



O percurso de um estudante estagiário rumo ao desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Diogo Manuel Ribeiro Cardoso

Porto, setembro de 2023

Ficha de Catalogação

Cardoso, D. (2023). O percurso de um estudante estagiário rumo ao desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Porto: Cardoso, D. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO; PRÁTICAS EQUITATIVAS; RELAÇÕES POSITIVAS.

Dedicatória

Aos meus pais e à minha irmã,

por me proporcionarem todas as condições necessárias para a realização do meu sonho e por todo o apoio e carinho.

À minha namorada,

por todo o amor, paciência e ajuda ao longo da minha formação.

Agradecimentos

À FADEUP, por me ter proporcionado um ensino de excelência repleto de aprendizagens e conhecimentos fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A todos os professores da FADEUP com que me cruzei, por todas as aprendizagens e ensinamentos que transportarei para o meu desenvolvimento profissional.

Ao professor orientador Cláudio Farias, pela orientação, pelos conhecimentos transmitidos, pela frontalidade e confiança ao longo de todo o estágio profissional, que permitiu o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À professora cooperante Cristina Ferraz, pelo carinho com que me recebeu, por todos os conhecimentos, ensinamentos e por toda a frontalidade e seriedade que coloca neste processo, permitindo o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À escola cooperante e respetiva comunidade educativa, por me receberem tão bem e por terem proporcionado condições de excelência para o meu desenvolvimento profissional.

Ao meu núcleo de estágio, por todos os momentos de partilha e reflexão, por toda a ajuda e companheirismo que se desenvolveu ao longo deste ano letivo.

Aos meus pais e irmã, por todo o carinho, confiança e por me apoiarem e incentivarem a concretizar o meu sonho.

À minha namorada, por estar sempre do meu lado apoiar-me em todos os momentos da minha vida.

Índice

Índice de Gráficos	VII
Índice de Quadros	VIII
Índice de Anexos	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Lista de Abreviaturas	XII
1. Introdução	1
2. Área 1: Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem	3
2.1. Conceções de EF: um espaço de formação único e multidimensional da pessoa	3
2.2. O papel do professor e do aluno em EF: guia pedagógico para a profissionalidade docente	6
2.3. EF e o currículo nacional: a necessidade de harmonizar o “confronto” entre diretrizes globais e a experiência concreta	7
2.4. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada: as características do contexto de desenvolvimento da PP	9
2.5. O Desenvolvimento da Prática Pedagógica	12
2.5.1. 1º Período: Primeiros passos de capacitação da ação pedagógica 16	
2.5.2. 2º Período: Refinamento das competências de ação pedagógica	21
2.5.3. 3º Período: Consolidação das competências de ação pedagógica 26	
3. Área 2: Participação na escola e relação com a comunidade	32
3.1. Dia do Bolo: o adoçar da boca como método para incitar à reflexão e partilha de conhecimentos	36
3.2. Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF	36
3.3. Projeto “100 Oportunidades”	37
4. Área 3: O scaffolding social como ferramenta de desenvolvimento dos padrões de interação dos alunos em jogo ao longo de duas unidades de JDCs: variações na participação central ou periférica no jogo	41
4.1. Resumo	41
4.2. Objetivos do Estudo	45

4.3. Metodologia.....	45
4.3.1. Participantes	45
4.3.2. Contexto	46
4.3.3. Considerações Éticas	46
4.3.4. Recolha de dados.....	47
4.3.5. Análise de dados	48
4.4. Interpretação das Métricas.....	49
4.5. Resultados	49
4.6. Discussão dos resultados	53
4.7. Conclusões	55
4.8. Referências Bibliográficas.....	56
5. Conclusão e perspectivas futuras.....	58
6. Referências Bibliográficas	60
Anexos	XIII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Modalidades praticadas pelos alunos.	11
Gráfico 2 – Classificações dos alunos no 3º ciclo.	11

Índice de Quadros

Quadro 1 - Mapeamento da Prática Pedagógica.	14
Quadro 2 – Participação nas atividades desenvolvidas durante o ano letivo. ...	33
Quadro 3 - Análise da Densidade.	51
Quadro 4 - Análise do Agrupamento.	51
Quadro 5 - Análise do Grau de Prestígio.	52
Quadro 6 - Comparação do Grau de Prestígio entre sexos.	52

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planificação de aptidão física.....	XIV
Anexo 2 - Exemplo de quadro competitivo do evento culminante de badminton	XV
Anexo 3 - Medalhas e taça do super período.....	XVI
Anexo 4 - Medalhas	XVII
Anexo 5 - Taça.....	XVIII
Anexo 6 - Crachás.....	XIX
Anexo 7 - Ficha para os alunos colaboradores	XX
Anexo 8 - Exemplo de grafo da variável da densidade em voleibol	XXI
Anexo 9 - Exemplo de grafo da variável da densidade em basquetebol	XXII
Anexo 10 - Exemplo de estrutura do plano de aula.....	XXIII
Anexo 11 - Exemplo de UD.....	XXIV
Anexo 12 - Exemplo do desenho das atividades de aprendizagem do sarau gimnodesportivo	XXV
Anexo 13 - Exemplo de skill card de arbitragem	XXVI
Anexo 14 - Exemplo de ficha de avaliação de Boccia.....	XXVII
Anexo 15 - Pódio da entrega de troféus do torneio de Boccia "100 Oportunidades"	XXVIII
Anexo 16 - Entrevista ao Novum Canal no torneio de Boccia "100 Oportunidades"	XXIX
Anexo 17 - Exemplo de exercício utilizado nas aulas de Boccia.....	XXX
Anexo 18 - Exemplo de aplicação de testes na modalidade de Boccia	XXXI

Resumo

O Estágio Profissional inserido no 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, permite desenvolver e capacitar o estudante estagiário de competências fundamentais para o desenvolvimento do mesmo na profissão. Esta prática de ensino supervisionada foi realizada numa Escola Cooperante do distrito do Porto, com a presença de um núcleo de estágio composto por quatro colegas estagiários e pela supervisão de dois docentes devidamente especializados. Uma professora cooperante ao nível da escola e um professor orientador proveniente da Faculdade. O presente documento denominado de Relatório de Estágio, reflete as vivências do estudante estagiário, dentro do contexto real da prática, através de um relato das dificuldades encontradas, das estratégias utilizadas e das aprendizagens retiradas que contribuíram para o desenvolvimento profissional. Este processo, numa fase inicial (1º período), caracterizou-se pelo primeiro confronto com a realidade, o estabelecimento de rotinas, a implementação de estratégias de desenvolvimento pessoal e social e estratégias para desenvolver o ato de avaliar. No segundo período, desenvolveram-se estratégias para fomentar práticas mais equitativas nas aulas de Educação Física, tendo por base uma abordagem centrada no aluno, o desenvolvimento de relações positivas na turma e a aplicação do MED E MAPJ. Por fim, no terceiro período, desenvolveram-se estratégias para o desenvolvimento autónomo do aluno, a experiência de preparar os alunos para uma atividade como o sarau e os constrangimentos na lecionação de atletismo. A realização do projeto de estágio designado de “100 Oportunidades” permitiu expandir o conhecimento a outras áreas, aumentando a preparação do estudante estagiário para o contacto com alunos com necessidades de medidas de inclusão. Por todas estas razões, foi imperativo manter ao longo do ano letivo, uma postura responsável que proporcionasse um espaço propício à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO; PRÁTICAS EQUITATIVAS; RELAÇÕES POSITIVAS.

Abstract

The Professional school placement enclosed in the 2nd cycle of studies of the Master's Degree in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education, by the Faculty of Sport of the University of Porto, allows to develop and empower the intern student of fundamental skills for the development of the same in the profession. This supervised teaching practice was carried out in a school located in the district of Porto, with the presence of an school placement nucleus composed of four preservice teachers and the supervision of two duly specialized teachers. A cooperating teacher at the school level and a guiding teacher coming from the Faculty. The present document, called the school placement Report, reflects the experiences of the preservice teacher, within the real context of practice, through an account of the difficulties encountered, the strategies used and the lessons learned that contributed to professional development. This process, in an initial phase (1st term), was characterized by the first confrontation with reality, the establishment of routines, the implementation of personal and social development strategies and strategies to develop the act of evaluation. In the second term, strategies were developed to foster more equitable practices in Physical Education classes, based on a student-centered approach, the development of positive relationships in the class and the application of MED and MAPJ. Finally, in the third term, strategies were developed for students' autonomous development, the experience of preparing students for an activity such as the soiree and the constraints of teaching athletics. The realization of the school placement project called "100 Opportunities" allowed to expand knowledge to other areas, increasing the preparation of the preservice teacher for contact with students in need of inclusion measures. For all these reasons, it was imperative to maintain throughout the school year, a responsible posture that provided a space conducive to learning.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; LEARNER-CENTERED APPROACH; EQUITABLE PRACTICES; POSITIVE RELATIONSHIPS.

Lista de Abreviaturas

- AD** - Avaliação Diagnóstica
- AF** - Aptidão Física
- AQ** - Avaliação Qualitativa
- AS** - Avaliação Sumativa
- AVF** - Avaliação Formativa
- DE** - Desporto Escolar
- EC** - Escola Cooperante
- EE** - Estudante Estagiário
- EF** - Educação Física
- EMAEI** - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- EP** - Estágio Profissional
- MAPJ** - Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo
- MED** - Modelo de Educação Desportiva
- MID** - Modelo de Instrução Direta
- NE** - Núcleo de Estágio
- PC** - Professora Cooperante
- PE** - Professor Estagiário
- PES** - Prática de Ensino Supervisionada
- PP** - Prática Pedagógica
- RE** - Relatório de Estágio
- TR** - Turma Residente
- UC** - Unidade Curricular

1. Introdução

O presente documento foi elaborado tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento advém da Unidade Curricular (UC) “Estágio Profissional” do segundo ano do ciclo de estudos, tendo como objetivo ajudar o estudante estagiário (EE) no processo de integração com a escola e na vida profissional, para que desenvolva competências pedagógicas e científicas capazes de responder aos desafios e exigências da profissão, através de um desempenho crítico e reflexivo.

O Estágio Profissional (EP) é um meio importantíssimo para colocar os EE em contacto total com a responsabilidade inerente à função de professor. Além disso, através da sua componente prática, das experiências em contexto real e das reflexões conjuntas com outros professores, permite-nos criar um meio propício ao desenvolvimento do EE, tornando-se uma importante componente de formação docente (Gomes et al., 2014).

