



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro André Costa Duarte

Associação entre o Cronotipo e a Performance Académica: Relação entre a Prática Desportiva Extracurricular e o Cronotipo

Pedro André Costa Duarte **Associação entre o Cronotipo e a Performance Académica: Relação entre a Prática Desportiva Extracurricular e o Cronotipo**

UMinho | 2018

julho de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro André Costa Duarte

Associação entre o Cronotipo e a Performance Académica: Relação entre a Prática Desportiva Extracurricular e o Cronotipo

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Inês Peixoto Silva

julho de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Pedro André Costa Duarte

Endereço eletrónico: pedroduarte3143@gmail.com Telefone: 932833538

Número do Bilhete de Identidade: 13377554

Título Relatório de Estágio: Associação entre o Cronotipo e a Performance Académica: Relação entre a Prática Desportiva Extracurricular e o Cronotipo

Orientadora: Doutora Inês Peixoto Silva

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 02 / 07 / 2018

Assinatura: _____

Agradecimentos

Quero agradecer a todos com quem pude partilhar experiências, aprendizagens e ensinamentos neste longo caminho de enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

Mas, quero agradecer especialmente:

À Vera pelos momentos de compreensão e suporte ao longo de todo o trajeto, e principalmente, pelo carisma sereno que lhe é característico.

À professora Inês Silva, minha orientadora, pela disponibilidade, ajuda e partilha sincera da sua paixão pela profissão.

Ao professor cooperante, Pedro Cunha, pela dedicação, pela liberdade conduzida oferecida e acima de tudo pelas suas “provocações e interrogações pedagógicas”, que me ajudaram a ampliar a visão da minha ação como professor.

À Escola e professores que me acolheram durante o ano de estágio, pela oportunidade que me proporcionaram de exercer a minha ação de professor estagiário com boas condições, respeito e liberdade.

Aos professores do mestrado, pela partilha de conhecimentos e pelas mudanças provocadas na conceção pessoal do que é ser professor.

Aos meus colegas e amigos de mestrado, Frederico e Ricardo, pela amizade, pela honestidade, pela solidariedade e partilha de esforços neste percurso.

Aos meus alunos, pelos inúmeros momentos de partilha, pelos desafios e ensinamentos que me impeliram a aprimorar a minha ação enquanto professor e me mostraram a importância do meu papel enquanto futuro professor de Educação Física.

A todos, o meu obrigado!

ASSOCIAÇÃO ENTRE CRONOTIPO E A PERFORMANCE ACADÉMICA: RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DESPORTIVA EXTRACURRICULAR E O CRONOTIPO.

Pedro André Costa Duarte

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho

2018

RESUMO

O relatório de estágio pretende retratar o processo de criação, planeamento, realização e avaliação da minha intervenção como professor de Educação Física, ao longo do ano letivo. Além do enquadramento pessoal, contempla o retrato do meio onde se desenvolveu todo este processo. Numa fase posterior, é exposto o planeamento e organização da minha prática pedagógica e as atividades desenvolvidas junto da comunidade educativa, retratando a forma como me relacionei com a mesma. É apresentada também a investigação desenvolvida ao longo do ano letivo.

O trabalho de investigação desenvolveu-se junto de 83 alunos de uma escola secundária em Barcelos (41 do 8º e 42 do 10º ano), tendo como objetivos caracterizar a amostra relativamente ao seu cronotipo (Vespertino, Indiferente ou Matutino) e, fundamentalmente, verificar se a prática desportiva extracurricular está associada a uma alteração do cronotipo. Para a determinação do cronotipo foi aplicada a versão validada para a Portugal do questionário/escala de Horne e Ostberg “*morningness-eveningness Questionnaire*” (Silva et al, 2002). Simultaneamente, foi aplicado um questionário de registo de anamnese da prática desportiva extracurricular individual desportiva. Da análise dos resultados constatou-se que 24,1% dos alunos têm preferência pelos horários mais tardios do dia para executarem tarefas, 73,5% não apresentam uma preferência clara de horários e apenas 2,4% da amostra tem preferência de horários mais matinais. Da aplicação dos testes estatísticos recorrendo ao SPSS, verificou-se que não existe associação estatisticamente significativa entre a prática desportiva extracurricular e o cronotipo, no conjunto da amostra.

Assim, à luz deste estudo poder-se-á recomendar a prática desportiva em contexto extracurricular nas faixas etárias estudadas, visto que esta não demonstrou ter impacto significativo na definição do cronotipo, não influenciado assim a performance académica associada ao cronotipo.

Palavras-chave: Educação física, cronotipo, prática desportiva; Ensino-aprendizagem

**ASSOCIATION BETWEEN CHRONOTYPE AND ACADEMIC PERFORMANCE:
RELATIONSHIP BETWEEN EXTRACURRICULAR SPORTS PRACTICE AND
CHRONOTYPE**

Pedro André Costa Duarte

**Master's Degree in Physical Education Teaching at Basic and Secondary School
Levels**

University of Minho

2018

ABSTRACT

The internship report intends to portray the process of creating, planning, conducting and evaluating my intervention as a physical education teacher throughout the school year. Besides the personal framing, it contemplates the portrait of the environment where this whole process was developed. At a later stage, I discuss the planning and organization of my pedagogical practice and the activities developed with the educational community, portraying how I related to it. It is also presented is the research developed throughout the school year.

The research work was carried out with 83 students of a secondary school in Barcelos (41 of the 8th and 42 of the 10th grade), with the objective of characterizing the sample in relation to its chronotype (Evening, Indifferent or Matutinal) and, fundamentally, to verify if extracurricular sports practice is associated with a chronotype change. For the chronotype determination, it was applied the validated version for Portugal of the Horne and Ostberg questionnaire / scale “morningness-eveningness Questionnaire” (Silva et al, 2002). Simultaneously, a questionnaire was applied to record anamnesis of individual sporting extracurricular practice. From the analysis results, it was found that 24.1% of the students had a preference for the later times of the day to perform tasks, 73.5% did not present a clear preference of schedules and only 2.4% of the sample had a preference for more morning schedules . From the application of the statistical tests using the SPSS, it was verified that there is no statistically significant association between the extracurricular sport practice and the chronotype, in the sample set.

Thus, throughout this study, it is possible to recommend sports practice in an extracurricular context in the age groups studied, since it has not been shown to have an material impact in the definition of the chronotype, thus not influencing the academic performance associated with the chronotype.

Keywords: Physical education, chronotype, sports practice. Teaching-learning

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice.....	ix
Índice de abreviaturas e siglas.....	x
Índice de gráficos	x
Índice de tabelas	x
Introdução.....	1
1. Estágio Profissional	3
1.1 Enquadramento do Estágio Profissional	3
1.1.1 Enquadramento Pessoal	3
1.1.2 Caracterização institucional	3
1.1.3 Caracterização da turma	6
1.2 Área 1 - Intervenção Pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem.....	7
1.2.1 Conceção	7
1.2.2 Planeamento	10
1.2.3 Realização	14
1.2.4 Avaliação.....	19
1.3 Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade.....	22
1.3.1 Atividade organizada.....	23
1.3.2 Atividades realizadas	23
1.3.3 Outras atividades:.....	26
1.4 Área 3 - Formação e Investigação educacional em Educação Física.....	28
1.4.1 Título.....	28
1.4.2 Enquadramento teórico	28
1.4.3 Objetivos	30
1.4.4 Metodologia.....	30
1.4.5 Resultados	34
1.4.6 Discussão	42
1.4.7 Conclusão	45
Considerações finais	47
Referências	49
Anexos.....	53

Índice de abreviaturas e siglas

DEF – Departamento de Educação Física

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

MEEF – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Proporção em % da Distribuição do cronotipo da amostra em função do Género e Ano de Escolaridade	36
Gráfico 2 - Prática de Desporto Extracurricular - em função do género e Ano de Escolaridade...	37
Gráfico 3 - Tipo de Desporto praticado em função do género e Ano de Escolaridade	38
Gráfico 4 - Cronotipo em função da Prática desportiva.....	40
Gráfico 5 – Proporção em % da Prática desportiva em função do cronotipo.....	41

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição do cronotipo - Em função da escolaridade e do Género	35
--	----

Introdução

O presente relatório nasce da experiência de realização e reflexão do Estágio Profissional (EP), no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEF).

É minha intenção que este documento represente um recetáculo do melhor néctar das principais vivências e da atividade reflexiva da minha ação ao longo do EP.

O primeiro ano do MEEF centra-se na dotação, nos mestrandos, de capacidades teórico-práticas importantes para a fundação de bases sólidas na construção pessoal e profissional do individuo enquanto professor.

Findo o primeiro ano é dado espaço à prática e à experiência efetiva de ensino em contexto real, materializado no EP.

O EP é um ano onde se coloca em prática todo o conhecimento adquirido no processo de formação do professor. Por isso, este ano é de suma importância porque para além de se contribuir para o desenvolvimento de crianças e/ou jovens é possível consolidar e dar significado às aprendizagens conseguidas anteriormente.

Portanto, o sentido aguçado da responsabilidade profissional e pessoal deve alertar para a importância de ter um conjunto de jovens em crescimento que dependem do meu trabalho enquanto professor para a obtenção de uma educação de qualidade, nomeadamente, em Educação Física (EF). Esta educação deve basear-se nos valores, no conhecimento e na socialização saudável de forma a permitir aos alunos serem melhores cidadãos, amigos e melhores mães/pais, no futuro.

Portanto, este relatório é constituído por um prelúdio onde é feito um enquadramento do MEEF, do EP e do próprio documento, com a posterior apresentação da estrutura do relatório.

Assim, após a introdução será aclarado o primeiro e único capítulo que versa sobre o EP. Este é decomposto em quatro subcapítulos.

No primeiro subcapítulo é apresentado um enquadramento do estágio profissional, onde contempla um enquadramento pessoal e expectativas relativamente ao ano de estágio. Neste, será ainda apresentada uma contextualização da instituição onde decorreu o estágio profissional, seguida da caracterização da turma alvo da intervenção pedagógica.

No segundo subcapítulo é exibida a primeira das três grandes áreas do EP, a “Intervenção no processo ensino-aprendizagem”. Este segundo subcapítulo compreende, portanto, a descrição

e reflexão sobre o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação de toda a dinâmica da ação pedagógica.

No terceiro subcapítulo é afluída a segunda grande área do estágio, onde são explicitadas todas as atividades em que colaborei e organizei. Esta descrição das atividades visa retratar a minha participação na escola e relação com a comunidade.

O quarto e último subcapítulo incide sobre a terceira grande área do estágio, a formação e investigação educacional em EF. Neste, é descrito de forma pormenorizada o estudo científico executado durante o ano de estágio. Este, tem como objetivos principais determinar a associação da prática desportiva extracurricular e a performance académica por via da modulação do cronotipo e promover a importância do estudo dos fatores idiossincráticos da criança e jovem na educação.

Por último, tendo em conta as características frutíferas deste estágio serão expostas as considerações finais relativamente a este ano bem como a projeção do futuro enquanto professor de EF.

1. Estágio Profissional

1.1 Enquadramento do Estágio Profissional

1.1.1 Enquadramento Pessoal

Durante o meu percurso escolar no colégio La Salle tive oportunidade de aprender, por via do carisma especial do colégio, a valorizar o outro enquanto ser que procura aprender. Esta aprendizagem despertou em mim um olhar diferente sobre o processo ensino-aprendizagem. Sempre tive um gosto especial pela prática desportiva e pelas aulas de EF. Apesar disso, no 10º ano optei pela área das ciências económicas e posteriormente ingressei no ensino superior para concluir a minha licenciatura em contabilidade.

Mais tarde, tive oportunidade de lecionar no colégio que me formou enquanto pessoa e aluno. Fui professor de alunos do secundário de um curso profissional, lecionando a disciplina de Gestão de Empresas. Foi nesta fase que senti que estava no “retângulo dourado”, o contexto aula!

Então, durante esta experiência de ensino decidi que gostaria, definitivamente, de me formar como professor, mais especificamente como Professor de EF, onde o processo ensino-aprendizagem é elevado a um nível superior.

Iniciei o meu processo de formação ingressando em 2013 e concluindo em junho de 2016 a licenciatura em Ciências do Desporto, na Escola Superior de Educação do Porto. Ingressei no mesmo ano no MEEF, onde aprendizagens enriquecedoras delinearam o caminho até a este estágio.

Portanto, encarei o ano de estágio com a motivação em alta porque creio que regressei ao “retângulo dourado”, onde o contexto aula mais uma vez representa o local máximo do “querer aprender” que tanto valorizo.

Foi um ano trabalhoso, onde a teoria e prática se entrelaçaram e que espero que culmine num retrato de um futuro professor de EF bem instruído e que valoriza o aluno.

1.1.2 Caracterização institucional

A Escola Secundária onde desenvolvi o estágio profissional nasceu a 25 de agosto de 1966, sobre despacho ministerial. Começou por operar como secção mista da Escola Sá de Miranda. Obteve a sua autonomia a 1971, conquistando aí a capacidade de construção do seu próprio corpo docente e não docente.

O segundo grande marco histórico da Escola surge a 4 de julho de 2012, data em que se deu a agregação da Escola secundária com outras escolas do concelho criando um dos agrupamentos de escolas existentes no concelho. Atualmente, os serviços administrativos e coordenativos do agrupamento, centralizam-se na escola secundária inicial (Agrupamento de escolas de B., 2014).

Segundo os dados disponíveis no projeto educativo mais atual (2014) o agrupamento é constituído por 239 docentes e 80 não docentes.

A comunidade estudantil é constituída por 2460 alunos, sendo que 97,60% são provenientes de freguesias do concelho.

O agrupamento apresenta uma dimensão considerável, visto que propaga a sua área de influência pelas duas margens do rio Cávado e abrange a população estudantil desde do centro urbano de Barcelos até aos limites do concelho que fazem fronteira com os concelhos de Esposende e Póvoa de Varzim. (Agrupamento de escolas de B., 2014).

Como qualquer organização que pretende perdurar no tempo a escola secundária de estágio compreende a importância da gestão por níveis, nomeadamente o nível estratégico, tático e operacional.

Portanto, considera fundamental contemplar no seu projeto educativo as linhas orientadoras da sua gestão a nível estratégico (Missão), tático (Metas) e operacional (Áreas prioritárias), (Agrupamento de escolas de B., 2014).

Missão

A Escola secundária tem a sua missão plasmada no seu projeto educativo. Esta consiste na execução da função educativa e formativa, baseada na qualidade do trabalho, de forma a promover e fomentar o desenvolvimento do aluno tendo uma visão holística do mesmo, podendo assim o aluno apresentar-se no futuro como um cidadão responsável e ativo (Agrupamento de escolas de B., 2014).

Para a prossecução desta missão a Escola Secundária considera relevante, a nível estratégico, os seguintes aspetos:

- Ensino de competências académicas essenciais através de uma pedagogia centrada no aluno;
- Estabelecimento de padrões académicos elevados;
- Promoção de uma oferta educativa, curricular e extracurricular, que promova uma formação integral do aluno;

- Desenvolvimento, nos alunos, de hábitos de cooperação e adaptabilidade e princípios de honestidade, respeito e responsabilidade, promovendo a cidadania através da integração social e da valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional, europeia e global, assegurando a formação cívica, o respeito e valorização das diferentes personalidades, valores e culturas bem como pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- Valorização de cada aluno como um indivíduo único e capaz.

Metas

A escola apresenta também no seu projeto educativo (2014) um conjunto de metas/objetivos que considera serem essenciais atingir de forma a garantir um ensino frutífero e que possibilite aos alunos crescer e desenvolver-se, destacando-se as seguintes:

- Promover os níveis de sucesso de cada ciclo;
- Promover os resultados dos exames nacionais, em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino;
- Minimizar o número de ocorrências de natureza disciplinar;
- Aumentar o número de utilizadores das Bibliotecas Escolares;
- Aumentar o número de atividades com a participação dos Pais e Encarregados de Educação;
- Aumentar o número de alunos e de turmas envolvidas em projetos;
- Diminuir para valores próximos de zero a taxa de abandono escolar.

Atividades – Áreas Prioritárias

A nível operacional, segundo o Agrupamento de Escola de B. (2014), a escola procura desenvolver atividades que privilegiem algumas áreas prioritárias, tais como:

- Melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos;
- Promoção das literacias;
- Promoção da educação cívica;
- Promoção da inclusão;
- Promoção da educação ambiental;
- Promoção da educação para a saúde;
- Promoção da educação física e desportiva;
- Promoção da educação artística;

- Promoção da internacionalização do Agrupamento, nomeadamente através do fomento da cidadania europeia;
- Promoção da escola e da sua oferta formativa;
- Promoção da interação entre a escola e a comunidade, através de eventos e do estabelecimento de parcerias;
- Promoção da participação ativa dos alunos na definição de planos de atividades.

A escola de estágio no geral oferece excelentes condições materiais, especialmente para EF. Ao nível de infraestruturas tem 1 pavilhão gimnodesportivo de grandes dimensões, 1 pavilhão anexo para ginástica, e ainda, 3 salas de dança.

Ao nível dos espaços exteriores a escola possui 1 relvado sintético circundado por 1 pista de atletismo, e ainda, 2 campos de voleibol e 1 de basquetebol.

