 Avaliação	15
3.3.1 Critérios de Avaliação	16
4 Área III - Participação na Escola e Relação com a Comunidade	21
4.1 O Projeto Educativo da EBSTB.....	21
4.2 Aulas.....	22
4.3 Direção de Turma	22
4.4 Reuniões do Conselho de Turma	23
4.5 Desporto Escolar	23
4.6 Outras Atividades	25

4.6.1	Semana Europeia do Desporto	25
4.6.2	Torneios de Voleibol e de Basquetebol	26
4.6.3	Festa de Natal	26
4.6.4	Palestra do Atleta Olímpico Emanuel Silva	26
5	Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	29
6	Considerações Finais	61
7	Elementos pós-textuais	65
7.1	Referências.....	65
7.2	Apêndices.....	67
7.3	Anexos.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea da EBSTB	7
Figura 2 - Sala de Ginástica/Badminton/Escalada	7
Figura 3 - Sala de Ginástica/Badminton/Escalada	7
Figura 4 - Pavilhão	8
Figura 5 - Campo Exterior Coberto	8
Figura 6 - Campo de Futebol relva sintética	8
Figura 7 - Pista de Atletismo	8
Figura 8 - Sala de Judo	8
Figura 9 - Piscina Coberta	8
Figura 10 - Corta-Mato fase de ilha 1	24
Figura 11 - Corta-Mato fase de ilha 2	24
Figura 12 - Corrida para cegos	25
Figura 13 - Aula de Body Combat®	25
Figura 14 - Torneio AE 1	26
Figura 15 - Torneio AE 2	26
Figura 16 – Teatro de Natal da EBSTB	26
Figura 17 - Exibição de Dança de alunos da EBSTB	26
Figura 18 – Eu e os professores de EF com o Atleta Medalhado Olímpico Emanuel Silva	27

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estabelecimentos de educação e de ensino 5

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades coletivas do 2º Ciclo	11
Quadro 2 - Atividades individuais do 2º Ciclo	12
Quadro 3 - Organização curricular do 3º Ciclo	12
Quadro 4 - Organização curricular do Ensino Secundário.....	13
Quadro 5 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar do 2º Ciclo	17
Quadro 6 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar no 2º Ciclo da Educação Especial (Individualizado)	18
Quadro 7 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar no 3º Ciclo	19
Quadro 8 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar no Ensino Secundário	19

LISTA DE ABREVIATURAS

ADE - Atividades Desportivas Escolares

AE - Associação de Estudantes

ApF - Aptidão Física

AR - Auto-Realização

DC - Desportos Coletivos

DE - Desporto Escolar

DI - Desportos Individuais

DIC - Desportos Individuais e Coletivos

DRD - Direção Regional do Desporto

DRE - Direção Regional da Educação

EBSTB - Escola Básica e Secundária Tomás de Borba

EF - Educação Física

FMH - Faculdade Motricidade Humana

IE - Integração Ecológica

ISEIT - Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

MD - Mestría Disciplinar

MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

OE - Orientações Educacionais

PA - Processo Aprendizagem

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionado em Ensino de Educação Física

PN - Perfil Neutro

RS - Responsabilidade Social

SE - Sem Experiência Desportiva

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

VOI-SF - *Value Orientation Inventory - Short Form*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero expressar o meu agradecimento à minha mulher Sara, e à minha filha Camila, que tinha um ano e meio de vida quando se deu o início desta aventura, pelo apoio incondicional. Agradeço a vossa paciência, amor e carinho perante os dias prolongados de ausência.

Gratidão à minha mãe, que sempre me incentivou a inscrever-me neste mestrado. O seu apoio nas mais de 40 viagens de ida e volta entre a ilha Terceira e Lisboa foi fundamental para que eu pudesse assistir a todas as aulas e terminasse o processo com sucesso.

Ao meu Pai, que tem enfrentado, e ainda enfrenta, momentos difíceis ao nível da sua saúde, agradeço profundamente a sua ajuda e apoio pessoal, que foram essenciais para mim.

Às minhas irmãs Bárbara e Sara, cunhados Ricardo e Paulinho que me apoiaram de formas diversas ao longo de todo o processo.

Ao meu primo Henrique e à Marta, o meu sincero agradecimento pelo apoio fundamental que me prestaram, acolhendo-me na sua casa durante as minhas deslocações ao continente, além do apoio pessoal e emocional. O meu agradecimento estende-se também à restante família, ao meu primo Miguel, ao meu tio José Reis Costa e à tia "Nenhinha", que, de forma indireta, me apoiaram.

À Anabela, ao Carlos e ao Diogo (a minha "família emprestada"), que igualmente me ajudaram, que tão generosamente me disponibilizaram estadia na sua casa de Lisboa em várias das minhas deslocações.

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão ao Senhor João Botelho, pai da minha mulher, Sara, e avô da nossa filha Camila, pelo inestimável apoio familiar que nos proporcionou ao longo destes dois anos de mestrado.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Vieira, que me apoiou tanto a nível académico como pessoal. A sua orientação, sabedoria e humanismo foram fundamentais para superar os momentos mais difíceis e para a conclusão deste relatório e desta investigação.

A todos os professores do ISEIT que fizeram parte do processo, cada um contribuiu para o meu crescimento pessoal e académico. A todos, o meu obrigado.

Ao meu orientador cooperante João Alves, pela sua paciência e ensinamentos práticos durante o estágio.

Aos meus colegas do mestrado, agradeço por me ajudarem a retomar a rotina dos estudos académicos, orientando-me com novos métodos de estudo. Um agradecimento especial ao meu colega Marco Pires, pela amizade e apoio constante ajudando a regressar a casa depois das aulas a horas mais decentes.

Por fim, a todos os meus amigos mais próximos e familiares que não foram aqui mencionados, mas que de alguma forma contribuíram para esta jornada, deixo o meu agradecimento sincero.

RESUMO

Este Relatório Final de Estágio foi desenvolvido no contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, parte integrante do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. O estágio assumiu um papel central na nossa formação, permitindo-nos adquirir e consolidar competências pedagógicas e didáticas fundamentais para a prática docente em Educação Física. Realizado na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, na Ilha Terceira, Açores, ao longo do ano letivo de 2023/2024, este estágio proporcionou a experiência de ensinar Educação Física às turmas do 6.º, 7.º e 11.º anos. Este relatório tem como finalidade relatar as experiências e aprendizagens obtidas, refletindo sobre as metas inicialmente definidas, os desafios encontrados, e as abordagens pedagógicas implementadas para alcançar um ensino eficaz e inclusivo. O relatório está organizado em quatro secções principais: a primeira foca-se nos objetivos do estágio e na contextualização da escola; a segunda detalha o processo de ensino, incluindo estratégias de planeamento e métodos de avaliação utilizados; a terceira analisa a nossa integração na dinâmica escolar e o relacionamento com a comunidade educativa; e a última secção é dedicada à investigação, explorando como as Orientações Educativas dos professores de Educação Física na região dos Açores influenciam a importância dada à aptidão física dos alunos.

Palavras-chave: Relatório Final, Educação Física, Prática de Ensino Supervisionado, Orientações Educativas.

ABSTRACT

This Final Internship Report was developed as part of the Supervised Teaching Practice course, which is a component of the 2nd Cycle of Studies in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies of Instituto Piaget in Almada. The internship played a central role in our training, allowing us to acquire and consolidate essential pedagogical and didactic skills for teaching practice in Physical Education.

Carried out at the Tomás de Borba Basic and Secondary School, located on Terceira Island, Azores, throughout the 2023/2024 academic year, this internship provided us with the experience of teaching Physical Education to classes in the 6th, 7th, and 11th grades. This report aims to describe the experiences and learning outcomes, reflecting on the initially defined goals, the challenges encountered, and the pedagogical approaches implemented to achieve effective and inclusive teaching.

The report is organized into four main sections: the first focuses on the objectives of the internship and the context of the school; the second details the teaching process, including planning strategies and assessment methods used; the third analyzes our integration into the school dynamics and relationship with the educational community; and the final section is dedicated to thematic research, exploring how the Value Orientation of Physical Education teachers in the Azores region influence the emphasis placed on students' physical fitness.

Keywords: Final Report, Physical Education, Supervised Teaching Practice, Value Orientations.

1 INTRODUÇÃO

O Relatório Final é o documento oficial que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física (PES), integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Este documento traduz as quatro dimensões vivenciadas durante o estágio, sendo que as dimensões se referem às seguintes áreas: Área I – Profissional, Social e Ética, Área II – Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem, Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Área IV – Desenvolvimento Profissional Contínuo.

Este relatório tem como objetivo principal apresentar os pontos principais vivenciados em cada uma das áreas do Estágio Pedagógico. O mesmo reflete sobre a PES, concentrando-se na análise da unidade orgânica, das turmas atribuídas, do processo do ensino-aprendizagem, da participação na vida da comunidade educativa, da organização de eventos desportivos, da participação nos jogos desportivos escolares, da cooperação, do respeito e colaboração com os colegas do departamento de Educação Física (EF) da escola. O Relatório Final aborda os diferentes níveis do planeamento (turma, unidade didática e unidade de ensino), o acompanhamento das atividades relacionadas com a direção de turma, e por último, a investigação para o desenvolvimento pessoal e para a comunidade educativa. Este documento apresenta as competências e capacidades desenvolvidas e identifica informações, objetivos, facilidades, desafios e estratégias que ajudaram a ultrapassar todas as dificuldades de forma a atingir os objetivos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhei diretamente com três turmas diferentes: uma do 6º ano (turma 5), uma do 7º ano (turma 3) e uma do 11º ano (turma 2), para além de ter coadjuvado e observado mais duas turmas do 11º ano (turmas 1 e 3) ao longo do ano letivo, que eram turmas da responsabilidade de dois colegas estagiários da Universidade de Desporto do Porto que também fizeram a sua PES na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB). O nosso orientador cooperante, o professor João Alves, foi uma peça muito importante neste processo, não só na orientação das aulas, como também na orientação do planeamento de todas as atividades da PES em que participei de forma a garantir o sucesso do estágio curricular. Para além da participação ativa na lecionação de toda a atividade inerente ao processo de ensino e aprendizagem da EF, participei em reuniões do Conselho de Turma e do departamento de EF. Também acompanhei em alguns momentos, o trabalho de direção de turma de diversos professores da EBSTB. Participei em eventos relacionados com o Desporto Escolar (DE), nas atividades integradas no Plano Anual de Atividades organizado pelo departamento de EF e também participei nos torneios organizados pela própria Associação de Estudantes (AE) da EBSTB.

2 ÁREA I – PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA

2.1 Percurso e Expetativas

O desporto sempre foi a minha paixão, e inspirei-me em ídolos do futebol e da Fórmula 1 da minha infância. Tive a sorte de ter familiares mais velhos que, naquela época, praticavam atividade desportiva como o ténis, o golfe, o futebol e até o windsurf. Com este entusiasmo pelo desporto, sempre ambicionei ser professor de EF, talvez influenciado pelo entusiasmo que os meus familiares paternos demonstravam aos fins de semana, quando nos reuníamos na cidade da Praia da Vitória, onde acompanhávamos a Fórmula 1 aos domingos pela televisão e os jogos de futebol pela rádio ou pela televisão.

Enquanto criança, experimentei desportos federados como o ténis, judo, basquetebol, equitação e patinagem. Aos onze anos, comecei a jogar futebol federado até aos 20 anos, altura em que entrei para a universidade. Nesse período, fiz parte da equipa de futebol da Faculdade Motricidade Humana (FMH) através do desporto universitário. Quando entrei para a FMH, o meu objetivo inicial era concluir a Licenciatura em Educação Física e Desporto Escolar (Pré-Bolonha); contudo, acabei por escolher o Ramo de Exercício e Saúde no 3.º ano da Licenciatura, pois a área da saúde também me fascinava imenso e, na altura, as notícias sobre as vagas para professores de EF não eram muito animadoras. Nos últimos dois anos da Licenciatura, fiz um estágio nas escolas de futebol do Sport Lisboa e Benfica, onde desenvolvi de forma diferenciada os meus conhecimentos e experiência ao nível da pedagogia e didática, até me inscrever neste Mestrado.

Quando regresssei à ilha Terceira, após terminar a Licenciatura, iniciei a minha carreira profissional na área do fitness, e ao fim de dois anos, em 2010, já tinha o meu próprio negócio no sector, um ginásio ao qual dei o nome de *Dreamfit*. Mantive-me no sector como sócio-gerente e professor de fitness até ao início de 2023. Atualmente, exerço a atividade como professor de aulas de grupo num ginásio a tempo parcial e dediquei o resto do meu tempo ao Mestrado e à minha família.

Durante estes meus 15 anos de carreira no fitness, desenvolvi competências relacionadas com a gestão financeira, recursos humanos e relações interpessoais. No entanto, a minha grande paixão são as aulas de grupo, com o objetivo de ajudar as pessoas, proporcionando boas experiências através do exercício físico e da música, acreditando que o efeito do grupo é uma ferramenta muito poderosa para inspirar as pessoas a praticarem cada vez mais e melhor exercício. A minha convicção é de que a adesão das pessoas à prática de exercício físico está relacionada com o conhecimento do “como” e do “porquê” de se fazer exercício físico. As experiências positivas vivenciadas pelas pessoas são muito importantes para o sucesso e o envolvimento das mesmas enquanto praticantes de exercício físico.

O estágio pedagógico representa um processo de desenvolvimento para o estagiário, bem como de integração. Assim, esta fase crucial permite que os futuros professores se insiram na comunidade escolar (Rolim, 2013). Na fase inicial do estágio, esperava poder aplicar as minhas competências e experiência nas aulas de EF e na relação com a comunidade escolar e com os meus alunos. Relativamente às minhas expectativas, esperava desenvolver e recuperar grande parte do que aprendi com as modalidades desportivas que adquiri durante a minha Licenciatura em Ciências do Desporto, no ramo de Exercício e Saúde, no período pré-Bolonha, que decorreu entre 2002 e 2007 na FMH.

Ao inscrever-me no Mestrado, voltei a ter a oportunidade de ter contacto com as atividades desportivas que aprendi durante a Licenciatura e tive como grande desafio ganhar experiência e confiança em todas as matérias que são lecionadas em contexto escolar, bem como acumular essa experiência com os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado e aplicá-los nas diversas vertentes da prática

pedagógica. Outro dos desafios que esperava estava relacionado com a diferença de motivação entre os alunos da escola e os clientes do ginásio em relação à prática de exercício físico. Nos clubes de fitness, os clientes geralmente têm um bom comportamento e cumprem as tarefas propostas porque pagam por isso. No contexto escolar, ocorre muitas vezes o oposto, sendo que, nas aulas de EF, os alunos são obrigados a participar, apresentando comportamentos desviantes ou simplesmente não executando as tarefas propostas. Lidar com esta nova realidade seria certamente uma dificuldade que esperava poder contornar com a PES, utilizando as estratégias de ensino mais adequadas para cada situação que pretendia desenvolver ao longo da experiência.

Outra dificuldade que esperava encontrar era a criatividade na elaboração dos planos de aula e na sua própria lecionação, considerando que a minha experiência anterior era totalmente diferente. Especificamente, a intervenção no fitness em termos de instrução e feedbacks pedagógicos é muito diferente e em maior escala; nesta fase, tive essa perceção porque experimentei essa diferença na prática simulada com os meus colegas durante o Mestrado, nas aulas de Pedagogia e Didática da Educação Física e Desporto.

Nóvoa (2009) afirma que o conhecimento está estreitamente ligado à construção das práticas docentes. Tinha a plena consciência de que a teoria nem sempre poderia ser aplicada diretamente à prática, por isso, antecipava dificuldades e compreendia que, por vezes, é necessário ser criativo para superar certas barreiras que surgem durante a docência.

Com a experiência que trazia de outro ramo, esperava poder contribuir para a inovação das metodologias aplicadas na melhoria da condição física e saúde dos alunos, bem como inspirar a comunidade escolar a ser mais ativa.

Segundo Crum (2017), o professor é um educador profissional, e não um preparador físico ou um animador. A EF não deve ser vista apenas como um “agradável intervalo no currículo escolar orientado para a aprendizagem.” (Crum, 2017, p. 62). Antes de iniciar a PES, acreditava que algumas das mais importantes competências da EF eram o desenvolvimento da literacia física, a promoção de bons hábitos de vida saudável, o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipa e o respeito pelos outros, adquirindo mais e melhores capacidades psicossociais. Acreditava que o Professor de EF poderia mudar a vida de cada aluno, não só através da sua ação didática e pedagógica, mas também pelo exemplo que pudesse transmitir através das suas atitudes e comportamentos, tanto dentro como fora da escola.

2.2 Caracterização da Unidade Orgânica

A EBSTB é uma instituição relativamente recente, tendo iniciado a sua atividade em 2008. Localiza-se na cidade de Angra do Heroísmo, na freguesia de São Pedro, na ilha Terceira, no Arquipélago dos Açores. Trata-se de uma escola pública com órgãos de gestão próprios, que integra nove estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, bem como um estabelecimento de Educação e Ensino que serve como sede da Unidade Orgânica. A oferta formativa da escola abrange desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, incluindo o Ensino Profissional e Artístico.

Esta unidade orgânica (agrupamento de escolas) abrange comunidades com diferentes densidades populacionais e enfrenta consideráveis desafios económicos e culturais. Algumas escolas podem estar isoladas geograficamente, enquanto outras enfrentam problemas sociais mais acentuados. Esta diversidade atribui à escola uma grande responsabilidade na promoção do sucesso educativo dos seus alunos e na formação de cidadãos ativos, conscientes e responsáveis.

Fazem parte integrante da unidade orgânica EBSTB os estabelecimentos de educação e ensino indicados na tabela 1:

Escola Básica e Secundária Tomás de Borba	
Estabelecimentos de educação e ensino	Freguesia
EB1/JI de Pico da Urze	São Pedro
EB1, 2, 3/JI/S/ EA Tomás de Borba	São Pedro
EB1/JI de Cinco Ribeiras	Cinco Ribeiras
EB1/JI de Doze Ribeiras	Doze Ribeiras
EB1/JI de Posto Santo	Posto Santo
EB1/JI de Santa Bárbara	Santa Bárbara
EB1/JI de São Bartolomeu de Regatos	São Bartolomeu de Regatos
EB1/JI de São Mateus da Calheta	São Mateus da Calheta
EB1/JI do Cantinho	São Mateus da Calheta
EB1/JI Professor Maximino F. Rocha	Terra-Chã

Tabela 1 - Estabelecimentos de educação e de ensino

Segundo o Plano Educativo da EBSTB, os principais objetivos da escola incluem:

- Garantir um percurso sequencial e articulado para os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória na respetiva área geográfica.
- Proporcionar a todos os estudantes da EBSTB uma formação artística.
- Superar situações de isolamento geográfico de estabelecimentos de ensino e prevenir a exclusão social e cultural.
- Evitar a exclusão de alunos que necessitam de apoio na aprendizagem, através da implementação de estratégias pedagógicas integradoras e do reforço da capacidade pedagógica das escolas que integram o agrupamento.
- Implementar canais de comunicação eficazes.
- Melhorar as estratégias que conduzam ao sucesso escolar dos alunos.

A missão educativa da escola é clara: "Formar para o Sucesso; Educar para uma Cidadania Plena, Responsável e Inclusiva; Promover as Artes, o Empreendedorismo, as Atividades Físicas Desportivas e as Tecnologias Digitais." Esta missão tem como foco a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em várias dimensões, tornando a escola única no contexto educacional regional.

A aposta nas artes e na integração digital é uma característica distintiva da EBSTB, refletindo o seu compromisso com a inovação. A escola promove interações sociais entre alunos, professores, funcionários e outros intervenientes. É um espaço de aprendizagem e crescimento não apenas para os alunos, mas para toda a comunidade escolar.

No âmbito profissional, a escola tem uma ligação ao desporto, ética, gestão e outros campos. Tem uma oferta vasta de disciplinas para aqueles que desejam aprender. As relações próximas e amigáveis com

os funcionários fazem parte integrante do ambiente escolar, proporcionando oportunidades para discussões, não apenas sobre questões académicas, mas também sobre questões sociais e de cidadania.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e educativo dos alunos, proporcionando um espaço onde as normas de convivência em sociedade são aprendidas de forma envolvente e dinâmica. Esta interação não se aplica apenas aos alunos, mas também aos docentes e a todos os envolvidos na comunidade escolar, tornando a escola um ambiente acolhedor e enriquecedor.

2.3 Calendário Escolar

O ano letivo 2023/2024 da EBSTB esteve organizado por semestres: as aulas do primeiro semestre tiveram início no dia 12 de setembro de 2023 e terminaram no dia 23 de janeiro de 2024. Tiveram a sua interrupção letiva para férias do Natal entre os dias 18 de dezembro de 2023 e o dia 2 de janeiro de 2024. Nos dias 24, 25 e 26 de janeiro de 2024, houve uma interrupção letiva para as reuniões de avaliação intercalar relativa ao primeiro semestre.

As aulas do segundo semestre tiveram o seu início no dia 29 de janeiro de 2024, terminaram no dia 3 de junho de 2024 (9º, 11º e 12º anos) e no dia 11 de junho de 2024 (1º e 2º ciclo, 7º, 8º e 10º anos). Houve interrupções letivas nos dias 12, 13 e 14 de fevereiro de 2024 relativo ao Carnaval e entre os dias 25 de março e 3 de abril de 2024 inclusive relativo às férias da Páscoa.

2.4 Espaço Físico

A EBSTB está situada próxima do centro histórico de Angra do Heroísmo na Freguesia de São Pedro. Tem excelentes acessos, fazendo ligação direta à via rápida que funciona como uma circular ao centro da cidade de Angra do Heroísmo. É uma escola com uma área significativamente ampla onde para além de ter infraestruturas anexas desportivas de qualidade, também possui parte do edifício dedicado à cultura, nomeadamente à música. Está munido de salas acústicas de qualidade superior adequadas para a prática da mesma. A figura 1 mostra a vista aérea da EBSTB retirada do Google Earth.



Figura 1 - Vista aérea da EBSTB

O departamento de EF da EBSTB tem ao seu dispor os seguintes espaços físicos que estão instalados na área da EBSTB apesar de o Pavilhão, a Sala de Ginástica, a Sala de Judo e a Piscina pertencerem ao Parque Desportivo da Direção Regional do Desporto que é responsável pelos mesmos.

- Sala de Ginástica/ Badminton/ Escalada (Figura 2 e Figura 3)
- Pavilhão 1 (Metade do Pavilhão) (Figura 4)
- Pavilhão 2 (Metade do Pavilhão) (Figura 4)
- Campo Exterior Coberto (Figura 5)
- Campo de Futebol relva sintética (Figura 6)
- Pista de Atletismo (Figura 7)
- Sala de Judo (Figura 8)
- Piscina Coberta (Figura 9)



Figura 2- Sala de Ginástica/Badminton/Escalada



Figura 3 - Sala de Ginástica/Badminton/Escalada



Figura 4 - Pavilhão



Figura 5 - Campo Exterior Coberto



Figura 6 - Campo de Futebol relva sintética



Figura 7 - Pista de Atletismo



Figura 8 - Sala de Judo



Figura 9 - Piscina Coberta

2.5 Caracterização do departamento de EF da EBSTB

O departamento de EF da EBSTB está situado num gabinete do Pavilhão e era composto por 14 professores de EF. O ambiente foi ótimo, onde inclusivamente foram promovidos convívios fora do horário escolar. O coordenador do departamento de EF foi o Professor Rui Soares que também acumulava a função de Presidente do Conselho Pedagógico da EBSTB, que demonstrou ser uma pessoa

sempre disponível, acessível e pronta a ajudar a ultrapassar todas as dificuldades ao nível da organização escolar.

O núcleo de estágio de EF da EBSTB foi composto por dois núcleos, um do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT) onde eu estava inserido e o outro núcleo composto por dois colegas estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e teve como responsável o orientador cooperante o Professor João Alves, que tem uma experiência de catorze anos na orientação da prática de ensino supervisionado em EF. A ideia foi funcionarmos como uma unidade, uma vez que o protocolo de estágio foi semelhante para os dois núcleos e respeitavam a legislação que se encontrava em vigor. A prática de observação das aulas dos colegas estagiários, foi uma das tarefas da nossa PES, que serviu para tirarmos ilações da prática pedagógica de cada um de nós em reuniões e no próprio momento com o nosso orientador cooperante que também observava as aulas.

No entanto, em dezembro de 2023, infelizmente, um dos colegas do núcleo do Porto teve de abandonar o estágio da EBSTB por razões pessoais. A partir desse momento, o nosso Professor cooperante João Alves teve de assumir essa turma, no entanto, continuei a assistir e a coadjuvar todas as aulas dessa turma. Esta situação também serviu para aprender sobre as suas decisões no planeamento, decisões pedagógicas e didáticas dado a sua experiência como professor.

2.6 Caracterização das turmas

2.6.1 Turma 11º 2

A turma 11º2, era composta por 13 alunos no início do ano letivo, tendo recebido mais uma aluna no final do 1º semestre, uma aluna proveniente de outra escola situada em Angra do Heroísmo. Desta forma a turma passou a ser composta por 14 alunos. A turma era composta por 9 rapazes e 5 raparigas, apenas dois alunos afirmaram que nunca praticaram desporto federado. Apenas uma aluna referiu que não gostava de EF.

Os alunos moravam relativamente perto da EBSTB e não tinham problemas sociais ou familiares relevantes. Todos os alunos da turma transitaram do 10º ano para o 11º ano, não havendo alunos que estivessem a repetir o ano. Apenas uma aluna nasceu no ano de 2006, os restantes alunos nasceram no ano de 2007, sendo que as suas idades no início do ano letivo eram compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Nesta turma, todos os alunos referiram que gostavam de desporto e EF, exceto uma aluna. Dos 14 alunos da turma, 6 responderam que nunca tinham praticado desporto federado, enquanto os restantes 8 alunos referiram que praticavam ou praticaram desporto federado recentemente.

Relativamente às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), nenhum aluno necessitou das referidas medidas para a disciplina de EF.

Consegui identificar ao longo das primeiras aulas quem era o aluno “líder” da turma (um dos rapazes) e qual o elemento “desestabilizador” (outro rapaz). As raparigas foram todas empenhadas e respeitadoras sendo elas muito mais maduras do que os rapazes no que concerne ao seu comportamento.