Nesta linha de pensamento, é no EP que podemos colocar em prática os conhecimentos previamente adquiridos, confrontando-se assim, os saberes “teóricos” relativos à formação inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional concreta, atendendo também às diferentes realidades sociais do ensino (Gomes et al., 2014). Desta forma, à medida que os conhecimentos vão sendo aplicados, os EE vai atribuindo sentido aos conteúdos aprendidos (Gomes et al., 2014), fortalecendo a forma como os aplica, tendo em vista o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constituiu-se um meio promotor de novas experiências, partilhas de conhecimento, reflexões conjuntas que propiciam o desenvolvimento do EE. O contacto com este meio social, ajuda a consolidar e/ou a refinar as crenças e os conhecimentos adquiridos anteriormente. Deste modo, Gomes et al. (2019, p. 3) diz-nos “... os conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores... evoluem ao longo das experiências proporcionadas pelo meio social.”, salientando assim, a importância do envolvimento do EE para a construção de um conhecimento prático na interação com os outros e com o meio (Gomes et al., 2019).

O EP evidenciou ser preponderante para a minha formação, devido ao confronto dos saberes evidenciado anteriormente, e dado o contacto com a realidade e com as vivências que são possíveis de adquirir face ao contexto. A responsabilidade que me foi incumbida e que eu assumi desde início, fez-me percorrer um caminho difícil, cheio de experiências e conhecimentos, que farão com que a minha entrada na profissão docente seja facilitada, assumindo-se como um processo contínuo de desenvolvimento na profissão. Assim, o principal objetivo do EP foi cumprido, sendo o de efetuar o máximo possível para desenvolver as aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que, as minhas experiências e conhecimentos aumentavam, propiciando o meu desenvolvimento.

O presente Relatório de Estágio (RE) é alicerçado de experiências de âmbito pessoal, que expressam a riqueza do EP. Todas as vivências, problemas, estratégia e evolução do EE são apresentadas de forma reflexiva e tendo em conta uma plêiade de autores, de forma a sustentar cientificamente o conteúdo. Neste sentido, o RE divide-se em três áreas distintas, sendo a área 1 onde enquadro e confronto com experiências da realidade, as conceções, o papel do professor e do aluno em Educação Física (EF) e o currículo nacional. Além disso, também evidencio as características do contexto da Prática Pedagógica (PP) e o desenvolvimento da mesma, através do seu mapeamento e divisão por períodos. Relativamente à área 2, a mesma destina-se à participação na escola e com a comunidade, patenteadas através das atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, bem como a criação do projeto de estágio intitulado de “100 Oportunidades”. Por fim, a área 3 refere-se ao estudo colocado em prática no EP, denominado de “O *scaffolding* social como ferramenta de desenvolvimento dos padrões de interação dos alunos em jogo ao longo de duas unidades de JDCs: variações na participação central ou periférica no jogo” e, tem como objetivo, analisar as variações de participação do aluno no jogo através da análise das redes sociais de duas modalidades de jogos desportivos coletivos e perceber de que forma as trajetórias de participação podem variar entre géneros.

A estrutura do RE é ainda composta precisamente pela introdução, onde se procura esclarecer o contexto e a organização deste documento e, a

conclusão, onde se apresenta um balanço final do EP e projeções futuras ligadas à profissão.

2. Área 1: Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem

2.1. Concepções de EF: um espaço de formação único e multidimensional da pessoa

Em qualquer espaço de existência ou atividade do ser humano, ele(a) necessita ter uma compreensão dos propósitos que orientam essa mesma ação, isto é, é orientado por uma concepção. No caso dos professores, uma concepção pedagógica, sobre o ensino e a aprendizagem (dos Santos & Matos, 2004). No caso concreto do professor em formação, é importante que o EE se identifique com uma concepção de EF que fomente os seus valores e aquilo que ele realmente pensa ser importante para desenvolver os alunos. Dado o seu carácter importante, no segundo semestre do primeiro ano de mestrado, na UC de Desenvolvimento Curricular em Educação Física, a professora Paula Batista abordou-nos sobre a importância desta temática, elencando diversas concepções, das quais teríamos de refletir, produzir e apresentar trabalhos. Além das concepções que vinham comigo de experiências de vida e desportivas, foi aí que mais uma vez refleti acerca da EF que desejamos e do porquê e para quê EF. Deste modo, irei apresentar as concepções em EF que orientaram a minha PP e que, conseqüentemente, fui tentando aplicar.

A concepção de que as aulas de EF servem apenas para o desenvolvimento da aptidão física (AF) e para recreação não me parece apropriada aos dias de hoje. Na minha opinião, a manutenção de um estilo de vida ativo e saudável é essencial para qualquer ser humano e deve ser continuamente estimulado, sendo as aulas de EF o lugar privilegiado para vincular a pessoa a esse estilo de vida (Capel & Whitehead, 2013). Contudo, penso que não deve ter um fim em si mesmo, correndo o risco de privilegiar uma vida ativa e saudável no futuro em detrimento das aprendizagens que se podem retirar no presente (Batista & Queirós, 2015).

Nesta perspetiva, tal como postulado por Batista e Queirós (2015, p. 32), a EF deve assumir três papéis importantes "... a aquisição de condição física, a

estruturação do comportamento motor... e a formação pessoal, cultural e social.”. São estes três parâmetros que fui desenvolvendo nas aulas, que me parecem essenciais para criar um ambiente de desenvolvimento integral dos alunos.

Neste sentido, o trabalho de AF que criei (anexo 1), possibilitava aos alunos a interação entre o ganho de condição física e o conhecimento de movimentos essenciais á realização de habilidades motoras de outras modalidades. Deste modo, as questões do comportamento motor já vinham a ser integradas, através de diversos exercícios quer na parte da AF através de planos diferenciados e estratégias que faziam a junção entre as modalidades e o desenvolvimento das capacidades físicas¹, quer na parte das modalidades coletivas e individuais, com a criação de espaços para que os alunos pudessem criar movimentos e/ou desenvolver gestos técnicos, tal como foi efetuado na preparação das coreografias para o sarau (2.6.3 ***Sarau Gimnodesportivo: o desafio de envolver e conduzir os alunos às aprendizagens e ao êxito do grupo***). Por último, a criação de espaços que permitem aos alunos desenvolver o trabalho de grupo, o desenvolvimento do espírito de equipa, a noção que o sucesso dá trabalho e que sem o esforço individual e de todos é difícil conquistar algo (e.g. preparação para o sarau) e o contacto com diferentes culturas e experiências desportivas² são parâmetros que visam o desenvolvimento integral do aluno (pessoal, cultural e social) através da disciplina de EF. A criação de eventos culminantes, estratégia que advém do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1998), traduz-se em espaços de autenticidade, de celebração de conquistas e cerimónias relacionadas ao desporto (Siedentop, 1998) que, além de desenvolverem os parâmetros suprarreferidos, ajudam a combater a alfabetização das experiências desportivas bem como, da formação moral ao privilegiar atos de respeito mútuo e honestidade (Farias et al., 2022).

Nesta linha de pensamento, vamos ao encontro do conceito de literacia física ao utilizar diversas estratégias com objetivos em comum. Neste caso, atendendo

¹ (e.g. criação da *agility race* para desenvolver a velocidade, coordenação e agilidade e, ao mesmo tempo, desenvolver a adoção de uma posição baixa e os deslocamentos)

² (e.g. sarau gimnodesportivo, o torneio de voleibol, o torneio de basquetebol, o torneio de badminton e o torneio de Boccia)

às capacidades individuais de cada aluno, promover a motivação, a confiança, a competência física, o conhecimento e a compreensão, com o intuito de manter o aluno associado à atividade física ao longo da vida, desenvolvendo o gosto pelo desporto (Whitehead, 2010). A utilização de uma literacia física individualizada, ou seja, à medida das capacidades de cada um, desenvolve em todos os alunos, conhecimentos que podem transferir para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e saudável, bem como na realização de dinâmicas cooperativas na resolução de problemas noutras modalidades (Ennis, 2015).

A recreação está ligada a atividades de lazer, com o intuito de diversão ou de passatempo. Na minha opinião, as aulas devem conter recreação, no sentido de promover um clima de aula afetivo com atividades desafiantes, estabelecendo um balanço entre momentos de concentração e desenvolvimento cognitivo, momentos de liberdade regulada, com respeito e festividade. Com este tipo de dinâmicas, cria-se assim um espaço que permite aos alunos libertarem-se das suas responsabilidades e realizarem as próprias escolhas perante as atividades, vivendo para o momento (Capel & Whitehead, 2013). Contudo, deve existir um balanço entre esta estratégia e uma matéria efetiva de aprendizagem, ou seja, uma matéria vinculada ao desporto, complexa, que deve ser aprendida com o objetivo de procurar a progressão dos alunos.

No que concerne à natureza educativa da EF e estabelecendo um paralelo com o que foi referido anteriormente, parece-me importante referir a importância que tem o movimento para uma educação como um todo. Deste modo, Capel e Whitehead (2013, p. 24) evidenciam três aspetos importantes: “*education about movement*”, “*education through movement*” e “*education in movement*”. Através dos pressupostos de educação sobre, através e em movimento, encontramos uma linha guia para tornar a educação mais sólida, fazendo uso de todo o seu potencial. Torna-se assim vantajoso associar diversas disciplinas à EF, colocando esses conhecimentos em prática nas aulas ou, por outro lado, associar a EF a disciplinas como a Biomecânica (Capel & Whitehead, 2013), permitindo aos alunos perceber aprofundadamente o movimento e a execução de habilidades motoras específicas. Além disso, relacionar o movimento e as modalidades à promoção de relações sociais sólidas, procurando ajudar o próximo e desenvolvendo os conhecimentos em grupo. E, por fim, a procura por

experiências novas, desafios e exigências superiores, que desafiem o corpo a recusar o hábito e a desejar sempre o desconhecido, almejando a evolução.

Por isso, na minha PP (pontos 2.5.1., 2.5.2. e 2.5.3.) pretendi incluir estas concepções nas aulas de EF, ajustando-as ao contexto e diversificando as estratégias de modo a potencializar o desenvolvimento dos alunos.

2.2. O papel do professor e do aluno em EF: guia pedagógico para a profissionalidade docente

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, tendo a possibilidade de os encaminhar e fazer despoletar experiências significativas que possibilitam o seu vínculo à atividade física para a vida (Gouveia et al., 2021). Deste modo, na minha opinião, podemos retratar o professor como um guia, face à possibilidade que o mesmo detém de poder influenciar a vida dos alunos.

O papel do professor passa por contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos que, além dos saberes da sua respetiva área disciplinar, deve promover princípios de igualdade, respeito por todos independentemente das diferenças que possam existir e consciencialização do viver em comunidade. De igual modo, é imperativo a criação de estratégias que possibilitem aos alunos desenvolverem trabalho autónomo e coletivo, em ambiente saudável e afetivo, motivando-o para a prática e desenvolvendo o gosto pelo Desporto.