No âmbito do desporto escolar, a escola apresenta alguma tradição nas modalidades de Ginástica Acrobática, Badminton, Atletismo, Futsal, Basquetebol, Ténis de Mesa e Xadrez.

A escola promove também o ensino da Patinagem, ainda que sem carácter competitivo.

1.1.3 Caraterização da turma

A turma pela qual fui responsável ao longo do estágio é do 8º ano, constituída por 16 alunos, 7 raparigas e 9 rapazes com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos. A totalidade dos alunos é proveniente do concelho onde se localiza a escola. A maioria dos encarregados de educação têm o 6º ano de escolaridade, com apenas 2 casos de pais licenciados.

Na reunião inicial de contextualização da turma entre professores, esta foi referenciada como problemática ao nível do comportamento, agressividade e resultados.

A turma tem poucos casos de reprovação anteriores apesar dos fracos resultados gerais verificados.

Os alunos apresentam grandes dificuldades em estabelecer vínculos afetivos de amizade duradouros com os colegas, traduzindo-se numa turma com vários conflitos interpessoais.

Vários alunos são acompanhados pelos serviços de Psicologia, quer por motivos de dificuldades cognitivas e de aprendizagem, quer por realidades familiares destruídas que carecem de algum tipo de apoio por parte da comunidade. O número de alunos abrangidos pelo programa de acompanhamento psicológico aumentou ao longo do ano letivo, culminando numa realidade de apenas 3 alunas não terem acompanhamento.

Relativamente às aulas de EF a turma demonstrava muitas dificuldades de execução técnica nas diferentes Unidades didáticas (UD), bem como revelava desconhecimento das regras inerentes às diferentes modalidades.

Também integrava a turma uma aluna que apresentava um nível de obesidade elevado, pelo que mostrava grandes dificuldades de execução motora. Apesar disso a aluna em questão sempre apresentou grande interesse pelas aulas, com níveis de empenho elevados. Este facto fez nascer a necessidade ajustar exercícios e avaliações, de forma a manter a motivação da aluna para as aulas de EF.

Assim, e perante esta realidade da turma, a minha expectativa era poder utilizar a EF como um local privilegiado de criação de ligações de cooperação e de respeito recíproco entre os alunos.

Foi também minha intenção desde o início do ano letivo tentar estabelecer um vínculo afetivo com os alunos, de forma a criar um compromisso destes com a aula. Este compromisso foi alicerçado em regras e condutas de comportamento perfeitamente definidas desde a primeira aula. Desta forma, era minha intenção desenvolver o aluno na sua vertente humana e social em sintonia com o desenvolvimento cognitivo, físico e motor.

1.2 Área 1 - Intervenção Pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem

Entre os deveres do professor de EF encontra-se a procura incessante, ao longo da sua carreira profissional, de educar as crianças e jovens com uma qualidade concordante com o valor que se atribui à profissão. Para isso é necessário basear a prática do ensino em conhecimentos didáticos autênticos. Uma tarefa bem desafiante! (Bento, 2003).

1.2.1 Conceção

Toda a ação de ensino do professor deve atravessar a fase da conceção, ou seja, é a fase onde o professor apura e sistematiza, de forma pensada e/ou escrita, as pedras basilares da sua atividade futura (Planeamento, Realização, Avaliação).

Assim, chegado o momento de refletir sobre quais as fundações da minha intervenção pedagógica que se ia iniciar, coloquei-me uma questão honesta, como vou fazer para ajudar os meus futuros alunos a aprenderem?

Na busca desta resposta percebi que só podia ajudar os meus alunos a aprenderem se, em primeiro lugar, fomentasse os valores fundamentais que considero pessoalmente relevantes, como o espírito de trabalho e de superação pessoal e o forte respeito pela vontade do outro

aprender. Em segundo lugar, se conhecesse de forma consistente a “*big picture*” da disciplina, isto é, imperava conhecer e refletir sobre os normativos nacionais e gerais da disciplina de EF que se consubstanciam fundamentalmente no Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Nesta fase sabia que só através deste conhecimento e reflexão sobre a “teoria” e regras gerais da disciplina é que conseguiria avançar na minha compreensão sobre a futura prática. O que efetivamente se veio a verificar como relevante mais tarde no estágio. *“Contudo o nível geral da turma é muito baixo, pelo que terei que me afastar um pouco do nível que o Programa Nacional de Educação Física preconiza” – Reflexão da aula 10-11*

Então, a resposta à pergunta inicial aproximava-se da visão de Bento (2003), e portanto, pretendia que a minha intervenção fosse um projeto, obviamente, de desenvolvimento psicomotor e de habilidades desportivas, mas ao mesmo tempo de educação integral e cívica que se traduzisse em aprendizagens úteis fora do âmbito da aula.

Então, assim que soube que ia lecionar o 8º ano fiz a primeira leitura do PNEF. A partir dessa primeira leitura geral do PNEF, percebi que as duas dimensões que pretendia trabalhar (os valores e o desenvolvimento motor/desportivo) não são dicotómicas, muito pelo contrário, estão interligadas e dependentes uma da outra, desde logo porque é referido no PNEF que o programa se centra *“no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.”* (PNEF, 2001, p. 4).

Depois da oportunidade de conhecer o professor cooperante e a escola onde ia estagiar, estive na reunião do Departamento de Educação Física (DEF), onde tive acesso a todos os preceitos do departamento e da escola relativamente às aulas de EF.

Então, nesta fase procedi a uma segunda leitura do PNEF, desta vez, mais aprofundada e reflexiva, de forma a verificar o grau de associação entre o que me fora apresentado na reunião de departamento e o PNEF.

Desde logo, verifiquei que a escola de estágio cumpria apenas os mínimos das prescrições gerais do programa nacional, nomeadamente num dos pontos que sou mais crítico e que considero que carece de revisão, que é o tempo semanal dedicado à EF. Este é definido como *“no mínimo 135 minutos”* (PNEF, 2001, pp. 20) que estão muito longe dos 420 minutos, recomendados pela *World Health Organization (WHO)* (2016), mais ainda, se contabilizarmos o tempo útil de cada aula.

Sabendo que, segundo o Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física (2016), só 15-23% da população atinge os níveis e atividade física recomendados, seria expectável que a

EF tivesse um papel de maior relevo na melhoria deste indicador, desde logo, com a atribuição de mais horas semanais e mais dias com EF.

Também segundo o PNEF (2001), do ponto de vista da pedagogia e da didática exige-se que os professores continuem a desenvolver as suas competências profissionais para aumentar o tempo útil das suas aulas e aumentar o potencial de aprendizagem dos exercícios propostos, e isso só é possível através da formação contínua e profissional.

Segundo o PNEF, é da responsabilidade do DEF apresentar propostas de formação para serem incluídos no programa de formação da escola. Este ponto do PNEF não foi abordado nas reuniões do DEF, pelo que depreendo que não existe uma dinâmica concertada de formação dos professores de EF da escola. Por outro lado, percebi que havia alguma dinâmica de formação pessoal para efeitos de subida de escalão na carreira docente, agora descongelada.

Ainda sobre o papel dos professores de EF no tempo útil das aulas, estes devem colaborar com os órgãos de gestão da escola de forma a que a distribuição de horários dê as melhores condições possíveis para a execução das aulas (PNEF, 2001). Também este facto se verificou difícil de cumprir, pois na distribuição dos horários a maior parte dos professores tinha as suas aulas colocadas de manhã, fazendo com que os espaços ficassem sobrecarregados durante a manhã e livres à tarde.

Relativamente aos conteúdos da disciplina, verifiquei que a distribuição anual dos conteúdos para o 8º ano apresentada pelo DEF da escola, respeitava as indicações presentes no PNEF, com o destaque para a abertura a modalidades alternativas.

Da leitura do PNEF, constatei que é dada, e bem na minha opinião, relevância da sequência cronológica vertical, entre os anos de escolaridade, chamando a atenção para a importância do reconhecimento das aprendizagens prévias, bem como o respeito pelo tempo vindouro. Isto é, enquanto professor devo reconhecer que sou parte de um processo de desenvolvimento do aluno e, portanto, devo da forma mais eficiente e eficaz possível, desenvolver as capacidades motoras e desportivas para tentar atingir as metas de aprendizagem definidas no programa nacional.

Em contraste com o vivenciado mais tarde ao longo do estágio, verifiquei que os alunos apresentavam níveis de execução bastante divergente do estipulado no PNEF, portanto levou-me a concluir que a explicação deste desfasamento pode advir das duas “partes”. Isto é, se por um lado o programa pode ser demasiado ambicioso a nível motor para a realidade dos alunos, por outro o programa pode não estar a ser cumprido por falta de adequação da ação dos professores

de EF. Adicionando ainda a hipótese de, por haver um *deficit* grande no início de cada ano entre o estipulado e o verificado, o professor não seja capaz de o reverter totalmente até ao final do ano. Sendo aqui fundamental que o professor tenha primeiro a capacidade de reconhecer que está afastado do estabelecido no programa nacional e que posteriormente seja capaz de definir novos objetivos que vão ao encontro do nível atual do aluno para que a aprendizagem seja mais significativa.

Portanto, torna-se importante que o professor procure o desenvolvimento do aluno com a profundidade que a visão holística exige. Ou seja, que procure fomentar no aluno o espírito de cooperação, de respeito por si e pelo outro, a autonomia e a criatividade, através de estratégias que respeitem profundamente a individualidade e as necessidades diferenciadas de cada aluno.

1.2.2 Planeamento

O planeamento do ensino é uma necessidade e ao mesmo tempo um momento que desencadeia a reflexão sobre a teoria e a prática do ensino. Portanto, aumenta a competência didática e gera segurança de ação do professor, e ao mesmo tempo, liberta-o de determinadas preocupações, tornando-o assim disponível para cada aula como um ato criativo (Bento, 2003).

Então após a fase da conceção, levantou-se a necessidade de planear e organizar os conteúdos no tempo e no espaço. Este planeamento foi executado em três níveis: Planeamento Anual, Planeamento das UD's e o Planeamento da Aula.

Planeamento anual

Relativamente ao planeamento anual, este verificou-se como difícil de executar, isto é, não se reuniam os pré-requisitos para este nível de planeamento “tão macro” na escola de estágio. Este facto foi de fácil perceção aquando da segunda reunião do DEF, pois, ainda não se tinha definido quem elaboraria o documento de rotação dos espaços, o “*roulement*”. Adicionalmente, foi dado a conhecer que este apenas contemplaria a rotação dos espaços para cada período, pelo que impossibilitava a execução de um plano anual. Então procedi à criação da planificação periódica.

Ainda na segunda reunião do DEF, foi apresentado a todos os professores a distribuição dos conteúdos a abordar em cada período para cada ano de escolaridade.

Após uma primeira análise verifiquei que a distribuição dos conteúdos respeitava os conteúdos estipulados no PNEF.

A distribuição dos conteúdos para o 8º ano foi a seguinte:

1º período: Voleibol, Badminton, atletismo (resistência aeróbia).

2º período: Basquetebol, atletismo (salto em altura e velocidade), ginástica (solo e aparelhos).

3º período: Futebol, ginástica acrobática e uma modalidade alternativa (que pude seleccionar). A modalidade alternativa escolhida foi o Basebol. Esta escolha deveu-se a uma seleção refletida entre 3 modalidades alternativas pelas quais tenho algum gosto particular o Judo, Rugby e Basebol. A primeira reflexão que fiz foi verificar se tinha o material para as modalidades, e de facto, a escola proporciona todas as condições para a prática de qualquer uma das modalidades, sendo que o material de basebol, estava armazenado há bastantes anos sem utilização.

A segunda reflexão foi do ponto de vista da pedagogia que características me podiam oferecer cada modalidade. Então, verifiquei que a modalidade de basebol, apresenta vários benefícios diferenciados no desenvolvimento de perícias pouco trabalhadas em EF como o manuseamento de bolas pequenas, bem como o desenvolvimento dos gestos do atirar, agarrar e bater.

Por último foi atender às características físicas das modalidades e, portanto, tendo em consideração o perfil conflituoso da turma, decidi não optar pelas modalidades que envolvem mais contacto físico e agressividade (no sentido positivo da palavra), optando assim pela modalidade de Basebol.

Após a apresentação da distribuição dos conteúdos, foi da minha responsabilidade a distribuição da “matéria” de cada modalidade e a respetiva alocação de horas.

O critério para a distribuição das horas por cada modalidade foi tentar fazer uma afetação igual em número de aulas por cada modalidade.

Relativamente ao “*roulement*” apresentado, verificou-se uma dessincronização entre as modalidades previstas para cada período e os espaços atribuídos na rotação. A possível solução para este facto, poderia ser que a construção do *roulement* fosse executada por uma equipa de professores mais alargada, constituída por um professor de cada ano.

Na planificação do segundo período verifiquei também que a distribuição dos conteúdos para o 2º trimestre era demasiado extensa. Não obstante serem formalmente só 3 UD's, verificava-se que 2 delas se subdividam em mais 2 cada, perfazendo um total efetivo de cinco unidades, nomeadamente as modalidades de Atletismo que se subdividia em duas disciplinas atléticas, o salto em altura e corrida de velocidade, e a modalidade de Ginástica que contemplava a ginástica

de solo e de aparelhos. Tornando assim a dimensão dos conteúdos a abordar muito extensa para um período de 37 aulas.

A estrutura do planeamento período poderá ser consultado no anexo 1 do presente documento.

Planeamento das Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UDs) são, segundo Bento (2003), a mediação entre os conteúdos distribuídos e os objetivos gerais de cada modalidade, servindo de guia da ação do professor ao longo do período letivo.

Bento (2003), alerta que as UD's devem ter um caráter prático e alguma plasticidade, ou seja, devem ser passíveis de alteração ou ajustamento, sem perder a “intra-coerência” dos conteúdos, bem como a “inter-coerência” com as outras UD's. Isto é, o professor pode e deve ter a capacidade de ajustar o seu plano da UD, sem que se perca o fio condutor da aprendizagem dentro da própria UD e ao mesmo tempo que não se perca a pertinência e o cumprimento do PNEF, que está na base da criação das UD's.

Como exemplo desta necessidade constante de reflexão e correção do próprio planeamento das UD's, foi o reajuste feito nos conteúdos da modalidade de basebol. O caráter de novidade da modalidade aligeirou a curva de aprendizagem dos alunos e, portanto, houve a necessidade de reorientar os conteúdos da UD, de forma a conseguir atingir os objetivos que identifiquei como essenciais. *“Devido ao total desconhecimento da modalidade por parte dos alunos, tive que centrar toda a ação na promoção da fluência do jogo. Portanto, tive a necessidade de apenas abordar a batida (“hit”), e dar muito tempo de jogo “formal”. Daí na planificação apenas ter a batida, regras e jogo na secção de conteúdos”* – Planeamento da UD Basebol

Assim, o planeamento das UD's foi ao longo deste ano uma ferramenta assídua no controlo dos conteúdos e manutenção da coerência das aprendizagens, visto que houve a necessidade de intervalar conteúdos, devido à rotação dos espaços.

Consta do presente relatório, no anexo 2, um exemplo da planificação de uma UD, nomeadamente a extensão e sequência dos conteúdos.

Plano de Aula

O último nível de planeamento e aquele que mais se aproxima da realidade é o plano de aula. Foi nesta fase do planeamento que com base nos princípios estabelecidos nos níveis de planeamento anteriores objetivei a minha ação, concedendo tarefas aos objetivos da aula.

Assim, os planos de aula tinham a estrutura de uma tabela, com um cabeçalho onde eram identificados principalmente o número de aula, espaço disponível e os objetivos gerais da aula.

Na zona de tabela, cada linha correspondia a um exercício e era dividida em 7 colunas. A primeira coluna identificava a parte da aula a que correspondia o exercício (Inicial, fundamental ou final), a segunda apresentava o tempo previsto para a execução do exercício. Na terceira coluna eram identificados os conteúdos/gestos que esse exercício procurava trabalhar de forma mais específica, na coluna seguinte eram apresentados os objetivos específicos do exercício e na coluna subsequente eram descritas as situações de aprendizagem, ou seja, descrição do desenvolvimento e aplicação do exercício. A sexta coluna era reservada para o esquema do exercício, que apenas utilizei nos exercícios que careciam de maior esquematização. A última coluna era dedicada a algumas palavras-chave que deveriam estar associadas ao exercício e também os critérios de êxito de execução do mesmo. (Anexo 3)

Foi com a consciência de que cada aula era uma oportunidade única e irrepetível para o aluno aprender, que procurei definir cuidadosamente em todos os planos objetivos exequíveis e adequados aos alunos. Deste modo, procurei que cada aula pudesse estar mais perto de ser sinónimo de aprendizagem efetiva e significativa e fosse sempre mais um passo do aluno no seu caminho de desenvolvimento pessoal.

Na base do plano de aula estavam também alguns princípios que tentei perseguir para tentar que o processo de ensino aprendizagem fosse mais eficaz e eficiente. O principal era tentar em cada plano aumentar o tempo de exercitação, pois, “*aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação*” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 41).