2.6.2 Turma 7º 3

A turma do 7º3, era composta por 23 alunos, 12 raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade. Os alunos viviam todos no Concelho de Angra do Heroísmo, onde 15 deles afirmaram fazer desporto federado. Três alunas referiram que não gostavam de EF, por coincidência, essas três alunas eram alunas repetentes do 7º ano. Essas alunas apresentaram um comportamento irresponsável relativamente à participação nas aulas, onde muitas das vezes nem

levavam o equipamento. Ao longo do ano, uma dessas alunas começou a afastar-se desse comportamento, e começou a participar de forma ativa e recorrente nas aulas de EF, conseguindo ter aproveitamento positivo na disciplina de EF.

Pelo menos uma das alunas apresentou problemas sociais e económicos graves, onde o ambiente familiar era degradado. Outra aluna já tinha sido vítima de *bullying* no passado e apresentava níveis de confiança muito baixos. Com o passar do tempo, essa aluna começou a apresentar melhores níveis de confiança comparativamente ao início do ano letivo e elevou significativamente o seu nível de aproveitamento na disciplina, tornando-se uma criança muito mais participativa e feliz durante as aulas.

Nenhum aluno apresentou MSAI aplicáveis à disciplina de EF.

2.6.3 Turma 6º 5

A turma do 6º5 era composta por 21 alunos, 13 rapazes e 8 raparigas com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade. Os alunos viviam todos no Concelho de Angra do Heroísmo. Apenas 8 alunos referiram que praticavam desporto federado, enquanto os restantes afirmaram que não. Todos os alunos afirmaram que gostavam de EF e nenhum aluno apresentou MSAI aplicáveis à disciplina de EF. Esta turma tinha 2 alunos com história de retenção em anos letivos anteriores.

3 ÁREA II – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1 Planejamento

No início de cada ano letivo, é elaborado o plano anual, que constitui o primeiro passo para o planejamento e preparação do ensino (Bento, 2003). Bossle (2002) e Mccutcheon e Milner (2002) mencionam que o planejamento é o processo que engloba todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar. Este processo é fundamentado na relação entre a teoria e a prática, sendo crucial para a implementação do currículo, permitindo que os alunos vivenciem a aprendizagem. O departamento de EF da EBSTB, foi responsável pelo planejamento anual, pela distribuição e rotação dos espaços entre todos os professores. No contexto atual do ensino, o planejamento costuma basear-se num dos três modelos: o modelo por Blocos ou Tradicional, o modelo por Etapas e o modelo Misto. Desses, os modelos por Blocos e por Etapas são os mais amplamente conhecidos e utilizados pelos professores (Rosado, 2002). O modelo de ensino da EF adotado na EBSTB foi o modelo por ciclos de atividades ou blocos. Cada bloco teve uma duração média de 4 semanas. Esta opção esteve fortemente relacionada com o fato de grande parte dos espaços serem pouco polivalentes.

Os quadros 1 e 2 representam a organização curricular do 2º Ciclo ao nível das atividades individuais e coletivas. O aluno deveria ficar capaz de desenvolver as competências essenciais de nível introdutório, em três matérias para o 5.º ano de escolaridade, e em quatro matérias para o 6.º ano, de diferentes subáreas do seguinte conjunto de possibilidades.

A distribuição das matérias ao longo do ano letivo foi condicionada pelo mapa de rotações dos espaços. Regra geral, o tempo de permanência em cada espaço era de 4 semanas.

Estas opções curriculares respeitaram os documentos oficiais das Metas de Aprendizagem do Ministério da Educação. A EBSTB cumpriu com os documentos oficiais utilizando a seguinte metodologia:

UNIDADES DIDÁTICAS
5.º e 6.º ANO – Jogos Pré-desportivos
5.º e 6.º ANO – Futebol - <i>nível introdutório</i> 5.º e 6.º ANO – Futebol - <i>nível elementar</i>
5.º e 6.º ANO – Voleibol - <i>nível introdutório</i> 6.º ANO – Voleibol - <i>nível elementar</i>
5.º e 6.º ANO – Basquetebol - <i>nível introdutório</i>

Quadro 1 - Atividades coletivas do 2º Ciclo

UNIDADES DIDÁTICAS
5.º e 6.º ANO – Ginástica - Ginástica de Solo - <i>nível introdutório</i>
5.º e 6.º ANO – Ginástica - Ginástica de Solo - <i>nível elementar</i>
5.º e 6.º Ginástica de Aparelhos - <i>nível introdutório</i>
5.º e 6.º Ginástica Rítmica - <i>nível introdutório</i>
5.º ANO – Atletismo - <i>nível introdutório</i>
6.º ANO – Atletismo - <i>nível introdutório (conclusão)</i>
5.º ANO – Luta - <i>nível introdutório</i>
6.º ANO – Luta - <i>nível introdutório</i>
5.º e 6.º ANO – Patinagem - <i>nível introdutório</i>
5.º e 6.º ANO – Dança - <i>nível introdutório</i>
5.º e 6.º ANO – Danças Tradicionais - <i>nível introdutório</i>
5.º e 6.º ANO – Natação
- <i>Nível introdutório</i>
- <i>Nível elementar</i>

Quadro 2- Atividades individuais do 2º Ciclo

O quadro 3 reflete a organização curricular do 3.º Ciclo (matérias abordadas prioritariamente):

Subáreas/Matérias		7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Jogos Desportivos Coletivos	Futebol	X	X	X
	Voleibol	X	X	X
	Basquetebol	X	X	X
	Andebol	X	X	X
Ginástica	Solo / Aparelhos	X		X
	Acrobática			X
Atletismo	Corridas	Velocidade	Estafetas	Barreiras
	Saltos	Comprimento	Altura	Comprimento
	Lançamentos	Peso	Peso	Dardo
Raquetas	Badminton		X	
Desportos de Combate	Luta / Judo	X		
Natação		X	X	X
Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)			X	

Quadro 3 - Organização curricular do 3º Ciclo

O quadro 4 representa a organização curricular do Ensino Secundário (matérias abordadas prioritariamente):

Subáreas/Matérias		10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Jogos Desportivos Coletivos	Futebol	X	X	X
	Voleibol	X	X	X
	Basquetebol	X	X	X
Subáreas/Matérias		10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
	Andebol	X	X	X
Ginástica	Solo / Aparelhos	X		
	Acrobática	X		
Atletismo	Corridas	Barreiras	Velocidade	Estafetas
	Saltos	Comprimento	Altura	Comprimento
	Lançamentos	Dardo	Peso	Dardo
Raquetas	Badminton		X	X
Desportos de Combate	Luta / Judo		X	
Natação		X	X	X
Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)				X

Quadro 4 - Organização curricular do Ensino Secundário

A rotação dos espaços, obedeceu à seguinte sequência, independentemente do espaço inicial:

- Sala de Ginástica;
- Pavilhão Exterior;
- Pavilhão 1;
- Atletismo;
- Sala de Judo;
- Campo de Futebol;
- Piscina;
- Pavilhão 2.

3.1.1 Unidades Didáticas

Bento (2003) refere que as unidades didáticas são elementos fundamentais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor a responsabilidade de elaborar este documento, devendo assegurar uma sequência lógica dos conteúdos programáticos previstos para uma modalidade.

Tendo em conta que o planeamento anual foi organizado através do modelo de ensino por blocos, a primeira ou as primeiras duas aulas de cada unidade didática foram dedicadas à avaliação inicial. Fiquei

encarregue de criar as grelhas e respetivos critérios para a avaliação diagnóstica e sumativa de cada unidade didática, em conformidade com os critérios fundamentais de avaliação definidos pelo departamento de EF da EBSTB. Após a realização da avaliação diagnóstica, foi desenvolvido um planeamento prognóstico, utilizando uma grelha, onde os objetivos e a função didática de cada sessão foram delineados e representados com as metas a alcançar ao longo das aulas da respetiva unidade didática. A última ou as duas últimas aulas de cada bloco, foram reservadas para a avaliação sumativa da unidade didática correspondente.

3.1.2 Planos de aulas

Bento (2003) refere que a aula está integrada no processo global da unidade didática. Assim, é possível verificar que o plano de aula é sustentado e orientado pelas diretrizes presentes na unidade didática.

Os planos de aula desempenham um papel importante no trabalho do professor. No entanto, os planos devem ser concebidos com flexibilidade, de modo a permitir adaptações necessárias. É importante que sejam elaborados tendo em conta as características específicas da turma em questão, os recursos disponíveis e o espaço onde a aula será lecionada. Cada plano de aula correspondeu aos objetivos delineados e descritos no planeamento prognóstico, referido no ponto anterior (unidades didáticas). Os planos foram entregues ao Professor João Alves no início de cada aula e no final de cada aula efetuei uma reflexão por escrito dos pontos positivos e aspetos a melhorar para as aulas futuras. Todas essas reflexões foram entregues ao Professor João Alves no final de cada semana. Algumas vezes, durante a lecionação das aulas, tive de improvisar e alterar alguns exercícios prescritos no plano de aula, para poder contornar dificuldades, ou porque simplesmente os exercícios ou a organização proposta no plano de aula não se demonstravam eficazes.

3.2 Ensino

Na fase inicial do estágio, relativamente à introdução das aulas que lecionei, tive como primeira preocupação criar um bom clima de aula e definir bem as regras de funcionamento das minhas aulas para que todo o processo de ensino e da aprendizagem dos alunos fosse mais efetivo. De acordo com Martins et al. (2017), para fomentar um clima relacional positivo entre os alunos, o professor deve demonstrar respeito e honestidade, promover a convivência, empatia, amizade, tolerância, inclusão e cooperação entre os alunos, assim como garantir a colaboração e a busca de soluções que envolvam todos os estudantes. Esta minha estratégia teve como objetivo aumentar o tempo útil na tarefa bem como demonstrar organização e compromisso com os alunos de forma a ter controlo das aulas e o respeito das turmas. Na introdução, o professor deve procurar comunicar de forma clara e concisa os objetivos, as situações de aprendizagem, a estrutura e a organização da aula, bem como os critérios de sucesso desejados (Piéron, 1999).

Adaptei o meu estilo de ensino de acordo com as características dos alunos, os diferentes momentos das aulas, as dinâmicas do grupo e a natureza dos exercícios e das matérias. Por exemplo, nas aulas de ginástica acrobática e desportos coletivos, utilizei de forma intencional o estilo de ensino divergente, orientado pela descoberta guiada. Em outras matérias, como a ginástica e a natação, optei por um estilo de ensino convergente, centrado na tarefa e no comando

De acordo com a sistematização teórica proposta por Mosston e Ashworth (2008, citado por Vieira, 2015), são dez os estilos de ensino. Cinco deles situam-se antes da barreira da descoberta, sendo classificados como convergentes, enquanto os outros cinco estão além dessa barreira, são considerados divergentes. Os estilos de ensino convergentes distinguem-se principalmente pelo foco na reprodução de ideias, movimentos e modelos já assimilados pelos alunos. Por outro lado, os estilos

de ensino divergentes envolvem a capacidade de gerar novos conhecimentos, explorar novos movimentos e desenvolver modelos inéditos que poderão ser aplicados pelos estudantes no futuro.

Nos desportos coletivos, utilizei o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), onde o estilo de ensino divergente é aplicado. Prescrevi as aulas com exercícios de acordo com o modelo de organização de prática aleatória, em detrimento do modelo de organização por blocos, característico do modelo TGfU. O TGfU acolhe ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão (Brooker et al., 2000).

Um feedback eficaz exige que o professor possua: conhecimento do conteúdo, habilidade para diagnosticar e identificar de forma precisa as causas da diferença entre a execução motora do aluno e a execução pretendida; conhecimento das características do aluno; e capacidade de aplicar o feedback adequado (Martins et al., 2017).

Os feedbacks das minhas aulas distinguiram-se, sobretudo, por terem tido um formato misto, integrando feedback auditivo, visual e cinestésico. Quanto ao objetivo, foram utilizados feedbacks prescritivos, descritivos e interrogativos. A direção do feedback variou entre as aulas, abrangendo feedback individual, em grupo e para a turma ao longo do ano letivo. Em relação ao conteúdo, predominou o feedback positivo. Procurei evitar o excesso de feedback e recorri frequentemente ao feedback interrogativo, pois, pela minha experiência, foi o que mais captou a atenção dos alunos e gerou melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas aulas em que optei por um estilo de ensino à descoberta guiada. Piéron (1999), no seu estudo, constatou que este tipo de feedback é raramente utilizado pelos professores (representando apenas 5% dos feedbacks), no entanto, é o que mais contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Outra das minhas preocupações esteve relacionado com o ciclo de feedback. Quando fornecia um feedback, tive sempre a preocupação de o encerrar.

3.2.1 Observação e coadjuvação de aulas

Durante a PES, observei as aulas dos colegas estagiários do núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, as aulas do meu professor cooperante e de outros professores do nosso departamento de EF.

Silva (2013) afirma que uma boa observação de aula é baseada numa seleção e adaptação rigorosa dos instrumentos de acordo com o contexto, devendo considerar os seguintes aspetos: a gestão e o clima da aula, a interação entre professor e aluno, o discurso do professor e dos alunos, e as atividades pedagógicas. Utilizei uma ficha de observação fornecida pelo ISEIT e com estes instrumentos efetuei o registo de observação dessas aulas, com o objetivo de melhorar a minha capacidade de análise crítica e de aprender com as boas/más práticas de cada um. No final da observação dos colegas estagiários, foram discutidos em conjunto com o nosso professor coadjuvante, o plano de aula e a performance didática e pedagógica de cada aula observada.

3.3 Avaliação

Freitas et al. (2014) afirmam que é essencial compreender os diferentes tipos de avaliação e as formas de os utilizar, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a prática pedagógica. A avaliação divide-se em três tipos: diagnóstica, formativa e sumativa

Gonçalves et al. (2010) indicam que o objetivo da avaliação diagnóstica não é formular um juízo, mas sim recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar o planeamento ao seu

desenvolvimento. Desta forma, a avaliação diagnóstica é fundamental como ponto de partida para o estabelecimento de metas a alcançar. Os mesmos autores acrescentam que a utilização deste tipo de avaliação permite melhorar os processos pedagógicos, incluindo a planificação, as metodologias de trabalho e as estratégias a aplicar, assim como identificar problemas reais dos alunos durante a sua aplicação.

O principal objetivo da avaliação formativa é identificar onde e em que aspetos o aluno encontra dificuldades, sendo posteriormente necessário informar o aluno. Assim, os autores defendem que a avaliação formativa é um processo bidirecional, em que ambos os agentes do ensino (professor e aluno) desempenham um papel fundamental (Gonçalves et al., 2010).

Rosado e Silva (2010) argumentam que a avaliação sumativa resume a informação disponível e faz um balanço dos resultados no final de uma etapa de ensino, como no final de cada período ou ano. Desta forma, a avaliação sumativa é geralmente realizada no fim das unidades didáticas, para verificar o cumprimento dos objetivos propostos.

Como professor estagiário, tive a tarefa de criar os instrumentos de avaliação diagnóstica e avaliação sumativa para cada unidade didática das três turmas que lecionei. Estes instrumentos consistiram em grelhas de observação dos alunos, onde foram registados os valores atribuídos a cada item avaliado. O meu objetivo foi respeitar os critérios de avaliação descritos nos documentos elaborados pelo departamento de EF, adaptando-os sempre que necessário à realidade da turma e às limitações dos espaços. Em algumas situações, foi necessário adaptar ou alterar os instrumentos de avaliação, por diversos motivos, como por exemplo, na eventualidade de não serem práticos ou exequíveis. Nas primeiras avaliações diagnósticas e sumativas, criei grelhas com um número demasiado elevado de critérios a observar e a registar, chegando desta forma à conclusão de que seria muito difícil aplicá-los, tendo em conta a elevada quantidade de parâmetros a observar em tão pouco espaço de tempo disponível. Estas alterações, sempre que necessárias, foram discutidas e alteradas com o meu orientador cooperante e com os meus colegas estagiários, de forma a conseguir avaliar os parâmetros de forma realista e exequível.

Segundo Correia e Freire (2007) a avaliação é uma recolha sistemática de informações que permite formular juízos de valor, facilitando o processo de tomada de decisão. Pretendi esclarecer e reforçar junto dos alunos que o momento de avaliação sumativa de uma unidade didática não determinaria, por si só, a sua classificação. Todas as aulas tiveram importância, onde o comportamento, as atitudes, a responsabilidade, a solidariedade, os conhecimentos e o saber processual demonstrado ao longo das sessões desempenharam um papel importante na atribuição da nota final da respetiva unidade didática, refletindo-se depois na nota final de cada semestre.

3.3.1 Critérios de Avaliação

Os critérios específicos de avaliação do departamento de EF da EBSTB, do 2º e 3º Ciclo e do Ensino Secundário, seguem os critérios base das Aprendizagens Essenciais da EF, do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e dos Critérios Gerais de Avaliação 2023/2024 da EBSTB. Como já foi referenciado anteriormente, regra geral, o tempo de permanência em cada espaço foi de 4 semanas.

Para o 2º Ciclo, os critérios de avaliação e os indicadores a observar estavam organizados da forma representada no quadro 5:

Ensino Regular

SABER CONCEPTUAL/PROCESSUAL	100%	Aptidão Física	15%
		Exercício critério e/ou Situação de jogo e saber atitudinal	70%
		Conhecimentos teóricos	15%
TESTES DE APTIDÃO FÍSICA FITESCOLA®			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaivém ▪ Velocidade (20 metros) ▪ Impulsão horizontal ▪ Força média (abdominais) 	4 testes de aptidão física compreendidos dentro da zona saudável		N5
	3 testes de aptidão física compreendidos dentro da zona saudável		N4
	2 testes de aptidão física compreendidos dentro da zona saudável		N3
	1 teste de aptidão física compreendido1 dentro da zona saudável		N2

Quadro 5 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar do 2º Ciclo

Os alunos com atestado médico, e de acordo com a legislação em vigor, o aluno só poderia ser dispensado da presença na aula de EF por despacho do Secretário Regional de Educação. O aluno apenas poderia ser dispensado da atividade prática (total ou parcial) se apresentasse na secretaria da escola o impresso próprio, devidamente preenchido pelo médico e respetivo encarregado de educação (Regulamento Interno da EBSTB). Desta forma, o saber conceptual/processual e os conhecimentos teóricos valiam 100% da nota final.

Poderiam acontecer as seguintes situações:

a) O aluno apresentar o comprovativo médico impeditivo de realizar toda a atividade prática ao longo de todo o ano letivo:

Este aluno deveria ser portador de calçado adequado ao local de aula e/ou de outro material necessário (ex: apito) de acordo com as indicações do professor, realizando as atividades alternativas propostas. Devia submeter-se a teste(s) escrito(s) sobre a(s) matéria(s) em causa e apresentar trabalho(s) escrito(s) por período sobre um tema atual relacionado com a(s) matéria(s) propostas pelo professor. Seria avaliado nos Domínios Cognitivo - Operatório e Domínio Atitudinal/Relacional).

b) O aluno que apresentasse comprovativo médico impeditivo de realizar uma(s) determinada(s) matéria(s) durante todo o ano letivo:

Este aluno deveria ser sempre portador de equipamento que lhe permitisse a realização de uma atividade alternativa mediante as indicações do professor. Seria avaliado de acordo com as definições do departamento, excluída(s) apenas a parte prática da(s) matéria(s) que não pudesse realizar.

No parâmetro de avaliação do domínio cognitivo-operatório – Atividades Físicas – a percentagem atribuída seria distribuída equitativamente pelas matérias que o aluno pudesse realizar.

Exemplo: O aluno apresenta comprovativo médico de alergia ao cloro. Este aluno não poderia realizar aulas de natação. Teria de ser portador de equipamento que lhe permitisse realizar uma atividade alternativa fora de água, como por exemplo, um programa de melhoria da sua aptidão física ou deveria apresentar trabalho(s) escrito(s) sobre a matéria em questão. Este aluno seria avaliado em menos uma matéria nas Atividades Físicas.

c) O aluno que apresentasse comprovativo médico impeditivo de realizar temporariamente toda a atividade:

Este aluno deveria apresentar-se de calçado adequado ao local de aula e/ou outro material necessário de acordo com as indicações do professor e realizar as tarefas que lhe forem propostas. Dependendo da duração da interrupção da atividade referida no comprovativo médico a situação do aluno seria analisada e a sua avaliação seria de acordo com o estabelecido na situação a) ou b).

Educação Especial – Individualizado (Quadro 6)

SABER CONCEPTUAL/PROCESSUAL	100%	Aptidão Física	20%
		Exercício critério e/ou Situação de jogo e saber atitudinal	60%
		Conhecimentos teóricos	20%
TESTES DE APTIDÃO FÍSICA FITESCOLA®			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaivém ▪ Velocidade (20 metros) ▪ Impulsão horizontal ▪ Força média (abdominais) 	4 testes de aptidão física compreendidos dentro da zona saudável		N5
	3 testes de aptidão física compreendidos dentro da zona saudável		N4
	2 testes de aptidão física compreendidos dentro da zona saudável		N3
	1 teste de aptidão física compreendido dentro da zona saudável		N2

Quadro 6 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar no 2º Ciclo da Educação Especial (Individualizado)

Para o 3º Ciclo e para o Ensino do Secundário, os critérios de avaliação e os indicadores a observar estão organizados da forma representada nos quadros 7 e 8:

3.º CICLO				
Dimensões do saber	Áreas	Instrumentos de avaliação	Peso percentual	
Processual e Atitudinal	Atividades Físicas	Saber processual (80%): - Situação analítica/exercício critério. - Situação de jogo. Saber atitudinal (20%): - Responsabilidade (assiduidade, pontualidade e material). - Participação (empenho, comportamento e cooperação).	70%	90%
	Aptidão Física	- Testes de aptidão física.	20%	
Conceptual	Conhecimentos	- Teste escrito / trabalho escrito / relatório / questionamento oral / apresentação oral / questão-aula.	10%	

Quadro 7 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar no 3º Ciclo

ENSINO SECUNDÁRIO				
Dimensões do saber	Áreas	Instrumentos de avaliação	Peso percentual	
Processual e Atitudinal	Atividades Físicas	Saber processual (85%): - Situação analítica/exercício critério. - Situação de jogo. Saber atitudinal (15%): - Responsabilidade (assiduidade, pontualidade e material). - Participação (empenho, comportamento e cooperação).	75%	90%
	Aptidão Física	- Testes de aptidão física.	15%	
Conceptual	Conhecimentos	- Teste escrito / trabalho escrito / relatório / questionamento oral / apresentação oral / questão-aula.	10%	

Quadro 8 - Critérios de avaliação e os indicadores a avaliar no Ensino Secundário

4 ÁREA III - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Ao longo da PES, participei em diversas atividades organizadas pela EBSTB, pelo departamento de EF, pela Direção Regional da Educação (DRE) e pela Direção Regional do Desporto (DRD). Para além das aulas que lecionei às minhas três turmas, também coadjuvei e observei aulas dos colegas do núcleo de estágio da Universidade do Porto e do meu Professor Orientador Coadjuvante, João Alves. O DE foi também uma das experiências que tive a oportunidade de acompanhar ao longo do ano letivo, através dos eventos de Corta-Mato, Mega-Sprint e Mega Salto, tanto a nível da escola como ao nível da ilha Terceira. Ao nível regional, não foi possível participar, uma vez que essas atividades em que a nossa escola esteve envolvida foram realizadas noutras ilhas dos Açores.

Durante a PES, fiz parte integrante das reuniões intercalares e de final do semestre do Conselho de Turma e das reuniões do departamento de EF. Por fim, participei numa ação de formação sobre desportos de deslize no meio aquático, incluindo Surf, Paddle e Wake Board. Esta formação, orientada pelo Professor João Alves, decorreu entre os dias 1 e 9 de julho de 2024, com uma carga horária de 25 horas.

4.1 O Projeto Educativo da EBSTB

Segundo o Projeto Educativo da EBSTB, a EBSTB é uma instituição pública de educação que abrange desde a pré-escola até ao ensino secundário e profissional. A sua missão é promover a formação dos alunos, favorecer o sucesso escolar e combater o abandono educacional, com ênfase na inclusão de alunos com necessidades especiais.

Como referido anteriormente a escola tem como objetivos fundamentais:

- a) Garantir a progressão dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória.
- b) Oferecer formação artística a todos os alunos.
- c) Combater o isolamento geográfico e a exclusão social e cultural.
- d) Prevenir a exclusão de alunos que necessitam de apoio, implementando estratégias pedagógicas inclusivas.
- e) Estabelecer canais eficazes de comunicação.
- f) Melhorar o desempenho académico dos alunos.

O Projeto Educativo foi criado segundo o Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/A de 7 de julho de 2005. A EBSTB tem vindo a construir uma identidade compartilhada, envolvendo várias partes interessadas ao longo dos anos. Visa promover a inclusão, a qualidade do ensino e o bem-estar dos alunos. Esta valoriza a educação artística, incluindo música, dança e artes plásticas, como uma forma de promover a autoestima e o desenvolvimento dos alunos. Além disso, busca promover o empreendedorismo e a atividade física, reconhecendo seu papel na formação integral dos alunos.

A voz dos alunos é considerada crucial, e a escola procura envolvê-los na construção de seu próprio processo educativo. Também se compromete a atender às necessidades da comunidade educativa.

O Projeto Educativo da escola é visto como um instrumento para promover a autonomia da instituição, harmonizar as suas ações internas e envolver todos os atores na educação. A escola procura afirmar a sua identidade, definir metas claras e objetivos estratégicos para alcançar o sucesso educativo.

Em resumo, a EBSTB é uma instituição que valoriza a educação artística, a inclusão, o empreendedorismo, a atividade física e a participação dos alunos no seu processo educativo, com o objetivo de promover a formação integral e o sucesso académico.

4.2 Aulas

Durante o ano letivo 2023/2024, assumi a responsabilidade em todos os campos desde o início do ano letivo, desde a planificação, processos de avaliação, lecionação e classificação dos alunos do 11º2. Pode-se dizer que esta turma estava sob a minha exclusiva responsabilidade, com a supervisão permanente do Professor João Alves. Estas aulas lecionadas por mim ao 11º2, também foram observadas pelos meus colegas Pedro Rocha e Ivo Vieira do núcleo de estágio da Universidade de Desporto do Porto, onde posteriormente discutíamos as nossas decisões pré interativas e interativas das aulas lecionadas. Eu tinha acesso à plataforma SGE (plataforma oficial da DRE) onde eu podia registar os sumários e a assiduidade dos alunos, bem como receber mensagens do Diretor de Turma e dos pais dos alunos.

No início do ano letivo e de cada Bloco de Ensino (unidade didática), foi transmitido aos alunos quais seriam os três domínios a avaliar, sendo eles os domínios das Atividades Física, Aptidão Física e dos Conhecimentos.