No que diz respeito ao ato de ensinar, Martins et al. (2017, p. 54) diz-nos que “... a qualidade do ensino depende, em grande parte, da capacidade do professor de EF construir um projeto pedagógico em que... estabelece as finalidades da EF... define e domina os meios necessários para as concretizar.”. Deste modo, o professor deve garantir que os conhecimentos que transmite sejam adquiridos, transformando-se assim em aprendizagens significativas para os alunos. Neste sentido, cabe ao professor modelar as situações de aprendizagem, procurando estratégias que permitam criar ambientes propícios ao desenvolvimento dos alunos.

Nesta linha de pensamento, a apropriação por parte do professor de abordagens centradas no aluno, parece-me fundamental para colocar o aluno mais próximo do seu processo de desenvolvimento, tornando-se parte ativa do

mesmo. O facto de centrarmos no aluno o processo de ensino e aprendizagem, permite ao professor consciencializar-se da necessidade de atender às necessidades de cada aluno. O professor deve assim integrar o aluno no processo, ou seja, desenvolver espaços na estrutura da aula para que o aluno consiga tornar-se um construtor das suas aprendizagens. O aluno tem a possibilidade de, mesmo a ser guiado, poder tomar as suas próprias decisões. Assim, a atribuição de significado às suas práticas aumenta, o que as torna mais enriquecedoras. Por outro lado, além da construção pessoal, o aluno deve desenvolver-se socialmente. Aproveitando as estratégias utilizadas pelo professor para este âmbito, o aluno deve atender à necessidade de, em jogo ou situação de exercício, respeitar e ajudar os colegas, atender aos seus direitos e às suas dificuldades, desenvolver o trabalho de grupo e a comunicação, transportando-os para a sociedade e o meio envolvente.

2.3. EF e o currículo nacional: a necessidade de harmonizar o “confronto” entre diretrizes globais e a experiência concreta

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é uma medida política educativa que tem como objetivo promover a qualidade da aprendizagem de todos os alunos. Deste modo, foram elaborados documentos referentes à organização de todo o sistema educativo, com a finalidade de contribuir para a organização curricular e na definição de estratégias e metodologias adotar na docência.

Neste sentido, os professores possuem ao seu dispor diversos documentos que servem como orientação para a PP. Esses documentos visam orientar o professor para os conteúdos que devem lecionar, bem como salientar as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos nos diversos domínios, de modo que os alunos tenham competências para responder às dificuldades e aos desafios que irão encontrar na vida pessoal, profissional e na integração com a sociedade.

Tendo por base o ano de escolaridade em que foi realizado o meu EP, décimo ano, é importante referir que o aluno deve desenvolver competências essenciais de nível introdução em cinco matérias e de nível elementar numa matéria, nas modalidades propostas. Assim sendo e atendendo também aos

espaços disponíveis durante os três períodos de intervenção, foram escolhidas as modalidades de ginástica acrobática, atividades rítmicas expressivas, basquetebol, voleibol, badminton e atletismo. Em todas as modalidades existiram discrepâncias relativamente aos níveis de habilidade dos alunos, o que quer dizer que os parâmetros pré-estabelecidos podem não ajustar-se à realidade, que são as características dos alunos. Deste modo, aprez-me referir que atendendo às especificidades da prática, nem sempre é possível responder a tais parâmetros. O professor como responsável pela turma, deve ajustar as práticas às individualidades de cada aluno e, portanto, é perceptível que devemos adotar o programa como um documento orientador e não como um plano a cumprir.

No caso concreto de basquetebol, o programa evidencia diversas habilidades motoras que, na PP, não foram passíveis de realizar. Isto porque, o número de aulas que foram possíveis lecionar foi reduzido e as dificuldades dos alunos em determinados conteúdos eram notórias. Por um lado, existe a vontade de querer responder ao currículo, por outro, existe a necessidade de responder racionalmente à sequência lógica dos conteúdos.

No mesmo sentido, em atletismo de nível introdução, o programa propõe a realização de diversas modalidades que, atendendo às dificuldades de cada disciplina, bem como do número de aulas disponíveis para as desenvolver, tornou-se impossível de realizar. Ainda assim, optando por um trabalho em estações e pelas dinâmicas de autonomia e responsabilidade que foram impostas aos alunos, foi possível desenvolver mais do que uma modalidade. De outro modo, seria privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade de ensino que podemos prestar aos alunos.

Por outro lado, o programa define um número de competências comuns e transversais a todas as modalidades, que são muito pertinentes e vão ao encontro das conceções que defendo em EF. Estes conceitos promovem o desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente na vertente pessoal e social, fazendo com que o aluno adquira apetências ao nível do respeito pelo próximo, da aceitação dos esforços dos colegas, do desenvolvimento do trabalho de grupo, da cooperação e da comunicação.

De igual modo, a Escola Cooperante (EC) partilha das mesmas convicções ao proferir no respetivo projeto educativo, que pretende formar alunos capazes de conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática. De igual modo, pretende dos professores que envolvam os alunos na aprendizagem, que favoreçam um clima de respeito e segurança (e.g. clima afetivo referido no ponto 2.1. e que valorize as individualidades promovendo a inclusão).

No que diz respeito aos domínios desenvolvidos pela EC relativamente ao saber, saber fazer e saber estar, são da área do conhecimento, capacidades e atitudes de cada disciplina e estão alinhados com as aprendizagens essenciais.

2.4. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada: as características do contexto de desenvolvimento da PP

A escolha pela EC passou por diversas fases e decisões. De maneira a possibilitar a junção do EP com alguns projetos pessoais, foi pertinente localizar uma EC perto da minha área de residência. Além disso, e provavelmente o mais importante para mim, a EC teria de reunir as melhores condições possíveis para a prática de EP.

Após a análise dos fatores enunciados anteriormente, não tive dúvidas em escolher a EC onde acabei por realizar o meu EP. Esta escola localiza-se no distrito do Porto e, além do ensino secundário, detém uma oferta formativa para o terceiro ciclo do ensino básico

As condições físicas de qualquer instituição podem contribuir para uma melhor ou pior atmosfera de trabalho, de convívio e de proximidade. Nenhuma escola funciona só com a boa vontade e dedicação de administradores, professores, funcionários e alunos. Tanto a aprendizagem, como o desenvolvimento integral dos alunos dependem de uma série de recursos materiais. No que diz respeito às condições que a escola oferece para o desenvolvimento da disciplina de EF são muito boas face à realidade que é exposta das escolas em Portugal e, comparando com experiências anteriores, nomeadamente no cumprimento da minha escolaridade obrigatória. A escola possui assim diversos espaços de aula como um pavilhão gimnodesportivo, dois campos de ténis, um campo de jogos exterior e uma sala de ginástica. Além

disto, possui ainda um protocolo para a utilização das piscinas municipais, de um campo sintético rodeado por uma pista de atletismo e uma caixa de areia e a possibilidade de ocupação de mais um campo de ténis que se encontra na parte exterior das piscinas municipais. Acerca dos recursos, é uma escola avantajada, com uma diversidade de materiais ampla, o que permite aos docentes gerirem facilmente entre eles os conteúdos a lecionar.

Em relação ao grupo de EF, foi sempre um grupo capaz de dialogar e de tomar as decisões com consciência, com o intuito de proporcionar aos alunos as melhores condições de aprendizagem. Além disso, foram sempre capazes de me ouvir e aceitar sugestões. O diálogo sobre a PP foi-se desenvolvendo com o tempo, na medida em que a relação de afetividade e confiança aumentava. Relativamente ao projeto de estágio mostraram-se sempre disponíveis para cooperar com o Núcleo de Estágio (NE). Nas atividades da escola, confiavam no trabalho desenvolvido pelos EE e, distribuíam tarefas para todos, com responsabilidades acrescidas e repletas de autonomia.

No que concerne ao NE, constituiu-se por quatro elementos, três rapazes e uma rapariga. No início eram praticamente todos desconhecidos para mim, à exceção do Nuno, que pertencia à minha turma no primeiro ano de mestrado. A relação entre todos foi aumentando e as dinâmicas de grupo foram ficando cada vez mais coesas. É certo que nem sempre foi um mar de rosas, tendo existido alguns contratempos pelo caminho, mas sempre foi tudo resolvido, o que tornou a experiência real e engrandecida. Em núcleo soubemos sempre comunicar, refletir, expor falhas, virtudes e, acima de tudo, apoiar-nos em todos os momentos que ultrapassamos juntos.

O núcleo detinha algumas dinâmicas próprias que ajudavam a desenvolver a PP. À quarta-feira de manhã o NE reunia-se para refletir com a Professora Cooperante (PC) sobre as aulas lecionadas e para produzir documentos necessários. Além disso, era o dia do bolo, atividade que desenvolvemos durante todo o ano letivo e que ajudou a fomentar as relações sociais com os funcionários e outros docentes da EC. À sexta-feira, o NE reunia-se sempre toda a manhã para desenvolver trabalho autónomo e de grupo, sendo que chegada a hora de almoço, ainda reuníamos com a PC antes das aulas da tarde.

No início do segundo período, acrescentou-se as aulas de Boccia do nosso projeto de estágio, o que levou ao acréscimo de outra dinâmica de trabalho. Eu e o Nuno lecionávamos a modalidade de Boccia a três alunos com necessidades de medidas de inclusão à quinta-feira, sensivelmente pelas dez horas, o que impossibilitava a observação da aula da Catarina. Já a Catarina e o Telmo, lecionavam a modalidade de Boccia a outro aluno à quinta-feira, sensivelmente pelas dezassete horas.

Relativamente à Turma Residente (TR), foi-me atribuída uma turma de 10º ano de escolaridade, do Curso de Ciências e Tecnologias, constituída por 26 alunos (13 rapazes e 13 raparigas), com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. Após a aplicação de um questionário, através do *Google Forms*, no primeiro dia de aulas, foi possível conhecer um pouco mais os alunos e, desta forma, percebi as modalidades que os alunos praticavam ou praticam (gráfico 1), e a classificação que tinham obtido findo o 3º ciclo de estudos (gráfico 2).

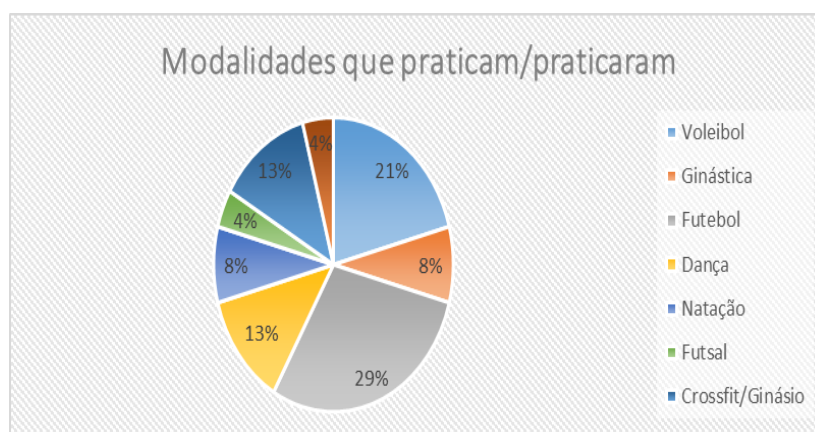


Gráfico 1 – Modalidades praticadas pelos alunos.