Mas, associada a esta procura do maior tempo possível para os alunos praticarem, estava uma ideia também apresentada por Rosado e Mesquita (2009), com a qual me identifico em pleno e que tentei transpor para os meus planos aula. A ideia é que a simples acumulação ou soma de oportunidades de exercitação não são por si só tradutoras de aprendizagem. Por isso, procurei que os exercícios dessem resposta aos objetivos e que respeitassem o princípio da complexidade progressiva e que promovessem a autonomia e criatividade e que apresentassem tempos de gestão e transição diminutos. Tive também cuidado na definição dos critérios de êxito de forma a ser capaz de oferecer *feedbacks* adequados e que favorecessem a aprendizagem.

Já no decorrer do estágio, verifiquei que o nível de plasticidade dos planos de aula deve ser elevado, porque o ambiente de planeamento é incrivelmente menos rico do que o da realidade.

Portanto, era difícil planejar e controlar todas as condicionantes, como o material disponível, a dinâmica dos exercícios, ou as dificuldades que os alunos apresentavam.

Para diminuir a diferença entre o ambiente de planejamento e a realidade, existe a experiência. Isto é, cada aula tinha um potencial de fornecer informações úteis para a construção do(s) plano(s) de aula seguinte(s). Contudo, para este potencial se transformar em efetividade era importante a execução da reflexão da aula, de forma a poder avaliar, sistematizar e registrar os dados vivenciados na própria aula, e daí retirar conclusões que poderiam levar a alterações nos planos futuros. Exemplo: *“vou na próxima aula de futebol tentar alterar 1 ou 2 elementos, e alertar mais uma vez para a intolerância do comportamento inadequado para a aula de educação física”*
– Reflexão da aula 78 e 79.

1.2.3 Realização

Foi para a fase da realização que confluíram todos os planejamentos anteriores e onde se consubstanciaram todos os pressupostos determinados na concepção.

Tal como Bento (2003) afirma, o ensino é criado duas vezes, a primeira no planejamento e a segunda na realidade. Isto é, existe frequentemente um desfasamento entre o planejado e o que é possível aplicar. Contudo, foi na procura da coerência entre o planejado e o realmente aplicado que senti a necessidade de ter as minhas competências pedagógicas bem desenvolvidas e consolidadas.

Rosado e Mesquita (2009), afirmam que do ensino não advém, de forma direta e automática, a aprendizagem, e que, portanto, entre o ensino e a aprendizagem está ação ativa do professor (e aluno também). Isto é, se procuro que os meus alunos aprendam, devo ter na minha conduta um conjunto de intenções e princípios “didático-pedagógicos” que promovam a aquisição de aprendizagens.

Então os princípios que estão na base da minha conduta enquanto professor e que procurei que se manifestassem nas minhas aulas foram:

- Clima de aprendizagem: A minha primeira ação junto dos alunos após apresentação pessoal e do planejamento, foi a apresentação dos comportamentos esperados nas aulas de EF. Isto é, estabeleci desde da primeira aula o que esperava deles e com o que podiam esperar do professor. Esta ação teve como objetivo principal, criar um compromisso de comportamento entre aluno e professor de forma a criar uma base para um clima positivo nas aulas. A primeira “exigência” que fiz aos alunos é que na aula de EF, fossem leais com os colegas, isto é, se um colega conta comigo eu não

falho. A segunda mensagem que passei é que nas minhas aulas daríamos sempre valor a quem está a aprender e a praticar, isto é, toda a turma percebeu desde da primeira aula, que o insucesso de execução do outro não poderia nunca ser alvo de riso ou gozo. Com estas duas premissas, tinha como objetivo criar um espírito companheirismo nas aulas e ao mesmo tempo desdramatizar o erro, elevando assim os níveis de confiança de execução em contexto de aprendizagem. Adicionalmente, e tendo o conhecimento prévio do comportamento padrão da turma nas aulas, introduzi o cumprimento do professor a todos os alunos no início e no fim das aulas. Este comportamento tinha como função principal estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno e de compromisso com a aula, este cumprimento verificou-se muito importante ao longo de todo o ano, pois permitiu-me perceber o estado emocional do aluno e daí tomar algumas opções durante a realização, como motivar mais um aluno, ou questionar particularmente o aluno de como se sentia.

- Instrução: relativamente à instrução procurei ao longo das minhas aulas apresentar um discurso equilibrado, cuidado, e ajustado à idade dos alunos. Para além disso, tive especial cuidado com tempo e volume de informação que passava em instrução. Senti que no início do estágio tinha uma tendência para me alongar e, portanto, tive que adotar estratégias para melhorar. Uma delas foi a inclusão de palavras-chave que ajudassem na transmissão da proposta do exercício, o que se verificou como frutífero - *“Do ponto de vista da instrução ainda fui um pouco longo na explicação dos exercícios, preciso melhorar.”* Reflexão aula 4 **vs** *“Ao nível da instrução penso que foi concisa e adequada”* Reflexão aula 39 e 40.

Tive ainda atenção ao volume total de informação de cada aula, de forma não criar desmotivação relativamente aos momentos de instrução e assim alocar mais tempo ao empenhamento motor *“O meu objetivo era aproveitar que a aula era curta para não saturar os alunos com demasiada informação e ao mesmo tempo terem um período razoável para experimentarem”* Reflexão aula 85.

- Demonstração das tarefas – No que concerne à proposta do exercício, tentei sempre demonstrar as tarefas da aula. Uma grande parte das demonstrações executei-as eu. Apenas sugeria que fosse um aluno a demonstrar a tarefa quando tinha a certeza que esse aluno iria executar bem o gesto, mas também quando o sentisse confiante para

o executar. A estratégia de ser um aluno executar era usada para dar pequenos estímulos de motivação.

- Gestão da aula – Relativamente à gestão das aulas tentei sempre que estas fossem organizadas e com tempos de gestão e transição entre exercícios curtos, e com o melhor aproveitamento do espaço possível. Uma das estratégias que se mostrou como muito relevante ao longo do estágio, do ponto de vista da gestão da aula, concentração e movimentação dos alunos, foi a introdução da contagem regressiva, de 5 a 1 para concentração, sabendo que caso não chegassem a tempo do 0, fariam 5 agachamentos. O objetivo não era, obviamente, castigar, mas sim mostrar que era uma dinâmica importante e regrada. Outra das estratégias utilizadas para diminuir os tempos de gestão era chegar mais cedo a todas as aulas e montar todo o esquema da aula antes dos alunos chegarem. “Construção prévia da aula melhorou a dinâmica e ocupação do espaço” – Reflexão aula 2 e 3.

- Cuidado com os objetivos da ação – Procurei sempre que todos os exercícios tivessem um propósito pedagógico subjacente, isto é, que fossem significativos dentro do planeamento. Contudo, aconteceu em algumas aulas que da aplicação do exercício surgisse um desvio do objetivo planeado. Por exemplo na aula 75 e 76, *“não foi boa estratégia colocar cones como “alvos” do passe, porque rapidamente o passe passou a remate, e o exercício fugiu ao seu objetivo”* – Reflexão aula 75 e 76.

Por isso foi importante ter sempre um sentido crítico relativamente aos exercícios, de forma a poder adotar alguma modificação para voltar ao objetivo planeado. *“Em vez de derrubar o cone, desafiei a mover o cone entre duas linhas, que exigia uma movimentação do cone de cerca de 30 cms, então os alunos começaram a focar no gesto técnico do passe e a controlar a força do mesmo, cumprindo assim o objetivo inicial do exercício”* – Reflexão aula 75 e 76.

- Feedback Pedagógico – Relativamente ao cuidado de intervir e favorecer a aprendizagem do aluno, por via do *feedback*, tentei sempre estar interventivo e fornecer *feedbacks* significativos, isto é, *feedbacks* predominantemente positivos, que valorizam os aspetos de sucesso do aluno. Por outro lado, tentei que estes fossem ricos no momento de correção, nomeadamente com a atribuição de tarefas complementares mais específicas. Procurei sempre fechar os círculos de *feedback*, “observar-*feedback*-observar” de forma a verificar a mudança adjacente ao mesmo. Então, por um lado procurei através do

feedback motivar os alunos, mas por outro corrigir comportamentos desviantes, utilizando uma ideia que frequentemente se ouve que é “elogiar em público e corrigir pessoalmente”. Ou seja, procurei corrigir os comportamentos desviantes mais graves de forma particular com conversas diretas com os alunos. “Tive a necessidade de conversar com ele, mostrando que não é tolerável em situação de aprendizagem comportamentos de culpabilização dos colegas” Reflexão da aula 42 e 43.

- Promoção da autonomia – Considero que a promoção da autonomia é um fator determinante para a prática futura de exercício, pois só um aluno autónomo em EF executará uma modalidade desportiva de forma autónoma. Contudo, a minha forma de promover a autonomia, foi no fundo incentivar a exploração guiada e pessoal da modalidade. Esta realidade é mais facilmente identificada em modalidades gímnicas, nomeadamente na ginástica de solo e acrobática. Por isso, procurei sempre dotar os alunos de ferramentas concretas para gradualmente construírem a sua autonomia e descentrada do professor. São exemplo de ferramentas o ensino das ajudas gímnicas na ginástica de solo, ou fornecimento em papel de exemplos de figuras na ginástica acrobática.
- Diferenciação – Esteve sempre presente nas minhas aulas e na minha conduta a consciência que todos os alunos são diferentes e únicos. A partir desta perspetiva tentei aproximar o plano “geral” para a realidade “individual do aluno”. Desde logo com ajustamento de exercícios e avaliações. *“tive necessidade de aumentar a dificuldade dos exercícios para estimular mais alguns elementos”* – Reflexão aula 2 e 3.
- Promoção do sucesso – Ao longo do ano procurei criar exercícios estimulantes e de complexidade desafiadora, mas ao mesmo tempo que proporcionassem experiências de sucesso aos alunos. Pois, a falta de sucesso propicia situações de frustração e que se traduzem em menor empenho e mais comportamentos desviantes – *“menos empenho e maior desmotivação, houveram mais casos comportamentos desviantes que tentei corrigir.”* Reflexão aula 22 e 23
- Momento pré-aula – promovi desde do início das aulas momentos de alguma informalidade, de libertação da tensão do aluno e de premeio da sua rapidez no momento de se equipar para aula. Ou seja, os alunos que chegassem mais cedo tinham sempre disponível equipamento de alguma modalidade para praticarem com o professor, nomeadamente bola de rugby, bola e luvas de baseball, ou bola de futebol. Portanto, era

minha intenção incentivar a rápida disponibilidade do aluno para aula e ao mesmo tempo promover novas modalidades. Desde cedo os alunos mostraram grande interesse por este momento e verifiquei que apenas uma percentagem muito pequena de aulas se iniciou depois dos 5 minutos dados aos alunos para se equiparem.

- Gestão de conflitos e comportamentos desviantes – Durante as aulas tive vários momentos de conflito e comportamentos desviantes, a turma era marcada por conflitos pessoais vincados. Nesses momentos, tinha a noção que tinha que intervir de forma a mostrar aos alunos que associada à aula de EF estão os valores de companheirismo e respeito pelo outro. Então quando existia algum tipo de conflito procurava agir de forma pronta com o intuito de estancar a tensão no momento. Fazia-o conversando com os alunos e promovendo a pacificação. Em comportamentos desviantes menos perceptíveis e graves, ignorava propositadamente para evitar a promoção desses comportamentos.
- Finalização da aula – No final da aula executei sempre uma pequena reflexão com os alunos sobre a aula, de forma a rever os conteúdos abordados e dando *feedback* relativamente ao seu comportamento e empenho e motivando para a aula seguinte. *“No final da aula, durante a reflexão, tive a necessidade de reforçar que os comportamentos adotados não se adequam a uma sala de aula”* – Reflexão aula 68.

Em suma, sinto que a realidade exigiu que tivesse, entre outras proficiências, uma capacidade de análise da envolvente refinada, mestria na gestão da aula e a capacidade de criar uma relação “mestre-discípulo” forte, para que desta forma tivesse a capacidade de transformar o valor potencial de uma aula, num verdadeiro e efetivo poder de transformação do aluno.

Em jeito de retrospectiva, ao longo deste estágio tive a necessidade de desenvolver ainda mais as capacidades pedagógicas adquiridas anteriormente e ao mesmo tempo exigiu aquisição de novas competências de ensino.

Então, procurei dar maior valor efetivo de desenvolvimento a cada aula, utilizando os princípios “didático-pedagógicos” referidos, nomeadamente: Ter atenção à gestão cuidada da aula; Ser eficiente na utilização do espaço e do material disponível; Promover a progressividade metodológica e de complexidade; Introduzir aprendizagens diferenciadas que fomentassem o desenvolvimento pessoal; Transmitir e demonstrar de forma clara e com linguagem cuidada os exercícios; Oferecer *feedbacks* pertinentes; E tentei sempre promover um clima ensino-aprendizagem favorável.

1.2.4 Avaliação

Em conjunto com o planeamento e a realização do ensino, a avaliação é apresentada como tarefa fundamental da profissão de professor. E associada a esta tarefa está um trabalho de reflexão profunda, pois uma avaliação sem reflexão fica parca na sua utilidade única de melhorar o ensino e, fundamentalmente, a aprendizagem (Bento, 2003).

Apesar de vários autores versarem o seu foco sobre a avaliação, está, curiosamente, publicada em diário da república no decreto-lei 139/2012 de 5 de julho, uma definição “oficial” de avaliação. A avaliação é definida, ao longo do artigo 23º, como um processo que visa regular o ensino, orientar o percurso escolar e certificar conhecimentos e capacidades adquiridas pelos alunos. Pessoalmente considero que esta definição fria, característica da escrita jurídica, carece de uma dimensão mais individual do desenvolvimento do aluno.

Na continuidade da leitura do decreto encontram-se expostas as modalidades de avaliação, sendo elas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Estas 3 modalidades de avaliação parecem estar em consonância com vários autores como Luckesi (2002) ou Ribeiro (1999).

Considero ainda pertinente a finalidade apresentada para cada modalidade ao longo do artigo 24º, quando indica que a avaliação diagnóstica deve fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, resultando na superação de possíveis dificuldades dos alunos. Por outro lado, a avaliação formativa, é definida como uma avaliação contínua e que visa acompanhar o desenvolvimento do aluno, quer pelo professor como pelos encarregados de educação. Por fim, a avaliação sumativa é apresentada como uma formulação de um juízo global sobre a aprendizagem do aluno.

Avaliação Diagnóstica

Relativamente à avaliação diagnóstica, esta foi aplicada no início de todas as UD's, excetuando nas UD's de Ginástica Acrobática e Basebol. A não aplicação da avaliação diagnóstica na UD de Basebol é explicada pelo esvaziamento da sua utilidade, visto que os alunos não tinham qualquer conhecimento sobre a nova modalidade (aferido por questionamento prévio). Já na UD de ginástica acrobática, a não aplicação da avaliação diagnóstica deveu-se à intenção de transmitir todas as regras e técnicas necessárias à construção de figuras. Esta intenção deveu-se à importância que estas regras e técnicas têm na preservação da segurança e integridade física dos alunos em ginástica acrobática. Portanto, esta procura da garantia da segurança dos alunos na

UD fez com que os conhecimentos anteriores não relevassem para a modalidade, esvaziando mais uma vez a utilidade da avaliação diagnóstica.

Contudo, nas UD's em que foi aplicada a avaliação diagnóstica, esta revestiu-se de grande importância, na medida em que permitiu perceber os conhecimentos gerais da turma relativamente a cada modalidade. Assim, e após comparação entre os níveis gerais da turma e o estipulado no PNEF, fui capaz de delinear objetivos exequíveis e ajustados e as respectivas estratégias para os atingir. *“Contudo o nível geral da turma é muito baixo, pelo que terei que me afastar um pouco do nível que o Programa Nacional de Educação Física preconiza”* Reflexão da aula 10 e 11.

Esta avaliação inicial, nas modalidades que envolvem jogo, incidia o seu foco sobre a execução dos principais gestos técnicos associados à modalidade bem como à sua aplicação em situação de jogo.

No decorrer da avaliação através da observação era atribuída e registada uma classificação de 2 a 5. Sendo que “5” correspondia a “Executa bem”; “4” a “Executa”; “3” a “Executa com dificuldades” e “2” a “Não executa”. Nas UD's sem situação de jogo, era executada uma avaliação, por via da atribuição das classificações já referidas, das competências que segundo o PNEF o aluno já deveria expor como adquiridas.

Em retrospectiva, a avaliação inicial (diagnóstica) foi fundamental para verificação do nível de execução geral da turma. Isto é, permitiu o ajuste dos objetivos e das estratégias a utilizar, para colmatar as eventuais falhas evidenciadas nas aprendizagens prévias para tentar atingir níveis de conhecimentos significativos ótimos, para enfrentar os anos subsequentes.

Avaliação Formativa

Relativamente à avaliação formativa, esta é marcada pelo seu carácter de continuidade, portanto, não apresenta um momento declarado ou perceptível de início ou de fim a não ser os tempos da própria aula. Isto é, a avaliação formativa iniciava-se precisamente no princípio de cada aula e terminava após o fim da minha própria reflexão pessoal posterior à aula.

Por conseguinte, como refere Aranha (2004), a avaliação formativa deve incidir sobre duas grandes dimensões o processo e o produto e não tem como fim a atribuição de classificação.