Os alunos que não levavam o equipamento para as aulas (casos raros) eram convidados a ajudar-me na preparação dos materiais, a arbitrar os jogos ou a realizar outras tarefas relacionadas com o tema da aula. Por exemplo, eu colocava-lhes questões orais, incentivando-os a pensar em como resolver os problemas apresentados aos colegas que estavam a participar nas atividades práticas.

Para além da turma do 11º2, durante o ano letivo, marquei presença em todas as aulas dos meus colegas do núcleo de estágio do Porto, fiz observação e coadjuvei em algumas delas. Os meus colegas tinham lecionado as turmas do 11º1 e do 11º3. Desta forma acabei por aprender imenso com a observação do comportamento dos alunos e dos meus colegas.

Relativamente às turmas do 7º3 e do 6º5, acompanhei estas turmas através da observação e coadjuvação durante o ano letivo. Tive a oportunidade de assumir a turma como professor, onde tive as mesmas tarefas e responsabilidade que tive com a turma do 11º2, ou seja, planejar, avaliar, classificar e lecionar a turma de forma autónoma durante 1 bloco de ensino, com a supervisão do meu orientador Professor João Alves. Como disse anteriormente, nos restantes blocos de ensino tive a função de coadjuvar/observar o professor dessas turmas.

4.3 Direção de Turma

Durante o meu estágio, não tive a oportunidade de acompanhar diretamente o trabalho dos diretores de turma das minhas turmas, dado que os seus horários coincidiam com os períodos em que eu estava a lecionar. Por esta razão, foi necessário seguir o trabalho de outros professores que desempenhavam a função de direção de turma.

Ao longo deste acompanhamento, percebi que o papel de diretor de turma é extremamente importante e desafiador para qualquer professor. Esta experiência deu-me a oportunidade de desenvolver competências e aprofundar os meus conhecimentos sobre as várias responsabilidades associadas ao cargo. Uma das tarefas mais importantes é a comunicação com os Encarregados de Educação, organizando reuniões para discutir o progresso, as necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo assim, a sua participação ativa no processo educativo dos seus filhos.

A utilização da plataforma online do professor (SGE), é uma plataforma que permitia aos professores, diretores de turma e aos pais terem acesso a informações dos alunos, naturalmente havia partes dessa plataforma que apenas os professores e os diretores de turma tinham acesso. No SGE, havia uma parte da plataforma onde os diretores de turma podiam aceder e consultar todos os sumários, as faltas, as datas das avaliações de todas as disciplinas bem como aceder aos relatórios individuais dos alunos

dessa turma. Era possível editar e/ou consultar por exemplo quais as MSAI que estavam a ser implementadas a determinado aluno. Também era possível justificar faltas e enviar mensagens para os encarregados de educação, e quando o contato não tinha sucesso, os diretores de turma também podiam entrar em contato direto por via telefone da escola para a marcação de reuniões ou para fornecimento de informação acerca dos seus educandos.

O acompanhamento e apoio do desempenho escolar dos alunos são essenciais, especialmente ao fornecer apoio nas disciplinas em que existem maiores dificuldades. Implementar MSAI e coordenar com os Encarregados de Educação acerca de medidas de suporte educacional adicionais são práticas que enriquecem a experiência educativa. É importante referir que as MSAI eram propostas e aprovadas nas reuniões do Conselho de Turma antes de serem implementadas.

Ganhei mais consciência da importância e da dificuldade de que ser um bom diretor de turma requer não apenas experiência, mas também um profundo compromisso com a função. Participar neste acompanhamento ajudou-me a perceber que esta é uma das tarefas mais exigentes e que consomem tempo e energia para quem assume esta responsabilidade.

4.4 Reuniões do Conselho de Turma

Participei em todas as reuniões de conselho de turma das três turmas que acompanhei ao longo do ano letivo, foram momentos cruciais no processo de avaliação e gestão pedagógica. Nestas ocasiões, os professores das respetivas turmas reuniram-se para discutir, o progresso dos alunos, o ambiente da sala de aula e outros aspetos relevantes do percurso escolar. A experiência nestas reuniões foi rica em diálogo e na troca de opiniões, com o objetivo de garantir uma avaliação justa e ponderada para cada aluno.

No início de cada reunião, os professores apresentaram as notas que propunham para as suas disciplinas. Estas discussões, eram conduzidas com uma preocupação genuína pelo bem-estar e sucesso dos alunos, procurando-se sempre um consenso que refletisse o trabalho e a dedicação dos alunos. Mas não era apenas o desempenho académico que estava em cima da mesa. Havia também um foco importante nas questões do comportamento, da assiduidade e da participação dos alunos nas atividades escolares. Discutiram-se casos individuais, com especial atenção aos alunos que enfrentavam mais dificuldades, e quais as MSAI que poderiam ser aplicadas para ajudar no sucesso dos alunos.

Nos casos mais delicados, como os alunos em risco de retenção, a discussão tornava-se mais intensa. As decisões aqui exigiam não apenas conhecimento pedagógico, mas também sensibilidade e empatia, pois cada decisão podia gerar um impacto profundo no futuro de cada aluno. Estas reuniões, por vezes, revelavam-se emotivas, com os professores a debaterem o que seria melhor para o desenvolvimento de cada estudante.

Participar nestas reuniões permitiu-me compreender melhor a complexidade e a responsabilidade que envolve a tomada de decisões que moldam o percurso educativo dos alunos, revelando o lado humano e colaborativo do trabalho docente.

4.5 Desporto Escolar

No estágio curricular, tive como tarefa a observação e a participação no DE, sendo a Professora Sandra Costa a coordenadora do DE da EBSTB. Este tinha como base o primeiro nível do DE, as denominadas Atividades Desportivas Escolares (ADE). As ADE tinham uma duração de 90 minutos por semana para o 2º Ciclo e para o 3º Ciclo em conjunto com o Ensino Secundário. O treino dessas ADE para o 2º Ciclo eram às terças-feiras às 14h15 e para o 3º Ciclo/Secundário às quintas-feiras às 14h15. Para além destes

momentos, estavam programadas atividades pontuais como os Megs Escolares (Mega Sprint e Mega Salto), o Corta-Mato e os Jogos Desportivos Escolares.

O Mega Sprinter e o Mega Salto, Fase de Escola, realizaram-se na EBSTB no dia 23 de novembro de 2023, das 8h10 às 13h00. Os escalões etários incluíram infantis A (2013-2015), Infantis B (2011-2012), Iniciados (2009-2010), Juvenis (2006-2008) e juniores (2002-2005), sendo que Juvenis e Juniores não participaram na Fase de Ilha.

No dia 6 de dezembro de 2023, foi realizado o Corta-Mato da Fase Escola. Este evento foi organizado com um percurso localizado ao ar livre e afeta à escola, ou seja, dentro da área da escola. A organização desta prova foi mais simples, onde o departamento fez a marcação do percurso com o auxílio de varetas e fitas. Organizamo-nos por grupos, uns fizeram de secretariado para a entrega dos dorsais, outros pelo controlo do percurso (alunos do Ensino Profissional), partidas/chegadas, outros professores pelo controlo do número de voltas e por fim o grupo de professores que efetuavam o registo das chegadas. Esta prova foi efetuada pelos escalões infantis A femininos e masculinos, infantis B femininos e masculinos, iniciados masculinos e femininos, juvenis femininos e masculinos e juniores femininos e juniores masculinos

Estas atividades foram a minha primeira experiência em provas desta natureza numa escola, sinceramente, não estava à espera do nível elevado de participação e de entusiasmo por parte dos alunos. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora que deu animo e espírito de missão aos professores de EF.

No dia 15 de janeiro de 2024, realizou-se o Corta-Mato da fase de Ilha. Foi realizado no Paul da cidade da Praia da Vitória, com a participação de todas as escolas do ensino básico e secundário da ilha Terceira. Este foi um dia de grande afluência de alunos e de professores que se juntaram em prol deste evento. Participaram alunos de todos os escalões, desde os Infantis A até aos Juniores. As figuras 10 e 11 servem de exemplo demonstrativo deste dia.



Figura 10 - Corta-Mato fase de ilha 1



Figura 11 - Corta-Mato fase de ilha 2

Foi uma boa experiência participar neste evento, onde a nossa escola teve uma organização bastante efetiva, sem nenhuma ocorrência fora do previsto.

Um autocarro transportou os alunos e os professores da EBSTB até à cidade da Praia da Vitória, sendo que a comitiva era composta por cerca de 45 alunos e 6 professores. Para apoio aos alunos e professores, a escola forneceu lanches composto por uma sandes de queijo, garrafa de água, uma maçã e um pacote de bolachas integral a cada elemento da comitiva.

Este evento foi organizado pela DRD, com o apoio da Associação de Atletismo da Ilha Terceira. Na minha opinião, o evento esteve muito bem organizado e foi uma experiência bastante enriquecedora.

4.6 Outras Atividades

Durante o ano letivo, decorreram algumas atividades organizadas pelo departamento de EF, pela AE da EBSTB e por outros departamentos. Particpei em algumas dessas atividades, que passo a enunciar nos próximos pontos.

4.6.1 Semana Europeia do Desporto

Entre os dias 23 e 29 de setembro decorreu a Semana Europeia do Desporto, em que o departamento de EF organizou algumas atividades que estão descritas nos seguintes pontos:

- Dia 23 de setembro de 2023, o departamento organizou um trilho pedestre denominado Passagem das Bestas, situado numa zona perto de uma das maiores caldeiras vulcânicas da ilha Terceira. Todos os professores e funcionários foram convidados a participar no evento, o dia estava fantástico e teve uma adesão interessante. Foi uma manhã dia bem passado onde se fomentou a amizade e companheirismo entre os diversos professores.
- Dia 26 de setembro de 2023, foi o dia dedicado à sensibilização do Desporto Inclusivo. Neste dia, o departamento organizou diversas atividades, no qual eu fiquei responsável em conjunto com o nosso Professor João Alves, de desenvolver uma atividade dedicada aos cegos. Os alunos que participaram, utilizaram vendas para simular a cegueira. A atividade denominava-se corrida para cegos, e os alunos fizeram corridas aos pares, um com a venda e o colega a seguir de guia. Também foram efetuados jogos onde os alunos tinham de ajudar os pares à distância usando a voz, para ajudar os alunos “cegos” a percorrer um determinado percurso (figura 12).
- Dia 29 de setembro de 2023, foi um dia mais preenchido, com uma manhã dedicada a diversas atividades desportivas orientadas pelos professores de EF. Os professores organizaram estações, em que os alunos participavam nas atividades em estilo de rotação com cerca de 15 minutos de duração cada. Eu fiquei com a responsabilidade de organizar um circuito estilo Tabata, e no final, convidamos toda a comunidade escolar para participarem numa aula de Body Combat® lecionada por mim (figura 13).



Figura 12 - Corrida para cegos



Figura 13 - Aula de Body Combat®

4.6.2 Torneios de Voleibol e de Basquetebol

O departamento de EF participou em dois torneios ao longo do ano letivo, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre, realizados no pavilhão da EBSTB. Os torneios foram organizados pela AE da EBSTB, sendo que a responsabilidade da organização não era nossa. A nossa única preocupação foi assegurar a participação dos professores de EF e promover os eventos, incentivando os nossos alunos e os professores das outras disciplinas a participar nos mesmos (figuras 14 e 15).



Figura 14 - Torneio AE 1



Figura 15 - Torneio AE 2

4.6.3 Festa de Natal

No último dia do primeiro semestre, o dia 15 de dezembro de 2023, foi dedicado à festa de Natal da EBSTB. Neste dia, a Unidade Orgânica da EBSTB, onde se inserem também todas as escolas do 1º ciclo, os alunos participaram na festa através da apresentação de diversas exibições relacionados com o teatro, música, dança e ginástica rítmica (figuras 16 e 17).



Figura 16 – Teatro de Natal da EBSTB



Figura 17 - Exibição de Dança de alunos da EBSTB

4.6.4 Palestra do Atleta Olímpico Emanuel Silva

No dia 25 de outubro de 2023, a EBSTB recebeu o atleta olímpico Emanuel Silva, sob o tema “A canoagem vem à escola”. Com o âmbito de promover a canoagem e o campeonato europeu de Surfski (canoagem em mar aberto) que iria decorrer em abril de 2024 na ilha Terceira, o atleta deslocou-se à

ilha Terceira para ajudar a promover o evento, e claro, a Associação Regional de Canoagem dos Açores fez chegar o atleta a todas as escolas da ilha Terceira.

Neste evento, o atleta contou o seu percurso de vida no desporto e como conseguiu ultrapassar todas as dificuldades na vida como no desporto, acabou por ser uma excelente oportunidade para motivar os alunos da escola a lutarem contra todas as adversidades e dificuldades que a vida nos impõe, quer ao nível escolar, desportivo e pessoal. No final da palestra, os alunos e os professores colocaram questões ao Emanuel Silva (figura 18).



Figura 18 – Eu e os professores de EF com o Atleta Medalhado Olímpico Emanuel Silva

5 ÁREA IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES E A SUA INFLUÊNCIA NA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À APTIDÃO FÍSICA DOS ALUNOS

Ricardo Freitas [1], Fernando Vieira [1, 2].

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Almada, Instituto Piaget, Portugal

[2] Insight: Piaget Research Center for Ecological Human Development, Piaget Institute, Portugal

RESUMO

Enquadramento: Este trabalho visa identificar e caracterizar as orientações educacionais (OE) de 63 professores de Educação Física (EF) e a importância que é dada aos processos de desenvolvimento da Aptidão Física (ApF) na Região Autónoma dos Açores. **Objetivos:** Esta investigação pretende caracterizar as OE dos professores de EF e perceber a forma como os professores dão importância ao desenvolvimento da ApF dos alunos nas escolas dos Açores. **Métodos:** Foram analisadas as variáveis sociodemográficas, nomeadamente o género, a idade, a experiência profissional, as habilitações académicas, o grupo de recrutamento e a experiência social antecipatória. Na primeira fase, foi utilizado o questionário de investigação VOI-SF (*Value Orientation Inventory-Short Form*), citado e validado por Vieira (2015), o qual permitiu identificar as OE dos professores. Na segunda fase, realizou-se uma análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas, conduzidas a 16 professores que obtiveram as pontuações mais elevadas nas diferentes OE. **Resultados:** As análises dos dados demonstraram que há correlação estatisticamente significativas entre as diferentes OE exceto entre as OE Mestria Disciplinar (MD)/ Processo de Aprendizagem (PA), Auto-Realização (AR)/ Responsabilidade Social (RS) e Integração Ecológica (IE)/ Responsabilidade Social (RS). As OE não tiveram diferenças significativas nas variáveis género, enquanto existiram diferenças marginalmente significativas entre os grupos [260] e [260 e 620] na OE/IE da variável Grupo de Recrutamento. Na Experiência Social Antecipatória, observou-se uma diferença estatisticamente significativa da variável Experiência Profissional da OE/PA. A variável Grau Académico observou-se diferenças significativas apenas na OE/IE entre os professores com licenciatura e mestrado. **Conclusão:** Há uma necessidade de promover a autonomia dos alunos, incentivar a prática de atividades físicas fora da escola e personalizar as intervenções pedagógicas com base na avaliação da ApF, para garantir maior inclusão e eficácia no ensino da EF, contribuindo para o desenvolvimento físico e pessoal dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física, Orientações Educacionais; Ensino, Aptidão Física, Açores.

THE VALUE ORIENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE AUTONOMOUS REGION OF THE AZORES AND THEIR INFLUENCE ON THE IMPORTANCE ATTRIBUTED TO THE PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS

ABSTRACT

Background: This study aims to identify and characterize the Value Orientations (VO) of 63 Physical Education (PE) teachers and the importance given to the processes of developing Physical Fitness (PF) in the Autonomous Region of the Azores.

Objectives: This research seeks to characterize the VO of PE teachers and understand how these teachers prioritize the development of students' PF in schools in the Azores. **Methods:** Sociodemographic variables were analyzed, including gender, age, professional experience, academic qualifications, recruitment group, and anticipatory social experience. In the first phase, the VOI-SF (Value Orientation Inventory-Short Form) research questionnaire, cited and validated by Vieira (2015), was used to identify the teachers' Value Orientations (VO). In the second phase, a content analysis was conducted on semi-structured interviews with 16 teachers who scored the highest in the different VO.

Results: Data analyses demonstrated statistically significant correlations between the different VOs, except between *Disciplinary Mastery (DM)/Learning Process (LP)*, *Self-Actualization (SA)/Social Responsibility (SR)*, and *Ecological Integration (EI)/Social Responsibility (SR)*. No significant differences were found in the VO across gender, while marginally significant differences were observed between the groups [260] and [260 and 620] in the VO/EI variable for Recruitment Group. In the Anticipatory Social Experience, a statistically significant difference was observed in the Professional Experience variable for VO/LP. Regarding Academic Degree, significant differences were found only in VO/EI between teachers with a bachelor's degree and a master's degree. **Conclusion:** There is a need to promote students' autonomy, encourage physical activity outside of school, and personalize pedagogical interventions based on the assessment of PF to ensure greater inclusion and effectiveness in PE teaching, contributing to the physical and personal development of students.

Keywords: Physical Education, Value Orientations, Teaching, Physical Fitness, Azores.

INTRODUÇÃO

O conceito de Aptidão Física (ApF) tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, recentemente o American College Sports Medicine (ACSM, 2021) a ApF é a capacidade de realizar atividades físicas com vigor e alerta, sem fadiga excessiva, e com energia suficiente para lidar com situações imprevistas. A ApF inclui componentes relacionados com a saúde, como a capacidade cardiorrespiratória, a composição corporal, a força e resistência muscular, bem como a flexibilidade. Por outro lado, também abrange componentes ligados ao desempenho físico, como a agilidade, o equilíbrio, a coordenação, a potência e a velocidade. Estes elementos são fundamentais tanto para a manutenção de um estilo de vida saudável como para o desempenho eficaz de atividade física do dia a dia. Esta ApF pode ser vista ou interpretada de forma diferenciada por professores que têm OE diferenciadas (Silva & Vieira, 2023). Há uma preocupação da influência das orientações educacionais (OE) do professor de Educação Física (EF) (Vieira, 2015), dado que a literatura é coerente e exerce uma forte influência no currículo e nas decisões de instrução (Ennis, 1992). A pesquisa nos Estados Unidos sobre as OE tem sido conduzida ao longo do tempo por Catherine Ennis e seus colegas em diversos projetos de pesquisa. Segundo estes autores, existem cinco OE que moldam um sistema de crenças, o qual, em última análise, refletem a conceção que os professores têm da disciplina que ensinam (Vieira & Carreiro da Costa, 2017). A

pesquisa no campo da EF revelou e confirmou cinco OE: *mestria disciplinar, processo de aprendizagem, responsabilidade social, auto-realização e integração ecológica* (Ennis et al., 1992; Ennis & Chen, 1993). Cada uma dessas orientações servem como base para as escolhas curriculares dos professores de EF, as suas decisões instrucionais e dos seus comportamentos no ensino (Chen et al., 2017).

O conhecimento científico evidencia que a ApF está intrinsecamente relacionada a inúmeros benefícios para a saúde. Esta pode ser subdividida em dois domínios distintos: a aptidão associada à saúde e a aptidão direcionada ao desempenho atlético (Guedes, 2007). A aptidão voltada para a saúde está ligada a fatores de proteção, em contraposição à prevenção e à redução de disfunções hipocinéticas, conforme proposto por Shephard e Bouchard (1995).

A ApF é um tópico cada vez mais debatido no que diz respeito a objetivos, avaliações e sistemas de recompensas, especialmente na faixa etária das crianças e adolescentes. Isto deve-se à sua ligação com os hábitos adquiridos de atividade física, tanto no ambiente escolar quanto ao longo da vida (WHO, 2020).

A prática regular de atividade física contribui para diversos benefícios (NAHAS, 2013) estando intimamente associada à promoção da saúde. Entre esses benefícios, destacam-se a redução da massa gorda, o aumento significativo da massa magra (Oliveira-Filho & Shiromoto, 2008), a melhoria da eficiência da capacidade aeróbica (Guedes & Guedes, 1995), o aumento da captação de glicose pelo músculo esquelético e da sensibilidade à insulina (Pauli et al., 2009), a melhoria na hipertensão arterial (Baptista et al., 1997), níveis reduzidos de triglicéridos, lipoproteína de baixa densidade e colesterol (Ciolac & Guimarães, 2004), a estimulação dos efeitos psicossociais (Souza, 2008), aumento de força, resistência muscular, resistência cardiorrespiratória, flexibilidade e composição corporal (CDC, 2009).

Neto (2020) salienta que, para muitos alunos, a interação e jogos com outras crianças limitam-se ao ambiente escolar, o que eleva a responsabilidade da escola em criar espaços e organizar atividades que satisfaçam a exigência de manter as crianças ativas, contribuindo assim para a promoção de um estilo de vida ativo (Lopes et al., 2019).

A EF, quando devidamente planejada e orientada, proporciona uma série de benefícios para os seus alunos, onde se destaca o pleno desenvolvimento humano. Este é alcançado por meio de informações relacionadas à prática de atividade física voltada para a melhoria e manutenção das condições de saúde (Darido, 2003).

Implementar o volume e a intensidade adequada de atividade física durante as aulas, utilizando abordagens educacionais que sejam ao mesmo tempo divertidas e estimulantes, constitui uma das grandes finalidades dos programas de EF. Contudo, estudos sobre a quantidade de atividade física efetivamente realizada nas aulas de EF revelam que os alunos dedicam uma fração reduzida do tempo em atividade física de intensidade moderada a vigorosa (Fairclough & Stratton, 2006; McKenzie et al., 1995; Pate et al., 2011). Assim, torna-se crucial quantificar e relacionar a ApF dos alunos de forma exata e coerente, permitindo-nos assim determinar se a ApF com base no consumo energético dos estudantes é influenciada pelas OE dos professores de EF (Vieira & Carreiro da Costa, 2017).

Segundo Vieira (2015), atribui-se menor importância à elaboração de planos individualizados para a melhoria da ApF. O FITescola[®] é frequentemente utilizado como a ferramenta principal para avaliar a ApF, embora existam diferenças significativas na aplicação de testes específicos de cada bateria, devido às diversas metodologias seguidas pelos protocolos de avaliação. Vieira (2015) também observou que os resultados dos testes de aptidão são comparados com normas que correspondem à idade e ao gênero dos alunos. Utilizando o FITescola[®] num curto período, o professor pode avaliar a ApF do aluno

durante a realização de uma atividade física, baseando-se em critérios de referência específicos para os diferentes testes físicos.

As "Orientações Educacionais" é a designação utilizada para traduzir e autenticar o termo "*value orientations*", que consiste essencialmente na valorização e reconhecimento da importância da disciplina de EF por parte dos professores. Este termo engloba um conjunto de convicções que orientam a forma como as matérias e os conteúdos são lecionados, valorizados e avaliados. (Vieira & Carreiro da Costa, 2017).

A OE Mestria Disciplinar (MD), valoriza o conteúdo acima de tudo (Behets & Vergauwen, 2004; Gillespie, 2003; Jewett et al., 1995), enfatizando o ensino de habilidades motoras essenciais, desporto e exercícios focados na saúde. Também aborda o ensino de várias disciplinas como dança, natação, ginástica, desportos coletivos e atividades de fitness, com foco no conhecimento fisiológico e biomecânico, bem como em aspetos científicos, técnicos e táticos (Ennis, 2003; Pasco et al., 2012).

A OE Processo de Aprendizagem (PA) valoriza o método de aprendizagem tanto quanto o conteúdo aprendido. Os professores acreditam em a importância dos alunos saberem como tomar decisões e resolver problemas dentro do contexto educativo (Ennis, 2003; Gillespie, 2003; Pasco et al., 2012; Vieira, 2015; Vieira, 2017), dando ênfase à capacidade dos alunos compreender e sintetizar informações a partir do conhecimento que possuem (Pasco et al., 2012) e tanto o conteúdo como o aluno têm igual prioridade (Jewett et al., 1995).

A OE Auto-realização (AR) prioriza o desenvolvimento pessoal dos alunos, com foco no crescimento e na autonomia, com uma abordagem que valoriza a importância da história de vida dos alunos e os conteúdos que eles consideram relevantes para a sua vida (Pasco et al., 2012; Vieira & Carreiro da Costa, 2017). Esta perspetiva coloca a excelência individual em destaque e propõe que o currículo seja centrado no aluno, promovendo a autoestima e o prazer na aprendizagem (Ennis & Chen, 1993; Gillespie, 2003).

A OE Responsabilidade Social (RS) foca no impacto da educação na sociedade, buscando o desenvolvimento de comportamentos sociais e pessoais positivos, incluindo fair-play e igualdade de oportunidades (Jewett et al., 1995; Pasco et al., 2012; Vieira & Carreiro da Costa, 2017). A interação social é uma componente chave nesta orientação, valorizando as necessidades sociais sobre as individuais (Gillespie, 2003; Jewett et al., 1995; Pasco et al., 2012).

Finalmente, a OE Integração Ecológica (IE) considera o conhecimento, o aluno e o social como igualmente essenciais para criar um ambiente de aprendizagem equilibrado (Gillespie, 2003; Pasco et al., 2012; Vieira & Carreiro da Costa, 2017), tratando a escola como um sistema onde cada componente tem um impacto significativo sobre os outros (Pasco et al., 2012). Os conteúdos lecionados estão alinhados com as necessidades de saúde, respeitando os interesses dos alunos e as exigências dos contextos sociais em que estão inseridos (Jewett et al., 1995). Esta orientação também incentiva os alunos a procurar significados pessoais por meio da participação em atividade física variada, promovendo o conhecimento dos movimentos e a sensibilidade com o ambiente (Gillespie, 2003; Pasco et al., 2012).

Adicionalmente, uma sexta OE, o Perfil Neutro (PN), é mencionado, caracterizado pela falta de crenças fortes em comparação com outros professores que defendem firmemente as suas OE (Vieira, 2015; Vieira & Carreiro da Costa, 2017).

Estas OE são cruciais porque influenciam diretamente a implementação do currículo e o ensino da EF, representando crenças filosóficas significativas que os educadores possuem em relação à sua disciplina

afetando o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo das suas carreiras (Behets & Vergauwen, 2004; Chen et al., 2017; Ennis, 1992; Gillespie, 2003; Vieira, 2015).

Diversos estudos têm investigado o impacto que as OE adotadas pelos professores de EF exercem sobre o modo como ensinam e as escolhas que fazem relativamente aos currículos. Ennis e Zhu (1991) realçam que a OE seguida em EF é fundamental para definir a direção que o professor escolhe nas suas abordagens, sendo essencial para estabelecer metas curriculares traçadas, nas diferentes expectativas junto dos alunos (Ennis et al., 1992) e nos diferentes comportamentos conseguidos e planeamento idealizado (Ennis, et al., 1990).