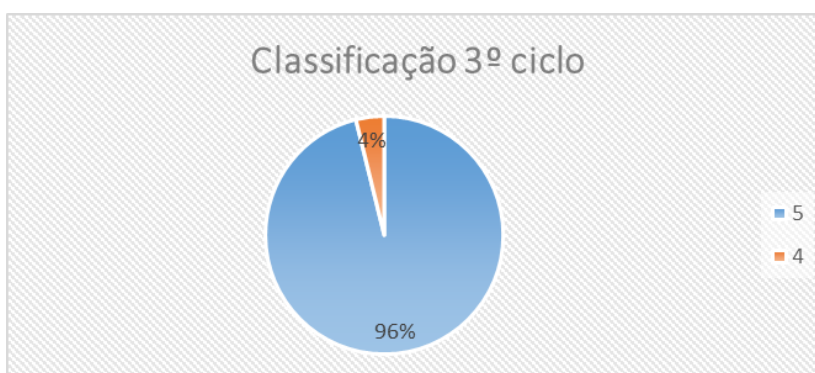


Gráfico 2 – Classificações dos alunos no 3º ciclo.

No que diz respeito às características sociais, os alunos mantiveram uma relação de amizade e cordialidade muito boa. Além disto, evidenciaram vontade em querer aprender, em querer realizar a aula, seja de que modalidade for ou até mesmo de AF. Com o desenvolvimento destas características ao longo do ano, é através do tema das redes sociais que o estudo do presente relatório de estágio se vai basear. Através de uma intervenção que requer a análise do jogo nas unidades didáticas de basquetebol e de voleibol, iremos perceber o desenvolvimento das relações sociais positivas e como afetam a coesão de grupo e da turma ao longo deste ano letivo, mesmo em situações de competição.

A relação com os alunos foi aumentando com o tempo, sendo que sempre existiu cordialidade e respeito. Sinto que cativei os alunos com a minha personalidade, numa primeira fase, mais ríspido, de modo a garantir o respeito e o controlo da aula e, ao longo do tempo, cada vez mais brando, pois os limites estavam bem definidos e os alunos sabiam ocupar o seu lugar. A PC evidenciava muitas vezes a capacidade que tinha de “apenas com um olhar” colocar em sentido os alunos, e isto, deve-se ao facto de desde o início ter definido bem a relação que se deve ter em ambiente de aula. Por outro lado, também salientava que, de seguida, já estava em afetividade positiva com os mesmos, o que de facto traduz na totalidade o que era a realidade da minha PP, e a relação saudável e de amizade que se criou em volta daquele “grupo”.

2.5. O Desenvolvimento da Prática Pedagógica

Esta secção tem como objetivo apresentar aquela que foi a minha grande vivência e desenvolvimento enquanto EE. Desta forma, apresento os problemas que foram surgindo ao longo dos três períodos letivos, bem como as estratégias utilizadas para diminuir ou eliminar os obstáculos que foram surgindo. Cumulativamente, apresento os modelos de ensino utilizados para responder aos problemas que enfrentei e que ajudaram ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Os problemas que surgiram e as estratégias utilizadas vão ser apresentadas de forma faseada ao longo dos três períodos letivos. Assim sendo, no primeiro período, mostro as dificuldades de adaptação ao roulement da EC, o modo como o MID ajudou na criação de rotinas, as dificuldades que surgiram na leção

de dança, as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, a necessidade de individualizar o ensino, através do ajustamento das tarefas e as estratégias para desenvolver o ato de avaliar. No segundo período, evidencio a utilização de dois modelos de ensino, a importância de realizar um *scaffolding* pedagógico para capacitar e desenvolver os alunos, as estratégias para fomentar relações positivas na turma e o modo como deveria melhorar o uso do questionamento. Por fim, no terceiro período, demonstro a riqueza da experiência de preparar os alunos para uma atividade como o sarau ginnodesportivo, as estratégias de promoção do desenvolvimento autónomo do aluno, os constrangimentos que surgiram na lecionação de atletismo e as estratégias para amenizar os impactos dos mesmos.

De seguida, encontra-se o quadro (quadro 1) com o resumo da minha PP, contemplando as modalidades lecionadas, as dificuldades, as estratégias, os modelos de ensino utilizados e a evolução que se fez sentir ao longo do estágio profissional.

Quadro 1 - Mapeamento da Prática Pedagógica.

Período	Modalidade	Problemas detetados	Estilos/Modelos de ensino	Estratégias utilizadas	Evolução
1º	Basquetebol	-Tempo útil da aula; -Controlo dos alunos fora da tarefa; Instrução e transições; -Adaptações nas tarefas e no jogo.	-MED; -MID; -MCJI.	-Bonificações aos alunos; -Quadros competitivos; -Desafios de aptidão física; -Equipas de arbitragem com diversas funções; -Aproveitamento do início da aula para transmitir a sequencialização dos exercícios; -Restrições para alunos mais desenvolvidos e regras para favorecer a ação dos alunos com mais dificuldades; Superliga de basquetebol.	-Redução de comportamentos desviantes; - Maior compreensão por parte dos alunos; -Diminuição do tempo de instrução; -Maior envolvimento dos alunos; -Tarefas mais ajustadas ao nível dos alunos; -Estratégias alternativas. -Enriquecimento pessoal ao nível da modalidade lecionada.
	Ginástica/ARE	-Controlo dos alunos fora da tarefa; Domínio dos conteúdos da modalidade; -Dificuldade em avaliar.	-MID; -Características do MED e ensino a pares.	- Criação de skill cards; -Tarefas a pares; -Tempo investido a praticar; -Avaliações formativas; -Avaliar progressivamente; -Gravação das aulas.	
2º	Voleibol	-Diversificação do questionamento.	-MED; -MAPJ;	- Criação de skill cards de arbitragem; -Formato de competição sempre presente; -Autonomia nos registos;	-Relação com os alunos muito positiva e afetiva;

3º			-Características do MID e ensino de pares.	-Estabelecimento de metas; -Utilização de tecnologias para promover a motivação e o interesse; Supervisor ético; Ajustamentos individuais; -Superliga de voleibol.	-Confiança e autonomia dos alunos; -Maior envolvimento de todos; -Mais cooperação; -Desenvolvimento de conhecimentos dos modelos utilizados;
		Badminton	-Diversificação do questionamento; -Intencionalidade das ações dos alunos.	MED; -Características do MID e ensino de pares.	-Criação de skill cards de arbitragem; -Criação de skill cards de treinador; -Formato de competição sempre presente; -Autonomia nos registos; -Criação de zonas obrigatórias; -Utilização de tecnologias para promover a motivação e o interesse; -Badminton League.
	Atletismo	-Pouco tempo de prática; -Dificuldade em chegar a todos os alunos.	Características do MED e do ensino de pares.	-Criação de skill cards; -Tarefas a pares; -Autonomia dos alunos nos registos; -Utilização de estações de trabalho.	-Autonomia; -Cooperação; -Responsabilidade; -Liderança;
		Sarau	-Pouco tempo para praticar; -Controlo dos alunos fora da tarefa.	-MID; -Características do Peer Teaching.	-Recurso a meios visuais; -Criação de colaboradores; -Desenvolvimento de autonomia; -Aulas extras.

2.5.1. 1º Período: Primeiros passos de capacitação da ação pedagógica

Roulement

O *roulement* da EC foi das primeiras dificuldades apresentadas, devido às suas dinâmicas e à frequente utilização de planos de aula secundários, com partilha de espaço. Os balneários eram partilhados, sendo que as turmas equipavam alternadamente conforme o que lhes fora atribuído. Neste sentido, existiam sempre 25 minutos por aula destinados ao balneário, o que se revelava muito tempo. Assim, com o objetivo de aumentar o tempo de aula e tendo em conta o horário das aulas e dos alunos, resolvi questioná-los acerca da possibilidade de retirar tempo de balneário com o intuito de aumentar o tempo de aula. Os alunos aceitaram, demonstrando vontade em realizar a aula e responsabilidade, pois cumpriram minuciosamente as alterações efetuadas e, inclusive, superando-as, estando prontos ainda antes do tempo previsto.

A outra grande dificuldade inicial, tinha que ver com os planos de aula secundários, pois indicavam que, quando não houvesse a possibilidade de se realizar as aulas no exterior, os espaços interiores teriam de ser partilhados. Assim, por inúmeras vezes, existiu a necessidade de dividir o espaço de aula, ficando apenas com metade do espaço para realizar a aula com 26 alunos. Neste sentido, procurei aplicar os exercícios que seriam viáveis para o espaço disponível e realizar muito jogo. Foram criados assim alguns torneios para motivar os alunos e, além disso, de modo a controlar os alunos fora da tarefa, colocá-los em prática e gerir toda a organização do espaço, resolvi implementar desafios de aptidão física que os alunos teriam de resolver em equipa, comunicando e estabelecendo estratégias entre si. O facto de existirem determinados objetivos que apenas com a necessidade de cooperarem entre si lhes permitia atingir o sucesso, potencia o desenvolvimento das competências sociais (Mesquita et al., 2014).

O Modelo de Instrução Direta como facilitador na criação de rotinas

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Metzler, 2017) caracterizado pela centralidade que existe no professor, quer nas decisões, nas regras e rotinas de gestão e ação dos alunos (Graça, 2009), ajudou-me neste primeiro contacto com a turma, sendo também muito pertinente na modalidade de ginástica, dada a

complexidade das ações da modalidade e a segurança que se é exigida, e na apresentação da coreografia de atividades rítmicas expressivas (ARE) aos alunos. Além disso, uma das rotinas que foi implementada e dinamizada ao longo do ano letivo, foi a revisão e introdução dos conteúdos no início da aula, bem como explicitar os objetivos e a estrutura da aula (Graça, 2009). Esta estratégia pareceu-me muito benéfica fazendo face aos resultados da AD que demonstraram pouca cultura desportiva e, por vezes, ao espaçamento que era dado entre aulas devido à realização dos planos de aula secundários. Deste modo, foi possível garantir o estabelecimento do cliço “matéria antiga e “matéria nova” obedecendo à sequencialização dos conteúdos e as suas valências pedagógicas (Graça, 2009). Por outro lado, servia como estratégia para diminuir o tempo de transição entre exercícios e o tempo de instrução, pois senti que após implementar esta estratégia, quando trocávamos de exercícios os alunos já se lembravam daquilo que iriam fazer.