A avaliação do Produto traduz-se na avaliação da prestação, empenho e comportamento do aluno. Enquanto que a avaliação do processo centra-se nas estratégias utilizadas na planificação e realizadas nas aulas, medindo em que grau foram efetivamente significativas para os alunos.

Da aplicação desta avaliação, percebi que a liberdade relativamente à atribuição de classificação confere um grau de mudança por ventura maior que outros tipos de avaliação. Isto é, o nível de reflexão que advém de uma avaliação formativa é superior a outros tipos de avaliação, na medida em que recolho “informação” no seu estado bruto, em contexto de liberdade do aluno e do professor que contrasta com o contexto mais fechado e formal de outros tipos de avaliação.

Contudo, do meu ponto de vista, este rico tipo de avaliação não se deve esvaziar nos registos pessoais dos professores, portanto, no momento de reflexão da aula com os alunos dava conta do que tinha percecionado, relativamente à sua prestação na aula, aproveitando esse momento para alertar para a importância do empenho e respeito pela aula, mas principalmente para motivar e elogiar em grupo comportamentos individuais.

Avaliação Sumativa

Relativamente à avaliação sumativa, foi aplicada no final de cada UD e tinha como principal função a atribuição de uma classificação aos conhecimentos apresentados pelos alunos. A estrutura da avaliação foi semelhante à da avaliação diagnóstica, ou seja, em modalidades com componente jogo, eram avaliados os gestos técnicos de forma isolada e posteriormente em contexto de jogo. Já nas modalidades individuais, a avaliação incidia sobre os conteúdos planeados e aplicados em contexto de aula.

A classificação de cada aluno era atribuída em função da comparação entre a prestação efetiva do aluno e a esperada pelo planeamento do professor. Para esta classificação relevava também a evolução e o empenho demonstrado pelo aluno ao longo da UD.

A avaliação sumativa é também uma ferramenta de promoção da diferenciação, na medida em que uma avaliação igual para avaliar alunos diferentes poderá levar a confusões práticas entre a igualdade e a justiça.

Portanto, enquanto professor que procura promover a diferenciação como eixo da sua ação, senti a necessidade de alterar o processo comum de avaliação de uma das UD, nomeadamente no salto em altura.

“(...) defini, com aprovação do professor cooperante, descartar da avaliação da modalidade de salto em altura, a altura realmente saltada pelo aluno e centrar o foco da aferição na execução técnica dos dois tipos de salto e da corrida preparatória. Esta decisão partiu da constatação da extrema dificuldade revelada pelas alunas B e C devido ao seu peso excessivo. Pelo que houve a necessidade de reorientar o centro de avaliação, quer para não prejudicar ainda

mais as alunas, quer, e principalmente, para manter a motivação das alunas para a prática da modalidade e gosto pela Educação Física” Justificação da avaliação de salto em altura.

A classificação final de cada UD era encontrada por via da média aritmética de cada componente avaliada no momento de avaliação sumativa em contexto de aula.

Avaliação Sumativa – Classificação final do Período

A nota final do período era determinada com base num cálculo de ponderação relativa de dois grandes domínios. O primeiro “Saber-fazer”, que era encontrado através da média aritmética das notas finais de cada UD. O segundo “Saber-ser”, classificava a assiduidade/pontualidade, a participação/empenho e por último a responsabilidade/disciplina.

O grau de ponderação de cada domínio era atribuído pelo DEF no início do ano letivo. Neste ano letivo, o domínio “saber-fazer” teve uma ponderação de 80% e o “saber-ser” de 20% da nota final do período.

Em resumo, a minha dinâmica de avaliação ao longo do estágio teve presente os três tipos de avaliação. Sempre com o intuito de aprender sobre o passado de cada aluno numa primeira fase, numa segunda fase aprender sobre a sua personalidade e empenho com recurso à avaliação formativa, e por fim, através da avaliação sumativa, perceber o resultado do processo ensino-aprendizagem do aluno.

De ressaltar, que excepcionalmente no final deste ano, 2017-2018, os alunos do 8º ano foram sujeitos a uma prova de aferição em EF que se constituiu mais um desafio ao processo ensino-aprendizagem.

1.3 Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade

A amplitude da ação de um professor não pode esgotar-se nas suas turmas e no seu departamento. Este deve ter a consciência que é parte de uma engrenagem maior que funciona em prol da formação de crianças e jovens, para que estas sejam no futuro indivíduos socialmente dinâmicos e instruídos.

Particularmente, o professor de EF deve ser elemento de dinamização da comunidade educativa onde se insere. Deve promover atividades físicas e desportivas que fomentem na coletividade o espírito de superação e gosto individual pelo desporto, evocando sempre a cooperação e a entreatajuda.

Assim, ao longo deste ano letivo tive oportunidade de organizar e colaborar em atividades que envolviam grupos de alunos fora do círculo da prática pedagógica em contexto de aula.

Neste capítulo, serão apresentadas as atividades que envolveram a comunidade, discriminadas por grau de participação, isto é, primeiro a atividade onde desempenhei um papel de autor e executor e em segundo as atividades onde desempenhei função de colaborador.

1.3.1 Atividade organizada

Criação grupo de ciclismo: Foi minha intenção desde o início da idealização deste ano de estágio criar junto da comunidade uma atividade que se centrasse na “construção” de um grupo de ciclismo na escola.

Esta intenção, plasmada no projeto de intervenção criado no início do estágio, nasceu do meu gosto pessoal e profissional pelo ciclismo e fortaleceu-se após reconhecer na escola alguns alunos que praticam ciclismo como atividade desportiva principal fora da escola.

Após contato com o diretor da escola, que se mostrou agradado com a iniciativa, agendei uma reunião informal com alguns alunos que participam nas equipas de camadas jovens em Barcelos. Nessa reunião, tomei conhecimento que a maior parte deles fazem parte da equipa de BTT de uma escola secundária próxima.

Os objetivos da criação deste grupo de ciclismo foram não só dinamizar a visão do ciclismo no agrupamento, mas fundamentalmente lançar a primeira pedra para a criação, nos anos seguintes, de uma equipa de desporto escolar de ciclismo. Esta constituição tornou-se de especial necessidade visto que vários alunos da escola praticam, com sucesso, a modalidade e não encontram resposta ao nível do desporto escolar na sua unidade de ensino.

Esta atividade tinha ainda como objetivo promover o uso da bicicleta como forma de deslocação para a escola também como promoção de hábitos de vida saudáveis. O último objetivo, e não menos importante, foi promover a participação do grupo de ciclismo na organização do campeonato do mundo de ciclismo universitário organizado pelo Universidade do Minho, em 2018.

1.3.2 Atividades realizadas

Corta-mato: O corta-mato é uma atividade transversal à maioria das escolas em Portugal. Tem como finalidade promover o gosto pela corrida, em especial na natureza.

Na escola de estágio, a organização da atividade está sobre a alçada das turmas do curso profissional de desporto. Assim sendo, como professor de EF coube-me a função colaborar na resolução de algum problema que a organização pudesse apresentar. Tive o cuidado ainda de

acompanhar os alunos da minha turma de estágio, nomeadamente no encaminhamento para os locais corretos de aquecimento e partida.

Foi uma atividade muito produtiva, com grande afluência por partes dos alunos, principalmente da escola EB 2/3 do agrupamento, que apresentou um grande número participantes e com excelentes resultados.

O clima entre os alunos foi muito positivo!

Ao nível da organização foi excelente, com boas formas de comunicar e sempre muito organizados.

Em jeito de conclusão, considero que o corta-mato é uma atividade importantíssima para a escola, capaz de proporcionar bons momentos de convívio tendo por base a atividade física.

Por último, deixei um ou dois pontos a melhorar na reunião do DEF, que se prendem com o facto de no dia do corta-mato haver aulas.

Seria proveitoso o dia do corta-mato ser “dia aberto”, como foi em tempos, porque verifiquei que os alunos que não estavam a participar mostraram grande interesse pela prova, aglomerando-se na zona do percurso do corta-mato para apoiar os seus colegas participantes.

Outro ponto a melhorar, foi o facto de alguns professores não respeitarem a data do corta-mato e terem agendado testes para esse dia, inibindo a participação no corta-mato.

Tetratlo: O Tetratlo é uma competição que aglomera 4 provas de atletismo: corrida de velocidade, corrida de resistência, lançamento do peso e salto em comprimento. Consoante a classificação e os resultados obtidos em cada prova é calculada uma graduação. O aluno com maior graduação é o vencedor das provas combinadas.

Esta prova era de participação exclusiva ao 3º Ciclo e teve mais de 300 participantes.

A organização estava ao encargo de um professor de EF, que habitualmente é o responsável por esta competição.

O espaço da prova estava dividido em três estações. Em cada estação era aplicada uma prova, sendo que a prova de resistência foi feita em conjunto e a última a ser executada.

Como professor de EF assumi a responsabilidade de organização, gestão e registo dos resultados da prova de salto em comprimento, juntamente com o meu colega de núcleo de estágio, Ricardo Loureiro.

Foi uma atividade muito rica onde se respirava atletismo e o ambiente entre os alunos foi exemplar.

Em resumo, uma atividade muito proveitosa para os alunos onde certamente se divertiram, competiram, aprenderam e partilharam, e, portanto, considero uma atividade muito bem conseguida.

Corta-mato distrital: No dia 8 de fevereiro decorreu em Guimarães o corta-mato distrital. O corta-mato distrital existe na sequência competitiva do corta-mato escolar, que serve de apuramento dos alunos para o corta-mato ao nível do distrito. Este, por sua vez, determina os melhores atletas/alunos de corta-mato do distrito para participação no campeonato nacional de corta-mato no Algarve.

O pedido ao professor cooperante para acompanhar foi aceite alguns dias antes da competição, que se deu durante a manhã de uma quinta-feira.

Assim, como professor de EF tive como funções guiar os alunos no recinto do corta-mato, distribuir os dorsais e acompanhar os alunos para o local das partidas na hora definida para o seu escalão.

Foi um momento especial onde tive oportunidade de encontrar alguns colegas de mestrado, também professores estagiários, mas também encontrar os meus professores de EF. Portanto, tive oportunidade de trocar algumas memórias com os meus antigos professores.

Destaco também a importância desta atividade para a melhoria do relacionamento com os meus colegas professores de EF do agrupamento.

Em suma, considero que foi uma atividade que se revelou interessante, pelo contato com alunos de outras escolas do agrupamento. Foi também uma experiência rica pelo excelente ambiente criado por milhares de alunos em torno do desporto.

Visita de Estudo *Isla San Simon*: A visita de estudo à *Isla de San Simon*, foi organizada pelo grupo departamento de inglês/espanhol do agrupamento e era direcionada aos alunos do 10º.

Após a apresentação da atividade em conselho de turma prontamente me voluntariei a colaborar com a professora de Português no acompanhamento da turma do 10ºC, durante o dia 22 de fevereiro.

Então, durante a visita tive como função preservar pela segurança e controlo de presença dos alunos.

Em jeito de reflexão, foi uma oportunidade única, desde logo por visitar a ilha em questão, mas fundamentalmente porque me permitiu estreitar a relação com as colegas professoras de outro departamento que não EF.

Foi um momento que proporcionou a troca de experiências entre os professores e até mesmo com os alunos.

Em suma, uma ótima experiência visto que esta se revelou um momento enriquecedor do meu estágio quer pela relação estabelecida com os colegas professores, quer pelo ambiente pedagógico e informal que se criou com os alunos.

1.3.3 Outras atividades:

Inventariação e orçamentação de material desportivo

Por inerência do cargo de gestor das instalações do professor cooperante, pude colaborar na elaboração do inventário anual inicial do material disponível para a prática desportiva. A quantidade verificada no princípio do ano era insuficiente. Então, em parceria com o professor cooperante foram executados 3 orçamentos, em 3 empresas diferentes, para a aquisição de material. Após análise e avaliação do diretor da escola, baseada no parecer do professor cooperante, foi dada a ordem de compra do novo material para EF.

Após a chegada do material desportivo, foi feita uma inventariação de controlo da encomenda. Deste inventário, foi construída uma tabela de controlo, para verificação periódica do material efetivamente existente. A verificação periódica foi executada no final de cada período, com bons resultados, isto é, houve pouco material desaparecido das instalações.

Participação nas provas de aferição do 8º ano

Nos dias 25 e 28 de maio todos os alunos do 8º ano foram sujeitos pela primeira vez a uma prova de aferição de EF.

Por ser professor estagiário não tive oportunidade de ser o aplicador da prova. Apesar disso e após pedido e aceitação do professor cooperante (aplicador) e professores avaliadores, pude contribuir, dentro do possível, para a aplicação da prova aos meus alunos.

Contribuí dando o aquecimento, organizando e distribuindo os dorsais identificativos pela turma de estágio.

Senti que a minha presença durante a prova lhes deu mais confiança e, como tal, considero que foi uma escolha acertada poder participar e estar junto deles neste momento de avaliação.

Pessoalmente, foi uma experiência rica pois fiquei a conhecer todo o procedimento da aplicação de uma prova de aferição de educação física, algo que poderá ser importante no futuro enquanto professor.

Lecionar a turma de alunos com Necessidades Educativas especiais

No início do estágio foi proposto ao núcleo de estágio lecionar, todas as terças das 10:10h às 11:40h, a uma turma pequena de 6 alunos, 5 meninas e 1 menino, com défice cognitivo moderado/severo, que careciam de Necessidade Educativas Especiais (NEE).

Os alunos eram provenientes de 2 turmas de cursos profissionais diferentes (4 de uma turma e 2 de outra), que devido ao ajuste curricular em que estão enquadrados, desenvolvem aulas de EF adaptadas às necessidades.

Esta atividade exigiu um planeamento dos conteúdos diferenciado assim como uma aplicação da aula cuidada e pedagogicamente rica.

Os conteúdos incidiram essencialmente no trabalho da lateralidade, da orientação espacial, na manipulação de bolas e objetos. Foram também abordados conteúdos de badminton, ginástica acrobática, andebol, basquetebol e basebol.

Foram ainda atribuídas a duas aulas, uma componente teórica que abordava a importância da higiene e asseio pessoal.

Em retrospectiva, espero que as aulas de EF tenham resultado numa melhoria, ainda que modesta, na vida futura destes alunos e que tenham vivenciado momentos desafiadores e de sucesso, isto é, felizes.

1.4 Área 3 - Formação e Investigação educacional em Educação Física

1.4.1 Título

“Associação entre Cronotipo e a Performance Académica: Relação entre Prática Desportiva Extracurricular e o Cronotipo”

1.4.2 Enquadramento teórico

Cada vez mais é importante reconhecer e compreender fatores que possam estar associados à forma como os alunos se relacionam com o processo de ensino. Estas formas de relacionamento podem se traduzir em ligações pouco eficazes e limitativas da aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

A investigação que centra o seu olhar sobre a performance cognitiva dos alunos é vasta (65.512 entradas só na plataforma b-on, na pesquisa “ensino aprendizagem”), abrindo portas para novas melhorias ao processo ensino-aprendizagem, que muito têm contribuído para o desenvolvimento do professor e principalmente do aluno.

Contudo, em Portugal, ainda pouco se investigou sobre o impacto da cronobiologia no aluno, nomeada na performance académica. Existe já alguma evidencia internacional que denuncia que existe uma relação significativa entre o cronotipo e a performance académica, ou seja, um determinado grupo (matutino) apresenta melhores classificações quando comparados com outro grupo de cronotipo. (Besoluk et al, 2011; Preckel et al, 2013; Diaz-morales & Escribano, 2015)

A cronobiologia é um campo da medicina que tem como objeto o tempo da vida dos seres, principalmente dos humanos. A cronobiologia teve o seu grande reconhecimento, em 2017, com a atribuição do prémio nobel da medicina aos três investigadores que centraram a sua vida no estudo da cronobiologia.

A cronobiologia, tem como base da sua ação a descoberta de que os seres humanos, apresentam ciclicamente padrões comportamentais, fisiológicos e cognitivos ao longo do dia, denominados ciclos biológicos (Lemmer, 2009).

Segundo Horne e Osteberg (1976) é possível distinguir os indivíduos em três tipos (Cronotipos): os matinais ou matutinos, que apresentam preferência pelos horários matinais para realização de tarefas, os tardios ou vespertinos, que apresentam preferência por períodos mais

tarde para execução de tarefas, o terceiro tipo são os que não têm preferência por algum horário, intermédios ou indiferentes.

As diferenças entre cada grupo de cronotipo não é apenas consubstanciada nas preferências pessoais para a execução de tarefas, é também baseada em diferenças fisiológicas significativas entre os cronotipos (Fabbian, et al 2016). Segundo Kudielka et al. (2006), os matutinos apresentam um nível de cortisol superior na primeira hora depois de acordar quando comparados com os vespertinos. Ou por exemplo, os vespertinos atingem o pico de temperatura corporal mais tarde do que os matutinos e os indiferentes no meio

Os fatores para a distinção entre os três cronotipos explicam-se, segundo Allebrandt e Roenneber (2008) e Fleig e Randler (2009), em parte pela hereditariedade, mas fatores sociais, culturais e ambientais podem modular o cronotipo.