Em Portugal, os estudos de Vieira (2007) e Cardoso (2008) confirmam esta visão, mostrando que as OE têm uma grande influência sobre como os professores interpretam os programas escolares, as decisões curriculares que tomam e os critérios que aplicam na avaliação dos alunos. Por outro lado, Correia (2011) identificou associações significativas e negativas entre RS e MD, RS e PA, e entre IE e PA.

Meireles (2013) verificou uma variedade de processos de OE entre os professores, a MD e o PA foram as que obtiveram mais alta prioridade. Vieira e Carreiro da Costa (2017) referem que não há diferenças significativas entre as OE em Portugal.

Este estudo tem como objetivo a análise e interpretação das OE dos professores de EF do Arquipélago dos Açores e como elas se correlacionam entre si, considerando a experiência (fases de desenvolvimento profissional de Berliner (1988)), o género, a idade, as habilitações académicas, o grupo de recrutamento (260 e 620) e a experiência social antecipatória e a forma como estas estas influenciam a importância atribuída ao desenvolvimento da ApF dos alunos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Amostra

Na componente extensiva do estudo, a amostra inclui um total de 63 professores de EF exercendo nas 40 escolas dos Açores, 41 homens e 22 mulheres, que responderam ao questionário, apresentando uma média de idades de 45,49 (DP=9,464) anos, possuindo habilitações académicas ao nível da licenciatura (52,4%) e do Mestrado (47,6%) e experiência profissional superior a 5 anos (84,1%).

Na componente intensiva, foram realizadas entrevistas a 16 professores (12 homens e 4 mulheres) com uma média de idades de 48,31 (DP=8,05) anos, com habilitações académicas ao nível da licenciatura (31,25%) e mestrado (68,75%) e experiência profissional superior a 5 anos (93,75%) estatisticamente representativos de cada uma das OE.

Instrumentos e Procedimentos

Este estudo recorreu a uma metodologia mista. Na primeira fase, correspondente ao estudo extensivo, foram aplicados os questionários VOI-SF de Ennis e Chen (1993) adaptados para a versão portuguesa por Vieira (2003; Vieira, 2015; Vieira, 2017), que foram validados para serem aplicados no contexto português. Esta versão reduzida consiste em 10 grupos com 5 itens cada (10 questões), onde o professor deve classificar os itens de cada grupo numa escala de Likert de 5 a 1, sendo de alta e de baixa prioridade respetivamente. Cada um desses 5 itens correspondem a cada uma das 5 OE.

Os questionários foram configurados no *Google Forms*, e a partir desta plataforma, gerou-se um *link* exclusivo que permitia apenas uma resposta por cada conta Google, prevenindo a submissão de respostas duplicadas. Este *link*, juntamente com a aprovação da Comissão de Ética do Instituto Piaget (Parecer P49-S72-14/02/2024), a declaração de consentimento informado e a garantia de anonimato

e proteção de dados, foram enviados à Direção Regional de Educação dos Açores (DRE). A DRE, por sua vez, reencaminhou os documentos mencionados aos conselhos executivos de todas as escolas dos Açores. Cada escola foi responsável por encaminhar, por email, esta informação a cada coordenador de departamento de EF. Após essa distribuição, foram realizados contactos telefónicos diretos com todas as escolas para confirmar a receção do email e reforçar a importância da participação dos professores de EF no preenchimento do questionário, essencial para a prossecução do estudo. Para além do questionário VOI-SF, foi também administrado um questionário adicional através do mesmo link para recolher dados sociodemográficos dos participantes, que incluíram variáveis como género, idade, anos de serviço segundo as categorias de Berliner (1988) (1 ano; 2 e 3 anos; 4 e 5 anos; e mais de 5 anos de serviço), socialização antecipatória no desporto (Lawson, 1983) (experiência prévia em desportos individuais e/ou coletivos), as habilitações académicas e por fim o grupo de recrutamento.

Na segunda fase do estudo, após a análise dos resultados obtidos nos questionários, procedeu-se ao estudo intensivo. Este teve o objetivo de compreender de que forma as OE influenciam as estratégias adotadas para promover a ApF como um objetivo fundamental da disciplina de EF. Para a recolha de dados, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, considerado o método mais pertinente para esta pesquisa qualitativa. Este formato de entrevista foi baseado no modelo utilizado por Vieira (2015) na sua tese de doutoramento.

O critério da escolha dos professores para a entrevista foram os resultados dos questionários com as pontuações mais elevadas em cada uma das cinco OE, e no caso do PN, os professores que obtiveram pontuações equilibradas nas suas OE. Foram selecionados três professores por cada orientação educacional exceto nas OE IE que foram selecionados dois professores, e dois professores com o PN. A escolha dos professores para a entrevista teve em consideração a resposta “sim” à questão que foi colocada no final do questionário a autorizar o nosso contato para avançarmos para a marcação da entrevista. As entrevistas foram gravadas com um iPhone 11 Pro e o Transcritor do Word da Microsoft 365 instalado num Portátil HP.

A Entrevista Semiestruturada

Na segunda fase do estudo, de carácter qualitativo, utilizámos a entrevista semiestruturada para a recolha de dados descritivos tendo em consideração o guião de entrevista utilizado por Vieira (2015), na sua tese de doutoramento “*As OE dos professores, o currículo e a promoção de estilos de vida ativos em EF*” e mais especificamente por Caetano (2023) na sua dissertação do mestrado, com o objetivo de compreender como as OE influenciam as estratégias aplicadas ao desenvolvimento da ApF dos alunos, enquanto objetivo da disciplina de EF.

O guião da entrevista foi o seguinte:

- *Como operacionaliza um dos objetivos da EF que é o desenvolvimento da avaliação e manutenção da aptidão física?*
- *O que é imperioso para si ensinar no processo da aptidão física nas suas aulas? Pode-nos relatar um pouco da sua experiência?*
- *Como é que faz a avaliação na sua disciplina e qual o peso ou ponderação que tem a aptidão física?*
- *Para si, nas suas aulas, o que é que considera um trabalho ideal na área da aptidão física?*

As entrevistas foram agendadas individualmente com cada professor e realizadas com o propósito de obter respostas abertas por parte dos entrevistados, que relataram a sua experiência. A análise qualitativa dos dados é um processo indutivo focado na sinceridade dos participantes no seu dia a dia. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra (Flick, 2005). Utilizou-se a fórmula de Bellack, para

calcular a fidelidade, usando a fórmula $(total\ de\ acordos / total\ de\ acordos + desacordos) \times 100$, o que possibilitou a avaliação da fidelidade intra-observador (Mendes et al., 2012).

Empregamos a análise de conteúdo na parte do estudo intensivo da nossa investigação, adotando uma abordagem qualitativa através do método de enunciação, uma vez que o objeto desta parte do estudo não é suscetível de ser examinado de forma experimental nem quantificado em termos numéricos ou de peso (Bardin, 2004).

Tratamento e Análise Estatística dos Dados

Para o tratamento e análise dos dados estatísticos da amostra recolhida, utilizou-se o software IBM SPSS Statistics (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 29. Analisaram-se estatísticas descritivas e os pressupostos de normalidade. Procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson (-1 R 1) entre as variáveis em estudo. As diferenças estatísticas foram analisadas com recurso aos testes paramétricos *t-Student* e ANOVA, considerando os efeitos a ser significativo com $p < 0,05$.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Análise Quantitativa

Analisados os valores médios das OE, através da Tabela 1, verifica-se que todas as variáveis apresentam uma média de pontuação entre os 33,37 pontos na MD e os 27,49 pontos na IE.

Tabela 1 – Estatística descritiva da amostra para cada OE dos professores de EF dos Açores

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
MD	63	33,37	6,610	14	48
PA	63	30,65	4,952	19	41
AR	63	28,87	5,414	19	39
IE	63	27,49	4,792	19	38
RS	63	29,62	5,695	19	42

Nota: MD = Mestria Disciplinar; PA = Processo de Aprendizagem; AR = Auto-Realização; IE = Integração Ecológica; RS = Responsabilidade Social

A análise de correlação de Pearson, permitiu identificar que somente algumas das variáveis sociodemográficas e variáveis OE se correlacionaram.

Através da Tabela 2, é possível verificar níveis de intensidade e de associação entre as OE, nomeadamente a MD e as variáveis AR ($r = -0,453$; $p < 0,01$), IE ($r = -0,326$; $p < 0,01$) e RS ($r = -0,582$; $p < 0,01$). Verifica-se que a PA tem correlação estatisticamente significativa com a AR ($r = -0,253$; $p < 0,05$), IE ($r = -0,371$; $p < 0,01$) e RS ($r = -0,486$; $p < 0,01$). A variável AR tem associação estatisticamente significativa com a IE ($r = -0,257$; $p < 0,05$).

No que diz respeito às variáveis demográficas, verificou-se a existência de uma correlação fraca entre a idade e as OE, assim como entre o género e as OE. No entanto, estas correlações não se revelaram estatisticamente significativas.

A IE tem associação com as variáveis habilitações académicas ($r = 0,256$; $p < 0,05$) e grupo de recrutamento ($r = 0,295$; $p < 0,05$).

Tabela 2 – Correlação de Pearson entre as variáveis do estudo

	ESA	EP	Género	Idade	HA	GR	MD	PA	AR	IE	RS
ESA	1	0,014	-0,187	0,047	-0,035	-0,011	0,081	0,015	-0,073	0,063	-0,092
EP		1	0,001	0,700**	-0,427**	-0,521**	-0,034	0,018	0,076	0,005	-0,053
Género			1	0,079	-0,032	-0,081	0,096	0,093	0,017	-0,090	-0,133
Idade				1	-0,460**	-0,678**	0,064	0,184	0,019	-0,176	-0,105
HA					1	0,646**	-0,024	-0,062	-0,031	0,256*	-0,104
GR						1	-0,124	-0,244	0,064	0,295*	0,046
MD							1	0,145	-0,453**	-0,326**	-0,582**
PA								1	-0,253*	-0,371**	-0,486**
AR									1	-0,257*	0,011
IE										1	0,103
RS											1

Nota: ESA = Experiência Social Antecipatória; EP = Experiência Profissional; HA = Habilitações Académicas; GR = Grupo de Recrutamento; MD = Mestria Disciplinar; PA = Processo de Aprendizagem; AR = Auto-Realização; IE = Integração Ecológica; RS = Responsabilidade Social

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Na realização do teste *t-Student* para a comparação de médias de dois grupos independentes, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a variável sexo e as OE. (Tabela 3).

Tabela 3 – Orientações Educacionais segundo o género

	Homens			Mulheres			<i>t</i>	<i>p</i>
	N	Média	DP	N	Média	DP		
MD	41	32,90	6,595	22	34,23	6,704	-0,756	0,453
PA	41	30,32	5,401	22	31,27	4,023	-0,727	0,470
AR	41	28,80	5,832	22	29,00	4,660	-0,135	0,893
IE	41	27,80	5,144	22	26,91	4,105	0,704	0,484
RS	41	30,17	6,086	22	28,59	4,847	1,051	0,298

Através da Tabela 4, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre a variável Habilitação Académica e IE [$t(61) = -2,065$; $p = 0,043$; d Cohen = $-0,521$].

Tabela 4 – OE de acordo com a Habilitação Académica

	Licenciatura			Mestrado			<i>t</i>	<i>d de Cohen</i>	<i>p</i>
	N	Média	DP	N	Média	DP			
MD	33	33,52	5,864	30	33,20	7,444	0,188	0,047	0,852
PA	33	30,94	4,589	30	30,33	5,384	0,482	0,122	0,631
AR	33	29,03	5,277	30	28,70	5,646	0,240	0,061	0,811
IE	33	26,33	3,789	30	28,77	5,482	-2,065	-0,521	0,043
RS	33	30,18	5,780	30	29,00	5,632	0,820	0,207	0,415

A ANOVA da Tabela 5 revelou diferenças estatisticamente significativas entre grupos da Experiência Profissional no PA [$F(3, 59) = 3,647$; $p = 0,018$]. A ANOVA da tabela 6 também revelou diferenças estatisticamente significativas entre grupos da Experiência Social Antecipatória no PA [$F(3, 59) = 2,870$; $p = 0,044$]. Para aprofundar a análise das diferenças entre os grupos, foi realizada uma análise post-hoc com o teste de Tukey HSD e calculou-se o *g* de Hedges dos grupos do PA (Tabela 7).

A análise revelou diferenças significativas entre os grupos de experiência profissional em relação ao PA, destacando-se as seguintes comparações:

[1 ano] vs [4 e 5 anos] de experiência: Houve uma diferença significativa entre os grupos [Diferença = 11,200; $p = 0,028$], com um grande efeito de tamanho [g Hedges = 2,7990]. Professores com um ano

de experiência apresentaram percepções significativamente superiores sobre o PA comparativamente aos professores com 4 a 5 anos de experiência.

[2 e 3 anos] vs [4 e 5 anos] de experiência: Esta comparação também revelou uma diferença significativa [Diferença = 12,000; $p = 0,032$], com um grande efeito de tamanho [g Hedges = 3,3801]. Professores com 2 a 3 anos de experiência exibiram percepções superiores sobre o PA em relação aos professores com 4 a 5 anos de experiência.

[4 e 5 anos] vs [$>$ de 5 anos] de experiência: Verificou-se uma diferença significativa entre estes dois grupos [Diferença = -10,925; $p = 0,010$], com um grande efeito de tamanho [g Hedges = -2,2533]. Professores com mais de 5 anos de experiência demonstraram percepções mais elevadas do PA quando comparados com os professores com [4 a 5 anos] de experiência.

Por outro lado, a comparação entre os grupos [1 ano] e [$>$ 5 anos] de experiência não revelou diferenças significativas [Diferença = 0,275; $p = 0,999$], com um efeito de tamanho moderado [g Hedges = 0,0582]. Outras comparações, como entre [2 e 3 anos] e [$>$ de 5 anos] de experiência, também não atingiram significância estatística.

No que concerne à Experiência Social Antecipatória, a análise indicou diferenças relevantes, especialmente entre os grupos com diferentes tipos de experiência desportiva. A comparação entre Sem Experiência Desportiva (SE) e Desportos Coletivos (DC) mostrou um efeito moderado [g Hedges = 0,6022], embora sem significância estatística [Diferença = -3,233; $p = 0,334$]. Contudo, a comparação entre DC e Desportos Individuais e Coletivos (DIC) revelou uma diferença significativa [Diferença = -3,900; $p = 0,045$], acompanhada de um grande efeito [g Hedges = 0,7906].

Tabela 5 – Estatísticas descritivas e ANOVA One-Way das OE dos grupos Experiência Profissional

Variáveis dependentes		MD	PA	AR	IE	RS
		M \pm DP	M \pm DP	M \pm DP	M \pm DP	M \pm DP
Experiência Profissional.						
1 ano	n = 5	33,40 \pm 1,817	31,20 \pm 3,701	26,40 \pm 5,413	28,40 \pm 7,893	30,60 \pm 2,702
2 e 3 anos	n = 3	37,33 \pm 3,786	32,00 \pm 3,0	29,33 \pm 4,619	24,67 \pm 1,155	26,67 \pm 5,033
4 e 5 anos	n = 2	27,50 \pm 2,121	20,00 \pm 1,414	34,5 \pm 0,707	28,50 \pm 0,707	39,5 \pm 0,707
> 5 anos	n = 53	33,36 \pm 6,610	30,92 \pm 4,819	28,87 \pm 5,481	27,53 \pm 4,685	29,32 \pm 5,717
F		0,880	3,647	1,079	0,426	2,552
P		0,457	0,018*	0,365	0,735	0,064

Tabela 6 – Estatísticas descritivas e ANOVA One-Way das OE do grupo Experiência Social Antecipatória.

Variáveis dependentes		MD	PA	AR	IE	RS
		M ± DP	M ± DP	M ± DP	M ± DP	M ± DP
Experiência Social Antecipatória.						
SE	n = 9	31,33 ± 10,10	31,33 ± 5,339	29,00 ± 5,874	28,00 ± 5,766	30,33 ± 4,690
DI	n = 11	34,36 ± 6,667	31,91 ± 3,646	29,00 ± 3,742	25,55 ± 5,768	29,18 ± 3,995
DC	n = 20	33,25 ± 4,822	28,10 ± 5,160	29,85 ± 5,923	27,95 ± 4,097	30,85 ± 5,678
DIC	n = 23	33,78 ± 6,585	32,00 ± 4,573	27,91 ± 5,616	27,83 ± 4,549	28,48 ± 6,728
F		0,388	2,870	0,450	0,727	0,677
P		0,762	0,044**	0,719	0,540	0,570

Nota: SE = Sem experiência desportiva; DI = Desporto individual; DC = Desporto coletivo; DIC = Desporto individual e coletivo.

* Diferenças significativas no PA entre o grupo [4 e 5 anos] e os restantes grupos.

** Diferenças significativas no PA entre os grupos [DC] e [DIC].

Tabela 7 – Tamanho do Efeito (*g* de Hedges) nas comparações múltiplas entre grupos da Experiência Profissional e entre grupos da Experiência Social Antecipatória para a OE PA.

<i>g</i> de Hedges	Experiência Profissional da variável PA			
	1 ano	2 e 3 anos	4 e 5 anos	> 5 anos
1 ano	-	-0,1997	2,7990	0,0582
2 e 3 anos	-	-	3,3801	0,2235
4 e 5 anos	-	-	-	-2,2533
<i>g</i> de Hedges	Experiência Social Antecipatória da variável PA			
	SE	DI	DC	DIC
SE	-	-0,1240	0,6022	-0,1364
DI	-	-	0,7906	-0,0204
DC	-	-	-	-0,7887

Nota: SE = Sem experiência desportiva; DI = Desporto individual; DC = Desporto coletivo; DIC = Desporto individual e coletivo.

A análise apresentada na Tabela 8 revelou diferenças marginalmente significativas na OE IE entre os grupos de recrutamento [260] e [260 e 620] [$F(2, 60) = 2,941$; $p = 0,060$]. No entanto, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas restantes OE entre os diferentes grupos de recrutamento.

Para quantificar o tamanho das diferenças entre os grupos, foi calculado o g de Hedges, cujos resultados estão apresentados na Tabela 9. O g de Hedges revelou um efeito pequeno na comparação entre os grupos [260] e [620] ($g = -0,3563$) e um efeito mais acentuado entre os grupos [260] e [260 e 620] ($g = -0,7275$). Por outro lado, a comparação entre [620] e [260 e 620] indicou um efeito de magnitude pequena a moderada ($g = -0,483$).

Tabela 8 – Estatísticas descritivas e ANOVA das OE dos Grupos de Recrutamento dos professores de EF.

Variáveis dependentes		MD	PA	AR	IE	RS
		M ± DP	M ± DP	M ± DP	M ± DP	M ± DP
Grupo de Recrutamento						
260	n = 14	33,36 ± 6,259	32,64 ± 5,583	28,07 ± 4,632	25,64 ± 3,934	30,29 ± 5,770
620	n = 30	34,60 ± 6,516	30,60 ± 3,874	29,10 ± 5,933	27,10 ± 4,063	28,60 ± 5,605
260 e 620	n = 19	31,42 ± 6,874	29,26 ± 5,714	29,11 ± 5,301	29,47 ± 5,853	30,74 ± 5,801
F		1,361	1,937	0,192	2,941	0,940
P		0,264	0,153	0,826	0,060*	0,396

*Diferenças marginalmente significativas

Tabela 9 – Tamanho do Efeito (g de Hedges) para a OE IE

g de Hedges	Grupo de Recrutamento OE IE		
	260	620	260 e 620
260	-	-0,3563	-0,7275
620	-	-	-0,4831

Análise Qualitativa

Com base nas 16 entrevistas a Professores de EF, foram identificadas citações que apontam à respetiva OE atribuída a cada um dos professores. A análise das respostas permitiu compreender de que forma cada professor aplica os princípios da sua OE no ensino da EF.

O Professor 1 (P1) afirma que a educação física deve “*formar aquela capacidade de resiliência e de querer superar-se*”, refletindo a preocupação com o crescimento pessoal e social dos alunos, em

sintonia com a OE IE. Ao mencionar que os alunos *"cada um vai reconhecer"*, sublinha-se o foco no desenvolvimento individual e consciente das suas habilidades. Além disso, ao referir *"abrir os horizontes"* e a *"fazer o transfer para cada modalidade"*, o P1 demonstra uma visão integradora, alinhada com a OE IE, que visa formar cidadãos globais com competências diversificadas

A citação do Professor 2 (P2) *"Primeiro de tudo que eles consigam controlar vários parâmetros do seu corpo através de um controlo da condição física e da aptidão física"* destaca a importância do controlo autónomo do corpo, refletindo a centralidade do crescimento pessoal na OE AR. Quando o P2 afirma que *"é imperioso que eles saibam que têm um controlo grande sobre o seu corpo"*, sublinha a autonomia individual, um dos pilares desta orientação. Por fim, ao referir *"os próprios alunos fazem os relatórios da sua avaliação particular"*, o P2 promove a autoavaliação e o pensamento crítico, incentivando o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

O professor 3 (P3) afirma que *"Para mim é das coisas mais importantes a parte da condição física, sabendo que depois eu falo sempre com os alunos no início que só as 2 vezes por semana de Educação Física e para alunos que não fazem mais nada fora da aula não ter assim grandes ganhos"*, o que reflete o foco no conteúdo e no treino adequado para resultados. Ao afirmar *"Eu trabalho praticamente senão em todas as aulas a condição física. E acho que é das coisas mais importantes da educação física"*, o P3 enfatiza a importância da técnica e das regras desportivas, característicos da OE MD. A citação *"há os critérios de avaliação do basquete nos jogos coletivos e nos individuais"* demonstra o foco na avaliação rigorosa com base em competências técnicas.

O Professor 4 (P4) afirma que *"Na parte inicial da aula que é o aquecimento e depois é no dia a dia que eles vão ganhando algumas competências da aptidão física"*, destacando o foco num processo contínuo de aprendizagem, onde os alunos aprendem ao longo do tempo. A citação *"Vou tentando criar oportunidades e atividades diferentes para que eles possam dissimuladamente trabalhar as competências da aptidão física"* demonstra a criação de atividades variadas para facilitar o desenvolvimento físico, sem se centrar apenas no resultado. Por fim, ao referir que *"Se tu não criares uma situação de circuito ou de jogo eles não... tens que trabalhar para todos"*, o P4 sublinha a importância de criar contextos que envolvam todos os alunos, em consonância com a OE PA.

A citação *"A aptidão física é talvez o componente mais importante dos alunos porque é o que trabalha a saúde"* do Professor 5 (P5) reflete a preocupação com a saúde, um princípio central da OE IE, que visa formar cidadãos conscientes do impacto do exercício físico. Ao referir *"conseguimos perceber aqui o nível onde eles estão e a realidade é essa... nós vemos cada vez o... estes alunos da ilha terceira. Têm resultados cada vez piores"*, o P5 relaciona os resultados físicos com o contexto social, uma abordagem característica da OE IE. A citação *"arranjar um trabalho que os miúdos se identificassem, que valesse a pena fazer um esforço máximo"* sublinha a busca por motivar os alunos a superar-se, refletindo a visão holística desta orientação. Por fim, ao afirmar *"tenho que premiar essa evolução"*, o P5 evidencia a valorização do progresso individual, um princípio fundamental da OE IE.

O Professor 6 (P6) referiu que *"Eu faço trabalho diário nas aulas... faço sempre. O treino de resistência e depois um treino de força, equilíbrio, tudo da aptidão física em circuito"* reflete o foco na prática rigorosa de habilidades específicas, característica central da OE MD. Ao afirmar *"Tenho que trabalhar a aptidão física para avaliá-la... da mesma maneira que a gente trabalha o basquetebol"*, o P6 sublinha a importância do treino contínuo e da avaliação formal, reforçando a abordagem orientada para o conteúdo. A citação *"o meu início e final de ano é sempre, sempre a avaliação do índice de massa corporal para eles perceberem a evolução que tiveram"* evidencia a ênfase no controlo objetivo dos resultados, típico da OE MD. Por fim, ao referir *"temos a aptidão física, o domínio do conhecimento, as*

atividades físicas e as atitudes e valores", o P6 destaca a utilização de critérios rigorosos para avaliar o desempenho, confirmando o enfoque técnico desta orientação.

Relativamente ao Professor 7 (P7), citou *"O que eu acho que é imperioso é desde muito cedo tentar dotar os nossos alunos de ferramentas em termos de algum conhecimento empírico da atividade física para que eles autonomamente consigam adquirir hábitos saudáveis de vida"* destaca o foco em fornecer ferramentas para que os alunos adotem hábitos saudáveis de forma independente, central na OE AR. Ao afirmar *"Dar-lhes essas ferramentas para que eles no futuro se tornem jovens adultos com capacidade de se proporem a fazer atividade física"*, o professor sublinha a importância da autonomia e da responsabilidade individual. A citação *"Para mim a condição física deveria ter uma relevância muito maior... neste momento e na onda de um ensino cada vez mais individualizado"* reflete a valorização de um ensino personalizado, reforçando o crescimento pessoal. Por fim, a citação *"o objetivo que eu pretendo é que eles melhorem as suas características e capacidades físicas do início do ano para o final do ano"* evidencia o foco na melhoria contínua e no progresso individual, um princípio-chave da OE AR

O Professora 8 (P8), com a OE MD, foca-se no rigor e desenvolvimento técnico contínuo. O P8 refere que *"nós trabalhamos o desenvolvimento da aptidão física [...] em todas as minhas aulas"*, o que demonstra o foco na prática constante, essencial para o domínio de competências, um princípio central da OE MD. A importância da avaliação é clara, uma vez que a ApF representa *"30% da nota final da atividade física"*, o que incentiva os alunos a empenharem-se mais, reforçando o valor que a OE MD dá à avaliação formal e mensurável.

A professora também destaca a necessidade de os alunos adquirirem competências que possam aplicar autonomamente: *"dou-lhes ferramentas para depois poderem trabalhar em casa"*, o que reflete o enfoque da OE MD em preparar os alunos com habilidades técnicas que possam ser continuamente aprimoradas. Por fim, o seu objetivo é que *"eles consigam desenvolver a sua atividade física"* de forma independente após o secundário, o que sublinha o compromisso com o progresso técnico e a aplicação prática, características fundamentais da OE MD.