No entanto, apraz-me referir que a utilização deste modelo foi decrescendo, com o intuito de contrariar a menor autonomia e envolvimento cognitivo por parte dos alunos nas tarefas. Desta forma, foram utilizados outros modelos, nomeadamente, o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1998), para estimular o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

O primeiro contacto com a lecionação de Atividades Rítmicas Expressivas

O primeiro contacto com a lecionação de dança tornou-se inicialmente difícil, dado a minha inexperiência na modalidade e o pouco à-vontade com a criação de coreografias. Através do trabalho realizado na UC “Dança” do segundo semestre do primeiro ano do ciclo de estudos, a apresentação da coreografia não era uma coisa que me assustava pois já tinha tido essa experiência perante todos os meus colegas. Sabendo que não é a mesma realidade, tornou-se um ponto de partida importante e pela minha prestação com os alunos, penso que foi essencial ao meu bom desempenho.

Relativamente à criação da coreografia, de facto nesse parâmetro assumi que não tinha as ferramentas necessárias para a sua concretização e, por isso, resolvi pedir genuinamente a ajuda da PC. Deste modo, a PC mostrou-se

disponível para me ajudar, explicando a maneira como pensava as coreografias e como realizava a pesquisa para as mesmas. Assim, inicialmente a PC construí-a a coreografia e, de seguida, eu tinha de treinar de modo a dominar todos os passos e componentes críticas importantes ao desenvolvimento e apresentação da mesma aos alunos. À medida que a coreografia ia terminado, sentia-me cada vez mais capaz de assumir o processo por completo. Para que a minha evolução neste espaço de tempo fosse possível, foi necessário um comprometimento muito grande da minha parte. Foram diversas horas dispensadas a praticar sozinho e com os meus colegas de NE, realizando a coreografia e os meus colegas a avaliar-me ou, por outro lado, a apresentar a coreografia aos meus colegas e a corrigi-los. Contudo, penso que este processo foi de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal e para o meu futuro enquanto docente.

Estratégias de promoção de desenvolvimento pessoal e social

A utilização do MED (Siedentop, 1998), nomeadamente das suas seis características do desporto institucionalizado, sendo elas a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante, revelou-se muito positivo para o envolvimento dos alunos nas aulas, bem como na promoção das relações positivas na turma. A adoção destas características foi realizada de forma gradual, ganhando mais força no segundo período escolar nas modalidades de voleibol e badminton.

Em relação à filiação, os grupos foram criados tendo em conta a dinâmica das aulas e o equilíbrio entre equipas, constituindo-se as mesmas heterogeneamente, no sentido de colocar em contacto diferentes níveis de habilidade. Esta dinâmica pressupõe que os alunos com maior nível de habilidade possam auxiliar o professor, ajudando a desenvolver os alunos com menor nível de habilidade, criando-lhes também tarefas ajustadas às suas capacidades.

A utilização dos *skill cards* tornou-se benéfica, contribuindo para a atribuição de autonomia aos alunos na realização de tarefas com o seu auxílio, e de responsabilidade, até pela necessidade do capitão de equipa regular a autenticidade destes processos. Na modalidade de basquetebol, beneficiou o

desenvolvimento das tarefas de treinador e árbitro, e aplicavam-se sempre que os alunos não pudessem estar em atividade. Na modalidade de ginástica, beneficiou a dinâmica do trabalho em estações, tendo os alunos de realizar tarefas a pares dentro das equipas, efetuando alternadamente funções de treinador.

A criação de desafios de aptidão física possibilitou desenvolver a autonomia, responsabilidade e espírito de equipa, enquanto colocava os alunos em atividade aquando das contrapartidas de partilha de espaço. Juntamente com a criação da superliga de basquetebol e de torneios de basquetebol veio acrescentar um sentido competitivo às aulas. Esta competição saudável aumentou os níveis de motivação dos alunos e fomentou a ajuda intra-equipa. Os torneios de basquetebol eram realizados sempre que existisse partilha de espaço e a superliga contabilizava de forma corrente os pontos efetuados pelas equipas durante todas as aulas da unidade didática (UD). Além disso, foi efetuado o evento culminante da modalidade que contabilizou pontos para a superliga. Os alunos efetuavam todos os registos estatístico em aula e o tratamento dos dados era efetuado por mim após o término da mesma, seguido de fixação dos pontos na *classroom* para consulta dos alunos.

Necessidade de adaptar as tarefas e o jogo aos alunos

No exercer da sua profissão, um professor depara-se sempre com situações às quais deve permanecer atento, principalmente quando se fala na interação e participação dos alunos. Numa determinada tarefa ou situação de jogo é possível observar alguns alunos mais desenvolvidos e outros menos. Deste modo, incumbe-se ao professor a tarefa de criar um ambiente onde prevaleça a equidade de participação entre todos. No decorrer do primeiro período deparei-me com a necessidade de ajustar as tarefas ao nível dos alunos, para que houvesse uma melhoria nas aprendizagens, incluindo todos os alunos no processo, tornando-o plural e diferenciado. Tal como nos aludem Mesquita et al. (2021, p. 18), o professor deve garantir oportunidades de prática desportiva conducentes às capacidades dos alunos e, para isso, deve atender às diferenças individuais.

“No desenrolar do jogo existem sempre pormenores aos quais o professor deve estar sempre atento, dos quais, a interação dos alunos e a sua participação. Existem alunos mais desenvolvidos e outros menos e, por isso, cabe ao professor oferecer a mesma igualdade de participação a ambos. Isto é, criar regras distintas, como, por exemplo, valorizar as assistências do aluno x, ou então o aluno y não pode encestar, ou ainda a aluna z não pode ser intercetada, de modo que todos os alunos tenham espaço para reproduzir e melhorar as suas capacidades, bem como aumentar ou fazer aumentar a sua participação na equipa e para a equipa.”

(Reflexão pós-observação, 15 de dezembro de 2022)

Estratégias para desenvolver o ato de avaliar

No início do ano letivo foram realizadas AD com o intuito de perceber o nível dos alunos em relação às modalidades que iriam ser lecionadas. Deste modo, pude ajustar a planificação dos conteúdos de acordo com as habilidades dos alunos e os objetivos de aprendizagem.

“Em suma, o processo de avaliação diagnóstica é de extrema importância para aferir as potencialidades e/ou constrangimentos dos alunos nas diversas modalidades. É através dela que o professor planifica tendo em conta as observações feitas neste momento de avaliação. Posteriormente, ao longo do ano letivo, o docente poderá verificar as evoluções dos alunos.”

(Reflexão Semanal, 12 a 16 de setembro de 2022)

Ao realizar a AD deparei-me com uma dificuldade em observar os alunos tendo em conta diversos conteúdos e os seus critérios de avaliação. Senti que, inicialmente, perdia muito tempo na observação de determinados conteúdos e nas execuções dos alunos. Deste modo, apercebi-me da dificuldade que é o ato de avaliar e, por isso, resolvi desenvolver esta capacidade ao longo de todo o ano, através de diversas avaliações formativas (AVF) que foram sendo efetuadas. As AVF eram efetuadas individualmente e em conjunto com a PC. Em cada período, tínhamos também de realizar uma avaliação qualitativa (AQ) por extenso, com a supervisão da PC, para apresentar à diretora de turma, aos pais e aos alunos, entrando no processo do aluno na EC.

Com o ato de avaliar ainda em processo de evolução e com o término do período e consequente Avaliação Sumativa (AS), resolvi iniciar a avaliação nas duas aulas anteriores à da AS, quer em basquetebol quer em ginástica, para que num processo gradual não houvesse erros e as mesmas fossem as mais justas

possíveis, tendo em conta o rendimento do aluno e o seu desenvolvimento ao longo do período. Assim, no dia da AS, o processo foi mais simples pois apenas consolidei a observação que advinha das aulas anteriores. Além disso, foi possível comparar e refletir com a PC as classificações que advinham da minha observação com as da observação dela e, deste modo, tornar o processo ainda mais sólido. Por outro lado, esse processo reflexivo fez com que otimizasse a minha observação em aspetos chave, tornando-a mais eficaz e precisa.

2.5.2. 2º Período: Refinamento das competências de ação pedagógica ***A aplicação híbrida do MAPJ e MED como forma de envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem***

Tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social do aluno, na modalidade de voleibol, decidi comungar o Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita, 2015) com o MED (Siedentop, 1998) dadas as suas características que estimulam o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A utilização do MAPJ foi vantajosa pois providenciou características capazes de fornecer uma estrutura de desenvolvimento da performance dos alunos nesta modalidade (Mesquita et al., 2005). Além disso, o modelo possibilita o desenvolvimento dos conteúdos através de tarefas passo a passo, de forma a que seja facilitada a aprendizagem e, ao mesmo tempo, os alunos perceberem os seus perfis de desempenho atuais (Araújo et al., 2020). O modelo foi também utilizado pelos benefícios além da parte motora, ou seja, à escala pessoal, social e cognitiva (Mesquita, 2006).

As dimensões suprarreferidas aplicadas nas tarefas de aquisição, estruturação e adaptação pelas quais eram compostos os planos de aula, bem como de outras estratégias, acarretam benefícios nos alunos na aquisição de competências técnicas, táticas e físicas provenientes do jogo, de valores vindos da promoção de *fair-play* e da literacia desportiva e na participação equitativa de todos (Mesquita, 2006).

Em relação ao MED, tal como referido na secção 2.5.1 (***Estratégias de promoção de desenvolvimento pessoal e social***), as suas características do desporto institucionalizado ganharam mais força. Em relação à afiliação, as

equipas foram modificadas devido à estrutura de jogo e com o objetivo de colocar os alunos a contactarem uns com os outros como uma equipa. Além disso, foram construídas novamente heterogeneamente pelos mesmos objetivos referidos na secção 2.5.1. (***Estratégias de promoção de desenvolvimento pessoal e social***). A competição formal e o registo estatístico ganharam mais ênfase através da criação da “superliga de voleibol” na aplicação *online* “copa fácil”. Por fim, a festividade esteve sempre patente nas inúmeras competições que foram havendo ao longo do período (e.g. criação de cartazes por parte das equipas) e durante o evento culminante.

A utilização do MAPJ também beneficiou a utilização de tarefas promovidas pelo MED como os papéis de treinador e de capitão. A título de exemplo, nas tarefas de aquisição, os alunos realizavam-nas muitas vezes a pares, sendo que um dos alunos detinha a responsabilidade de verificar e ajudar o colega no cumprimento da tarefa. Nas tarefas de estruturação, o capitão de equipa era responsável por eleger um membro para contabilizar os pontos ou ser ele mesmo a contabilizar, sendo que não podia ser sempre o mesmo aluno com essa tarefa. E, por outro lado, nas tarefas de adaptação, tal como é desenvolvido na secção 2.5.2 (***Estratégias para fomentar as relações positivas na turma***) com a criação de um supervisor ético.