Sabemos ainda que o padrão sono/vigília está intimamente ligado com o cronotipo (Horne & Osteberg, 1976). Este padrão, representa um referencial de sincronização relevante para a manutenção da saúde do ser humano, como é demonstrado em vários artigos (Louzada & Barreto, 2007; Reinberg, 1996; Moore & Richardson, 1985).

Um dos principais moduladores, extrínsecos, do cronotipo é a rotina do indivíduo: a escola, trabalho, atividades de lazer, atividade desportiva, entre outras, precisamente pelo impacto que podem ter no padrão sono/vigília, quer na vertente da hora de adormecer bem como na hora de despertar.

É verificável que um dos fatores que mais pode influenciar o padrão de sono/vigília dos alunos, nomeadamente no retardar no regresso ao descanso de um adolescente/jovem, é a prática desportiva. Pois durante o período letivo anual, o tempo reservado ou livre para atividades desportivas extracurriculares é o período final da tarde/início noite.

Apesar disso, as propriedades de melhoria da saúde (na sua visão holística) adjacentes à atividade física e desporto são no nosso tempo inquestionáveis. (WHO, 2016)

Contudo neste contexto surge a questão sobre a influência da prática desportiva no retardar do regresso ao descanso enquanto retardador do cronotipo.

Portanto, analisando os horários padronizados na escola, que apresenta uma maior carga letiva durante a manhã, podemos refletir se algumas crianças, com cronotipo vespertino, não apresentam uma qualidade de sono deficitária, criando um distúrbio no seu padrão sono/vigília por despertarem demasiado cedo para o que o seu relógio biológico determina. Este facto, poderá significar que o aluno veja a sua performance na escola diminuída e afetada por esta

dessincronização cronobiológica, criando o “social jet lag” (Andraus & Joffily, 2010 e Roenneberg et al., 2012)

Em suma, um olhar mais aprofundado sobre as componentes extrínsecas da modulação do cronotipo, poderá representar um avanço, modesto, no processo ensino-aprendizagem. Na medida em que poderá permitir por um lado, perceber o comportamento cognitivo do aluno à luz do seu cronotipo. Por outro lado, poderá permitir que o planeamento das atividades curriculares seja ajustado em função ritmo biológico dos alunos, de forma a garantir maior disponibilidade física, cognitiva e motivacional por parte do aluno nas atividades.

1.4.3 Objetivos

- Verificar a distribuição do cronotipo em função do género e ano de escolaridade
- Caracterizar o padrão da prática desportiva extracurricular da amostra, e em função do género e ano de escolaridade
- Constatar se existe relação entre a prática desportiva e o cronotipo.

1.4.4 Metodologia

Tipo de Estudo

Quantitativo descritivo

Variáveis

Independentes: Ano de escolaridade, género

Dependentes: período da prática desportiva, horas de prática desportiva, Prática desportiva, cronotipo

Amostra

Amostra é constituída 83 alunos, 49,4% (n=41) provenientes do 8º ano e 50,6% (42) do 10º ano, distribuídos por 2 turmas em cada ano de escolaridade, dos quais, 51,8% (43) do género Feminino e 48,2% (40) do género Masculino, com idades compreendidas entre os 13 e 18 anos ($14,49 \pm 1,22$).

Relativamente aos alunos do 8º ano, 43,9% (18) dos alunos de 8º são do género Feminino e 56,1% (23) dos alunos de 8º do género masculino, com idades entre os 13 e os 15 anos ($13,49 \pm 0,64$).

Dos alunos de 10º ano, 59,5% (25) dos alunos de 10º são do género Feminino e 40,5% (17) dos alunos do 10º do Masculino, com idades entre os 15 e os 18 anos (Média $15,48 \pm 0,77$).

O estudo foi realizado numa escola secundária do distrito de Braga.

Instrumentos

Determinação do cronotipo

Para determinação do cronotipo da amostra foi aplicada a versão validada para a Portugal do questionário/escala de Horne e Ostberg “*morningness-eveningness Questionnaire*” (Silva et al, 2002) de forma não anónima, mas confidencial.

O Instrumento original é o instrumento mais utilizado para o estudo do cronotipo. (Fabbian et al, 2016). É também o instrumento com maior correlação entre o score obtido pelos avaliados e as diferenças fisiológicas verificadas entre os diferentes grupos de cronotipo (Levandovski, 2013)

O questionário, na sua versão validada para Portugal, compreende 16 questões que são agrupadas em 5 grandes tópicos ou fatores. (Silva et al, 2002).

Fator 1: Hábitos de Sono (Questões: 1,7 e 9)

Fator 2: Ativação (Questões: 3,4,5 e 6)

Fator 3: Independência da homeostasia (2, 10 e 11)

Fator 4: Desempenho (Questões 8, 12 e 13)

Fator 5: Tipo diurno de atenção (Questões: 14,15 e 16)

Das 16 questões, 12, são de escolha múltipla e apresentam 4 respostas fechadas possíveis, que têm associadas uma classificação de 1 a 4, que correspondem a graus e cronotipos diferentes, Definitivamente Matutino, Moderadamente Matutino, Moderadamente vespertino e Definitivamente Vespertino, sendo que a classificação mais alta (4,) indica que um elevado grau de preferência matutina e o número mais baixo (1) um grau elevado de preferência vespertina. As respostas são apresentadas do número mais alto para o mais baixo ou do mais baixo para o mais alto, mas sempre em sequência.

As questões 1, 7, 14 e 15, carecem de uma resposta enquadrada numa escala continua, pelo que a respetiva classificação da resposta, que é apresentada em intervalos, é atribuída de 1 a 5. A resposta com classificação superior indica maior preferência matutina e a inferior maior preferência vespertina.

Todas as questões devem ser respondidas de forma independente respeitando a sua ordem numérica, e o inquirido deve assinalar apenas uma resposta e não tem informação sobre o significado das classificações (1 a 4 ou 1 a 5).

Depois de todas as questões serem respondidas, procede-se à soma das classificações das respostas selecionadas em cada uma das questões do questionário, de forma a ser calculado um Score, que determinará o cronotipo e o grau de cronotipo do inquirido.

Sendo que para a determinação do grau e cronotipo em Portugal estão definidos os seguintes *cut off points* do score (Silva et al, 2002):

- Definitivamente Vespertino: Score ≤ 30
- Moderadamente Vespertino: Score de 31 até 42
- Indiferente: Score 43 até 53
- Moderadamente Matutino: Score 54 a 59
- Definitivamente Matutino: Score > 59

Caraterísticas da atividade Desportiva Extracurricular

Para determinação do nível e caraterísticas da atividade desportiva extracurricular, será aplicada uma ficha de registo de Anamnese com 5 questões:

1. Se pratica desporto fora do horário letivo
2. Que tipo de modalidade pratica, se desporto coletivo, individual ou ambos
3. A frequência semanal
4. Horário de prática durante a semana
5. Horário de prática durante o fim de semana

Nas 2 últimas questões, as respostas são apresentadas em intervalos de tempo, as 3 primeiras são de escolha múltipla de resposta fechada, sendo que a primeira, em caso de resposta negativa (Não), determina o fim do registo de anamnese.

Procedimento

O estudo viu a sua aplicação encetada pelo envio de um pedido autorização formal, um assentimento informado e um consentimento informado. O primeiro endereçado ao Sr. Diretor do agrupamento de escolas, o segundo aos alunos da amostra e o terceiro aos respetivos encarregados de educação dos alunos da amostra para formalização da aprovação de aplicação e participação na investigação.

Após este primeiro ato, foi executado, em parceria com a professora de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) das turmas de 8º Ano e com o professor de EF das turmas de 10º ano, uma planificação das datas de aplicação dos 2 instrumentos (questionário/escala de Horne e Ostberg: *“morningness-eveningness Questionnaire”* e Registo de Anamnese) aos alunos. Os alunos responderam aos dois instrumentos durante o período letivo das aulas de TIC e EF.

Os 2 instrumentos foram integrados num só formulário digital, com recurso à aplicação de formulários da Google®, Google Forms com uma notória separação entre os 2 instrumentos, tendo ainda o formulário uma página inicial para identificação da turma e número de aluno. Esta integração teve como objetivo a agilização da aplicação dos instrumentos e evitar desfasamentos temporais de aplicação. (Anexo IV)

As turmas de 8º ano responderam ao formulário integrados na aula de TIC com recurso, naturalmente, do computador e internet da escola. Nas turmas de 10º ano, os questionários foram respondidos durante uma aula de Educação Física destinada à autoavaliação realizada numa sala de informática que possibilitou o acesso a computadores providos de internet.

O questionário/escala de Horne e Ostberg: *“morningness-eveningness Questionnaire”*, na sua versão validada para Portugal, exige que o inquirido, preencha todas as questões de forma independente e não deve alterar as respostas dadas anteriormente. O recurso digital utilizado, apresenta a possibilidade de obrigatoriedade de resposta para permitir a continuidade de aplicação de respostas, pelo que todas as questões tinham esta opção ativa. O aluno pôde livremente optar pela não resposta a alguma das questões, sendo que, tal facto determina a nulidade do seu questionário e a sua retirada da amostra.

Todas as questões do formulário terão a opção de apenas escolher 1 resposta a cada questão, evitando assim erros e nulidade de questões particulares se traduziriam em nulidade da participação do aluno na investigação.

No registo de Anamnese, a primeira questão tem um carácter de escusa de resposta ao resto do registo de anamnese, visto que a aplicação das questões subsequentes é desnecessária caso a resposta seja negativa (Não). A resposta negativa a esta pergunta traduz-se na submissão efetiva e automática e conseqüente envio dos resultados das respostas a todo o formulário para a base de dados do investigador.

Após a receção dos resultados na base de dados do investigador, a cada formulário dos alunos foi atribuído um código pessoal que procura preservar a confidencialidade dos dados. Ao mesmo tempo da atribuição do código identificativo, foi feito o cálculo do Score do primeiro instrumento, que consiste na soma de todas as classificações que devem ser atribuídas às respostas dadas.

Tratamento dos dados

Após a recolha de dados, procedeu-se à análise e discussão dos resultados com recurso ao SPSS. Inicialmente verificou-se uma distribuição não normal dos dados das diferentes variáveis avaliadas pelo teste de Kolmogorov-smirnov. Posteriormente com o intuito de determinar as associações entre as diferentes variáveis dicotómicas, por via do qui-quadrado ou do Fisher's exact test quando o grupo em teste apresenta uma frequência baixa. Para determinar a correlação das variáveis nominais, foi executado o teste do coeficiente de phi. E por último para comparação de médias foi executado o teste de Man-Whitney visto que os dados não apresentam distribuição normal.

Relativamente ao cálculo do Score do questionário/escala de Horne e Ostberg: "*morningness-eveningness Questionnaire*", apenas serão considerados os cronotipos e não os graus de cronotipo, sendo a divisão feita, da seguinte forma, respeitando o *cut off points* determinados para a versão validada para Portugal (Silva et al, 2002).

- **Vespertino** (engloba Definitivamente Vespertino e Moderadamente Vespertino): Score < 42
- **Indiferente**: Score de 43 até 53
- **Matutino** (engloba Moderadamente Matutino e Definitivamente Matutino): Score > 54

1.4.5 Resultados

Score bruto do Instrumento (Score do cronotipo)

O *score* do cronotipo foi determinado pela soma de todas cotações atribuídas a cada resposta estabelecida pelo instrumento de avaliação. Do conjunto de todos os scores (N=83) encontrou-se o score máximo de 57 pontos e mínimo de 27, sendo a média 45,11 ($\pm 5,25$) pontos.

Analisados os scores obtidos em função do ano de escolaridade, verificou-se que o 8º ano apresenta uma média_(N=41) de 45,88($\pm 5,168$) pontos, esta é superior em 1,52 à média obtida pelos alunos do 10º ano, que se ficou pelos 44,36_(N=42) ($\pm 5,291$) pontos. Por não se verificar a normalidade dos dados da variável, foi aplicado o teste de Mann-Whitney que demonstrou que esta diferença não é significativa com $U=752$, $p = .319$.

Da análise dos resultados dos *scores* do cronotipo em função do género constatou-se que os alunos do género masculino apresentam uma média de 43,68 ($\pm 5,558$) pontos e esta é inferior à obtida pelos alunos do género feminino que se situa nos 46,44($\pm 4,620$) pontos. Por via da aplicação do teste de Mann-Whitney verificou-se que esta diferença é significativa, $U=585$, $p = .012$.

Isto é, o score dos rapazes ($Mdn_{\text{masc}}=43$) foi significativamente inferior ao das raparigas ($Mdn_{\text{feminino}}=46$).

Cronotipo

Em função do *score* do cronotipo obtido no instrumento, cada aluno foi enquadrado numa categoria que determina o seu cronotipo segundo os pontos de corte definidos na literatura e apresentados na metodologia.

Assim, este estudo verificou que no total da amostra, 24,1%(20) dos alunos são do tipo vespertino, 73,5%(61) indiferente e apenas 2,4% (2) do tipo matutino.

Quando analisada a distribuição do cronotipo em função do ano de escolaridade verificou-se que no 8º ano 22% (9) dos alunos são vespertinos, 75%(31) indiferentes e 2,4%(1) matutinos. Já no 10º ano 26,2% (11) são vespertinos; 71,4% (30) indiferentes e 2,4%(1) matutinos.

A distribuição do cronotipo em função do género mostrou que 14%(6) das alunas são do tipo vespertino, 83,7%(36) indiferente e 2,3%(1) matutino. Já no género masculino verificou-se que 35%(14) dos alunos são vespertinos, 62,5%(25) indiferentes e 2,5%(1) matutinos.

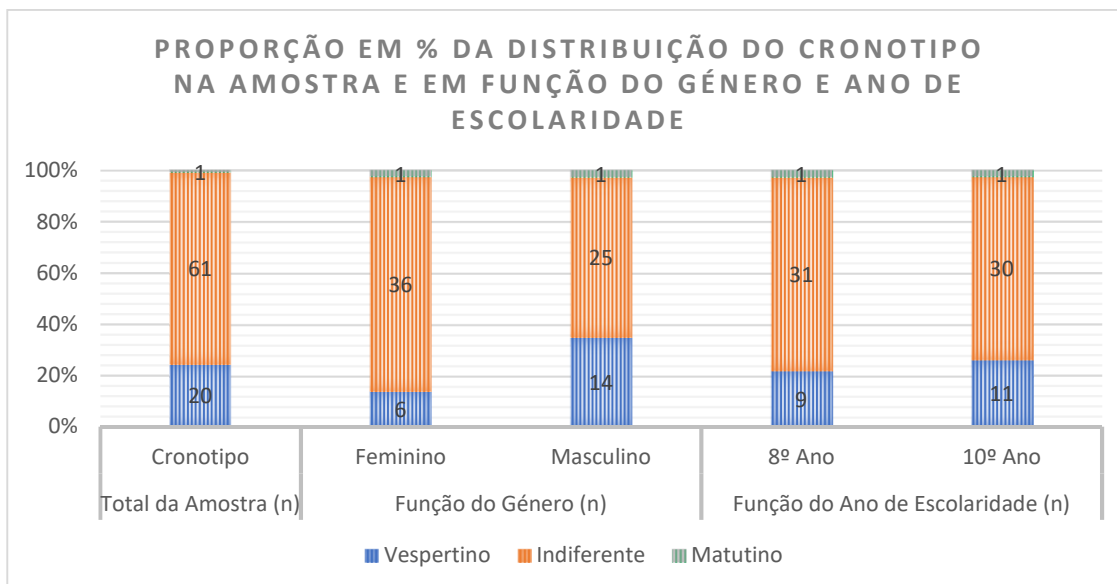
Tabela 1 - Distribuição do cronotipo em função do ano de escolaridade e do Género

Cronotipo	Vespertino % (n)	Indiferente % (n)	Matutino % (n)	Total % (n)
Amostra	24,1% (20)	73,5%(61)	2,4%(2)	100%(83)
Em função do ano de escolaridade	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Alunos do 8º Ano	22% (9)	75% (31)	2,4% (1)	100% (41)
Alunos do 10º Ano	26,2% (11)	71,4% (30)	2,4% (1)	100% (42)
Em função do Género	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Género Feminino	14% (6)	83,7% (36)	2,3% (1)	100% (43)
Género Masculino	35% (14)	62,5% (25)	2,5 (1)	100% (40)

Um teste de Qui-quadrado de independência foi aplicado para avaliar a relação entre a variável cronotipo e género. O grupo de matutinos (2 alunos), não foi considerado para efeitos de execução do teste de Qui-Quadrado, visto que o baixo número de casos violava uma das suposições deste teste.

Assim, verificou-se com a aplicação do teste do Qui-quadrado que $\chi^2(1, N=81) = 5,079$, $p = ,038$, e, por conseguinte, existe uma associação significativa entre as duas variáveis. Verificou-se ainda que existe também uma correlação frágil, mas significativa entre as duas variáveis por via cálculo do coeficiente de Fi que resultou em $\Phi = .240$, $p = .024$.