O Professor 9 (P9) segue a OE RS ao demonstrar uma clara preocupação com o bem-estar dos alunos e a promoção de hábitos saudáveis. Nas suas respostas, P9 menciona trabalhar *"um bocadinho da agilidade, um bocadinho da resistência, um bocadinho da flexibilidade"*, refletindo uma abordagem holística que visa garantir que os alunos mantenham uma *"zona saudável"*. A sua adaptação ao espaço disponível e a preocupação em garantir que todos os alunos tenham oportunidades de progresso, independentemente das condições, sublinham o compromisso com a equidade e a inclusão, princípios centrais da OE RS. O P9, assim, promove não apenas o desenvolvimento físico, mas também uma consciência sobre o impacto social da ApF, o que reforça a sua adesão à responsabilidade social na EF.

O Professor 10 (P10), com a OE PA, foca-se no desenvolvimento contínuo e gradual das capacidades físicas dos alunos. Ele menciona que *"tento o máximo possível em todas as aulas trabalhar ou força e a resistência... faço sempre corrida contínua e que começa nos 8 minutos e eles acabam os semestres nos 13/14 minutos de corrida e depois no final da aula trabalho força específica"*, destacando o foco na melhoria gradual, característica da OE PA.

O professor também enfatiza o ensino da perceção corporal, afirmando que o objetivo é *"terem a perceção do corpo no espaço... ensinar formas que eles possam otimizar o seu desempenho"*, demonstrando uma abordagem centrada no processo de aprendizagem, onde a compreensão do corpo é crucial para melhorar.

Por fim, ao afirmar *"com toda essa situação que falei anteriormente que é o trabalhar aula a aula naturalmente o princípio treino que é reversibilidade... percebemos a evolução"*, o professor destaca a importância da evolução progressiva dos alunos ao longo do tempo.

Estas citações refletem a abordagem do Professor 10 (P10), centrada no processo de aprendizagem e na adaptação às necessidades dos alunos, em linha com a OE PA.

O Professor 11, com a OE AR, destaca a autonomia dos alunos, afirmando que *"eu tento educar os alunos a necessidade de fazer alguma atividade desportiva... a grande maioria dos alunos não faz trabalho físico em casa"*, incentivando hábitos saudáveis independentes. Refere que *"o trabalho ideal da Aptidão Física é... desenvolvermos para cada um dos alunos, dar-lhe um programa para ele fazer. Agora ele tem que estar motivado"*, mostrando a importância de envolver os alunos no seu próprio progresso. O professor questiona *"quais são os objetivos dos alunos...?"*, promovendo a definição de metas pessoais. Ao afirmar que *"se um aluno quer 19 ou 20, ele tem que saber o que precisa de fazer"*, sublinha a necessidade de autodisciplina e esforço pessoal fora das aulas.

O Professor 12 (P12), com a OE RS, foca-se em ajudar os alunos a compreender a importância da ApF. Ele afirma que *"eu acho que é importante eles perceberem para além de fazerem, é importante perceberem o que é a aptidão física e porque é que é importante para as pessoas serem fisicamente aptas"*. Segue o protocolo rigorosamente, mencionando *"eu tento dentro do que é possível cumprir o mais rigorosamente possível o protocolo que está definido"*, ajudando os alunos a perceberem se estão na zona saudável. O professor também refere que *"acho que é importante ensinar-lhes os porquês. Porque é que é importante e ensinar depois como como trabalhar"*, promovendo a responsabilidade social. Estas citações demonstram que o P12 promove a responsabilidade social, ajudando os alunos a entender a importância da ApF para o seu bem-estar e para a vida em sociedade, de acordo com a OE RS.

O Professor 13 (P13), com a OE PN em relação às abordagens pedagógicas, adapta-se às necessidades dos alunos. Ele afirma: *"Eu só trabalho com turmas do pré-escolar e primeiro ciclo... não avalio propriamente a aptidão física nem trabalho de uma forma natural a aptidão física"*, refletindo uma abordagem flexível e não orientada para uma competência específica. O professor acrescenta: *"Basicamente tudo tem a ver com que haja um estímulo externo que conduza à capacitação dessas aptidões"*, sugerindo uma adaptação às necessidades dos alunos sem uma orientação educativa rígida. Ele destaca a importância de atividades aliciantes, afirmando: *"O ideal será sempre ter uma tarefa que seja aliciante... façam a atividade sem saber que estão a fazer."* Por fim, ao mencionar *"apanho miúdos que mal sabem correr... é muito cedo para que isso seja preponderante na avaliação"*, reforça a sua resistência a uma abordagem rígida de avaliação, confirmando o seu perfil pedagógico neutro.

O Professor 14 (P14), com a OE PN, adota uma abordagem flexível. Ele afirma que *"a avaliação é um bocadinho subjetiva... eu vejo um aluno com um todo como um ser humano... vejo é toda a evolução e todo o seu empenho"*, destacando a subjetividade e individualidade na avaliação.

O P14 menciona: *"Eu avalio de maneira diferente os 2 alunos, mas com objetivos... porque cada aluno é cada... são individuais"*, mostrando a adaptação às capacidades de cada aluno. Ele também afirma que *"os miúdos não devem ser vistos como valores a serem atingidos, mas como um todo"*, reforçando a sua abordagem holística. Finalmente, ao dizer *"é importante que o aluno faça a prática de atividade física e não que saiba a técnica"*, demonstra uma ênfase na prática geral, sem foco técnico específico, característico de um PN.

O Professor 15 (P15), com a OE RS, refere: *"Penso que para além de aprenderem as qualidades físicas, também é importante terem consciência para melhorarem a sua aptidão física... e que levem isso para*

a sua vida, um dia depois de passarem pela escola", sublinhando a importância de hábitos saudáveis a longo prazo.

Ele afirma que "é que eles ganhem essa consciência de forma que o trabalho deles seja numa forma global... o nosso corpo é um todo", promovendo uma visão holística.

O Professor 16 (P16), com a OE PA, utiliza "circuitos funcionais... e depois fazemos a verificação desses índices através de avaliações específicas", adotando uma abordagem progressiva. Ele prefere não pressionar os alunos, afirmando: "não gosto de pôr pressão nos miúdos... deixo passar mais algum tempo até agendar a verificação dos níveis de condição física", permitindo tempo para consolidar aprendizagens. O P16 refere que "aluno entenda que a sua aptidão ou condição física deve estar adequada à execução de uma variedade de movimentos", destacando a prontidão física. Ele acrescenta que "a forma ideal trabalhar a aptidão e a condição física e é sempre relacionar os exercícios do circuito funcional que possamos eventualmente aplicar nas nossas aulas", ligando a prática aos conteúdos pedagógicos. Estas citações mostram que o P16 promove uma abordagem contínua e adaptativa, alinhada com a OE PA.

Este conjunto de evidências demonstra como cada professor integra os princípios da sua OE nas práticas pedagógicas, promovendo diferentes dimensões da EF, desde o desenvolvimento pessoal e social até ao domínio técnico. O quadro 1 identifica a OE com mais pontuação e caracterização de cada professor entrevistado de forma mais resumida.

Professor	Idade	Género	Tempo Serviço	OE	Pontuação alta prioridade VOI-SF	Grau Académico
P1	42	M	>5 anos	IE	35	Mestrado
P2	50	M	> 5 anos	AR	38	Mestrado
P3	51	M	>5 anos	MD	43	Mestrado
P4	62	F	>5 anos	PA	40	Mestrado
P5	37	M	>5 anos	IE	38	Mestrado
P6	42	F	>5 anos	MD	46	Mestrado
P7	49	M	>5 anos	AR	38	Licenciatura
P8	45	F	>5 anos	MD	48	Mestrado
P9	34	M	4 e 5 anos	RS	40	Mestrado
P10	50	M	>5 anos	PA	36	Licenciatura
P11	62	M	>5 anos	AR	38	Mestrado
P12	48	M	>5 anos	RS	37	Licenciatura
P13	60	M	>5 anos	PN	-	Licenciatura
P14	47	F	>5 anos	PN	-	Mestrado
P15	44	M	>5 anos	RS	41	Mestrado

(Continuação do Quadro 1)						
Professor	Idade	Género	Tempo Serviço	OE	Pontuação alta prioridade VOI-SF	Grau Académico
P16	50	M	>5 anos	PA	41	Licenciatura

Quadro 1 - Dados dos professores entrevistados

A análise de conteúdo centrou-se em quatro dimensões principais: Aptidão Física, Processo de Ensino da Aptidão Física, Avaliação da Educação Física e Potenciar a Aptidão Física.

Na Dimensão 1: Aptidão Física, os professores destacaram a importância da avaliação inicial e final, utilizando frequentemente o protocolo FITescola®, garantindo uma avaliação padronizada e alinhada com os parâmetros nacionais. Um dos professores referiu: *"Faço uma avaliação inicial dos padrões, uso muito o protocolo do Fitescola, gosto muito. Faço a avaliação inicial e depois ao longo do ano vou dando uma avaliação para os valores padrão já estabelecidos com os valores estabelecidos com o Fitescola ou está saudável ou não está."* (P1). Esta prática assegura um acompanhamento regular da evolução dos alunos, com especial ênfase no seu estado de saúde. Para além disso, o desenvolvimento das capacidades físicas (força, resistência e flexibilidade) foi amplamente abordado nas entrevistas, sendo os circuitos uma das metodologias mais utilizadas. O Professor 3 mencionou: *"Trabalho a condição física ou por estações, ou às vezes faço depois de um aquecimento, faço ali umas estações de condição física."* (P3). Estas atividades mostram o esforço dos docentes em promover um desenvolvimento físico contínuo e estruturado.

Na Dimensão 2: Processo de Ensino da Aptidão Física, os professores indicaram uma clara preferência por abordagens práticas, utilizando exercícios como circuitos e jogos para envolver os alunos e desenvolver as suas capacidades. O Professor 4 explicou: *"A aptidão física desenvolve-se ao longo das aulas [...] na parte inicial da aula, que é o aquecimento, e depois é no dia a dia que eles vão ganhando algumas competências."* (P4). Além disso, os docentes adaptam o ensino às capacidades de cada aluno, garantindo que todos possam progredir de acordo com o seu ritmo. O Professor 3 salientou a flexibilidade no ensino: *"Eu vejo, tenho um plano de aula já feito, mas o plano de aula é flexível. Estou a fazer determinado exercício, vejo que os alunos não estão a gostar muito, não estão a aderir muito, mudo."* (P3). Esta adaptação demonstra a preocupação em ajustar o processo de ensino às necessidades individuais, promovendo o envolvimento e a motivação dos alunos nas atividades propostas.

Na Dimensão 3: Avaliação da Educação Física, os professores destacaram a utilização de grelhas de avaliação e critérios bem definidos para monitorizar o progresso dos alunos. O Professor 2 mencionou: *"Estabeleço alguns critérios para observar em cada um dos exercícios e, dentro desses critérios, estabeleço uma escala."* (P2). O feedback qualitativo e quantitativo também se revelou um elemento essencial para o desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes ter consciência do seu progresso e das áreas a melhorar. O Professor 6 referiu: *"Faço a avaliação do índice de massa corporal no início e no final do ano para eles perceberem a evolução que tiveram."* (P6). Este processo regular de monitorização permite aos alunos acompanhar o seu próprio progresso ao longo do ano, algo que se reflete em todas as avaliações descritas pelos docentes. A Avaliação do Desempenho Físico em atividades específicas e a Progressão ao Longo do Ano Letivo dos alunos, foi amplamente referido por quase todos os professores entrevistados. O Professor 9 citou *"fazem o teste dos abdominais, fazem o vaivém, fazem a impulsão horizontal para depois tentarmos verificar se eles se encontram ou não dentro da zona saudável..."*. Este Professor também citou *"a aluna, que trabalhou ao longo do ano letivo*

com um objetivo muito fixo que era conseguir estar na zona saudável em mais testes. E conseguir melhorar a sua nota final na disciplina de EF. (P9).

Por fim, na Dimensão 4: Potenciar a Aptidão Física, muitos professores indicaram que Integram Regularmente Atividades Relacionadas com a ApF nas Suas Aulas, com destaque para o uso de circuitos no início ou no final das sessões. O Professor 1 afirmou: *"Já disse logo na primeira pergunta, tento dedicar um bocadinho de cada aula de 45 minutos, não é muito tempo, mas dou uma oportunidade de 10 minutos no aquecimento."* (P1). Esta prática assegura que os alunos tenham contacto contínuo com exercícios que desenvolvem a ApF. A Utilização de Circuitos foi também uma metodologia amplamente mencionada, como evidenciado pelo Professor 8: *"Eu costumo trabalhar a aptidão física em formato de circuito, com exercícios de 40 segundos seguidos de um intervalo de 20 segundos."* (P8). Este tipo de exercício, que trabalha várias capacidades físicas em simultâneo, tem-se revelado eficaz para maximizar o tempo de aula e os resultados obtidos pelos alunos.

Os quadros 2, 3, 4 e 5 demonstram de forma sintetizada a análise de conteúdo agrupados por dimensões e o enquadramento dos professores entrevistados em cada uma das subcategorias. As OE correspondentes aos professores que não se enquadraram nas subcategorias estão assinaladas entre parêntesis com o termo "Sem Ref."

O quadro 2 reflete a análise de conteúdo da Dimensão Aptidão Física e a distribuição dos professores pelas suas subcategorias.

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Contagem
Aptidão Física	Rastreamento de aspetos relevantes.	Avaliação Inicial e Final da Aptidão Física.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16.
		Utilização de Protocolos Específicos (ex: FITescola®).	P1, P2, P5, P7, P9, P10, P11, P14, P15, P16. (Sem Ref.: MD).
		Desenvolvimento de Capacidades Físicas (Força, resistência, etc)	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16.
		Ferramentas de Monitorização e Feedback	P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P13.
	Envolvimentos dos Alunos no desenvolvimento da ApF.	Autonomia dos Alunos no Monitoramento	P1, P2, P5, P6, P7, P8. (Sem Ref.: PA; RS; PN).
		Incentivo à Prática de Atividades Fora da Escola	P3, P6, P7, P8, P11. (Sem Ref.: PA; IE; RS; PN).
		Autoavaliação e Reflexão sobre a Aptidão Física	P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P16.

Quadro 2 – Análise de conteúdo da Dimensão - Aptidão Física

O quadro 3 representa a Dimensão Processo de Ensino da Aptidão Física.

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Contagem
Processo Ensino da Aptidão Física	Métodos Pedagógicos/Didática.	Abordagens Práticas de Ensino (Exercícios, Jogos, Circuitos)	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16.
		Equilíbrio entre Teoria e Prática na Educação Física.	P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P16.
		Estratégias de Motivação e Envolvimento dos Alunos.	P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13.
		Adaptação do Ensino a Diferentes Capacidades dos Alunos.	P2, P3, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16. (Sem Ref.: IE).
	Contexto Familiar e Socioeconómico do Aluno	Acesso a Recursos e Apoio Socioeconómico	P6, P7, P11. (Sem Ref.: PA; RS; IE; PN).
		Impacto do Estilo de Vida na Aptidão Física	P6, P8, P11, P13, P14. (Sem Ref.: PA; IE; RS).
		Barreiras à Participação em Atividades Físicas	P4, P13, P14. (Sem Ref.: MD; RS; AR; IE).

Quadro 3 - Análise de conteúdo da Dimensão - Processo Ensino da Aptidão Física

O quadro 4 espelha os resultados da Dimensão Avaliação da Educação Física.

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Contagem
Avaliação da Educação Física	Observação	Observação de Competências Motoras e Técnicas	P2, P3, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P15. (Sem Ref.: PN).
		Feedback Qualitativo e Quantitativo	P1, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P15, P16. (Sem Ref.: PN).
		Utilização de Grelhas de Avaliação e Critérios	P2, P3, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15. (Sem Ref.: IE).
	Desempenho do Aluno	Avaliação do Desempenho Físico em Atividades Específicas	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P16. (Sem Ref.: PN).
		Progressão ao Longo do Ano Letivo	P1, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16.
		Ajustes Baseados no Desempenho (Planos de Intervenção)	P5. (Sem Ref.: MD; PA; RS; AR; PN).
		Comparação com Padrões de Referência (ex: FITescola®)	P1, P2, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P14, P15.

Quadro 4 – Análise de Conteúdo da Dimensão - Avaliação da Educação Física

Por fim, o quadro 5 representa a Análise de Conteúdo da Dimensão Potenciar a Aptidão física.

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Contagem
Potenciar a Aptidão Física	Planeamento de aula	Integração da Aptidão Física no Planeamento Diário	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16.
		Utilização de Circuitos e Atividades Lúdicas	P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P16. (Sem Ref.: IE)
		Planeamento Adaptativo com Base nas Condições e Espaços Disponíveis	P6, P7, P8, P9. (Sem Ref.: PA; IE; PN).
		Planeamento para Diversidade de Níveis de Aptidão	P13. (Sem Ref.: MD; PA; RS; AR; IE).

Quadro 5 - Análise de Conteúdo da Dimensão - Potenciar a Aptidão Física

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estudo Extensivo

Esta parte do estudo teve como objetivo explorar e interpretar as OE dos professores de EF nos Açores, considerando variáveis como o género, idade, anos de experiência de serviço (Berliner, 1988), habilitações académicas, experiência social antecipatória e o grupo de recrutamento. O propósito foi compreender de que forma estes fatores podem influenciar as suas decisões pedagógicas no desenvolvimento da ApF dos alunos.

Os professores de EF da nossa investigação valorizaram mais, em termos absolutos, a OE MD. Assim, as OE dos professores de EF dos Açores seguem a ordem decrescente MD, PA, RS, AR e IE. Comparando esta ordem de preferência com outros estudos, verificamos que a RS assume maior importância do que a AR entre os professores dos Açores, contrariamente a outros estudos realizados em Portugal (Vieira & Carreiro da Costa, 2017; Meireles, 2013 e Vieira, 2015), onde a sequência de valorização das OE foi diferente, com a AR a ser mais valorizada do que a RS (1.ª MD, 2.ª PA, 3.ª AR, 4.ª RS e 5.ª IE). No estudo de Vieira (2003), foi observada a mesma ordem de preferência absoluta em termos de pontuação das OE dos professores, alinhando-se com os resultados do nosso estudo nos Açores.

Os dados revelaram uma associação negativa moderada entre as OE MD/AR, MD/RS, MD/IE e PA/RS, e uma correlação negativa fraca para as OE PA/AR e AR/IE, também se observou uma correlação negativa moderada entre PA/IE. Não foi observada uma correlação estatisticamente significativa entre as restantes OE. Importa destacar que as OE MD/PA não apresentam uma correlação estatisticamente significativa, apesar de ter uma tendência positiva entre estas duas OE, o que contraria os resultados de estudos realizados em Portugal por Caetano (2023), Constantino (2023), Rodrigues (2024) e Vieira e Carreiro da Costa (2017), que indicaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre estas duas variáveis. As OE IE/AR apresentaram uma correlação negativa, não corroborando os resultados dos estudos de Rodrigues (2024) e Vieira e Carreiro da Costa (2017), que encontraram uma associação estatisticamente significativa positiva entre estas OE. No presente estudo, verificou-se que, à medida que aumentam os valores das OE MD e PA, os valores das outras OE (AR, RS e IE) diminuem, em linha com os resultados de Ennis et al. (1988, 1991, 1992), Vieira (2015) e Vieira e Carreiro da Costa (2017).

Por fim, a idade não se revelou associada à valorização das OE, corroborando os resultados dos estudos de Vieira (2015) e Vieira e Carreiro da Costa (2017). No estudo de Constantino (2023), foi revelada uma associação positiva e estatisticamente significativa na OE AR, sugerindo que, com o avanço da idade, os professores de EF atribuem maior importância a esta OE.

Nos testes de amostras independentes, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre géneros, em concordância com os estudos de Behets (2001), Meireles (2013), Vieira (2015) e Vieira e Carreiro da Costa (2017). Relativamente aos estudos internacionais, Curtner-Smith e Meek (2000) realizaram um estudo com professores ingleses, no qual também não foram observadas diferenças significativas entre géneros, corroborando os nossos resultados. No entanto, o estudo de Liu e Silverman (2006), realizado em Taiwan, encontrou diferenças significativas em relação ao género, contrariando os resultados do presente estudo.

Relativamente à experiência profissional, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na OE PA entre o grupo [4 e 5 anos] e os restantes grupos, não se observando diferenças significativas entre os grupos nas restantes OE. Vieira (2015) não encontrou diferenças estatisticamente significativas no que se refere aos anos de serviço dos diferentes escalões de Berliner, corroborando os nossos

resultados em todas as OE, exceto na OE PA. Em estudos internacionais, Behets e Vergauwen (2004) na Bélgica e Curtner-Smith e Meek (2000) em Inglaterra também observaram poucas diferenças estatisticamente significativas relacionadas com a experiência profissional. Contudo, é importante ressaltar que, no nosso estudo, apenas dois professores indicaram ter entre [4 e 5 anos] de serviço, o que sugere que os resultados podem ter uma validade limitada devido ao pequeno tamanho da amostra nesta categoria.

O estudo das OE e a experiência social antecipatória desta amostra revelou diferenças estatisticamente significativas na OE PA entre os grupos de professores com experiência em DIC e DI, sendo que a média foi superior nos DI. Este resultado pode ser explicado pelas características inerentes a cada tipo de modalidade. Os desportos individuais tendem a ser mais metódicos no processo do ensino e aprendizagem, o que está diretamente relacionado com a OE PA. Por outro lado, nos DC, existem outras preocupações, como a responsabilidade e respeito perante os colegas e a equipa, bem como o prazer e a diversão que os jogos coletivos promovem. Estas características estão mais associadas às OE AR e RS.

No que diz respeito à variável habilitações académicas, os resultados indicaram que a OE IE apresentou diferenças estatisticamente significativas, com os professores com mestrado a demonstrar uma preferência maior por esta OE em comparação com os professores com licenciatura. Este achado não está em consonância com os estudos de Caetano (2023), Constantino (2023) e Vieira e Carreiro da Costa (2017), que não observaram variações significativas nas OE em função das habilitações académicas. No entanto, nas restantes OE não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, alinhando-se assim com os resultados reportados por esses mesmos autores.

Quanto ao grupo de recrutamento, nos Açores, o grupo 260 abrange o ensino de EF nos 1.º e 2.º ciclos, enquanto o grupo 620 se refere ao 3.º ciclo e ao ensino secundário. Embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de recrutamento e as OE, verificou-se uma diferença marginalmente significativa na OE IE entre os professores do grupo [260] e aqueles que pertencem simultaneamente aos grupos [260 e 620], utilizando um nível de significância de $\alpha = 0,1$. Desde a assinatura do Tratado de Bolonha em 1999, o currículo de formação de professores passou por mudanças substanciais, introduzindo o mestrado como requisito para a profissionalização no ensino. Em Portugal, essas reformas foram implementadas em 2006, permitindo que os professores de EF pudessem integrar simultaneamente ambos os grupos de recrutamento, [260 e 620]. O presente estudo revela que, embora não se tenha encontrado uma correlação significativa entre a OE IE e a idade dos professores, existe uma tendência negativa. Ou seja, os professores que obtêm pontuações mais elevadas nesta OE tendem a ser mais jovens. Este dado sugere que os professores com formação mais recente, nomeadamente aqueles que têm mestrado, têm uma visão diferenciada sobre o ensino de EF, reforçando os resultados observados na variável habilitações académicas. A preferência acentuada dos professores mais jovens e com menor experiência pela IE parece refletir uma adaptação às tendências educacionais contemporâneas, que destacam a importância do contexto e da flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem (Gillespie, 2003; Pasco et al., 2012, citado por Rodrigues et al., 2023). A OE IE promove uma abordagem pedagógica que valoriza as interações dinâmicas entre o conteúdo, o aluno e o ambiente, favorecendo um ensino mais ajustado às necessidades individuais e contextuais (Gillespie, 2003; Pasco et al., 2012, citado por Rodrigues et al., 2023). Esta abordagem tem vindo a ganhar relevância com as recentes mudanças curriculares, que integram uma consciência crescente sobre questões ambientais e mudanças climáticas. As formações iniciais de professores, cada vez mais, refletem essa nova conceção de

educação, onde as questões ambientais se tornam parte integrante do currículo (Ennis, 1992; Jewett et al., 1995; Vieira, 2007; 2015, citado por Rodrigues et al., 2023). A literatura reforça a importância de uma abordagem pedagógica mais holística e contextual, atendendo às demandas contemporâneas (Ennis, 1992; Jewett et al., 1995; Vieira, 2007; 2015, citado por Rodrigues et al., 2023).

Estudo Intensivo

Dimensão Aptidão Física

Os professores destacaram que o desenvolvimento da ApF dos alunos é uma das principais preocupações nas suas aulas. A avaliação inicial e final foi amplamente mencionada como uma prática essencial para medir o progresso dos alunos, com o uso do protocolo FITescola® a desempenhar um papel importante na padronização das avaliações. Este protocolo permite monitorizar de forma objetiva a evolução da condição física dos alunos ao longo do ano letivo, ajustando o plano de aulas conforme as necessidades identificadas. Vieira (2015) reforça a importância do FITescola® na avaliação da ApF, destacando a sua eficácia em fornecer uma avaliação padronizada e quantitativa do progresso dos alunos.

Adicionalmente, Caetano (2023) verificou que professores com diferentes OE promovem a ApF de formas distintas, com a metodologia de ensino condicionada pelos contextos educativos, sociais e psicológicos dos professores. Gillespie (2003) corrobora esta visão ao argumentar que os professores diferenciam o ensino com base nas suas crenças, organizando as aulas por género ou nível de aprendizagem, o que pode influenciar diretamente a forma como a ApF é abordada e desenvolvida.

Além disso, o desenvolvimento das capacidades físicas, como força, resistência e flexibilidade, foi um foco comum entre os professores, com alguns segmentando o treino de cada capacidade em sessões específicas, enquanto outros preferem integrar o desenvolvimento de várias capacidades numa única aula através de atividades diversificadas. Caetano (2023) observa que a ênfase no desenvolvimento da capacidade motora reflete a prioridade dada pelos professores a este aspeto, em detrimento de outros indicadores, como a técnica desportiva.

No entanto, algumas subcategorias foram menos referidas, como a autonomia dos alunos no monitoramento da sua própria ApF. Poucos professores destacaram esta abordagem, sugerindo que a prática de fomentar a autonomia e a capacidade de os alunos monitorizarem o seu próprio progresso pode não ser uma prioridade para a maioria. Esta conclusão está em consonância com o estudo de Caetano (2023), que identificou divergências entre os professores: alguns consideram a autonomia dos alunos importante para o desenvolvimento da ApF, enquanto outros acreditam que ela se dilui no ensino das modalidades. Batista e Queirós (2015) reforçam a importância da autonomia dos alunos, especialmente na fase etária dos 12 aos 18 anos, quando o desenvolvimento da identidade e a prática pedagógica se tornam fatores cruciais. Apesar de na generalidade dos 16 professores não darem importância a esta subcategoria, verifica-se que todos os professores com a OE IE desta amostra estarem enquadradas com esta subcategoria, sugere que a OE IE dos professores dos Açores dá valor à autonomia dos alunos no monitoramento do desenvolvimento da sua ApF.