A importância do scaffolding pedagógico na promoção das relações sociais positivas

O desenvolvimento das relações sociais positivas foi um processo que se prolongou por todo o ano letivo, tendo a sua investigação sido aprofundada nos primeiro e segundo períodos escolares. Para tal, foram implementadas diversas estratégias que fomentassem o seu desenvolvimento, evidenciadas no ponto 2.5.2 (***Estratégias para fomentar as relações positivas na turma***). Essas estratégias foram implementadas sempre com a minha ajuda, realizando um aporte inicial de capacitação os alunos e de constante verificação. Assim, através deste *scaffolding*, os alunos conseguiram progressivamente uma maior independência e autonomia. Além disso, penso que com essa autonomia, os alunos atribuíam maior significado e compreensão dos pressupostos, desenvolvendo relações positivas.

Uma das estratégias criadas foi o supervisor ético, na qual inicialmente, eu escolhi o elemento do grupo que exerceria essa função e, junto deles, guiei o processo alertando para aspetos importantes que deveriam ter em atenção durante os exercícios ou no jogo. De seguida, na reflexão conjunta, tomei conta do debate, exercendo a função de mediador das opiniões dos grupos. Progressivamente fui dando maior independência aos alunos, diminuindo a minha intervenção e, a certa altura, os alunos detinham total autonomia para desenvolver esta tarefa. Em grupo, escolhiam quem seriam os supervisores, inclusive, preocupavam-se em atribuir funções a todos, para que ninguém ficasse sem algum tipo de função ou cargo e, posteriormente, na reflexão, o debate entre grupos era conduzido pelos supervisores, apresentando as suas ideias sempre com respeito entre todos.

O mesmo se adequa para as restantes estratégias utilizadas, existindo assim numa fase inicial um guia (professor), para que progressivamente, os alunos tomem conta do processo. A diversidade de tarefas e funções faz com que cada aluno tenha oportunidades diferentes de desenvolver-se e perceber aquilo que mais gosta, adquirindo prestígio através delas. Isto é, um aluno com menor nível de habilidade para a prática de voleibol, mas com uma grande atenção, sentido de responsabilidade, justiça e argumentação, o aluno consegue sobressair no grupo através de outras habilidades. Através deste processo de *scaffolding* foi possível atribuir maior responsabilidade e autonomia aos alunos e, através dessa independência, provocar um maior significado e compreensão da necessidade do respeito entre todos e das relações positivas no desporto.

Estratégias para fomentar as relações positivas na turma

Com objetivo de fomentar as relações positivas na turma, foram dinamizadas estratégias que promovessem o contacto dos alunos fora da aula e, dentro da mesma, estimulassem a competitividade, a comunicação, o respeito entre todos e o trabalho em equipa. Deste modo, era importante ter uma base sólida de estratégias deste âmbito e, para isso, utilizei as seis características do MED (Siedentop, 1998).

No que diz respeito à época desportiva, foi criada a superliga de voleibol e a badminton *league*, competições de cada modalidade que estava a ser lecionada.

Além destas, foi criada a liga de aptidão física com desafios de AF relacionados com as modalidades a ser lecionadas e resolvi criar o super período, no qual o vencedor seria a junção de pontos dos três campeonatos. Esta dinâmica teve o intuito de, na modalidade de badminton (1x1), não fazer os alunos descurarem as suas equipas e o trabalho em equipa, isto porque cada aluno manteria a sua vinculação à equipa de voleibol e, portanto, os pontos que arrecadassem pelos seus esforços individuais, para além da classificação na badminton *league*, no final fariam a junção com os pontos de voleibol e de aptidão física para eleger a equipa vencedora do super período. Deste modo, a prestação individual do aluno estava sempre em paralelo com o sentido de responsabilidade e de pertença a uma equipa.

Relativamente aos registos estatísticos, mantiveram a dinâmica efetuada no primeiro período escolar, sendo os alunos que efetuavam todos os registos em aula, sendo que, após o término da mesma, afixava-os *online*. A afixação *online* dos resultados surge após a utilização da aplicação “copa fácil”, de modo a tornar o processo mais atrativo para os alunos, visto que estas gerações de alunos estão muito conectadas às novas tecnologias. Desta forma, através dos seus telemóveis os alunos poderiam consultar a qualquer momento os pontos arrecadados e as suas classificações, estimulando também o contacto e a comunicação entre todos e em equipa fora da aula. Além disso, Casey et al. (2017, pp. 14, 15) refere que a utilização destas tecnologias promove o interesse e a motivação dos alunos na aprendizagem e no trabalho de grupo.

No que concerne ao evento culminante, foram elaborados dois torneios, das modalidades que estavam a ser lecionadas. Para o mesmo, elaborei uma taça, medalhas e prémios para distinguir e premiar os alunos, não só relativos às prestações em jogo, mas também ao desempenho de outros papéis que foram pedidos (anexos 2 a 6). Para este evento, elaborei a função de *referee* para uma aluna que estava impossibilitada de realizar as aulas e, dessa forma, pôde estar ativa e com funções na aula, tendo dinamizado o torneio com a minha supervisão. Para promover a festividade e, mais uma vez, a junção dos alunos fora da aula, os alunos tinham a possibilidade de trazer cartazes de apoio às equipas que eram valorizados em pontos para os campeonatos.

“Assim, durante a realização de ambos os eventos, os alunos passaram por diversos papéis como de jogador, árbitro, fiscal ao jogo, cronometrista, fixador de resultados, operador de câmara, entrevistador e adepto.”

(Reflexão semanal 28 a 31 de março de 2023)

“Para tornar a experiência mais enriquecedora, motivadora e dinâmica os alunos criaram cartazes e ensaiaram cânticos de apoio às suas equipas. Além disso, efetuei uma cerimónia de entrega de prémios relativos aos vencedores dos torneios (medalhas), aos MVP dos torneios (crachá) que foram eles que escolheram, ao melhor operador de câmara (crachá) que também foram eles que escolheram, ao vencedor da liga de aptidão física (medalhas) e, por fim, ao grande vencedor do Super Período (taça).”

(Reflexão semanal 28 a 31 de março de 2023)

Durante as aulas, os alunos detinham papéis de treinador e de árbitro que eram auxiliados pelos *skill cards*, para poderem prestar uma ajuda aos colegas mais eficaz e assertiva. Além disso, foi implementado o papel do supervisor ético com o objetivo de eliminar alguns comportamentos desviantes nos formatos de competição. Desta forma, cada equipa tinha um supervisor ético que avaliaria a outra equipa nas questões do respeito e *fair-play*, sendo que, no final em reflexão conjunta, os alunos teriam de justificar as suas apreciações e, se as mesmas fossem positivas, arrecadavam pontos. Por outro lado, se fossem negativas, poderia ser-lhes retirado pontos.

Diversificação do questionamento

O questionamento é uma ferramenta importante que fui tentando aplicá-la cada vez mais e, ao mesmo tempo diversificando-a, isto porque, grande parte da minha intervenção correspondia ao questionamento de verificação de conhecimentos.

“Por fim, o questionamento é uma ferramenta que utilizo muito, mas que se tem focado na verificação de conhecimentos.”

(Reflexão pós-observação, 24 de fevereiro de 2023)

Além deste, o questionamento pode ser utilizado com o intuito de compreensão (explicar, comparar e interpretar), de aplicação (utilizar conhecimento anterior numa nova ação), de análise (reconhecer relações entre conteúdos, identificar princípios, pensar sobre as ações tomadas), de avaliação (julgamentos pessoais acerca do seu próprio conhecimento ou do que é gerado

por outras pessoas) e criação (gerar novo conhecimento) (Wilson, 2016). Assim, resolvi criar guiões de aula e de exercícios para ter estipulado que tipos de perguntas poderia realizar aos alunos nos diferentes exercícios, conforme decorresse a aula (e.g. quando é que deves utilizar a manchete ou o passe de dedos?). Desta forma, tentei utilizar todas estas ferramentas e diversificá-las, para que a minha prática pedagógica fosse mais consistente. Através delas os alunos saíam ainda mais beneficiados.

2.5.3. 3º Período: Consolidação das competências de ação pedagógica ***Sarau Gimnodesportivo: o desafio de envolver e conduzir os alunos às aprendizagens e ao êxito do grupo***

A preparação para uma atividade como o sarau tornou-se realmente difícil e complexa, dado todos os seus pormenores e a falta de experiência da minha parte. Contudo, dado o contacto que tive no primeiro período com dança e ginástica que me proporcionaram inúmeras ferramentas e o conhecimento profundo dos alunos nesta área e a ajuda da PC, facilitaram o desenvolvimento deste processo tornando-o agradável, divertido e prazeroso.

Após reflexão conjunta com a PC e o debate de diversas ideias, o tema da apresentação foi escolhido. O “C”HOW teve como objetivo a junção de três matérias (dança, basquetebol e ginástica acrobática), com o propósito de mostrar criatividade e as habilidades dos alunos em atividades distintas. Além disso, a apresentação teve os seus momentos de espetacularidade e mistério, com o propósito de desenvolver algumas dificuldades dos alunos em termos sociais.

A criação da apresentação foi efetuada por mim e pela PC, através de pesquisas e troca de ideias. A primeira parte da apresentação traduziu-se na coreografia de ARE realizada no primeiro período e de uma nova coreografia, elaborada por mim e pela PC, contrariamente ao primeiro período 2.5.1 (***O primeiro contacto com a lecionação de Atividades Rítmicas Expressivas***), evidenciando da minha parte um crescimento e um à-vontade para a lecionação desta matéria. Esta segunda coreografia destinava-se a uma nova atividade que me foi proposta, designada de “Arraial”, na qual eu aceitei, mas que não foi possível a sua apresentação por motivos meteorológicos, tendo a associação de

país da EC modificado a data da realização desta atividade para o ano letivo seguinte. Deste modo, resolvemos aproveitar a coreografia que estava criada e ensaiada pelos alunos e incorporá-la na apresentação do sarau. A segunda parte da apresentação consistia na realização de saltos no minitrampolim com habilidades individuais e de grupo distintas, e com afundações no cesto de basquetebol. Além disso, a entrada para esta parte foi realizada por um aluno devidamente trajado, com o intuito de cativar o público e chamar os colegas para a atuação. A escolha deste aluno para a tarefa foi efetuada primeiramente por mim devido ao receio que o aluno demonstrava em expressar-se em meios sociais e pelas suas características pessoais e, em seguida, pela turma e o próprio aluno que apoiaram a decisão. Por fim, a terceira parte da apresentação consistia numa coreografia de ginástica acrobática, composta por figuras provenientes das coreografias elaboradas pelos grupos de ginástica do primeiro período e por novas figuras.