Gráfico 1 - Proporção em % da Distribuição do cronotipo da amostra em função do Género e Ano de Escolaridade



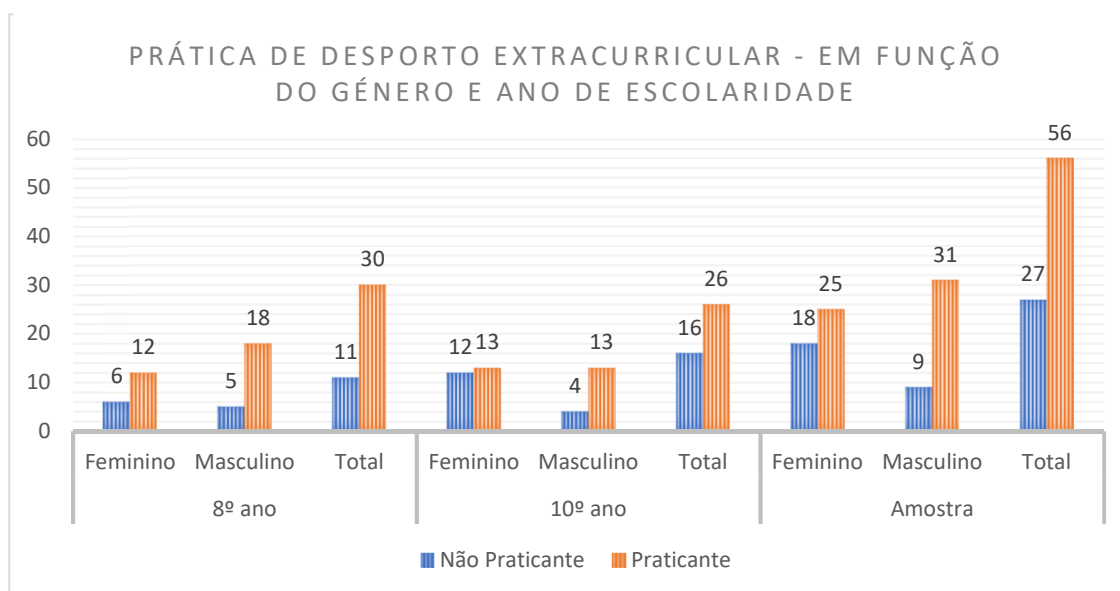
Prática Desportiva

Da análise dos resultados provenientes do instrumento de registo do padrão de prática desportiva extracurricular, verificou-se que do total da amostra, 67,5% (56) alunos afirmaram praticar desporto extracurricular, sendo, portanto, classificados como “Praticantes”. Destes, 44,6% (25) são do género feminino e 55,4% (31) do género masculino. De destacar ainda que dos 56 praticantes, 53,6%(30) são do 8º ano e 46,4% (26) do 10º ano.

Assim, analisando as frequências da prática desportiva extracurricular em função do ano de escolaridade, verificou-se que 73,2% dos alunos 8º ano (n=30) responderam que são praticantes; por seu turno apenas 61,9% dos alunos do 10º ano (n=26) praticam desporto extracurricular, não havendo associação entre as duas variáveis $\chi^2(1, N=81) = 0,767$ $p=0,381$.

Relativamente à prática desportiva extracurricular à luz do variável género verificou-se que 58,1%(25) dos alunos do género feminino responderam que são praticantes e 41,9% (18) “Não praticantes”. Já no género masculino 77,5%(31) dos alunos afirmam que praticam desporto extracurricular e 22,5% (9) são não praticantes.

Gráfico 2 - Prática de Desporto Extracurricular - em função do género e Ano de Escolaridade

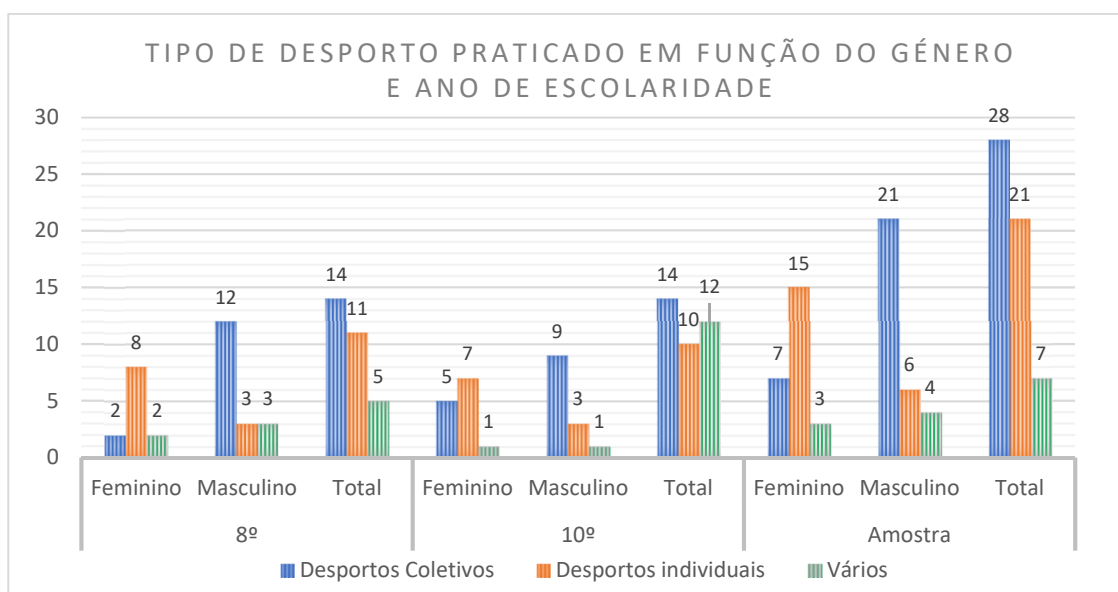


Tipo de modalidade praticada

Dos 56 alunos praticantes, 50% (28) praticam um desporto coletivo, 37,5% (21) desporto individual e 12,5% (7) praticam ambos. Quando analisados os dados da prática desportiva extracurricular em função do ano de escolaridade verifica-se que no 8º ano o tipo de desporto mais praticado é o coletivo com 46,7% (14) seguindo do individual com 36,7% (11). No 10º ano, os desportos coletivos são os mais praticados, com 53,8% (14) dos alunos, sendo que 38,5% (10) praticam um desporto individual.

Quando analisado o tipo de modalidade praticada por género, verificou-se por via da aplicação do teste exato de Fisher que existe uma associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis, ($p=0,004$, *Fisher's exact test*), com uma relação estatisticamente significativa, $\Phi= 0,433$, $p = 0,005$. Isto é, as raparigas praticam mais modalidades individuais e os rapazes modalidades coletivas.

Gráfico 3 - Tipo de Desporto praticado em função do género e Ano de Escolaridade



Frequência Semanal de prática desportiva extracurricular

Relativamente à frequência semanal de prática de desporto extracurricular a média cifrou-se em 3,68 ($\pm 1,585$) vezes por semana, sendo 1 a frequência semanal mínima e 7 a máxima, destacando-se ainda que a resposta “3 vezes por semana” foi a mais frequente ($M_0=3$).

Analisadas as respostas relativas à frequência semanal em função do ano de escolaridade verificou-se que a média de prática desportiva extracurricular semanal no 8º ano é de 3,33 ($\pm 1,348$) vezes, sendo a frequência mínima registada 1 e a máxima 6 e a resposta 3 vezes a mais frequente ($M_0=3$). Já no 10º ano a média é de 4,08 ($\pm 1,765$) vezes por semana, com a frequência mínima registada de 1 e máxima de 7 vezes por semana, sendo a frequência de 5 vezes a resposta mais frequente ($M_0=5$).

Executada a análise da frequência semanal da prática desportiva em função do género verificou-se que as meninas praticam desporto extracurricular em média 3,36 ($\pm 1,800$) vezes por semana (min=1 e máx=7, $M_0=3$). Já nos rapazes verificou-se que praticam em média 3,94 ($\pm 1,365$) vezes por semana (min=2 e máx=7, $M_0=4$).

Horários de prática – durante a semana

Os horários de prática de desporto extracurricular mais frequentes durante a semana (segunda-feira a sexta-feira) são das 17–19horas com 33,9% (19) alunos a praticarem nesse horário e das 19-21horas com 57,1% (32) dos alunos a praticarem neste intervalo de tempo. Apenas 1 aluno não pratica durante a semana.

A análise dos horários de prática desportiva em função do ano de escolaridade demonstrou que da totalidade dos alunos praticantes do 8º ano, 40% (12) pratica das 17-19horas e 50% (15) das 19-21horas, os restantes 10% distribuem-se por outros horários ou não praticam à semana. No 10º ano, os horários mais frequentes são os mesmos do 8º ano (17-19horas e 19-21horas), mas com maior predominância do horário 19-21horas com 65,5% (17) dos alunos a praticarem neste intervalo de tempo e 26,9% (7) das 17-19horas.

Horários de prática – durante o fim de semana

Os horários mais frequentes durante o fim de semana (sábado e domingo) são das 10-13horas, com 30,4% (17) dos alunos a praticarem nesse horário, e 23,2% (13) da 13-17horas. Destaca-se que 30,4% (17) dos alunos não praticam durante o fim de semana.

Analisados os dados em função do ano de escolaridade, verificou-se que os horários mais frequentes no 8º ano são das 10-13horas com 36,7% (11) dos alunos a praticarem a esta hora e das 13-17horas com 20% (6) alunos. Destaque para os 30% (9) alunos que não praticam ao fim de semana. Já no 10º ano o horário mais frequente é das 13-17horas com 26,9% (7) alunos a praticarem neste horário, seguido do horário das 10-13horas com 23,1% (6). Constatou-se ainda que 30,8% (8) dos alunos que praticam desporto extracurricular no 10º não o fazem durante o fim de semana.

Relação score do cronotipo e prática desportiva

Analisados os dados dos *scores* dos alunos em função da prática desportiva extracurricular, verificou-se que os alunos praticantes apresentam uma pontuação média_(N=56) de 44,57 ($\pm 5,727$) pontos, mais baixa em 1,65 pontos do que a média obtida pelos alunos não praticantes que obtiveram uma média_(N=27) de 46,22 ($\pm 3,955$) pontos.

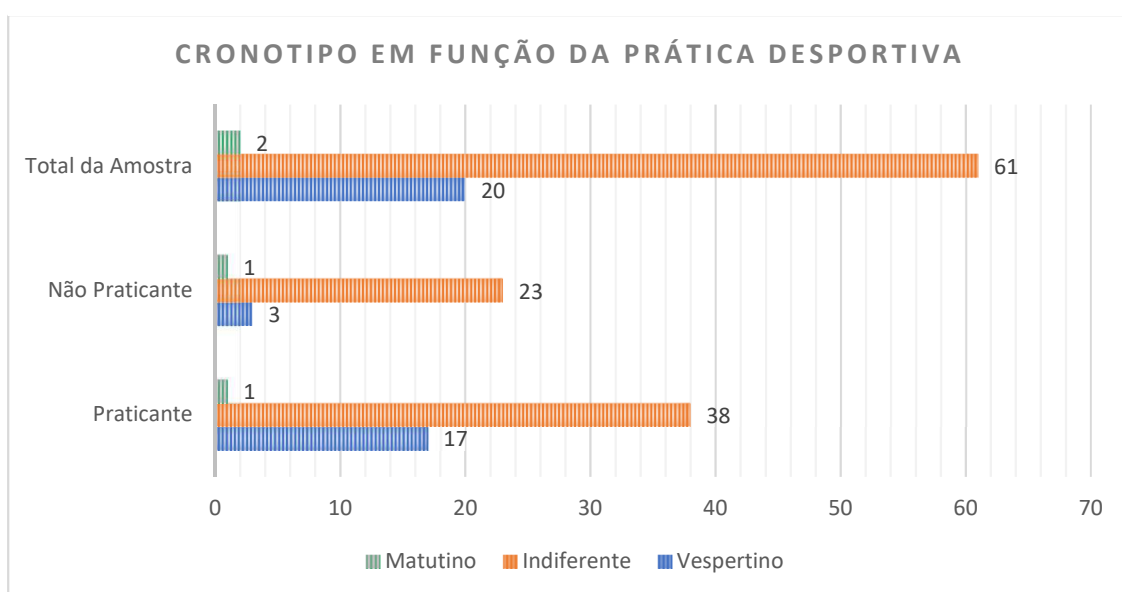
Esta diferença da média e da mediana do score do cronotipo encontrada entre o grupo de praticantes e o de não praticantes, não é significativa com $U=642,500$, $p=,268$. Portanto, segundo o teste de Mann-Whitney, não há relação significativa entre a variável “Score do cronotipo” e a

Prática de desporto extracurricular”. Esta relação não significativa mantém-se mesmo se testada em função do ano de escolaridade ou género, sempre com $p > ,05$.

Cronotipo e Prática desportiva

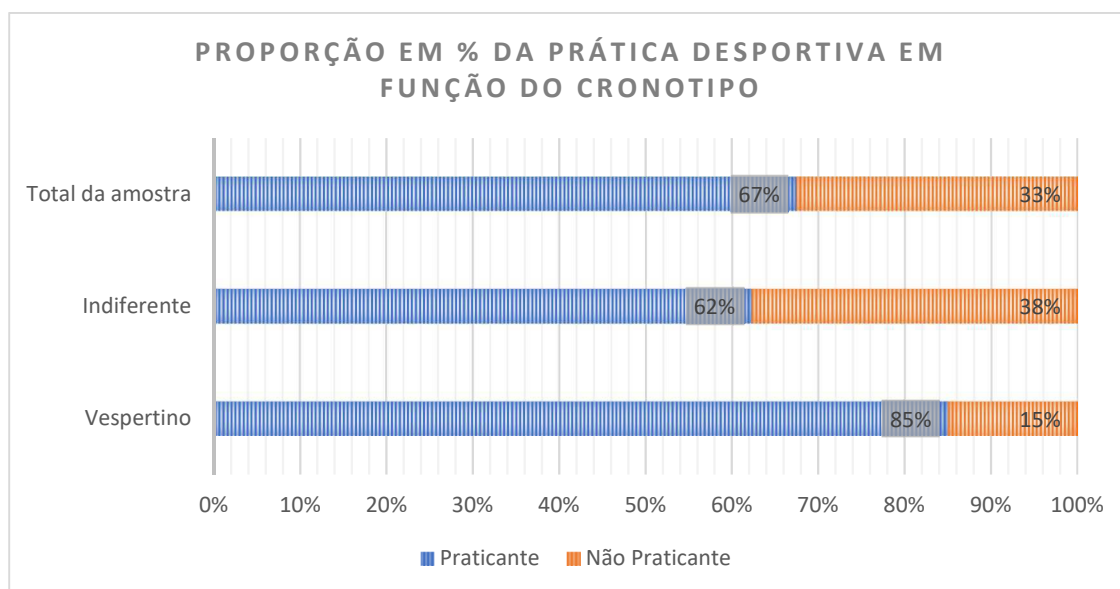
Da análise dos dados relativos ao cronotipo dos alunos em função da prática desportiva extracurricular, constatou-se que dos 56 alunos praticantes, 30,4%(17) são do cronotipo vespertino, 67,9%(38) Indiferente e 1,8%(1) matutino.

Gráfico 4 - Cronotipo em função da Prática desportiva



De outra perspetiva, quando observados os dados da prática desportiva em função do cronotipo, nomeadamente, dos vespertinos e indiferentes, constatámos que dos 20 vespertinos, 85% (17) praticam desporto extracurricular e apenas 15%(3) referiram que não praticam. Já no grupo do cronotipo indiferente, 62,3%(38) praticam desporto extracurricular e 37,7%(23) não pratica.

Gráfico 5 – Proporção em % da Prática desportiva em função do cronotipo



Para verificação da associação entre as duas variáveis foi aplicado o teste Qui-Quadrado. Neste caso, não foi incluído o grupo dos matutinos por apresentarem uma contagem baixa na amostra (2 alunos), o que contraria uma das suposições do teste aplicado. Assim, da aplicação do teste constatou-se que não existe uma associação significativa entre as variáveis Prática desportiva extracurricular e o Cronotipo, $\chi^2(1, N=81) = 3,562, p = ,059$.

Esta associação não significativa mantém-se quando testada em função do Género, ou seja, apurou-se que não existe uma associação significativa entre as duas variáveis, nem no género feminino nem masculino.

Por outro lado, quando testada a associação entre a prática desportiva extracurricular e o cronotipo em função do ano de escolaridade constatou-se que existe uma associação significativa entre as duas variáveis no 10º ano, ($p = 0,033$ – *Fisher's exact test*).

Decorrente do cálculo do coeficiente de Fi (*phi*) verificou-se que existe uma correlação de força média e significativa, $\Phi = 0,346, p = 0,033$ entre o cronotipo e a prática desportiva no 10º ano.

1.4.6 Discussão

Neste estudo constatou-se que a distribuição dos alunos pelas categorias de cronotipo (24,1% vespertino, 73,5% indiferente e 2,4% matutino) não vai ao encontro da distribuição verificada em estudos anteriores (Benedito-silva *et al.*, 1998; Silva *et al.*, 2002; Adan & Natale, 2002). Comparando com o estudo de Silva et al. (2002) no processo de validação do questionário de Horne e Ostberg “*morningness-eveningness Questionnaire*”, constatamos que obteve uma distribuição para uma amostra de 909 portugueses, de 24,9% vespertinos, 46,3% indiferentes e 28,7% matutinos. Podemos verificar ainda que no estudo de Adan e Natale (2002), com uma amostra de 2135 alunos universitários espanhóis e italianos, obteve-se uma distribuição de 24,5% vespertinos, 59,6% indiferente e 24,1% vespertinos.