O incentivo à prática de atividades fora da escola foi também menos mencionado, o que pode sugerir uma lacuna em termos de integração das práticas de ApF no contexto extraescolar. Caetano (2023) ressalta o papel fundamental do contexto familiar na motivação dos alunos para a prática desportiva, defendendo que o envolvimento das famílias é crucial para o desenvolvimento da autonomia e o incentivo à prática de atividades físicas fora da escola. Da Palma (2016) também sugere que o envolvimento dos pais é vital para que hábitos de atividade física se consolidem, contribuindo para a saúde a longo prazo.

Dimensão Processo de Ensino da Aptidão Física

No que respeita ao processo de ensino, os professores descreveram uma série de abordagens pedagógicas práticas, como circuitos e jogos, que envolvem os alunos de forma ativa e colaborativa. Esta abordagem foi amplamente referida como uma das mais eficazes para desenvolver as capacidades motoras dos alunos. Caetano (2023) concorda com esta abordagem, mencionando que todos os professores entrevistados no seu estudo demonstraram concordância quanto ao uso de circuitos e estações para trabalhar várias aptidões físicas em simultâneo.

Além disso, a integração de momentos teóricos nas aulas foi mencionada como uma forma de equilibrar a prática física com a compreensão teórica sobre os benefícios da ApF, incentivando os alunos a refletir sobre o valor das atividades físicas para a sua saúde. Da Palma (2016) defende que é essencial que os alunos compreendam a importância da ApF desde cedo, para que possam manter esses hábitos na idade adulta.

Embora a adaptação das atividades às capacidades dos alunos tenha sido referida por muitos professores, as subcategorias da categoria contexto familiar e socioeconômico do aluno foram mencionadas com menos frequência. Isto sugere que, embora a adaptação das atividades seja uma preocupação, há menos foco em considerar o impacto das condições externas à escola, como o apoio familiar ou o acesso a recursos para a prática de atividades físicas fora do contexto escolar. Caetano (2023) também reconhece esta lacuna, realçando que o contexto familiar é muitas vezes negligenciado, embora tenha um impacto direto na motivação e no envolvimento dos alunos nas práticas de ApF.

Dimensão Avaliação da Educação Física

Na avaliação da EF, a observação direta das competências motoras e comportamentais foi amplamente mencionada como uma das principais estratégias de avaliação. Os professores destacaram a importância do feedback contínuo, tanto quantitativo quanto qualitativo, para ajudar os alunos a entenderem o seu progresso e os aspetos que precisam de melhorar. O uso de grelhas de avaliação padronizadas permitiu aos professores aplicar critérios consistentes, garantindo uma avaliação justa e objetiva do desempenho dos alunos. Esta prática é também observada por Caetano (2023), que descreve a utilização de testes físicos e a padronização dos critérios de avaliação como um ponto de acordo entre os professores entrevistados. Apesar de amplamente mencionados, a observação de competências motoras e técnicas e o feedback qualitativo e quantitativo não foram mencionados pelos professores com a OE PN, que sugere que esta OE não dá muita importância a estas formas de observação durante a avaliação da EF.

Contudo, subcategorias como o ajuste dos planos de intervenção com base no desempenho dos alunos foram menos mencionadas. Isto pode sugerir que, embora os professores avaliem o progresso dos alunos, há menos ênfase na utilização de dados de avaliação para modificar significativamente as estratégias pedagógicas ao longo do ano. Este desafio, identificado por Caetano (2023), reflete a dificuldade dos professores em utilizar práticas que se centrem exclusivamente no desenvolvimento da ApF, devido a obstáculos como falta de tempo e desinteresse dos alunos. Vieira (2015) também constata que o FITescola® é usado para realizar avaliações em curtos períodos, sendo os resultados comparados com padrões de referência específicos, sem grande personalização dos planos de intervenção.

Dimensão Potenciar a Aptidão Física

Por fim, na dimensão de potenciar a ApF, muitos professores mencionaram o planeamento cuidadoso das aulas para garantir que os conteúdos e atividades fossem adequados ao nível de ApF dos alunos. A

utilização de circuitos e exercícios estruturados foi amplamente referida como uma metodologia eficaz para maximizar o tempo de aula e promover o desenvolvimento de várias capacidades físicas ao mesmo tempo. Caetano (2023) também reforça esta prática, mencionando que os circuitos são amplamente aceites pelos professores como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da ApF.

Apesar disso, a diversidade de níveis de ApF foi uma subcategoria menos abordada. Isto pode sugerir que, embora os professores adaptem as atividades de forma geral, há menos foco em garantir que todas as aulas são igualmente eficazes para alunos com diferentes níveis de ApF. Esta situação é também abordada por Caetano (2023), que reconhece as dificuldades dos professores em gerir as diferenças de ApF entre os alunos, o que limita a inclusão efetiva de todos os estudantes no processo de desenvolvimento da ApF.

CONCLUSÕES

Estudo extensivo

Este estudo analisou as OE dos professores de EF nos Açores, considerando variáveis como género, idade, anos de experiência, habilitações académicas, experiência social antecipatória e o grupo de recrutamento, com o objetivo de compreender como estes fatores influenciam as decisões pedagógicas no desenvolvimento da ApF e competências pessoais e sociais dos alunos.

Os resultados indicaram que a MD foi a OE mais valorizada pelos professores, seguida do PA, RS, AR e IE. As correlações negativas observadas entre as OE, como MD/AR, MD/RS, MD/IE, PA/RS, PA/AR e PA/IE sugerem que os professores que priorizam o conteúdo técnico e disciplinar tendem a atribuir menos importância ao desenvolvimento pessoal e à responsabilidade social dos alunos.

No que respeita às variáveis demográficas, os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas em função do género ou da idade, sugerindo que essas características não influenciam a valorização das diferentes OE. Contudo, a experiência profissional mostrou-se um fator relevante. Os professores com 4 a 5 anos de serviço demonstraram menor valorização do PA, o que pode indicar que à medida que se aproximam dos 5 anos de experiência, começam a dar menos importância ao processo de ensino e aprendizagem, característica geralmente mais valorizada nos primeiros anos de serviço devido à formação inicial, passando a focar-se em outras preocupações pedagógicas.

A experiência social antecipatória também se revelou um fator de influência significativo. Professores com experiência em DI atribuíram maior importância à OE PA quando comparados com aqueles com experiência em DC. Este resultado reflete as características dos DI, que tendem a ser mais metódicos e focados no desenvolvimento da autonomia e autoavaliação, enquanto os DC envolvem mais as dimensões sociais.

Adicionalmente, os professores com formação ao nível de mestrado demonstraram uma valorização superior da OE IE, sugerindo que uma formação académica mais avançada promove uma abordagem pedagógica mais holística e sensível ao contexto social e ambiental.

Por fim, apesar de não terem sido observadas diferenças significativas na maioria das variáveis em função do grupo de recrutamento, a análise revelou uma diferença marginalmente significativa na OE IE entre os grupos [260] e [260 e 620]. Este achado indica que professores que atuam em múltiplos níveis de ensino podem ter uma perspetiva mais abrangente sobre o impacto ecológico e social nas práticas pedagógicas.

Em conclusão, os resultados destacam uma preferência clara pelo conteúdo técnico e pelo processo de aprendizagem, mas também evidenciam a necessidade de uma maior integração de dimensões como

a responsabilidade social e a sustentabilidade ecológica nas práticas pedagógicas. Estes achados podem contribuir para o desenvolvimento de programas de formação contínua, incentivando uma abordagem mais equilibrada e adaptada às necessidades contemporâneas dos alunos.

Estudo intensivo

Os resultados deste estudo intensivo mostram que o desenvolvimento da ApF dos alunos é amplamente valorizado pelos professores, com o uso do FITescola® como ferramenta essencial para a avaliação padronizada do progresso dos alunos ao longo do ano letivo. No entanto, foi observada uma limitação na adaptação dos planos de ensino com base nas avaliações realizadas, o que restringe o potencial de personalização das práticas pedagógicas.

Embora o foco no desenvolvimento de capacidades físicas, como a força, a resistência e a flexibilidade, tenha sido destacado pelos professores, aspetos como a promoção da autonomia dos alunos no acompanhamento da sua própria ApF foram menos referidos. Isto indica a necessidade de incentivar práticas pedagógicas que promovam maior autonomia dos alunos, capacitando-os para serem mais responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento físico.

Adicionalmente, o incentivo à prática de atividades físicas fora do contexto escolar foi mencionado por poucos professores, sugerindo uma lacuna na continuidade das práticas de ApF fora da escola. A promoção de atividade física no ambiente familiar e social dos alunos é uma área que poderia ser mais explorada, com o objetivo de consolidar hábitos saudáveis e prolongar os benefícios da EF para além das aulas.

No processo do ensino, foram adotadas abordagens práticas eficazes, como circuitos e jogos, que envolvem os alunos de forma ativa. No entanto, o contexto socioeconómico e familiar dos alunos foi menos considerado na adaptação das atividades, o que revela uma área de melhoria para garantir a inclusão de todos, independentemente das suas circunstâncias externas.

No que toca à avaliação, embora o feedback contínuo tenha sido utilizado de forma eficaz, foi notada uma menor adaptação dos planos de intervenção com base nos resultados das avaliações. Isto demonstra a necessidade de explorar melhor os dados avaliativos para ajustar as estratégias pedagógicas, especialmente tendo em conta a diversidade de níveis de ApF dos alunos. A falta de adaptação específica para diferentes perfis de alunos pode limitar a inclusão plena e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Em suma, o estudo intensivo aponta para a necessidade de reforçar a promoção da autonomia dos alunos, incentivar a prática de atividade física fora da escola e personalizar as intervenções pedagógicas com base nas avaliações da ApF. O desenvolvimento de estratégias que considerem as diferentes necessidades e realidades dos alunos poderá garantir uma maior inclusão e eficácia no ensino da EF, contribuindo de forma mais abrangente para o seu desenvolvimento físico e pessoal.

Limitações do Estudo

Este estudo apresenta algumas limitações que precisam ser levadas em conta ao analisar os resultados. Em primeiro lugar, a baixa participação dos professores das 40 escolas dos Açores (cerca de 19,6% do universo dos professores no ativo nos Açores), no preenchimento dos questionários pode ter afetado a representatividade da amostra. Esse fator restringe a possibilidade de generalizar os resultados, já que as respostas obtidas podem não abranger todas as perspectivas e práticas presentes no contexto da EF. No entanto este estudo pode servir de base para novos estudos sobre esta temática nos Açores.

Conflitos de Interesse

Não existem conflitos de interesses dignos de registo relacionados com esta publicação. A pesquisa e os resultados apresentados não foram influenciados por qualquer tipo de segundas intenções. Não houve apoio financeiro de nenhuma entidade que pudesse comprometer a imparcialidade e a integridade dos dados e das conclusões aqui expostas.

REFERÊNCIAS

- American College of Sports Medicine (2021). ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription (11th Ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Baptista, C. et al (1997). Hipertensão arterial sistêmica e atividade física. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 3(4), 117–121.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-43. Porto: Editora FADEUP.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: (3a ed.) Edições 70.
- Behets, D. (2001). Value Orientations of Physical Education Preservice and Inservice Teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 20, 144-154.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value Orientations of Elementary and Secondary Physical Education Teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 156–164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609147>
- Berliner, D. (1988). The development of expertise in pedagogy. AACTE Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, 17-20.
- Cardoso, J. (2008). As orientações educacionais dos professores e a sua influência no ensino da educação física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Caetano, C. (2023). *As orientações educacionais dos professores educação física e a importância dada aos processos de desenvolvimento da aptidão física* [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget de Almada, ISEIT]. <http://bit.ly/4buoqdf>
- CDC. CENTERS OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION (2009). Plan to combat extensively drug-resistant tuberculosis: recommendations of the Federal Tuberculosis Task Force. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 13(58), 1-43.
- Chen, A., Zhang, T., Wells, S., Schweighardt, R., & Ennis, C. (2017). Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 152–161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>

- CIOLAC, E. G.; GUIMARÃES, G. V (2004). Exercício físico e síndrome metabólica. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 10(4), 319–324.
- Constantino, D. (2023). As orientações educacionais dos professores de educação física, a interpretação do aluno bem-educado fisicamente e a forma como entendem a educação física ideal. [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget de Almada, ISEIT]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/44811>
- Correia, M. (2011). Perceção sobre orientações educacionais dos professores de actividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Licenciatura, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Almada.
- Curtner-Smith, M., & Meek, G. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27–45
- Da Palma, B. J. M. (2016). *Inclusão da aptidão física no contexto escolar: um estudo centrado na perceção do professor* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- DARIDO, S.C. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ennis, C. (1992). The Influence of Value Orientations in Curriculum Decision Making. *Quest*, 44(3), 317–329. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484058>
- Ennis, C. (2003). A model describing the influence of values and context on student learning. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.109 – 127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ennis, C., & Chen, A. (1993). Domain Specifications and Content Representativeness of the Revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 236-446.
- Ennis, C., & Hooper, L. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 277-280.
- Ennis, C., Mueller, L., & Hooper, L. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameter of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 360-368.
- Ennis, C., Ross, J., & Chen, A. (1992). The Role of Value Orientations in Curricular Decision Making: A Rationale for Teachers' Goals and Expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 38-47.
- Ennis, C., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 239–257. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.240>.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Projetos e Edições. Lda.
- Gillespie, L. (2003). Influences on Curriculum Value Orientations of Physical Education Teachers and Implications for the Profession (MSc Thesis in Teaching and Learning, Christchurch College of Education, University of Canterbury, UK). <https://doi.org/10.3917/cdle.033.0163>
- Guedes, D. P. (2007). Implicações associadas ao acompanhamento de desempenho motor de crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21, 37-69.

- GUEDES, D.; GUEDES, J. (1995). Atividade física, aptidão física e saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 1, 18–35.
- Jewett, A., Bain, L., & Ennis, C. (1995). Curriculum Value Orientation. In (Eds.). *The Curriculum Process in Physical Education*. (2nd Ed.), 19-42. Dubuque: WCB Brown & Benchmark.
- Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3-16.
- Liu, H., & Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan, ROC. *Sport, Education and Society*, 11(2), 173–191.
- Lopes, L., Silva Mota, JAP, Moreira, C., Abreu, S., Agostinis Sobrinho, C., Oliveira-Santos, J., ... & Santos, R. (2019). Associações longitudinais entre competência motora e diferentes intensidades de atividade física: estudo LabMed de atividade física. *Journal of sports sciences*, 37 (3), 285-290.
- McKenzie, TL, & Kahan, D. (2008). Atividade física, saúde pública e ensino fundamental. *The Elementary School Journal*, 108 (3), 171-180. McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., Strikmiller, P. K., Williston, J. M., & Harsha, D. W. (1995). Children activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 184–193. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10608832>.
- Meireles, J. (2013). *As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em educação física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Científica Exedra*, 6, 57–70. <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>.
- NAHAS, M.V A. (2013). *Atividade Física, Saúde e qualidade de vida*. 6.ed. Londrina: Midiograf.
- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. ISBN: 9789896662394 Ano de edição: 11-2020 Editor: Contraponto Editores.
- OLIVEIRA-FILHO, A.; SHIROMOTO, R. N. (2008). Efeitos do exercício físico regular sobre índices preditores de gordura corporal: índice de massa corporal, relação cintura-quadril e dobras cutâneas. *Revista da Educação Física/UEM*, 12(2), 105–112.
- Pasco, D., Le Bot, G., & Kermarrec, G. (2012). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique et leur compatibilité avec les objectifs de développement personnel des programmes. *Carrefours de l'Education*, 33(1), 163–182. <https://doi.org/10.3917/cdle.033.0163>
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., & Mclver, K. L. (2011). Physical activity and health: Does physical education matter? *Quest*, 63(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483660>.
- PAULI, J. R. et al. (2009). Novos mecanismos pelos quais o exercício físico melhora a resistência à insulina no músculo esquelético. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, 53(4), 399–408.
- Rodrigues, C. (2024). A influência das orientações educacionais do professor na coeducação em educação física. [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget de Almada, ISEIT]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/48878>

- Rodrigues, C., Flôres, F., & Vieira, F. (2024). *A influência das orientações educacionais dos professores na coeducação em Educação Física*. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.31211/rpics.2024.10.1.321>
- Shephard, R. J., & Bouchard, C. (1995). Relationship between perceptions of physical activity and health-related fitness. *Journal Sports Medicine Physical Fitness*, 35(3), 149-158.
- Silva, C & Vieira, F. (2023). *As orientações educacionais dos professores educação física e a importância dada aos processos de desenvolvimento da aptidão física* [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget de Almada, ISEIT]. <http://bit.ly/4buoqdf>
- SOUZA JUNIOR, S. L. P. (2008). A importância da atividade física na promoção da saúde da população infanto-juvenil. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, n. 119.
- Vieira, F. (2003). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.
- Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*.
- Vieira, F. (2015). *As orientações educacionais dos professores, o currículo e a promoção de estilos de vida ativos em educação física*. Tese de doutoramento da Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa.
- Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2017). *As Orientações Educacionais dos Professores Portugueses de Educação Física (Las orientaciones educacionales de los profesores de Educación Física)*. *Retos*, 31, 252–258. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53498>
- WHO. World Health Organization. (2020). *WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do ano letivo, o estágio realizado revelou-se uma oportunidade inestimável de crescimento tanto a nível profissional como pessoal. Este relatório documenta diversas experiências, aprendizagens, desafios e conquistas que marcaram este período. Através desta reflexão, procuro sintetizar as principais lições apreendidas e o impacto que este estágio teve na minha formação como Professor de EF.

Antes de mais é bom referir que já tinha experiência prévia a lecionar treinos em grupo ou de forma individual num contexto completamente díspar do contexto escolar. Posso dizer que este foi o meu maior desafio, até porque as matérias que se ensinam na escola não têm muito a ver com o que se ensina num ginásio. Numa aula de ginásio, estava habituado a intervir muito mais do que numa aula de EF. Ao início fez-me muita confusão passar mais tempo sem intervir, tinha a sensação de que não estava a efetuar um bom trabalho, mas lá está, a forma de se ensinar não tem muito a ver com a forma como se ensina em contexto de aula de EF. Confesso que nas minhas primeiras aulas do estágio senti-me inseguro e desconfortável, no entanto, com o passar do tempo essa insegurança e desconforto foram desaparecendo. Nos últimos meses do estágio senti-me confiante e seguro a lecionar mesmo nas matérias que não me sentia muito à vontade, mas isso foi ultrapassado com uma boa preparação estudando as modalidades de forma mais aprofundada para estar pronto e seguro a dar resposta às diferentes situações de aprendizagem dos alunos.

A variedade de unidades didáticas abordadas durante o estágio permitiu-me explorar diferentes metodologias de ensino e estratégias pedagógicas. Uma das principais estratégias adotadas foi a utilização de jogos e atividades lúdicas para manter os alunos empenhados e motivados. Nas aulas de nataçã, por exemplo, foi notável como a inclusão de jogos competitivos na parte final das aulas aumentou significativamente o envolvimento dos alunos, que frequentemente demonstravam sinais de desmotivação durante exercícios técnicos prolongados.

A gestão de turma apresentou-se como um dos maiores desafios ao longo do estágio. Observou-se uma variação significativa no comportamento e no nível de interesse dos alunos, especialmente entre rapazes e raparigas. Em várias ocasiões, foi necessário adotar uma postura mais assertiva para controlar comportamentos disruptivos e garantir um ambiente de aprendizagem adequado. O estágio proporcionou-me a oportunidade de desenvolver habilidades de adaptação e flexibilidade. Em situações onde o plano de aula não estava a funcionar como previsto, tornou-se essencial ajustar as atividades para melhor atender às necessidades e níveis de habilidade dos alunos. Por exemplo, em aulas de ginástica, a organização por estações permitiu uma maior supervisão e feedback personalizado, demonstrando ser eficaz na melhoria do desempenho dos alunos.

O processo de avaliação foi uma componente importante do estágio, permitindo não só medir o progresso dos alunos, mas também refletir sobre a eficácia das estratégias de ensino. A avaliação foi realizada através de observações contínuas, testes físicos e avaliações formais, cada uma contribuindo para uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento dos alunos. O feedback constante e construtivo foi outra prática importante. Procurei sempre completar o ciclo de feedback, reforçando positivamente os comportamentos e performances adequadas e oferecendo orientações claras sobre áreas a melhorar. Esta abordagem não só ajudou os alunos a compreenderem melhor as suas próprias habilidades e limitações, mas também fomentou uma atitude mais responsável e cooperativa em relação à aprendizagem.

O contexto escolar e os acontecimentos externos, como greves e atividades extracurriculares, impactaram significativamente o planeamento e execução das aulas. A redução do número de aulas

previstas exigiu uma reavaliação constante dos objetivos e métodos de ensino, garantindo que os conteúdos essenciais fossem abordados de forma eficaz. Durante este estágio percebi que era importante considerar o estado emocional e a carga de trabalho dos alunos. Observou-se uma diminuição na motivação e concentração dos alunos, especialmente nos períodos finais do ano letivo, devido à sobrecarga de trabalhos e testes das outras disciplinas. Esta situação obrigou-me a adaptar as aulas de EF para que fossem um pouco menos exigentes fisicamente e mais focadas em atividades prazerosas, que pudessem aliviar o stress e promover uma imagem positiva da disciplina de EF.

Uma componente importante do estágio foi a minha participação nas atividades do DE. Esta experiência permitiu-me não só aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também desenvolver novas competências em termos de organização e gestão de eventos desportivos. Participei ativamente na organização e execução de várias competições, incluindo o Corta-Mato, o Mega-Sprint e o Mega-Salto. Estes eventos, para além de promoverem a prática desportiva entre os alunos, fomentaram um espírito de equipa e cooperação essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social. Foi particularmente gratificante observar o entusiasmo e a dedicação dos alunos durante estas competições, bem como o impacto positivo que estas atividades tiveram no seu bem-estar e motivação escolar.

Para além das competições do DE, estive envolvido em diversos eventos realizados ao longo do ano letivo. A Semana Europeia do Desporto, por exemplo, foi um evento marcante que incluiu uma variedade de atividades, desde trilhos pedestres até a uma de Body Combat (onde sou especialista), com o objetivo de promover a atividade física e um estilo de vida saudável entre toda a comunidade escolar. Outro evento significativo foi a Festa de Natal, que envolveu uma série de apresentações de teatro, música, dança e ginástica rítmica a toda a comunidade escolar e os familiares dos alunos. A organização e participação nestes eventos não só enriqueceram a minha experiência profissional, mas também fortaleceram a minha capacidade de trabalhar em equipa e de coordenar atividades complexas.

O estágio representou uma fase de intenso crescimento profissional. Aprendi a importância da preparação meticulosa das aulas, da flexibilidade para ajustar planos conforme necessário, e da comunicação eficaz tanto com os alunos como com os outros professores e coordenadores. O desenvolvimento de habilidades de gestão de turma e a capacidade de fornecer feedback construtivo foram áreas de aprendizagem particularmente valiosas. O estágio proporcionou uma maior compreensão da dinâmica escolar e da complexidade do papel do professor na comunidade escolar. A interação com alunos de diferentes idades e níveis de habilidade exigiu-me uma abordagem diversificada e inclusiva, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e sociais dos alunos.

Foi uma experiência enriquecedora que contribuiu significativamente para a minha formação como professor. Através das diversas unidades didáticas, ter de enfrentar desafios e adaptar a diferentes contextos, desenvolvi uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e das necessidades dos alunos. Aprendi ao longo deste ano letivo não só aprimorar as minhas competências profissionais, mas também reforçaram a importância de uma abordagem holística e centrada no aluno para o ensino da EF. Estou confiante de que as habilidades e conhecimentos adquiridos durante este estágio servirão como uma base sólida para a minha futura carreira na educação.

Relativamente a críticas, o modelo de planeamento do departamento de EF, na minha humilde opinião, poderia beneficiar com uma mudança do modelo de ensino por blocos para um modelo de ensino por etapas. Reconheço que os espaços não são polivalentes, o que dificulta bastante esta mudança, mas,

não sendo possível trabalhar neste modelo, penso que se deveria aumentar o número de aulas por cada bloco. Desta forma, teríamos de reduzir o número de modalidades a lecionar por ano letivo, sem comprometer as Aprendizagens Essenciais.

Durante este estágio, foi de louvar a oportunidade de ter uma turma desde o primeiro dia de estágio, onde tive toda a responsabilidade de planejar, lecionar e avaliar sob a supervisão do Professor João Alves. Isto permitiu-me experienciar de forma plena o verdadeiro trabalho de um Professor de EF, enfrentando todas as dificuldades reais de um profissional desta área. Com as outras turmas, trabalhei de forma diferente: coadjuvei, lecionei e fiz observação, o que é um processo mais gradual e que nos dá uma sensação de maior segurança. Penso que este modelo de estágio aplicado na EBSTB é exemplar, pois proporciona-nos uma aprendizagem significativa, enquanto nos dá mais responsabilidade desde o primeiro dia, aproximando-nos efetivamente da realidade ao sermos responsáveis por uma turma desde o início do ano letivo, enquanto nos suportamos em simultâneo a observar e coadjuvar os colegas de outros núcleos de estágio e as turmas do nosso orientador.

Esta reflexão final serve como um testemunho do crescimento e aprendizagem contínuos que a PES proporcionou, preparando-me para enfrentar os desafios e abraçar as oportunidades que surgirão no caminho da docência.

Por fim, gostaria de agradecer ao Mestre João Alves e ao Professor Doutor Fernando Vieira por toda a paciência e por todos os ensinamentos transmitidos à minha pessoa, agradecer aos colegas do departamento de EF da EBSTB por me terem ajudado a crescer e a estar bem integrado na escola, dando-me bons conselhos e ideias na planificação das aulas.