De forma a envolver os alunos no processo, as coreografias apesar de já estarem construídas estiveram sempre disponíveis a sugestões de alteração. Além disso, as escolhas dos adereços para as coreografias foram efetuadas pelos alunos, após o debate e apresentação de algumas sugestões da minha parte e da PC. Para além da escolha, os alunos ficaram responsáveis por adquirir ou construir todos os trajes necessários para a apresentação.

“As coreografias foram elaboradas com a ajuda da PC, mas nunca foram estanques. Com isto quero dizer que os alunos têm a liberdade para realizar os movimentos solicitados conforme as suas capacidades e criatividade e, por outro lado, podem modificar alguns movimentos após reunirem comigo e explicarem a lógica da mudança. Nesta aula acabou por surgir um caso desses, em que por solicitação e explicação de uma aluna, um passo foi modificado. Após a intervenção dela, toda a turma ouviu o pedido e concordaram com a mudança que, de facto, ajudou muitos alunos, tanto na realização motora, como na ligação com o ritmo da música. Em reflexão na ação, ou seja, na exercitação e dinamização da coreografia seguida de reflexão com os alunos, percebi que a estética da coreografia resultava, o movimento encaixava na música e, portanto, o pedido foi aceite.”

(Reflexão pós-observação do 3º período, 26 de maio de 2023)

“Por outro lado, alguns alunos não realizam os movimentos tal e qual como inicialmente fora pedido, mas as nuances que utilizam permitem manter a sincronização na mesma. Este tipo de estratégias prenunciadoras da inclusão,

propiciam aos alunos oportunidades para obterem sucesso, independentemente das características ou do nível de habilidade de cada aluno.”

(Reflexão pós-observação do 3º período, 26 de maio de 2023)

A dinâmica da aula tornou-se de difícil gestão devido à diversidade de temas da apresentação, aos diferentes grupos de alunos que intervinham nas coreografias e na segurança que era exigida em algumas atividades. Deste modo, foi necessário implementar algumas estratégias para desenvolver os alunos autonomamente, aquando da minha supervisão noutros grupos e tarefas. Além disso, houve a necessidade de realizar treinos extra, nomeadamente, ao sábado de manhã, que evidenciou tanto o empenho que coloquei na dinamização da atuação da minha TR, como também dos alunos que evidenciaram o seu total compromisso para comigo e com os seus colegas, ao estarem presentes e empenharem-se nas tarefas durante o pouco tempo que tínhamos disponível para praticar, e na utilização de algum tempo das aulas de atletismo.

A realização desta atividade proporcionou um aumento na motivação dos alunos, tendo os mesmos estado sempre por dentro do processo com constantes perguntas, dúvidas acerca da realização das coreografias, procura por novas alternativas e sugestões para as mesmas. Além disso, a atividade revelou-se como uma boa estratégia para a socialização dos alunos fora das aulas, ao contactarem na procura em conjunto de sugestões, de retirarem dúvidas uns com os outros, de praticarem juntos, de procurarem adereços e decidirem qual cor desejavam, entre outros.

Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento autónomo dos alunos

As aulas de preparação para o sarau foram assumindo diversas modificações à medida que o tempo avançava, isto porque foi difícil encontrar o melhor método para conciliar a exercitação de todos os conteúdos ao mesmo tempo e com os alunos a exercitar de forma autónoma. Deste modo, em todas as aulas, apesar de as estratégias mudarem, a aula iniciava com a exercitação das coreografias de ARE, de seguida, exercitavam-se os saltos no minitrampolim e, por fim, a coreografia de ginástica acrobática.

Para rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula, o aquecimento era efetuado através da coreografia de ARE do primeiro período. Posteriormente, com a criação da segunda coreografia de ARE, a introdução dos passos incorporava-se no mesmo. Apesar de alguns alunos não entrarem nestas coreografias, todos realizavam a tarefa de modo a aquecerem e a prestarem ajuda aos colegas caso fosse necessário.

Os saltos no minitrampolim é um conteúdo específico e, por isso, precisei de realizar uma pequena introdução à matéria, com os alunos que iriam entrar nesta parte. Posteriormente, os alunos iniciaram a preparação dos saltos com afundação no cesto de basquetebol e com bolas. Por razões de segurança, durante o tempo de exercitação destes conteúdos, a minha presença era obrigatória e, por isso, tive de criar uma estratégia para os alunos que ficavam a exercitar as coreografias de ARE. Inicialmente, foram criadas três estações de trabalho, para cada um dos conteúdos. De seguida, dividi esses alunos em três grupos e, em cada aula, um grupo diferente teria a função de gravar os colegas. Assim, cada grupo podia analisar as suas execuções e perceber o que tinham de mudar e, por outro lado, permitia-me regular o processo e perceber onde se centravam as dificuldades dos alunos, para que no início da aula seguinte pudesse abordá-las especificamente. Posteriormente, decidi que os três grupos exercitariam e filmavam as coreografias alternadamente, ou seja, enquanto o grupo um e dois exercitavam o grupo três filmava o um e assim sucessivamente. A utilização da tecnologia tornou-se útil para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, tal como al como Casey et al. (2017, p. 22) nos dizem, ajudando o professor a estabelecer desafios adequados aos mesmos. Por fim, a última estratégia foi aplicada devido à constatação do domínio dos conteúdos por parte de alguns alunos e pela dificuldade de outros em realizar alguns passos da coreografia. Deste modo, resolvi dividir esses alunos em apenas dois grupos, sendo que em cada um teria dois colaboradores com a função de preencher uma ficha (anexo 7) com as dificuldades dos colegas na realização das coreografias e, após reflexão comigo, realizarem-lhes uma ajuda individualizada. Na minha opinião, esta estratégia foi a que resultou melhor pois colocou constantemente os alunos em ação, enquanto ajustava a dificuldade das tarefas às capacidades dos alunos, visto que alguns já dominavam por completo a realização das

coreografias. Assim, por meio da interação entre pares, foi possível responsabilizar os alunos para as tarefas e proporcionar-lhes momentos de autonomia e de partilha de conhecimentos.

“O recurso a vídeo foi importante para verificar alguns erros nos alunos e na aula seguinte poder intervir sobre os mesmos. Contudo, nesta aula era importante refinar esses pormenores consecutivamente e, para isso, utilizei a estratégia de colocar 2 colaboradores em cada estação. Esta estratégia tinha como objetivo que os colaboradores intervissem na análise dos erros através do preenchimento de uma ficha seguida de diálogo com o professor, na correção dos erros através de feedback e demonstração, na execução dos movimentos com supervisão e, por fim, a realização de todos em sincronia. A estratégia acabou por resultar muito bem, os alunos colaboradores detinham uma execução e domínio da coreografia excelente e o acompanhamento que efetuaram de perto com os colegas propiciou o desenvolvimento dos seus desempenhos.”

(Reflexão pós-observação do 3º período, 26 de maio de 2023)

A atribuição de autonomia aos alunos de escolherem os adereços e adquirirem ou construírem os trajes necessários para a apresentação evidenciou-se uma forma fomentar o sentido de responsabilidade dos alunos e, por outro lado, promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através do contato recorrente dos alunos fora das aulas.

Atletismo: constrangimentos da lecionação de uma modalidade ofuscada pelo Sarau e Roulement

A lecionação da modalidade de atletismo sofreu diversos constrangimentos que impossibilitaram a criação de dinâmicas diferentes, do aprofundamento de matérias e da utilização de diferentes estratégias. O *roulement* do terceiro período apenas nos deixou disponíveis cinco aulas para lecionar, sendo que destas, uma destinava-se à realização da AD e a outra da AS, no dia anterior à realização do Sarau.

O espaço destinado à realização da aula foi o exterior trêz, localizado fora das instalações da escola. Deste modo, o tempo perdido em deslocações e em balneário é muito maior. A este constrangimento, sumamos a preparação para o sarau, que devido à sua complexidade, foi necessário disponibilizar algum tempo

das aulas de atletismo para a exercitação de alguns conteúdos ou de resolução de outros problemas.

Estratégias de amenização do (baixo) tempo disponível para a prática de atletismo

À medida do que foi efetuado no primeiro período 2.5.1 (***Roulement***), foi necessário rever com os alunos a possibilidade de ocuparem menos tempo no balneário, para que dessa forma fosse possível prolongar o tempo de prática. Tal como era esperado, os alunos prontificaram-se ao cumprimento desta rotina.

Para a dinamização das aulas, foi vantajoso a criação de estações de trabalho, de modo a possibilitar a exercitação de todos os alunos em diferentes modalidades (e.g. corrida de velocidade, estafetas e salto em comprimento). A característica de afiliação do MED (Siedentop, 1998) foi importante para envolver os alunos em equipas e, através de rotação, fazê-las passar por todas as estações. Uma das estações destinava-se ao desenvolvimento das capacidades físicas, respondendo ao planeamento de AF que vinha a vigorar deste o segundo período (anexo 1). Essa estação, para além de desenvolver as capacidades físicas, tinha como objetivo desenvolver determinantes específicas das modalidades em vigor (e.g. escadas de agilidade como modo de desenvolvimento da técnica de corrida), de uma forma lúdica e com um sentido de competição, visto que eram contabilizados pontos às equipas que efetuassem o melhor registo de tempo. Os registos eram efetuados pelos alunos, com a responsabilidade recaída no capitão de equipa ao assegurar a entrega e a fiabilidade dos mesmos.

A criação de *skill cards* favoreceu o desenvolvimento das tarefas de treinador e de supervisor, que permitiam que os alunos estivessem sempre em atividade em todas as estações. Desta forma, um aluno realizava a tarefa, enquanto outro exercia função de treinador, auxiliando o colega. O outro aluno que estava de fora, realizava função de supervisor, percebendo se a ajuda que o aluno com função de treinador dava estava correta. Na eventualidade do aluno treinador estar a cometer um erro, esse aluno supervisor intervém, explicando e demonstrando a forma correta de executar o movimento.

3. Área 2: Participação na escola e relação com a comunidade

O primeiro contato com a EC tornou-se facilitado devido à simpatia e disponibilidade dos funcionários, bem como da PC que, ainda em férias, se disponibilizou para realizar uma visita guiada à escola e apresentar-nos aos órgãos administrativos da escola. Contudo, senti-me realmente nervoso e tímido pois era a primeira apresentação formal a toda a comunidade escolar e existe, tal como nos diz Gomes et al. (2014, p. 37) “... choque com a realidade e com a responsabilidade total inerente à função de professor...”.