Verificou-se, portanto, que nos resultados obtidos existe essencialmente um deslocamento dos eventuais alunos matutinos para a categoria dos indiferentes. Este facto poderá ser justificado pela alteração no cronotipo induzida pela puberdade abordada em vários estudos (Carskadon, 2002; Roenneberg *et al.*, 2004).

Isto é, os adolescentes em idade da puberdade apresentam um desvio do seu score do cronotipo, e consequente categorização, para valores mais baixos em direção à categoria vespertino, durante este seu período de maturação. O pico de “vespertinidade” é principalmente verificado por volta dos 19 anos. Fatores hormonais (cortisol, hormona de crescimento e melatonina) e fisiológicos (temperatura corporal) são apresentados como a causa provável, sendo estes fatores influenciados pelos comportamentos e estilos de vida (Van Cauter, 2000; Roenneberg *et al.*, 2004; Fischer *et al.*, 2017;).

Nos dados obtidos verificou-se que não há uma diferença significativa do score do cronotipo e o ano de escolaridade ($U=752$, $p = .319$), o que poderá indiciar que os alunos estudados de ambos os anos de escolaridade estão no mesmo estágio das alterações hormonais decorrentes da adolescência e que afetam o score referenciadas anteriormente. Portanto, estudos longitudinais com aplicação anual e individual do teste do cronotipo ao aluno poderão ser importantes para verificar se este tipo de teste pode ser uma boa ferramenta na compreensão do estado de desenvolvimento da criança enquanto futuro jovem adulto, sendo um marcador de início e fim de adolescência.

Este estudo também encontrou uma diferença estatisticamente significativa entre o género e o score do cronotipo (Mann-Whitney $U=585$, $p= .012$), com os rapazes a mostrarem um score mais baixo no instrumento de avaliação do cronotipo. Estes dados convergem para os dados

apresentados pela maioria dos estudos que apontam para a influência do género na determinação do cronotipo. (Adan & Natale, 2002; Fischer *et al*, 2017)

Na mesma linha, neste estudo, uma diferença estatística significativa nos scores do cronotipo correspondeu a uma diferença significativa na categoria dos cronotipo, tendo sido encontrada uma associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis dicotómicas Género e Cronotipo, $\chi^2(1, N=81) = 5,079, p= 0,038$, e com correlação entre as duas variáveis significativa pelo coeficiente de fi, $\Phi= 0,240, p = 0,024$.

Prática desportiva

Relativamente à prática desportiva, os dados obtidos permitiram constatar que 67,5% da amostra afirma praticar atividade extracurricular fora da escola. Não havendo associação estatisticamente significativa entre os alunos do 8º e 10º ano quanto à prática ou não de desporto extracurricular ($p=0,067$). Apesar da não associação estatisticamente significativa verifica-se uma tendência de um menor número de alunos no 10º a praticar desporto extracurricular (fora da escola) que vai ao encontro do referido no artigo *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA)* (Woods, C. *et al*, 2010).

Também foi possível depreender dos resultados obtidos que não existe associação entre a prática desportiva e o género, isto é, estatisticamente, as raparigas praticam tanto desporto extracurricular como os rapazes. Ainda que mais alunos do género masculino pratiquem desporto extracurricular do que as alunas, esta desigualdade não se verificou significativa o que corrobora e segue na linha do apresentado em Woods *et al*. (2010).

Quanto ao tipo de modalidade praticada, constatou-se que o género influencia o tipo de prática modalidade praticado. Ou seja, foi encontrada uma associação significativa entre o género e o tipo de modalidade, ($p=0,004$, *Fisher's exact test*) e com uma relação moderada e significativa, $\Phi= 0,433, p = 0,005$, significando que as meninas têm maior probabilidade de praticar uma modalidade individual e os rapazes uma coletiva. Estes dados vão ao encontro da perceção generalizada da realidade desportiva, mas carece obviamente de mais estudos que versem sobre estes dados e que centrem o seu foco de estudo nas razões para esta realidade em Portugal. Fatores como a excessiva imagem masculinizada do desporto pode inibir a participação do género feminino nos desportos coletivos, a baixa taxa de cobertura dos média e as baixas receitas proveniente da publicidade, podem não contribuir para prática feminina dos desportos coletivos (Woods *et al*, 2010).

Apesar de não haver diferenças significativas entre o número de vezes que o aluno pratica a sua modalidade por semana e o ano ou género, constatou-se que existe uma tendência no 10º ano para haver menos alunos a praticarem, mas a praticarem mais vezes. Este facto poderá ser explicado, pelo maior número de treinos semanais das modalidades coletivas em escalões mais elevados. Contudo esta hipótese carece de comprovação científica para a realidade portuguesa.

Quanto aos horários de prática desportiva extracurricular durante a semana, verificou-se que horários mais comuns são os pós-laborais das 17-19horas e 19-21horas. Estes horários preferenciais são os horários expectáveis, visto que se tratam dos horários após aulas mais próximos. Ressalvando que o horário mais comum nos alunos do 8º ano é 17-19horas, enquanto que no 10º ano é o horário das 19-21horas. Ainda que esta diferença não se tenha traduzido numa associação estatisticamente significativa, mostra uma tendência de uma realidade que se verifica nos clubes onde os escalões mais velhos tendencialmente treinam mais tarde, contudo mais uma vez esta percepção necessita de comprovação científica.

Associação do Score do cronotipo e Cronotipo com a Prática desportiva

Neste estudo verificou-se que os alunos que praticam desporto extracurricular apresentam em média uma pontuação do score mais baixa do que os que não praticam, contudo, esta diferença comprovou-se como não sendo significativa, $U=642,500$, $p=,268$. Este dado manteve a sua direção mesmo quando testado por ano de escolaridade e por género.

Neste estudo constatou-se que quando testada a associação do cronotipo com a prática desportiva, esta revelou-se não significativa, $\chi^2(1, N=81) = 3,562$, $p=,059$. Esta não associação manteve-se quando testada em função do género manteve-se.

Por seu turno, quando testada a associação do cronotipo com a prática desportiva verificou-se que existe no 10º ano uma associação entre as variáveis cronotipo e prática desportiva com $p=0,033$, *Fisher's exact test* e $\Phi=0,346$, $p=0,033$. Em termos percentuais 90% (10) dos vespertinos praticam desporto no 10º ano, apenas 1 não pratica. Em oposição, apenas 60,5% (16) dos indiferentes praticam desporto. Os vespertinos representam 38,5% dos alunos que praticam desporto fora da escola no 10º ano. Este dado poderá ser resultar de uma dessincronização do cronotipo com a prática desportiva, ou seja, um aluno com um cronotipo tendencialmente matutino terá maior dificuldade em estar no melhor das suas capacidades físicas e cognitivas nas horas do treino tão tardias como as verificadas no 10º ano (horário mais frequente 19-21horas).

Por isso o *“sport lag”* pode ser um fator determinante para continuidade da prática ou não de uma modalidade como é abordado por Lastella *et al*, (2016). Ou seja, Lastella *et al*. (2016).

Segundo este autor, os atletas com sincronização do cronotipo têm maior probabilidade de atingir níveis de excelência no desporto e por isso manter-se mais tempo na modalidade. Este facto poder-se-á revelar apenas em idades mais avançadas pois o aumento da complexidade e exigência das modalidades em escalões mais altos exigem do aluno maior disponibilidade mental, psicologia e física que poderá estar comprometida pelo *“sport lag”*,

Contudo, outros fatores podem determinar a prática de desporto extracurricular, como pode ser o facto dos alunos de 10º ano pela sua idade, poderem maior poder de decisão na decisão de prática ou não. E vários fatores podem concorrer para a decisão do aluno para a não prática de desporto, como por exemplo, não gostar de praticar desporto, ser demasiado caro, não ter transporte (Woods, 2010).

Mas, outra razão que os resultados deste estudo indiciam é a que a dessincronização do cronotipo com o horário tardio da prática pode levar a não prática de exercício físico.

1.4.7 Conclusão

Neste estudo concluiu-se existe uma relação significativa entre o género e o cronotipo, ou seja, os alunos do género masculino têm maior probabilidade de ser vespertinos quando comparados com os alunos do género feminino.

Verificou-se também que o género influencia o tipo de modalidade praticada pelos alunos, ou seja, os alunos do género feminino praticam mais desportos individuais em oposição à maior preferência dos alunos do género masculino pelos desportos coletivos.

Os resultados do presente estudo revelam ainda que não há relação significativa entre prática desportiva e o cronotipo.

Assim, à luz desta evidência poder-se-á recomendar a prática desportiva em contexto extracurricular nas faixas etárias estudadas, visto que esta não demonstrou ter impacto significativo na definição do cronotipo, não influenciado assim a performance académica associada ao cronotipo.

O número da amostra e a não aleatoriedade da mesma conferem algumas limitações na generalização dos resultados. No entanto este estudo assume um carácter pioneiro nesta área em Portugal, pelo que os seus resultados poderão ser uma base importante para investigação futura, pois mais estudos são necessários para compreender a influência da prática desportiva no cronotipo nas diferentes idades.

Considerações finais

Este momento final de escrita do relatório é o culminar de um caminho tão longo que é impossível recordá-lo todo. Contudo, é contrastando o professor de EF que agora serei com o candidato a aluno de ciências do desporto que fui que consigo ver melhor o caminho e qual o principal fator que dinamizou a mudança pessoal.

Esse fator reside sem dúvida nas pessoas. Porque a cada experiência, vivência e aprendizagem está associada uma ou grupo de pessoas, formando o binómio, porventura, mais importante da vida o “eu e o outro”.

Pessoas, como professores e colegas, com personalidades, motivações e funções diferentes foram fulcro do meu crescimento pessoal e profissional até ao EP.

Foi este processo binomial (eu e o outro) que deu vitalidade pedagógica a este ano de estágio e foram vários os momentos e as vivências que me fizeram evoluir enquanto profissional e como pessoa.

Desde logo, os momentos de conceptualização e de planeamento da minha intervenção revestiram-se de grande poder de transformação, pois, fui conduzido a rever, sistematizar e limar os meus conhecimentos teórico-práticos de EF. Mais uma vez, a estes momentos estão associadas pessoas, como os colegas de mestrado, a professora supervisora e professor cooperante, que pela partilha de perspetivas tornaram o momento prévio à realização rico.

Depois, a grande descoberta deste ano e que está plasmada neste relatório, foi o momento de contato com os alunos. Apesar de já ter experiência como professor anterior ao estágio era novidade o contexto de aula numa disciplina tão especial como EF. Este contexto, mostrou-se incrivelmente diverso e proporcionou-me inúmeras experiências desafiadoras como professor. Mais uma vez, associado a estas experiências estão pessoas, neste caso, os alunos. Foi então que compreendi que o binómio “professor-aluno” é talvez dos mais significativos na vida de um indivíduo.

Ao longo deste ano, percebi que um professor, nomeadamente de EF, tem um papel basilar na formação do indivíduo. Portanto, considero que enquanto professor de EF devo dotar o aluno de diferentes capacidades físicas e sociais, através da atividade desportiva, que promovam a autonomia do aluno.

Isto é, espero no futuro por via de aulas bem construídas e planeadas ser capaz de promover o gosto pela prática regular de exercício físico fora da escola, a cooperação, a ética desportiva e o profundo respeito pelo outro enquanto ser que aprende.

Foi também relevante desenvolver um projeto de investigação, pois senti que este tipo de trabalho foi uma oportunidade importante para dar o meu contributo para o desenvolvimento da compreensão e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em suma, reconheço que foi um ano recheado de aprendizagens e que mostrou que nem sempre vou conseguir executar tudo como planeei e com o sucesso esperado. Mas, esta experiência evidenciou que a persistência é fundamental e que enquanto professor devo ter os fundamentos desta *mui nobre* profissão bem impregnados na minha ação e conduta. Isto é, devo respeitar sempre o aluno na sua individualidade e educá-lo ao nível psicomotor, mas também, ao nível humano.

Referências

Legislação:

Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho de 2012. Diário da República, nº 129 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Autores:

Adan A.; Natale V. (2002). *Gender differences in morningness-eveningness preference*. Chronobiol Int. 19:709–20.

Agrupamento de Escolas de B. (2014). *Projeto Educativo*: Braga

Allebrandt KV, Roenneberg T. (2008). *The search for circadian clock components in humans: new perspectives for association studies*. Braz J Med Biol Res. 2008; 41(8):716-21.

Andraus N. & Joffily S. (2010). *Reflexos da má qualidade de sono no cotidiano escolar*. II Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnologia: p.1-5.

Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Sector Editorial dos SDE

Benedito-Silva, A., Menna-Barreto, L., Neto, J., Marques, N., & Tenreiro, S. (1998). *Latitude and social habits as determinants of the distribution of morning and evening types in Brazil*. Biol Rhythm Res. 29:591-7.

Besoluk, S., Onder, I., & Deveci I. (2011). *Morningness-eveningness preferences and academic achievement of university students*. Chronobiol Int. 28:118–25

Carskadon M. (2002). *Adolescent sleep patterns: Biological, social, and psychological influences*. New York: Cambridge University Press.

Díaz-Morales JF, Escribano C. (2015). *Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding gender/sex differences*. Chronobiol Int. 32:822–31.

Direção Geral de Saúde. (2016). *Programa para a Promoção da Atividade Física*. Lisboa

Fabbian, F., Zucchi, B., Giorgi, A., Tiseo, R., Boari, B., Salmi, R., Cappadona, R., Giancesini, G., Bassi, E., Signani, F., Raparelli, F., Basili, S. & Manfredini, R. (2016). *Chronotype, gender and general health*, Chronobiology International.

Fischer, D., Lombardi, D., Marucci-Wellman, H., Roenneberg, T. (2017). Chronotypes in the US Influence of age and sex. PLoS ONE 12 (6): e0178782. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178782>

Fleig, D., & Randler C. (2009). *Association between chronotype and diet in adolescents based on food logs*. Eat Behav;10(2):115-8.

Horne, J., & Ostberg O. (1976). *A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms*. Int. J. Chronobiol.,4 97-110.

Kudielka, B., Federenko, I., Hellhammer, D., & Wüst S. (2006). *Morningness and eveningness: The free cortisol rise after awakening in "early birds" and "night owls"*. Biol Psychol. 72:141–6.

Lastella M., Roach D., Halson S., Sargent C., (2016). *The chronotype of elite athletes*. Journal of Human Kinetics.

Lemmer B. (2009). *Discoveries of rhythms in human biological functions: a historical review*. Chronobiol Int.; 26(6):1019-68.

Levandovski R, Sasso E, & Hidalgo MP. (2013). *Chronotype: A review of the advances, limits and applicability of the main instruments used in the literature to assess human phenotype*. Trends Psychiatry Psychother. 35:3–11.

Louzada F. & Menna-Barreto L. (2007). *O Sono na Sala De Aula: Tempo Escolar e Tempo Biológico*.(pp. 144). Rio de Janeiro: Vieira & Lent,

Luckesi, C. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 12ª ed. São Paulo: Cortez.

Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Lisboa

Moore-Ede M. & Richardson G. (1985); *Medical implications of shift work*. Ann Rev Med 36: 607-17.

Preckel, F., Lipnevich, A., Boehme, K., Brandner, L., Georgi, K., Konen, T., Mursin, K. & Roberts, R. (2013). *Morningness-eveningness and educational outcomes: The lark has an advantage over the owl at high school*. Br J Educ Psychol. 83:114–34.

Reinberg A. (1996). *Os Ritmos Biológicos*. (pp. 156) Portugal: Editora Rés

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. (pp. 75-92) Lisboa: Texto Editora.

Roenneberg T, Allebrandt KV, Merrow M, Vetter C. (2012). Social jet lag and obesity. Curr Biol. 22:939–43.

Roenneberg T., Kuehne T., Pramstaller P., Ricken J., Havel M., & Guth A. (2004) *A marker for the end of adolescence*. Curr Biol.; 14 R1038±R1039. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2004.11.039> PMID: 15620633

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH;

Silva, C., Silvério, J., Rodrigues, P., Pandeirada, J., Fernandes, S., Macedo, F., & Razente, S. (2002). *The Portuguese version of the Horne and Östberg morningness-eveningness questionnaire: its role in the education and Psychology*. Revista Psicológica e Educação, 1(1-2), 39-50.

Van Cauter, E., Leproult, R., and Plat, L. (2000). *Age-related changes in slow wave sleep and REM sleep and relationship with growth hormone and cortisol levels in healthy men*. JAMA 284, 861–868

World Health Organization. (2016). *Physical activity fact sheet*. WHO [visitado em 17-11-2017]. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>

Woods, C., Tannehill D., Quinlan, A., Moyna, N., & Walsh, J. (2010). *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA)*. Research Report No 1. School of Health and Human Performance, Dublin City University and The Irish Sports Council, Dublin, Ireland.