7 ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS

7.1 Referências

- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em EF* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, Porto Alegre, 8(1), 31–39.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-25)
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Correia, M., & Freire, A. M. (2007). *Perspectivas de Professores de Ciências Físico-Químicas do Ensino Básico Sobre Avaliação de Competências*.
- Crum, B. (2017a). A crise de identidade da EF. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de EF*, (7-8), 133-148.
- Crum, B. (2017b). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de EF*, (23), 61-76.
- Freitas S, Costa M, & Miranda F. (2014). *Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica*.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). *Avaliação Um Caminho Para o Sucesso no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Maia: ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82).
- Mccutcheon, G., & Milner, H. R. (2002). A Contemporary Study of Teacher Planning in a High School English Class. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 81–94. <https://doi.org/10.1080/13540600120110583>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition*.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. *educa*. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz des las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em EF* (pp. 55–83).
- Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Porto: Edições Asa.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). *Conceitos Básicos sobre Avaliação*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: conceções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321–344. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.254>

Vieira, F. (2015). As orientações educacionais dos professores, o currículo e a promoção de estilos de vida ativos em educação física. Tese de doutoramento da Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa.

7.2 Apêndices

Apêndice 1: Exemplo de uma tabela de avaliação diagnóstica:

	Passe	Recepção	Remate	Finta	Ação Ofensiva	Ação defensiva	Ocupação racional do espaço	Total de Pontos
Aluno								
A	2	2	2	2	2	2	2	14
B	2	2	2	1	2	2	2	13
C	2	2	2	1	2	2	2	13
D	2	2	2	2	2	2	2	14
E	2	2	2	1	2	2	2	13
F	3	3	2	2	2	2	2	16
G	2	2	2	2	2	2	2	14
H	3	3	3	2	2	2	2	17
I	3	3	3	2	2	2	2	17
J	2	3	3	2	2	2	2	16
K	2	3	3	2	2	2	2	16
L	3	3	2	2	2	2	2	16
M	2	2	2	2	2	2	2	14
N	2	2	2	2	2	2	2	14
Pontos	1 - Não realiza ou Realiza mal							
	2 - Realiza							
	3 - Realiza de forma correta							
Critérios	Nível							
Total ≥ 18	Avançado							
Total $< 18 \geq 10$	Elementar							
Total < 10	Introdutório							

Apêndice 2: Exemplo de uma grelha de avaliação sumativa de uma Unidade Didática:

	Saber Processual (85%) (17 Val)				Atitudes	Nota Final
					(15%)(3val)	
Aluno	Atit Ofensiva (1-10)	Movimentação (1-10)	Atit Defensiva (1-10)	Posição Defensiva (1-10)	Atitude (0-10)	
A	8	7	8	7	5	14,25
B	7	8	7	7	10	15,325
C	7	8	8	7	10	15,75
D	7	8	7	8	7	14,85
E	7	8	8	8	10	16,175
F	8	8	8	8	10	16,6
G	8	8	8	8	5	15,1
H	8	8	8	8	5	15,1
I	10	9	9	10	7	18,25
J	8	8	8	7	4	14,375
K	8	8	8	8	5	15,1
L	8	8	8	8	6	15,4
M	9	8	8	8	7	16,125
N	7	7	7	7	10	14,9

Apêndice 3: Exemplo de um plano de aula:

Aula nº 3	Unidade Didática: Andebol	Nº de Alunos: 22 Material: bolas. Cones, bilros, coletes.
Data: 08/04/2024 Hora: 08h10 – 08h55 Duração: 45' Local: Pavilhão	Nível - Introdutório Objetivo gerais: Introdução ao Andebol Objetivos Motores Específicos: Passe de Ombro, recepção, drible, finalização e marcação. Objetivos cognitivo: Princípios Específicos do ataque: mobilidade, desmarcação, progressão. Princípios específicos da defesa: Posição, defesa individual. Objetivos Psicossocial: Desenvolver atitudes positivas; respeito pelos colegas; solidariedade; coesão da turma.	

PLANO DE AULA. 7º 3

	🕒	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	1-8h15-08h20-5'	1-Diálogo com os alunos para explicar os objetivos da unidade de ensino.	1-Turma disposta em círculo.	
	2-08h20-08h30-10'	2-Aquecimento	2- Jogo da posse de bola. Dois Grupos (metade da turma para cada grupo.) Dividir em dois campos independentes. Cada campo situação de posse de bola em superioridade numérica. (Ex: 6X4; 7X3). Contar número de passes (atingir X nº de passes para ganhar 1 ponto).	2-Passe e recepção; desmarcação depois de passar a bola;
FUNDAMENTAL	8h30-8h45 15'	1-Progressão no terreno; passe e recepção, drible. Objetivo de atacar um alvo e de defender o seu alvo.	1- Manter os dois grupos nos mesmos campos do exercício anterior. Colocar cones nas linhas finais, com o objetivo de acertar nos cones pela equipa que ataca. Variantes: - Com e sem drible; - Marcação individual; - Bola tem de passar por todos os jogadores antes de marcar.	1-Passar a bola por todos; -Marcar pontos efetuando o remate. -Passar e desmarcar; -Usar o drible -Efetuar 3 passos sempre que possível. -Marcação individual.
FINAL	8h45 5'	Alongamentos. Reflexão.	Reflexão final no centro do campo.	

Apêndice 4: Estatística inferencial paramétrica – Variável independente – Grupo de Recrutamento

Comparações múltiplas

Variável dependente		(I) Agrupamento	(J) Agrupamento	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95% Limite inferior	Limite superior
Mestria Disciplinar	Tukey HSD	260	620	-1.243	2.127	.829	-6.35	3.87
			260 e 620	1.936	2.315	.682	-3.63	7.50
		620	260	1.243	2.127	.829	-3.87	6.35
			260 e 620	3.179	1.927	.233	-1.45	7.81
		260 e 620	260	-1.936	2.315	.682	-7.50	3.63
			620	-3.179	1.927	.233	-7.81	1.45
	Bonferroni	260	620	-1.243	2.127	1.000	-6.48	4.00
			260 e 620	1.936	2.315	1.000	-3.76	7.64
		620	260	1.243	2.127	1.000	-4.00	6.48
			260 e 620	3.179	1.927	.313	-1.57	7.92
		260 e 620	260	-1.936	2.315	1.000	-7.64	3.76
			620	-3.179	1.927	.313	-7.92	1.57
Processo Aprendizagem	Tukey HSD	260	620	2.043	1.579	.404	-1.75	5.84
			260 e 620	3.380	1.718	.129	-.75	7.51
		620	260	-2.043	1.579	.404	-5.84	1.75
			260 e 620	1.337	1.430	.621	-2.10	4.77
		260 e 620	260	-3.380	1.718	.129	-7.51	.75
			620	-1.337	1.430	.621	-4.77	2.10
	Bonferroni	260	620	2.043	1.579	.602	-1.85	5.93
			260 e 620	3.380	1.718	.162	-.85	7.61
		620	260	-2.043	1.579	.602	-5.93	1.85
			260 e 620	1.337	1.430	1.000	-2.19	4.86
		260 e 620	260	-3.380	1.718	.162	-7.61	.85
			620	-1.337	1.430	1.000	-4.86	2.19
Auto-realização	Tukey HSD	260	620	-1.029	1.775	.832	-5.30	3.24
			260 e 620	-1.034	1.932	.854	-5.68	3.61
		620	260	1.029	1.775	.832	-3.24	5.30
			260 e 620	-.005	1.608	1.000	-3.87	3.86
		260 e 620	260	1.034	1.932	.854	-3.61	5.68
			620	.005	1.608	1.000	-3.86	3.87
	Bonferroni	260	620	-1.029	1.775	1.000	-5.40	3.34
			260 e 620	-1.034	1.932	1.000	-5.79	3.72
		620	260	1.029	1.775	1.000	-3.34	5.40
			260 e 620	-.005	1.608	1.000	-3.97	3.96
		260 e 620	260	1.034	1.932	1.000	-3.72	5.79
			620	.005	1.608	1.000	-3.96	3.97
Integração ecológica	Tukey HSD	260	620	-1.457	1.505	.600	-5.07	2.16
			260 e 620	-3.831	1.637	.058	-7.77	.10
		620	260	1.457	1.505	.600	-2.16	5.07
			260 e 620	-2.374	1.363	.198	-5.65	.90
		260 e 620	260	3.831	1.637	.058	-1.10	7.77
			620	2.374	1.363	.198	-.90	5.65
	Bonferroni	260	620	-1.457	1.505	1.000	-5.16	2.25
			260 e 620	-3.831	1.637	.068	-7.86	.20
		620	260	1.457	1.505	1.000	-2.25	5.16
			260 e 620	-2.374	1.363	.260	-5.73	.98
		260 e 620	260	3.831	1.637	.068	-.20	7.86
			620	2.374	1.363	.260	-.98	5.73
Responsabilidade social	Tukey HSD	260	620	1.686	1.845	.634	-2.75	6.12
			260 e 620	-.451	2.008	.973	-5.28	4.37
		620	260	-1.686	1.845	.634	-6.12	2.75
			260 e 620	-2.137	1.671	.413	-6.15	1.88
		260 e 620	260	.451	2.008	.973	-4.37	5.28
			620	2.137	1.671	.413	-1.88	6.15
	Bonferroni	260	620	1.686	1.845	1.000	-2.86	6.23
			260 e 620	-.451	2.008	1.000	-5.40	4.49
		620	260	-1.686	1.845	1.000	-6.23	2.86
			260 e 620	-2.137	1.671	.618	-6.25	1.98
		260 e 620	260	.451	2.008	1.000	-4.49	5.40
			620	2.137	1.671	.618	-1.98	6.25

Apêndice 5: Estatística inferencial paramétrica – Variável independente – Experiência social antecipatória dos professores de EF.

Comparações múltiplas							
Tukey HSD							
Variável dependente	(I) Experiência Desportiva	(J) Experiência Desportiva	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Limite inferior	Confiança 95% Limite superior
Responsabilidade social	Sem Experiência Desportiva	Desportos Individuais	1,152	2,580	,970	-5,67	7,97
		Desportos Coletivos	-,517	2,304	,996	-6,61	5,57
		Desportos Individuais e Coletivos	1,855	2,257	,844	-4,11	7,82
	Desportos Individuais	Sem Experiência Desportiva	-1,152	2,580	,970	-7,97	5,67
		Desportos Coletivos	-1,668	2,155	,866	-7,36	4,03
		Desportos Individuais e Coletivos	,704	2,104	,987	-4,86	6,27
	Desportos Coletivos	Sem Experiência Desportiva	,517	2,304	,996	-5,57	6,61
		Desportos Individuais	1,668	2,155	,866	-4,03	7,36
		Desportos Individuais e Coletivos	2,372	1,755	,534	-2,27	7,01
	Desportos Individuais e Coletivos	Sem Experiência Desportiva	-1,855	2,257	,844	-7,82	4,11
		Desportos Individuais	-,704	2,104	,987	-6,27	4,86
		Desportos Coletivos	-2,372	1,755	,534	-7,01	2,27
Mestria Disciplinar	Sem Experiência Desportiva	Desportos Individuais	-3,030	3,016	,747	-11,00	4,94
		Desportos Coletivos	-1,917	2,693	,892	-9,04	5,20
		Desportos Individuais e Coletivos	-2,449	2,638	,790	-9,42	4,53
	Desportos Individuais	Sem Experiência Desportiva	3,030	3,016	,747	-4,94	11,00
		Desportos Coletivos	1,114	2,519	,971	-5,55	7,77
		Desportos Individuais e Coletivos	,581	2,460	,995	-5,92	7,08
	Desportos Coletivos	Sem Experiência Desportiva	1,917	2,693	,892	-5,20	9,04
		Desportos Individuais	-1,114	2,519	,971	-7,77	5,55
		Desportos Individuais e Coletivos	-,533	2,051	,994	-5,96	4,89
	Desportos Individuais e Coletivos	Sem Experiência Desportiva	2,449	2,638	,790	-4,53	9,42
		Desportos Individuais	-,581	2,460	,995	-7,08	5,92
		Desportos Coletivos	,533	2,051	,994	-4,89	5,96
Processo Aprendizagem	Sem Experiência Desportiva	Desportos Individuais	-,576	2,131	,993	-6,21	5,06
		Desportos Coletivos	3,233	1,903	,334	-1,80	8,27
		Desportos Individuais e Coletivos	-,667	1,864	,984	-5,60	4,26
	Desportos Individuais	Sem Experiência Desportiva	,576	2,131	,993	-5,06	6,21
		Desportos Coletivos	3,809	1,780	,153	-,90	8,52
		Desportos Individuais e Coletivos	-,091	1,738	1,000	-4,69	4,50
	Desportos Coletivos	Sem Experiência Desportiva	-3,233	1,903	,334	-8,27	1,80
		Desportos Individuais	-3,809	1,780	,153	-8,52	,90
		Desportos Individuais e Coletivos	-3,900*	1,450	,045	-7,73	-,07
	Desportos Individuais e Coletivos	Sem Experiência Desportiva	,667	1,864	,984	-4,26	5,60
		Desportos Individuais	,091	1,738	1,000	-4,50	4,69
		Desportos Coletivos	3,900*	1,450	,045	-,07	7,73
Auto-realização	Sem Experiência Desportiva	Desportos Individuais	,000	2,466	1,000	-6,52	6,52
		Desportos Coletivos	-,850	2,202	,980	-6,67	4,97
		Desportos Individuais e Coletivos	1,087	2,157	,958	-4,62	6,79
	Desportos Individuais	Sem Experiência Desportiva	,000	2,466	1,000	-6,52	6,52
		Desportos Coletivos	-,850	2,060	,976	-6,30	4,60
		Desportos Individuais e Coletivos	1,087	2,012	,949	-4,23	6,40
	Desportos Coletivos	Sem Experiência Desportiva	,850	2,202	,980	-4,97	6,67
		Desportos Individuais	,850	2,060	,976	-4,60	6,30
		Desportos Individuais e Coletivos	1,937	1,678	,658	-2,50	6,37
	Desportos Individuais e Coletivos	Sem Experiência Desportiva	-1,087	2,157	,958	-6,79	4,62
		Desportos Individuais	-1,087	2,012	,949	-6,40	4,23
		Desportos Coletivos	-1,937	1,678	,658	-6,37	2,50
Integração ecológica	Sem Experiência Desportiva	Desportos Individuais	2,455	2,168	,671	-3,28	8,19
		Desportos Coletivos	,050	1,936	1,000	-5,07	5,17
		Desportos Individuais e Coletivos	,174	1,897	1,000	-4,84	5,19
	Desportos Individuais	Sem Experiência Desportiva	-2,455	2,168	,671	-8,19	3,28
		Desportos Coletivos	-2,405	1,811	,549	-7,19	2,38
		Desportos Individuais e Coletivos	-2,281	1,768	,573	-6,96	2,39
	Desportos Coletivos	Sem Experiência Desportiva	-,050	1,936	1,000	-5,17	5,07
		Desportos Individuais	2,405	1,811	,549	-2,38	7,19
		Desportos Individuais e Coletivos	,124	1,475	1,000	-3,78	4,02
	Desportos Individuais e Coletivos	Sem Experiência Desportiva	-,174	1,897	1,000	-5,19	4,84
		Desportos Individuais	2,281	1,768	,573	-2,39	6,96
		Desportos Coletivos	-,124	1,475	1,000	-4,02	3,78

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Apêndice 6: Estatística inferencial paramétrica – Variável independente – Experiência profissional dos professores de EF.

Comparações múltiplas							
Tukey HSD							
Variável dependente	(I) Anos de serviço	(J) Anos de serviço	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Limite inferior	Confiança 95% Limite superior
Responsabilidade social	1 ano experiência	2 e 3 anos de experiência	3,933	4,011	,761	-6,67	14,54
		4 e 5 anos de experiência	-8,900	4,595	,224	-21,05	3,25
		Mais de 5 anos de experiência	1,279	2,570	,959	-5,51	8,07
	2 e 3 anos de experiência	1 ano experiência	-3,933	4,011	,761	-14,54	6,67
		4 e 5 anos de experiência	-12,833	5,014	,061	-26,09	,42
		Mais de 5 anos de experiência	-2,654	3,260	,848	-11,27	5,96
	4 e 5 anos de experiência	1 ano experiência	8,900	4,595	,224	-3,25	21,05
		2 e 3 anos de experiência	12,833	5,014	,061	-,42	26,09
		Mais de 5 anos de experiência	10,179	3,956	,059	-,28	20,64
	Mais de 5 anos de experiência	1 ano experiência	-1,279	2,570	,959	-8,07	5,51
		2 e 3 anos de experiência	2,654	3,260	,848	-5,96	11,27
		4 e 5 anos de experiência	-10,179	3,956	,059	-20,64	,28
Mestria Disciplinar	1 ano experiência	2 e 3 anos de experiência	-3,933	4,841	,848	-16,73	8,87
		4 e 5 anos de experiência	5,900	5,546	,713	-8,76	20,56
		Mais de 5 anos de experiência	,042	3,101	1,000	-8,16	8,24
	2 e 3 anos de experiência	1 ano experiência	3,933	4,841	,848	-8,87	16,73
		4 e 5 anos de experiência	9,833	6,051	,373	-6,17	25,83
		Mais de 5 anos de experiência	3,975	3,934	,744	-6,43	14,38
	4 e 5 anos de experiência	1 ano experiência	-5,900	5,546	,713	-20,56	8,76
		2 e 3 anos de experiência	-9,833	6,051	,373	-25,83	6,17
		Mais de 5 anos de experiência	-5,858	4,775	,612	-18,48	6,77
	Mais de 5 anos de experiência	1 ano experiência	-,042	3,101	1,000	-8,24	8,16
		2 e 3 anos de experiência	-3,975	3,934	,744	-14,38	6,43
		4 e 5 anos de experiência	5,858	4,775	,612	-6,77	18,48
Processo Aprendizagem	1 ano experiência	2 e 3 anos de experiência	-,800	3,405	,995	-9,80	8,20
		4 e 5 anos de experiência	11,200*	3,901	,028	-,89	21,51
		Mais de 5 anos de experiência	,275	2,181	,999	-5,49	6,04
	2 e 3 anos de experiência	1 ano experiência	,800	3,405	,995	-8,20	9,80
		4 e 5 anos de experiência	12,000*	4,256	,032	,75	23,25
		Mais de 5 anos de experiência	1,075	2,767	,980	-6,24	8,39
	4 e 5 anos de experiência	1 ano experiência	-11,200*	3,901	,028	-21,51	-,89
		2 e 3 anos de experiência	-12,000*	4,256	,032	-23,25	-,75
		Mais de 5 anos de experiência	-10,925*	3,358	,010	-19,80	-2,05
	Mais de 5 anos de experiência	1 ano experiência	-,275	2,181	,999	-6,04	5,49
		2 e 3 anos de experiência	-1,075	2,767	,980	-8,39	6,24
		4 e 5 anos de experiência	10,925*	3,358	,010	2,05	19,80
Auto-realização	1 ano experiência	2 e 3 anos de experiência	-2,933	3,946	,879	-13,37	7,50
		4 e 5 anos de experiência	-8,100	4,521	,287	-20,05	3,85
		Mais de 5 anos de experiência	-2,468	2,528	,763	-9,15	4,21
	2 e 3 anos de experiência	1 ano experiência	2,933	3,946	,879	-7,50	13,37
		4 e 5 anos de experiência	-5,167	4,932	,722	-18,21	7,87
		Mais de 5 anos de experiência	,465	3,207	,999	-8,01	8,94
	4 e 5 anos de experiência	1 ano experiência	8,100	4,521	,287	-3,85	20,05
		2 e 3 anos de experiência	5,167	4,932	,722	-7,87	18,21
		Mais de 5 anos de experiência	5,632	3,892	,476	-4,66	15,92
	Mais de 5 anos de experiência	1 ano experiência	2,468	2,528	,763	-4,21	9,15
		2 e 3 anos de experiência	-,465	3,207	,999	-8,94	8,01
		4 e 5 anos de experiência	-5,632	3,892	,476	-15,92	4,66
Integração ecológica	1 ano experiência	2 e 3 anos de experiência	3,733	3,549	,720	-5,65	13,12
		4 e 5 anos de experiência	-,100	4,066	1,000	-10,85	10,65
		Mais de 5 anos de experiência	,872	2,274	,981	-5,14	6,88
	2 e 3 anos de experiência	1 ano experiência	-3,733	3,549	,720	-13,12	5,65
		4 e 5 anos de experiência	-3,833	4,437	,823	-15,56	7,90
		Mais de 5 anos de experiência	-2,862	2,884	,754	-10,49	4,76
	4 e 5 anos de experiência	1 ano experiência	,100	4,066	1,000	-10,65	10,85
		2 e 3 anos de experiência	3,833	4,437	,823	-7,90	15,56
		Mais de 5 anos de experiência	,972	3,501	,992	-8,28	10,23
	Mais de 5 anos de experiência	1 ano experiência	-,872	2,274	,981	-6,88	5,14
		2 e 3 anos de experiência	2,862	2,884	,754	-4,76	10,49
		4 e 5 anos de experiência	-,972	3,501	,992	-10,23	8,28

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Apêndice 7: Exemplo de uma entrevista efetuada do estudo qualitativo.

Entrevistador:

Professor XXXXXX. Bom dia, Professor XXXXXX. Quantos anos de serviço é que tem de educação física?

Entrevistado:

Então é um gosto estar aqui a responder estas questões que vais fazer. Não Sei muito bem. As respostas vão ser dadas de uma forma espontânea. Então é assim. Quantos anos serviço é que tenho de educação física. A. Eu tenho perto de 40 e tal, mas desses 15 anos foram feitos noutra instituição sem ser a lecionar educação física ou seja. $15 + 2 = 17$. Fora, mas sempre instituição escola. Eu comecei a dar aulas no continente. E depois vim para os Açores em 91/92. E a partir daí estou a dar aulas aqui na região. Uma diferença significativa do continente daqui para a região é que os Açores, quando cheguei cá, já tinha condições para a prática da educação física, ou seja, todas as escolas tinham condições, tinham pavilhão coberto. No qual era, era possível esta disciplina ser desenvolvida, o que não era o caso naquela altura no continente. Eu penso que ainda se manifesta hoje isto no continente, há muitas falhas, mas também na maioria das escolas. Ou seja, não têm pavilhão. Portanto, são 40 anos de atividades ou prática da educação física, como docente, ou então relacionado com a educação física e com o desporto escolar, que era onde eu tive a trabalhar 15 anos foi na área do desporto e do desporto escolar.

Entrevistador:

É bom a gente ter esta noção...

Entrevistado:

É bom, estar de um lado e depois ir a outro lado e passar outra vez aqui. Dá uma perspetiva diferente, porque quem está nos gabinetes, a maior parte das vezes não conhece a escola está muito tempo nos gabinetes e depois toma decisões que não tem nada a ver com aquilo que se passa na escola. E cria alguns obstáculos ao desenvolvimento normal de educação física.

Entrevistador:

Pois está no terreno, é outra história, OK, muito bem. Vamos ver que iniciar as questões da da entrevista que estão relacionadas com a aptidão física. Como é que operacionaliza um dos objetivos de educação física, que é o desenvolvimento da avaliação e manutenção da aptidão física?

Entrevistado:

Pronto operacionalizar tem a ver da aptidão física. O que é que é aptidão física não é. É o desenvolvimento das várias valências que o corpo tem, desde a resistência a velocidade e a força. E a questão que se coloca a primeira é que é... O tempo que nós temos de aula de educação física é suficiente para elevar a aptidão física?

Como é que na educação se consegue avaliar e manter... fazer a manutenção e o crescimento de cada um dos alunos da sua aptidão física?

Portanto. Todo o programa de educação física nós utilizamos as matérias, que são as as modalidades desportivas e com essas matérias e atividades desportivas, nós a ideia era através dessa ferramenta desenvolver a aptidão física, só que isso não se verifica porque o nível dos alunos de uma turma é muito diferente e quando estão a jogar voleibol, a ideia do voleibol é utilizar o voleibol para desenvolver a pessoa física. Isso é muito difícil de executar. Então o que é que se faz? É nos momentos de educação física no momento inicial, no momento final. Usa-se as estratégias de circuito. Por exemplo, para tentar dar ali um momento de desenvolvimento motor, tanto da velocidade quanto da resistência. E é também a utilizar as atividades desportivas para atingir esse objetivo da da aptidão física. Mas eu acho que tem um handicap aqui muito grande, que é o tempo que os alunos têm de Educação Física. Não é suficiente para fazer um trabalho de elevação da aptidão física, então, o que é que acontece? Nós. Nós vamos fazer a avaliação daquilo que os alunos já trazem de fora. Se eles treinam qualquer modalidade desportiva, nota-se perfeitamente a diferença entre um daqueles que treinam desporto federado e dos que não treinam. E essa “decalage”, ou seja, a diferença entre um e o outro, a escola não consegue diminuir essa distância. A escola acentua mais. É que depois há outra realidade que é a questão do desporto escolar, no continente é possível através do desporto escolar, porque está organizado outra forma do que o desporto escolar nos Açores. E parece-me a mim que o desporto escolar no continente oferece mais condições em relação à manutenção e elevação da aptidão física do que aqui o desporto escolar nos Açores, embora do ponto de vista pronto... e ficamos por aqui... Como é que operacionalizo isto? Neste caso... nesta escola onde eu estou agora é a Tomás de Borba, as questões ligadas à aptidão física são resolvidas através da... De fazer circuitos de força, de resistência, de coordenação, e depois de alguma forma utilizar as atividades físicas com alguma intensidade para continuar a desenvolver a aptidão física. Só que é difícil conciliar isso, porque o vocabulário motor e desportivos dos alunos... da grande maioria, a grande maioria não pratica nenhum desporto federado. São quase aquilo que se costuma chamar analfabetos motores e não tem muita noção do que é que é um desporto, quais são os objetivos das modalidades desportivas. Isso pode ser uma lacuna na nossa educação física. Eu próprio reconheço que... Mas isto é muito difícil porque há muitos alunos que não têm interesse em educação física, a educação física tem que mudar porque os alunos não estão motivados. Então no 9º ano é uma coisa, mas a partir do 9º ano onde eles precisam mais de elevar a aptidão física é muito mais difícil motivá-los para atividade, eles têm outro tipo de preocupações. Mas pronto, isto é um trabalho que não acaba, e é preciso pensar bem, como é que se operacionaliza isso e aqui na nos Açores nós temos uma direção regional do desporto está ligada à educação neste momento, que faz estudos no sentido de perceber qual é a realidade da aptidão física ao nível regional. Os estudos neste caso, o último estudo está a caminho do seu fim e vamos ver se os resultados do estudo depois têm consequências no tempo que é dado à disciplina de educação física nas escolas, porque nos Açores como sabemos a educação é específica, ou seja, nós não temos que estar com, ou seja... temos legislação própria, ou seja, a região pode definir o tempo que quiser para a educação física a matriz escolar pode ser alterada.

Entrevistador:

Pois nós estamos numa Região Autónoma, portanto. ISTO é, é possível. Ok muito bem e o que é importante para o professor a ensinar no processo da aptidão física nas aulas e pode-nos dar um exemplo da sua experiência?

Entrevistado:

Portanto, aquilo que eu tento é assim, os alunos... a grande maioria dos alunos não faz trabalho físico em casa, quando devia fazer alguma atividade física. Eles passam muito tempo sentados na própria escola e depois chegam a casa quem não pratica desporto, que é de maioria. Fica sentado continua a ver televisão, vai para o computador para estar no telemóvel e, portanto, não hábitos de prática desportiva. Eu tento educar aos alunos a necessidade de fazer alguma atividade desportiva, atividade física, andar de bicicleta, fazer natação. Por exemplo numa ilha, eu acho estranho que muitos alunos não vão ao mar. Eles vivem mais no interior da ilha, não muito afastados do mar, mas mesmo assim. Há alguns alunos que apanhamos aqui na piscina na escola que não sabem nadar. E que não vão. Não vão durante o Verão e as férias não vão... não vão para a água, portanto mais uma lacuna importante, quando a escola tem condições... Mas aqui está outra vez que é a questão do tempo, necessidade de aumentar o tempo prática e a organização da atividade da educação física na própria escola. Nós aqui na escola, temos um sistema de rotação, ou seja, passamos 4/5 semanas num determinado espaço, e nesse espaço é dado 1 única modalidade desportiva.

Entrevistador:

Trabalha por blocos?

Entrevistado:

É um trabalho por blocos e... eu penso se calhar era importante o tempo de duração do bloco ser maior, para quê? Para haver automatização, ou seja, os alunos aprendem alguns gestos desportivos, técnicas, daquela modalidade e automatizam, e no ano a seguir, como aquilo já está mais ou menos automatizado ou no ano ou daqui a 2 anos, eles ainda sabem, portanto, têm essa noção técnica da modalidade esportiva, porque senão todos os anos temos a mesma coisa. E aqui na escola, o hábito é. O professor continuar com a turma... começando, por exemplo, no sétimo até ao 12º, e aí vemos que a evolução dos alunos, que é que acontece, todos os anos têm mesma matéria. Ou seja, há pouca aprendizagem de um ano para o outro, como é que isso podia combater? Era aumentar a duração do bloco. Isto é muito discutido. Algumas modalidades, pá se calhar os alunos não tem que ter todas as modalidades desportivas. Ou seja, a atividade desportiva o ensino da educação física... a necessidade que os alunos têm de fazer atividade física, a que escola tem que oferecer, pode não ser através de atividades desportivas, pode ser através da dança, de circuitos de força de manutenção, o que é importante, o que é importante na educação física, também o aspeto da socialização ou a interação. Pronto, aprender a viver em sociedade, não só. Juntar ISTO tudo não é fácil. E as preocupações neste momento..., mas agora voltando à minha experiência, o que eu faço, um aquecimento mais intenso, e desenvolvo algumas qualidades físicas e depois, durante a atividade desportiva, vou tentar também que ela seja intensa... só que isso é muito difícil porque o nível dos alunos varia muito, tenho de fazer grupos de trabalho, fazer grupos de trabalho uns mais intenso, outros menos. Há muita paragem.

Não é fácil conciliar isto. E, portanto, nas minhas aulas. Na parte final, há os alongamentos, há e a ideia que transmite é que a continuem depois nos dias seguintes, quando não têm educação física, fazer atividade física. Nem que seja, uns agachamentos, umas flexões. Mas, há muita dificuldade de os alunos fazerem atividade física fora da escola.

Entrevistador:

Então aqui o trabalho da motivação do aluno seria um trabalho importante?

Entrevistado:

É exatamente, eu acho que tinha que haver aqui... há vários tipos de trabalhos, já experimentei fazer no princípio do ano, grupos mais ou menos homogêneos, e tentar criar depois condições para haver competição interna dentro da turma, com equipas mais ou menos homogêneas. Eles organizam-se, há equipas de arbitragem, há equipas... para tentar estar mais motivados, mas depois há miúdos... "Eu não quero competir, eu não quero ganhar, eu não quero..." Então... é muito difícil, é assim, até ao sétimo, oitavo e nono os miúdos ainda são... entre aspas enganados com aquele tipo de campeonato porque eles querem ganhar, mas depois, a partir do secundário eles estão completamente desmotivados e é muito difícil pô-los a fazer atividade física. A partir do 10º, 11º, 12º as raparigas começam a aparecer com unhas de gel para aquele caso... E é difícil mudar esta mentalidade. Porque elas fazem um investimento para ter unhas de gel, mas para educação física, não, não para terem este gel. Há aqui um confronto logo direto com o professor pá... que a maioria das vezes o professor não consegue ganhar. E passamos já para o terceiro aspeto que é, como é que a escola no fundo, nós fazemos parte de um departamento da escola, tem... a avaliação está estabelecida no seu quadro geral das avaliações, e nas disciplinas de educação física, a aptidão física é avaliada de acordo com uma tabela que nos é fornecida. E o peso ou ponderação varia consoante o ano escolar ou o ciclo, eu ultimamente tenho estado no secundário. A aptidão vale 15 por cento do valor final da classificação do aluno. É muito difícil na grande maioria das turmas, pelo menos as turmas que eu tenho, poucos alunos se destacam ou têm... apresentam valores positivos na aptidão física.

Entrevistador:

Portanto, isto está relacionado com a avaliação da disciplina, isto é, o peso da disciplina são 15%...e o que é que considera importante...

Entrevistado:

Quais são os parâmetros que avaliamos. A impulsão horizontal através de um salto a pé juntos. Avaliamos através do vaivém. Há quem diga, pode ser o vaivém ou pode ser a milha. Do ponto de vista dos alunos, eles consideram talvez que a milha talvez seja mais... é mais agradável, o vaivém é mais objetivo. Depois avaliamos também a velocidade da corrida de 40 m. Avaliamos os abdominais e as flexões. E de facto, o grande calcanhar de aquiles da maioria dos alunos, principalmente nas raparigas são as flexões. A grande maioria das alunas faz 0, 1 ou 2. Os alunos, alguns se destacam também a grande maioria é abaixo de 10. Na velocidade, ela também não é muito grande, os abdominais e é o teste em que há mais... que eles conseguem ultrapassar e atingir quase a alta competição, ou seja, o nível atlético. Portanto, esta tabela é uma tabela que é comum todas as escolas. Eu não sei agora qual é o nome... Fitescola. E a grande questão que se coloca é, nós trabalhamos a educação física. Aqueles que melhoram o Fitescola, como é que fazemos, se calhar provavelmente vamos ter que dar aqui uma volta e tentar perceber que "olha, vamos trabalhar condição física para vocês melhorarem no teste da aptidão física no global". É aí que se faz um programa... não estou, mas se calhar no futuro, no próximo ano vou tentar fazer isso...

Entrevistador:

Isso é o que já estamos aqui a falar... qual o trabalho ideal para a aptidão física.

Entrevistado:

O trabalho ideal da Aptidão Física é... nós desenvolvemos para cada um dos alunos, dar-lhe um programa para ele fazer. Agora, ele tem que estar motivado. Porque é assim... quais são os objetivos do dos alunos, além da educação física? Eles têm objetivos claros ou não, ou é o professor que diz, "olha, vais fazer isto, vais fazer aquilo." Porque há outra corrente que diz que nós, professores de educação física, devemos estar disponíveis para ajudar o aluno a atingir os objetivos que ele quer, mas a grande maioria dos alunos não sabe definir também os seus objetivos nesta área da aptidão física, da matéria. O que ele pode fazer é assim, "Ó professor eu quero ter máxima nota, aqui eu quero 19 ou 20. O que é que eu tenho que fazer? É possível qualquer aluno chegar 20 ou 5 no terceiro ciclo? Por acaso é uma questão curiosa que um aluno pôs, "Ó professor que eu preciso fazer para ter 5 a educação física?" Epá eu olhei para ele e... "para já nas atitudes e valores tens de estar com uma atitude sempre empenhamento e fazer o melhor possível, pois tens que trabalhar mais fora da educação física para aumentar os teus níveis de aptidão. Por exemplo, vamos fazer futebol... tens de arranjar uma bola de futebol e treinar mais, porque tens mais dificuldades no futebol. No Judo não, porque já fazes Judo." Pronto há aqui... é, eu acho que também temos de repensar qual é o papel de educação física aqui nisto tudo... E agora, o que é que se pretende... qual é o objetivo da educação física? Desenvolver a aptidão física? é só? Ou desenvolver também a socialização... o que é mais importante? E é aqui neste balanço que nós temos que podemos trabalhar. Entre... eh pá, mas a educação física é boa e muita gente diz "é boa para combater a obesidade". Então vamos combater a obesidade com quê? Com aumento do tempo de educação física ou há necessidade de dar outro tipo de estrutura às aulas, falando na nutrição. Nós já temos que falar de nutrição. Embora, com os novos programas, há áreas do conhecimento específica para cada um dos anos. E, por vezes às vezes é difícil conseguir dar essas áreas de conhecimento. Por exemplo este ano eu falei das lesões desportivas e falei também nos testes de aptidão física. Mas a aquilo é dado muito correr é uma aula teórica, depois a avaliação é específica dessa área. É difícil conciliar o cenário de tudo, mas temos que ir por aí. Juntar tudo e perceber que, quando o aluno chega à escola, o objetivo é melhorar todos os parâmetros que é possível melhorar. Quais são os parâmetros e aptidão física, a cultura desportiva, o conhecimento nutricional, saúde, lesões. Portanto. No fundo se calhar é ter uma prática diferente. Ou seja. Como está, não serve os alunos. Como é que conseguimos atingir. Mas uma pessoa sozinha também não consegue ir por aí. Então tinha de haver um conjunto, tem que ser o departamento, tem que ser os outros departamentos, haver uma mudança. Mudança do paradigma. Porque como funciona? Estamos a perder tempo, pá.

Entrevistador

Essa que as pessoas estão, estão a perder muito.

Entrevistado:

Não além de viver.

Entrevistador:

Tempo a ensinar técnicas. Parece-me que está a dizer? Estamos preocupados se calhar com com...

Entrevistado:

A parte da cultura desportiva e não trabalhamos aquilo que é essencial que é a aptidão física, a melhoria do corpo. Portanto, a pessoa sentir-se melhor do ponto de vista físico, consegue ter mais vantagem de escola. Só que os alunos também têm que mudar o paradigma, a eles chegam e estão ali recetivos. Eles também têm que ter objetivos, mas isso para trabalhar os alunos, pensarem por objetivos, tem que se mudar o sistema todo. Porque a escola neste momento os alunos é um recetáculo, portanto, estou ali para para receber instruções e memorizar. Não trabalham por projeto. As escolas já trabalham por projeto. Mas isto precisava que os professores mudassem um bocado o pensamento.

Entrevistador:

OK, muito obrigado Professor.

Entrevistado:

Pronto eu vou ao vou aproveitar esta entrevista para tentar melhorar um bocadinho. A minha prática no próximo ano.

7.3 Anexos

Anexo 1:

Questionário VOIS-SF:

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS (FILOSÓFICAS) NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apresentamos de seguida um conjunto de afirmações que descrevem objectivos que podem ser formulados para os alunos na disciplina de Educação Física. Devido a limitações de tempo, recursos, equipamentos, horários, etc., somos, por vezes, obrigados a fazer escolhas difíceis sobre os objectivos que pensamos serem os mais importantes para os alunos das nossas classes de Educação Física.

Leia, por favor, os itens de cada conjunto e classifique-os ordenadamente utilizando uma escala de 5 pontos, em que 5 é o mais importante e 1 o menos importante. Embora alguns itens dos vários conjuntos possam parecer similares, eles expressam diferentes objectivos que os professores de Educação Física crêem ser importantes.

Instruções

1. Leia cuidadosamente as afirmações de cada conjunto antes de responder.
2. Considere a importância que cada afirmação tem para si no momento em que planifica e em que ensina os alunos nas aulas de Educação Física.
3. Classifique cada uma das afirmações por ordem de importância (de 5 a 1).
4. Coloque um “5” no espaço correspondente à afirmação que considera **MAIS** importante no seu processo de planeamento e de ensino, um “4” no espaço correspondente à afirmação que considera a segunda mais importante e assim sucessivamente até ao número “1”, que corresponde à afirmação **MENOS** importante quando comparada com as outras.

MUITO IMPORTANTE:

ATRIBUA, POR FAVOR, UM NÚMERO DIFERENTE A CADA AFIRMAÇÃO, MESMO QUANDO TAL LHE PAREÇA UMA DECISÃO MUITO DIFÍCIL DE TOMAR. O questionário não poderá ser considerado válido se em cada grupo houver dois 1 ou três 2, etc.

CERTIFIQUE-SE QUE USA UM NÚMERO DIFERENTE (5-1) PARA CADA ITEM, EM CADA GRUPO.

GRUPO I:

1. _____ Eu ensino os alunos a experimentar novas actividades para que estes descubram as que mais lhes agradam.
2. _____ Eu ensino os alunos como decompor os movimentos, as habilidades motoras e os exercícios de aptidão física, de modo a destacar as componentes críticas da aprendizagem.
3. _____ Eu ensino os alunos a trabalhar em conjunto para resolverem os problemas que surjam na turma.
4. _____ Eu planifico de modo a que os alunos pratiquem as habilidades motoras, jogos e actividades de *fitness*.
5. _____ Eu ensino os alunos a assumirem a responsabilidade pelas suas próprias acções.

GRUPO II:

6. _____ Eu planifico de modo a que as aulas promovam a interacção social, o sucesso pessoal e a performance dos alunos.
7. _____ Eu ensino os alunos a seleccionarem objectivos adequados às suas capacidades pessoais únicas.
8. _____ Eu ensino os alunos a aplicarem apropriadamente as habilidades aprendidas em situações de exercício e de jogo.
9. _____ Eu ensino os alunos a reflectirem cuidadosamente sobre as regras, de forma a assegurar que todos tenham iguais oportunidades no jogo.
10. _____ Eu ensino aos alunos jogos, desportos e exercícios de aptidão física para poderem participar com outros colegas nas actividades.

GRUPO III:

11. _____ Eu exijo que os meus alunos passem o tempo de aula a praticar jogos, habilidades motoras e actividades de aptidão física de acordo com os objectivos diários da aula.
12. _____ Eu desafio os alunos a aprenderem coisas novas sobre si próprios.
13. _____ Eu ensino aos alunos os conceitos básicos de uma boa execução e desempenho em jogos, actividades desportivas e aptidão física.
14. _____ Nas minhas decisões curriculares, eu atribuo igual importância, tanto ao que os alunos aprendem sobre as suas próprias capacidades, como sobre as capacidades dos colegas.
15. _____ Eu ensino os alunos a criarem as suas próprias regras, para que sejam justas e seguras para todos.

GRUPO IV:

16. _____ Eu planifico de modo a que os alunos se exercitem com a frequência, intensidade e duração óptimas para melhorarem a sua aptidão física.
17. _____ Eu programo a sequência das tarefas de modo a que os meus alunos possam compreender como cada uma das actividades físicas contribuem para a sua aptidão física ou performance motora.
18. _____ Eu encorajo os alunos a experimentarem novas actividades que nunca antes tenham praticado.
19. _____ Eu ensino os alunos a criarem um clima de aula positivo, através da discussão de problemas e não através do confronto.
20. _____ Eu planifico as aulas para que os alunos possam seleccionar, entre as diferentes actividades, aquelas que são mais significativas para eles.

GRUPO V:

21. ____ Eu ensino os alunos a executarem correctamente as habilidades e movimentos fundamentais.
22. ____ Eu crio um ambiente de aula, onde os alunos se sintam física e emocionalmente seguros.
23. ____ Eu chamo a atenção dos alunos para as semelhanças existentes entre uma nova habilidade e uma habilidade já aprendida.
24. ____ Eu ensino os alunos a tentarem realizar tarefas mais difíceis, para melhor compreenderem as suas próprias capacidades.
25. ____ Eu oriento os alunos no sentido de assumirem responsabilidades dentro da comunidade-turma.

GRUPO VI:

26. ____ Eu ensino os alunos a utilizarem habilidades aprendidas nas aulas para ajudarem a sua equipa.
27. ____ Eu ensino aos alunos os efeitos positivos que o exercício físico produz no organismo.
28. ____ Eu insisto com os alunos para que sejam pacientes com os colegas que estão a aprender novas habilidades ou estratégias.
29. ____ Eu ensino os alunos a usarem diferentes tipos de *feed-back* para melhorarem o seu movimento, habilidade motora e aptidão física.
30. ____ Eu recompensar os alunos que tentam realizar os exercícios, mesmo quando não são bem sucedidos.

GRUPO VII:

31. ____ Eu ensino aos alunos habilidades motoras, para que tenham gosto pela prática de jogos e desportos.
32. ____ Eu ensino os alunos a trabalharem de forma positiva com alunos de outro sexo, raça ou nível de habilidade.
33. ____ Eu ensino os alunos a resolverem problemas, através da modificação dos movimentos e habilidades, baseados na procura de uma determinada situação.

34. ____ Eu ensino os alunos a seleccionarem a melhor opção ou estratégia, de modo a equilibrarem as suas necessidades com as da equipa.

35. ____ Eu incluo, nas minhas aulas, actividades que representem os interesses e capacidades específicas dos alunos.

GRUPO VIII:

36. ____ Eu ensino os alunos a terem uma perspectiva de futuro e a aprenderem actividades que melhorem as suas vidas após saírem da escola.

37. ____ Eu planifico unidades de ensino que levem os alunos a acrescentarem novas habilidades e conhecimentos ao que já aprenderam em unidades anteriores.

38. ____ Eu ensino os alunos a trabalharem em conjunto, de modo a fazerem da aula um espaço mais agradável para estar.

39. ____ Eu encorajo os alunos a gostarem de aprender habilidades, jogos e actividades de aptidão física.

40. ____ Eu incentivo os alunos a fazerem o melhor que forem capazes.

GRUPO IX:

41. ____ Eu ensino os alunos a serem positivos e tolerantes no seu relacionamento com os colegas.

42. ____ Eu ensino aos alunos que o aumento gradual da dificuldade da tarefa conduzirá a melhorias no desempenho motor.

43. ____ Eu ensino aos alunos a forma mais eficaz de executarem os movimentos específicos e as habilidades motoras.

44. ____ Eu ensino os alunos a decidirem sobre as actividades que gostariam de aprender para o seu futuro.

45. ____ Eu ensino os alunos a trabalharem de forma independente para realizarem movimentos, habilidades e exercícios de aptidão física.

GRUPO X:

46. ____ Eu ensino os alunos a tomarem consciência das diferenças de capacidades na aula e a ajudarem os colegas que necessitem de apoio.
47. ____ Eu ensino aos alunos actividades desafiantes que possam incentivar a participação ao longo da vida.
48. ____ Eu ensino os alunos a tornarem-se competentes tecnicamente e a adquirirem uma boa aptidão física.
49. ____ Eu incentivo os alunos a participarem em várias actividades, para que tenham um melhor conhecimento de si próprios.
50. ____ Eu ensino aos alunos os processos relacionados com a aprendizagem de novas habilidades.

Anexo 2: Entrevista Semi-Estruturada:



Entrevista semiestruturada

“As orientações educacionais dos Professores de Educação Física e a importância dada aos processos de desenvolvimento da aptidão física”.

1. Como é que operacionaliza um dos objetivos da educação física que é o desenvolvimento da avaliação e manutenção da aptidão física?
2. O que é imperioso para si ensinar no processo da aptidão física nas suas aulas, podemos relatar um pouco a sua experiência?
3. Como é que faz a avaliação na sua disciplina e que peso ou ponderação tem a aptidão na mesma?
4. Para si o que é que considera um trabalho ideal na área da aptidão física nas suas aulas?

Autora:

Carla Caetano

Contacto: fitness.carla@gmail.com

Anexo 3: Exemplo de um mapa de rotação de uma Unidade Didática de todos os professores da EBSTB.

Mapa de distribuição de horários - 1ª Rotação (12 de setembro a 13 de outubro)																																												
Tempo	Tempo	Tempo	2ªFeira							3ªFeira							4ªFeira							5ªFeira							6ªFeira													
1C	2C	3/SEC																																										
	8:10/ 8:55	8:10/ 8:55	JP	HM	PC	TP	JF	MB	NL	JA											HM	PC	TP	MB	JA	SC	HM	TP	PC	MB	JA	RS	SC	JP	CT	JP	HM	TP	JF	MB			NL	SC
			8*1	5*5	9*4	12*3	5*4	10*6	7*3	10*2	12*2/4	10*5	11*3	FP1B	6*2	9*5	10*1	5*1	11*1	6*1	6*3	10*2	Localidade	5*3	7*3	7*4	6*4	8*2	PP2	8*3	PP1	10*3	12*2/4	5*2								10*4	6*5	
			FUT	PAV1	ATL	SG	SJ	PAV2	PISC	PE	SG	SJ	FUT	PE	PISC	PE	ATL	SG	PAV2	PISC	PAV1	PAV1	SG	SG	PAV2	PE	SJ	ATL	FUT	PISC	FUT	PAV1	SG	SJ	PAV2								PISC	ATL
			HM		TP	JF	MB	NL	GA	HM	TP	JF	NL	JA	SC	RR	HM	GA	TP	MB	JA	HM	TP	PC		JA	RS	GA	JP	CT	JP	HM	TP	JF	MB			GA	NL	SC				
9:00/ 9:45	9:10/ 9:55	8:55/ 9:40	DCUP			12*3	5*3	10*6	ETB/2F	6*3	10*2	12*2/4	10*5	11*3	6*4	FP1B	PP1	ETB/4H	10*1	5*2	11*1	5*5	10*2	Localidade	7*3	7*4	ETB/2D	8*2	PP2	8*3	DCUP1	10*3	12*2/4	5*4								ETB/2C	10*4	6*1
			PAV1		SG	SJ	PAV2	PISC	PE	PAV1	SG	SJ	FUT	PE	ATL	PISC	PAV1	PE	SG	PAV2	PISC	PAV1	SG	SG	PE	SJ	PAV2	FUT	PISC	FUT	PAV1	SG	SJ	PAV2								PE	PISC	PAV1
9:45/ 10:30	9:55/ 10:40		JP	HM	PC			MB	GA	HM	TP		RS	SC	HM	GA	JF	MB	JA	HM	PC	NL	JA			GA				JP	HM	JA	JF	MB	PC	GA		SC						
			11*5	DCUP	9*3			5*3	ETB/3F	6*3	FP1A		7*5	6*4	PP1	ETB/4H	12*1	5*2	11*2	5*5	9*4	7*1	11*3			ETB/2D			8*1	DCUP1	11*2	12*1	5*4	9*2	ETB/2C		6*1							
			FUT	PAV1	ATL			PAV2	PE	PAV1	SG		SJ	ATL	PAV1	PE	SJ	PAV2	SG	PAV1	ATL	PISC	PE			PAV2			FUT	PAV1	SG	SJ	PAV2	ATL	PE		PAV1							
			JP	HM	PC	GA			CT	HM	TP	GA	RS	SC	HM	GA	JF	JA		HM	PC	NL	JA			GA			JP	JA	JF	MB	PC	GA	CT									
11:00/ 11:45	10:55/ 11:40	10:40/ 11:25	11*5	6*2	9*3	ETB/4H			IB	DCUP1	FP1A	ETB/3E	7*5	6*5	DCUP1	ETB/4G	12*1		11*2			9*4	7*1	11*3			ETB/4A	8*1		11*2	12*1	5*1	9*2	ETB/4H	1B									
			FUT	PE	ATL	SG			PAV1	PAV1	SG	PE	SJ		ATL	PAV1	PE	SJ		SG	PAV1	PE				SG			FUT		SG	SJ	PAV2	ATL	PE	PAV1								
11:45/ 12:30	11:40/ 12:25	11:35/ 12:20	JP	HM	AA	GA	RS		CT	HM	TP	GA	RS	PC	NL	SC	HM	GA	JP	JF	NL	AA	JP		RS		GA			NL	TP	JF	MB	PC	GA	CT	JA							
			8*3	6*2	11*4	ETB/4A	7*4		IB	DCUP1	10*3	ETB/3E	7*2	9*1	10*4	6*5	DCUP1	ETB/4G	8*5	11*5	10*6	11*4	8*4		7*5		ETB/4A			10*5	10*1	12*3	5*1	9*5	ETB/4H	1B	11*1							
			FUT	PE	ATL	SG	SJ		PAV1	PAV1	SG	PE	SJ	PAV2	PISC	ATL	PAV1	PE	FUT	scalad	PISC	ATL	FUT		SJ		SG			FUT	SG	SJ	PAV2	ATL	PE	PAV1	PISC							
			JP		AA			MB/HH	CT	TP	RS	PC	NL	MB/HH		JP	JF	NL	AA	JP		RS						NL	TP	JF		PC			JA									
			8*2		11*4	DOV1	PP2		10*3	7*2	9*1	10*4	DOV1		8*5	11*5	10*6	11*4	8*4		7*2						10*5	10*1	12*3		9*5				11*1									
			FUT		ATL	PAV2	PISC		SG	SJ	PAV2	PISC	PAV2		FUT	scalad	PISC	ATL	FUT		SJ						FUT	SG	SJ		ATL				PISC									
13:00/ 14:00	13:20/ 14:05																																											
13:30	14:15/ 15:00	14:15/ 15:00								GA	AAA - 3*2													JP	GA	AAA - 3*2						RS												
										PE	AAA - 3*2													11*5	ETB/3F/3F	AAA - 3*2						Aeróbica												
			NL							JP	PC	GA					PC							Rugby	PE							SG												
14:15/ 15:00	15:00/ 15:45	15:00/ 15:45	7*1							8*4	9*2	AAA/3E					9*3							JP	GA							JP	PC	RS										
			PISC							FUT	ATL	PE					ATL							11*5	ETB/3F/3F							8*5	9*1	Aeróbica										
	16:10/ 16:55	16:10/ 16:55																						JP																				
	16:55/ 17:40	16:55/ 17:40																						11*5																				
																								FUT																				

Página 2

- Sala de Ginástica - SG
- Pátio Exterior - PE
- Pavilhão 1 - PAV-1
- Anteismo - ATL
- Sala de Judo - SJ
- Futebol - FUT
- Piscina - PISC
- Pavilhão 2 - PAV-2

- SC Sandra Costa
- MC Marcos Couto
- GA Graciete Azevedo
- PM Paula Mesquita
- PC Patrícia Costa
- NL Nuno Leite
- JÁ João Alves
- JF José Freitas
- Tpa Tiago Pereira
- JP João Pinto
- RS Rui Soares
- MB Maria Maximina Barcelos
- HM Hugo Mendonça

Página 4

Página 6