Anexos

Anexo 1 – Planeamento Periódico

Relação Número de aula vs Sessão de Unidade Didática

	Abril						Maio						Junho						
Data	12	13	19	20	26	27	4	10	11	17	18	24	25	28	1	7	8	14	15
Aula nº	74	75/76	77	78/79	80	81/82	83/84	85	86/87	88	89/90	91	92/93	A	94/95	96	97/98	99	100/101
Espaço	P	P	D	P	P	D	E1	P	M/E1	M	P/E1	E1	P	P	D	E1	P	E1	P
UD1 Futebol	1	2/3		4/5			6/7										8/9		
UD2 Gin. Acrobática			1		2	3 / 4									5/6				
UD3 Basebol								1	2/3		4/5	6				7		8	
AF-FITesc										1									
Avaliação	D									S					S	S	S		
													Prova de Aferição	Prova de Aferição					Autoavaliação

Legenda:

P – Pavilhão / E1 – Exterior Sintético / M – Multiusos / D – Sala de Dança

Espaço: P/M = Primeira letra: Espaço atribuído pela rotação dos espaços: Pavilhão. Letra após barra: Espaço ocupado após troca com um colega professor: Multiusos

Relação Sessão das Unidades Didáticas vs Conteúdos

	Unidade Didática	Nº de Sessão da UD	Conteúdos					Aulas Previstas	Total de Aulas	
			a	b	c	d	e			
3º Período	UD1 – Futebol	1						9	30	
		2/3								
		4/5								
		6/7								
		8/9								
	UD2 – Ginástica Acrobática	1						6		
		2								
		3 / 4								
		5/6								
	UD3 – Basebol	1						8		
		2 / 3								
		4 / 5								
		6								
		7								
		8								
	FitEscola	1						1		
	Avaliação Autoavaliação Provas de Aferição	D – Avaliação Diagnóstica S – Avaliação Sumativa								14* (6)

* 6 aulas não foram executadas em paralelo com uma Unidade didática (Autoavaliação – 2 aulas, Provas de Aferição – 4 aulas), pelo que só devem ser contabilizadas, para o total de aulas estas 6, perfazendo as 30 aulas previstas.

Unidade Didática	Conteúdos
Futebol	<ul style="list-style-type: none"> a) Passe b) Recepção c) Drible d) Condução e) Remate
Ginástica acrobática	<ul style="list-style-type: none"> a) Pegas b) Montes e Desmontes c) Posturas d) Figuras e) Esquemas
Basebol	<ul style="list-style-type: none"> a) Regras do jogo b) Batida c) Lançamento d) Jogo
AF / FITescola	<ul style="list-style-type: none"> a) Vai-vém b) Flexões de braços c) Abdominais d) Flexibilidade e) Salto horizontal
Apresentação Avaliação Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> D – Avaliação Diagnóstico S- Avaliação Sumativa


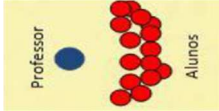
Anexo 2 – Planeamento da Unidade Didática – (Extensão e sequência dos conteúdos)

Extensão e Sequencia de Conteúdos - Basebol

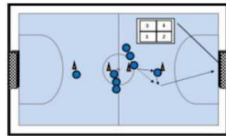
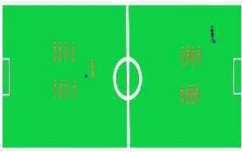
Mês	Dia	Sessão nº	Conteúdos	Objetivos Específicos	Função Didática
Maio	10	1	Regras e Dinâmicas de Jogo	- Introduzir a modalidade - Apresentar as principais dinâmicas do jogo	Transmissão e exercitação
	11	2/3	Batida (<i>hit</i>), lançar (<i>throw</i>) e receção(<i>catch</i>)	-Desenvolver o conhecimento das regras da modalidade Introduzir e exercitar a batida (Hit) - Introduzir o gesto técnico: lançar (Throw) e receção (Catch) (possibilitar o contacto com material específico da modalidade)	Transmissão e Exercitação
	11	4/5	Batida	- Desenvolver o conhecimento das regras da modalidade -Exercitar a batida (Hit)	Exercitação
	24	6	Jogo	- Incrementar o gosto pela modalidade por via do jogo	Exercitação
Junho	7	7	Jogo	- Avaliar o nível geral da turma na execução da batida e do lançamento - Avaliar o conhecimento das regras de jogo	Avaliação Sumativa
	14	8	Jogo	- Desenvolver o gosto pela modalidade	Exercitação

Anexo 3 – Estrutura Plano de Aula

Plano de Aula					
Professores Estagiários: Pedro Duarte Professor Cooperante: Pedro Cunha	Ano: 8º	Data: 20/04/2018	Hora: 10:10 h - 11:40 h	Duração: 90 min	
	Turma: D	Aula nº: 78/79	Sessão: 4 e 5 de 9	Tempo útil: 70 min	
Unidade Didática: Futebol	Local: AE Barcelos		Material: Bolas de futebol, cones, balizas e sinalizadores		
Função Didática: Exercitação	Espaço: Pavilhão Gimnodesportivo				
Objetivos da Aula: <ul style="list-style-type: none"> Melhorar a qualidade de passe Desenvolver no aluno a importância de oferecer linhas de passe aos colegas Exercitar o remate 			Objetivos Comportamentais: ouvir atentamente a explicação do professor e fazer alguma pergunta se for necessário; Os alunos adotem um comportamento ordeiro e responsável. Empenho nos exercícios		
Sumário: Futebol: Desenvolvimento do gesto técnico passe.					

PARTE		CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESTRATÉGIAS	ESQUEMA	CRITÉRIOS DE ÊXITO / PALAVRAS - CHAVE
Parte Inicial	2	Chamada Instrução	- Apresentar do objetivo da aula	Procede-se à realização da chamada e uma pequena conversa com os alunos sobre os conteúdos da aula.		

	3'	<ul style="list-style-type: none"> -Corrida -Skipping (Baixo, médio, alto) -Mobilização articular 	<ul style="list-style-type: none"> - Predispor o organismo em termos músculo-esquelético para cargas superiores; - Aumentar de forma lenta e gradual a temperatura corporal; - Preparar física e psicologicamente os alunos para os restantes exercícios da aula; 	Os exercícios serão feitos em 2 filas com ida e volta entre dois sinalizadores		<ul style="list-style-type: none"> - Aluno desenvolve a corrida ao ritmo da turma - “acompanha a turma”
	8'	<ul style="list-style-type: none"> - Condução de bola 	<ul style="list-style-type: none"> - Predispor o aluno para exercícios seguintes - Melhorar a condução de bola - Desenvolver a capacidade de rotação dos apoios 	Jogo da raposa Os alunos serão distribuídos pelo espaço, em pares ou trios, com uma bola em cada par, o aluno que tiver bola terá na sua cinta um colete. O colega deve perseguir a retirar o colete pendurado na cinta do portador da bola.		<ul style="list-style-type: none"> “a condução da bola é feita sempre com pequenos toques” “mantenham a bola perto do pé”
Parte Fundamental	12'	<ul style="list-style-type: none"> - Passe (controlo de bola) 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a execução técnica do passe, controlo de bola e condução 	Estações Os alunos serão dispostos em pares e distribuídos por 4 estações: <u>1ª Estação:</u> Um colega com a mão lança a bola em direção ao colega onde após um ressalto no chão deve executar um passe junto ao solo, no final de 3 repetições, alterna o pé de execução, depois de executar com os 2 pé trocam de posições. <u>2ª Estação:</u> Um dos alunos lança a bola com a mão em direção ao colega que deve ser deixar a bola tocar no chão devolver para o colega, depois de executar com os dois pés, troca de funções <u>3ª Estação:</u> Um dos colegas lança a bola o outro deve devolver com a cabeça a bola <u>4ª Estação:</u> Um dos colegas lança a bola, o outro deve fazer o controlo da bola e devolver com passe junto ao solo.		<ul style="list-style-type: none"> “executem o passe com a parte interna do pé” “o controlo da bola deve baixar a bola para o solo o mais rapidamente possível para estar jogável”
	10'	<ul style="list-style-type: none"> - Passe e desmarcação 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver no aluno o comportamento de oferecer linha de passe ao colega com bola 	Os alunos encontram-se em grupos de 4 elementos, com uma bola. Realizar o jogo do “meinho”, mas em que o portador da bola possua sempre 2 linhas de passe, devendo por isso os 2 colegas encontrarem-se nos 2 lados mais próximos. (Variante: alterar o número possível de toques na bola).		<ul style="list-style-type: none"> “Atenção ao passe” “se passaste, oferece linha de passe!”

	10'	-Passe -Remate	- Desenvolver o remate e a intencionalidade do remate	Os alunos dispostos em fila. o primeiro aluno da fila deve executar um passe para um colega que estará junto a um sinalizador mais perto da baliza, este devolve ao aluno que executou o primeiro passe que deve rematar para uma das quatro zonas que o professor delimitou na baliza		“utiliza a tecnica de remate com a parte interna do pé para maior colocação da bola”
	12'	-Passe	- Exercitar o remate	Ganhar a posse e rematar Os alunos farão duas filas, e o professor no centro dessas filas, fará um passe em direção a baliza nesse momento os alunos das filas saem de devem lutar pela posse de bola e rematar.		“Ganha a posse utilizando o teu corpo” “Sê rápido na saída ao passe do professor”
	10'	-Passe -Remate	- Exercitar os gestos técnicos em contexto de jogo	Jogo reduzido 3x3 (sem guarda-redes)		
Parte Final	3	Retorno à calma	- Retornar à calma - Refletir sobre a aula	Os alunos serão dispostos em meio círculo à frente do professor e sobre sua orientação, serão feitos alguns exercícios de alongamento e de retorno à calma		- Os alunos respeitam o tempo de alongamento que o professor pede

Reflexão:

Anexo 4 – Instrumentos da componente investigativa do Relatório – Google Forms

Relação entre a prática desportiva extracurricular e o cronotipo.

O presente formulário consiste na resposta ao Questionário de Horne de Oestberg e na resposta a 5 questões relativas à atividade desportiva.

Este formulário é confidencial e apenas o investigador terá acesso às respostas.

O tempo estimado de preenchimento é de 5 minutos,
Todas as questões devem ser respondidas.

Obrigado

*Required

1. Turma *

Tick all that apply.

- 8º A
- 8º D
- 10º C
- 10º

2. Número de Aluno *

3. Género *

Mark only one oval.

- 1 - Feminino
- 2 - Masculino

4. Idade *

5. Iniciais do 1º e Último nome *

Cronotipo

6. 1 - Considerando apenas o teu bem estar pessoal e tendo liberdade total para planear a tua noite, a que horas te deitarias? *

Mark only one oval.

- 5 - Entre as 21 e as 22 horas
- 4 - Entre as 22 e as 23:30 horas
- 3 - Entre as 23:30 e as 01:30 horas
- 2 - Entre as 01:30 e as 03:30 horas
- 1 - Entre as 03:30 e as 5 horas

7. 2 - Até que ponto precisas do despertador para acordar a uma determinada hora de manhã? *

Mark only one oval.

- 4 - Não preciso
- 3 - Preciso poucas vezes
- 2 - Preciso muitas vezes
- 1 - Preciso Sempre

8. 3 - Quanto estás em boas condições mentais, físicas, e ambientais (ex: temperatura do quarto agradável) com que facilidade achas que te levantas de manhã? *

Mark only one oval.

- 1 - Nada fácil
- 2 - Pouco Fácil
- 3 - Fácil
- 4 - Muito Fácil

9. 4 - Na primeira meia hora depois de teres acordado de manhã, em que medida te sentes desperto(a)? *

Mark only one oval.

- 1 - Nada desperto(a)
- 2 - Pouco desperto(a)
- 3 - Desperto(a)
- 4 - Muito desperto(a)

10. 5 - Depois de acordar, como é o teu apetite durante a primeira meia hora? *

Mark only one oval.

- 1 - Muito mau apetite
- 2 - Mau apetite
- 3 - Bom apetite
- 4 - Muito Bom apetite

11. 6 - Depois de teres acordado de manhã, em que medida te sentes cansado(a) na primeira meia hora? *

Mark only one oval.

- 1 - Muito cansado
- 2 - Cansado
- 3 - Fresco
- 4 - Muito Fresco

12. 7- Habitualmente, a que horas da noite te sentes cansado(a) e com vontade de dormir? *

Mark only one oval.

- 5 - Entre as 21 e as 22 horas
- 4 - Entre as 22 e as 23:30 horas
- 3 - Entre as 23:30 e as 01:30 horas
- 2 - Entre as 01:30 e as 03:30 horas
- 1 - Entre as 03:30 e as 5 horas

13. 8 - Queres estar no máximo da tua forma para fazer um teste que dura duas horas e sabes que é mentalmente cansativo. Considera o teu bem estar pessoal e com liberdade total para planeares o teu dia, qual destes horários escolherias para fazer esse teste? *

Mark only one oval.

- 4 - Das 08:00 às 12:00 horas
- 3 - Das 12:00 às 16:00 horas
- 2 - Das 16:00 às 20:00 horas
- 1 - Das 20 às 24:00 horas

14. 9 - Depois de um dia normal, qual seria o teu nível de cansaço se tivesses que te deitar às 23:00 horas? *

Mark only one oval.

- 1 - Nada cansado
- 2 - Cansado
- 3 - Muito cansado
- 4 - Extremamente cansado

15. 10 - Por alguma razão, foste dormir várias horas mais tarde que o habitual. Se no dia seguinte não tiveres hora certa para acordar, o que acontece? *

Mark only one oval.

- 4 - Acordo à hora habitual, sem sono
- 3 - Acordo à hora habitual, com sono
- 2 - Acordo à hora habitual, mas adormeço novamente
- 1 - Acordo mais tarde do que é habitual

16. 11 - Se tiveres de ficar acordado(a) das 04:00 às 06:00 horas da manhã para realizar uma tarefa e não tiveres nenhum compromisso no dia seguinte, o que fazes? *

Mark only one oval.

- 1 - Durmo só depois de realizar a tarefa
- 2 - Tiro uma sesta antes da tarefa e durmo depois
- 3 - Durmo bastante, antes de realizar uma tarefa, e tiro uma sesta depois
- 4 - Só durmo antes de realizar a tarefa

17. 12 - Imagina que tens duas horas de exercício físico pesado para realizar. Considero apenas o teu bem estar e com liberdade total para planear o teu dia, qual destes horários escolherias? *

Mark only one oval.

- 4 - Das 07:00 às 11:00 Horas
- 3 - Das 11:00 às 15:00 Horas
- 2 - Das 15:00 às 19:00 Horas
- 1 - Das 19:00 às 23:00 Horas

18. 13 - Decidiste fazer exercício físico "duro". Um amigo sugeriu o horário das 22:00 às 23:00, duas vezes por semana. Considerando apenas o teu bem estar, como achas que seria o teu desempenho se fizesses exercício entre as 22:00 e as 23:00? *

Mark only one oval.

- 1 - Seria excelente
- 2 - Seria bom
- 3 - Seria mau
- 4 - Seria muito mau

19. 14 - Supõe que poderias escolher o teu próprio horário e que deverias trabalhar cinco (5) horas seguidas por dia, sendo possível efetuar pequenos intervalos nesse período. Imagina que é um trabalho interessante e que o resultado desse trabalho era importante para ti. A que horas começarias a trabalhar? *

Mark only one oval.

- 5 - Das 06:00 às 09:00 horas
- 4 - Das 09:00 às 13:00 horas
- 3 - Das 13:00 às 17:00 horas
- 2 - Das 17:00 às 21:00 horas
- 1 - Das 21:00 às 06:00 horas

20. 15 - Em termos de bem-estar a que horas do dia sentes que estás no teu melhor? *

Mark only one oval.

- 5 - Das 06:00 às 09:00 horas
- 4 - Das 09:00 às 13:00 horas
- 3 - Das 13:00 às 17:00 horas
- 2 - Das 17:00 às 21:00 horas
- 1 - Das 21:00 às 06:00 horas

21. 16 - Ouve-se dizer que há pessoas que funcionam melhor de manhã (tipo matutino) e que pessoas funcionam melhor à tarde/noite (tipo vespertino). Qual deste achas que és? *

Mark only one oval.

- 4 - Sem dúvida matutino
- 3 - Mais matutino do que vespertino
- 2 - Mais vespertino que matutino
- 1 - Sem dúvida do tipo vespertino

Prática Desportiva

22. 1 - Praticas desporto fora da escola? *

Mark only one oval.

- 1 - Sim
 2 - Não *Stop filling out this form.*

23. 2 - Que tipo de modalidade praticas?

Mark only one oval.

- 1 - Desporto Coletivo
 2 - Desporto Individual
 3 - Vários

24. 3 - Quantas vezes praticas por semana?

Mark only one oval.

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7

25. 4 - Em que horário praticas durante a semana?

Mark only one oval.

- 1 - 06:00 - 10:00
 2 - 10:00 - 13:00
 3 - 13:00 - 17:00
 4 - 17:00 - 19:00
 5 - 19:00 - 21:00
 6 - 21:00 - 00:00
 7 - Não pratico durante a semana

26. 5 - Em que horário praticas durante o fim de semana?

Mark only one oval.

- 1 - 06:00 - 10:00
 2 - 10:00 - 13:00
 3 - 13:00 - 17:00
 4 - 17:00 - 19:00
 5 - 19:00 - 21:00
 6 - 21:00 - 00:00
 7 - Não pratico durante o fim de semana