Deste modo, era importante desenvolver uma relação positiva com todos os docentes da EC, de modo a facilitar o processo de integração e beneficiar do contacto com docentes mais experientes, retirando o maior número de aprendizagens possíveis, tal como nos alude Gomes et al. (2019, p. 3) “... considera-se que o processo de aprendizagem ocorre quando o estudante se envolve cognitivamente e emocionalmente... com os diferentes contextos com que contacta, construindo um conhecimento prático na interação com os outros e com o meio.”. Além disso, senti que quanto mais “por dentro” estivesse da escola e de todas as dinâmicas que a mesma advém, mais completaria a minha PP. Por isso, tentei sempre acompanhar a PC em todas as suas tarefas, quer fossem de direção de turma, conselho de turma, reuniões grupo disciplinar e de departamento, ou nas diferentes atividades desenvolvidas ao longo do ano.

De seguida, apresento de forma sucinta (quadro 2) o conjunto de atividades que foram desenvolvidas, salientando o seu aporte ao meu processo de integração na comunidade e os benefícios que arrecadei destas práticas.

Quadro 2 – Participação nas atividades desenvolvidas durante o ano letivo.

	Atividades	Participação EE	Contributos para a integração	Aprendizagens
Burocráticas	Reuniões de departamento e grupo disciplinar	Observação e registo das informações.	Partilha de experiências.	-Perceção da elaboração de dinâmicas e atividades; -Perceção da necessidade de respeitar as decisões de órgãos de administração superiores; -Aprendizagem desenvolvida através do contato próximo com outros docentes.
	Reuniões de conselho de turma	Pequenas intervenções acerca do aproveitamento da turma e dos alunos.	-Proximidade com os professores da TR; -Partilha de opiniões sobre os alunos; -Informações adicionais sobre os alunos.	-Perceção das dinâmicas do conselho de turma; -Perceção das intervenções que devem ser efetuadas e da posição que devemos adotar em determinadas circunstâncias.
	Direção de turma	Acompanhamento da PC.	Contacto direto com alguns encarregados de educação.	-Relação com os encarregados de educação e formas de estabelecer contacto com os mesmos; -Acompanhamento dos alunos em todas as vertentes e saber quando e como intervir; -Planificações das reuniões.
Grupo de EF	Caminha do Dia Europeu do Desporto na Escola	Desenvolver a atividade com a TR.	Conhecimento de um dos trilhos do Rio Cavalum.	Utilização de espaços verdes para promoção de novas atividades.

Corta-Mato	Organização e desenvolvimento da atividade.	Cooperação com os restantes professores.	Desenvolvimento de competências na organização e gestão da atividade.
Torneio de basquetebol	Organização e desenvolvimento da atividade.	Cooperação com os restantes professores.	Desenvolvimento de competências na organização e gestão da atividade.
Mega Sprint	Organização e desenvolvimento da atividade.	Cooperação com os restantes professores.	Desenvolvimento de competências na organização e gestão da atividade.
Torneio de voleibol	Organização e desenvolvimento da atividade.	Cooperação com os restantes professores.	Desenvolvimento de competências na organização e gestão da atividade.
Semana Desportiva	-Organização de algumas atividades; -Desenvolver a atividade com a TR.	Cooperação com os restantes professores.	Desenvolvimento de competências de organização e gestão da atividade.
Sarau	-Organização e desenvolvimento da atividade; -Criação de uma coreografia para TR.	Cooperação com os restantes professores.	-Desenvolvimento de novas competências relativas à dança e ginástica; -Desenvolvimento de competências na organização e gestão da atividade.

Recreativas	Dia do bolo	Promover momentos de convívio com a comunidade educativa.	Desenvolver relações afetivas com os docentes da EC.	-Aproximação e partilha de experiências com os docentes da EC; -Sentimento de pertença a um corpo docente.
	Amigo Secreto	Organização na TR.	Contacto informal com os alunos e professores da TR.	Desenvolvimento de uma relação mais próxima e segura com os alunos.
	Festa de Natal	Desenvolver a atividade com o NE.	Desenvolver relações afetivas com a comunidade educativa.	Aproximação e partilha de experiências com a comunidade educativa.
	Almoço/lanche final de ano com a TR	Organização na TR.	Contacto informal com os alunos e despedida.	Perceção da minha atuação enquanto professor.
Implementadas	Projeto “100 Oportunidades”	Desenvolver a atividade com o NE.	Propor a atividade ao Diretor e ao grupo de EF.	-Desenvolvimento de novos conhecimentos relativos à modalidade de Boccia; -Desenvolvimento de conhecimento relativos à atuação como professor de alunos com NEE; -Desenvolvimento de competências de organização e gestão de um evento.

3.1. Dia do Bolo: o adoçar da boca como método para incitar à reflexão e partilha de conhecimentos

Numa das primeiras reuniões que tivemos com a PC, a mesma explicou uma dinâmica que já vinha a ser desenvolvida em anos anteriores e, cuja finalidade, passava por facilitar o contato com todos os docentes, proporcionando momentos de aproximação e partilha de experiências, desenvolvendo o sentimento de pertença a um corpo docente. Esta atividade foi desenvolvida ao longo do ano letivo, todas as quarta-feira e é designada de “Dia do Bolo”.

De facto, através desta atividade, foi possível reunir diversas conversas e momentos de partilha com outros docentes. Aliás, através da mesma, podemos conversar inúmeras vezes com o Diretor da EC a fim de identificar as melhores estratégias para implementar e desenvolver o projeto de estágio “100 Oportunidades”.

3.2. Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF

Em todas as atividades que o grupo de EF decidiu elaborar, o NE evidenciou uma boa participação, ajudando sempre na organização e desenvolvimento da atividade. Foram experiências desportivas de grande valor, que me capacitam para no futuro, e noutro contexto, ter ferramentas suficientes para dar resposta ao que for pedido por outros grupos de EF.

A atividade do Sarau merece um destaque maior porque para além da ajuda que enquanto núcleo demos na organização e desenvolvimento da atividade, a minha TR participou na atividade através de uma coreografia que juntava os conteúdos de ginástica acrobática, atividades rítmicas expressivas e ainda, saltos no minitrampolim com afundações.

A preparação foi evidentemente muito trabalhosa e desgastante. Contudo, as ferramentas que levo comigo são muitas, nomeadamente no desenvolvimento dos conhecimentos da ginástica acrobática e, principalmente, na dança cujo sentia que tinha algumas falácias e agora, sinto-me absolutamente confiante e determinado à sua lecionação. Além disso, o prazer que foi ver a evolução dos alunos, o empenho, compromisso e satisfação de dever cumprido, foi gratificante e esclarecedor dos princípios que queremos que estejam sempre presentes nas aulas de EF.

3.3. Projeto “100 Oportunidades”

Surgimento.

Enquanto EE, um dos pressupostos para a PP era a criação de projeto de estágio que potenciase a interação do EE com a comunidade educativa. Deste modo, após diversas reuniões de reflexão e partilha de ideias, o NE chegou a um consenso de qual seria a nossa intervenção.

À medida que o EP ia avançando podemos constatar que o desporto escolar da EC não abrangia modalidades de desporto adaptado. Assim, resolvemos desenvolver um projeto que pudesse integrar esta variante, proporcionando um maior número de atividades aos alunos com necessidade de medidas de inclusão. Surgiu assim o projeto, e denominou-se “100 Oportunidades” pois os alunos sem oportunidades passariam a ter várias oportunidades para desenvolver as suas competências/habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Posto isto, foi necessário perceber os meios e os recursos que estariam ao nosso dispor, de modo a perceber qual a modalidade que seria passível de ser lecionada. Deste modo, conseguimos arranjar recursos da modalidade de Boccia e, desde logo, iniciamos a elaboração e planificação do projeto “100 Oportunidades”.

O projeto desenvolveu-se e contou com duas fases distintas, sendo elas a de um acompanhamento individual e personalizado aos alunos indicados pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), e a realização de um evento culminante, de forma a criar experiências novas e significativas a estes alunos, pois contamos com a participação de alunos oriundos de outras escolas.

Primeiro contacto com os alunos.

No primeiro contacto com os alunos foi efetuada uma apresentação de todos os Professores Estagiários (PE) e dos alunos. Deste modo, podemos perceber algumas características dos alunos e a melhor forma de comunicar com eles. A comunicação não era muito desenvolvida, até pela timidez do primeiro contacto com novos professores, mas todos eles eram simpáticos, respeitadores e transpareciam alegria e motivação, suponho, pela realização de uma atividade

que, de alguma forma, mudou a rotina dos mesmos e veio acrescentar mais atividade física e atividades lúdicas ao percurso deles na escola.

Os alunos foram alertados também para a criação de uma ficha de presenças, com o objetivo de regular as presenças deles e fornecer dados à equipa EMAEI de que os alunos têm correspondido às aulas. Por outro lado, torna-se uma ajuda na avaliação formativa, pois podemos perceber a vontade que os alunos tinham em presenciar as aulas. Alguns alunos tinham obrigatoriamente de consultar regularmente o enfermeiro, e mesmo com essa condicionante, eles faziam os possíveis para estar presentes, seja dez, trinta ou noventa minutos. Isto, mostra a motivação e o agrado que tinham em frequentar as nossas aulas.

Sequencialização dos conteúdos.

Inicialmente, realizamos uma avaliação diagnóstica a cada um dos elementos, para determinar os níveis de comportamento motor e identificar um ponto de partida para comparações futuras. A Avaliação Diagnóstica (AD) consistiu na realização de alguns testes, entre eles, teste de precisão com folha branca no plano horizontal, teste de precisão com alvo, teste de direção com obstáculos e teste de direção com balizas.

Enquanto NE idealizamos estruturar os conteúdos numa unidade de ensino, contudo, dada a nossa inexperiência na modalidade, tínhamos diversas dúvidas relativas aos conteúdos e à forma como planeá-los. Deste modo, procuramos obter informações acerca da modalidade e reunimos com um treinador de Boccia do Futebol Clube do Porto, que nos esclareceu todas as dúvidas e forneceu dicas para o trabalho com os alunos. De facto, foi crucial este processo para poder perceber estratégias a utilizar com os alunos e, sobretudo, para aprofundar o conhecimento sobre a modalidade.

A construção de uma unidade de ensino foi de extrema importância, permitindo-nos realizar uma gestão adequada dos conteúdos, através da sua sequencialização lógica e espaçamento no tempo, tendo em conta a programação do evento culminante e a sua respetiva preparação. Assim sendo, para o desenvolvimento do jogo de Boccia dos alunos, tornou-se relevante a lecionação das habilidades motoras do posicionamento na box, da direção e da colocação. Relativamente ao jogo, desde início a planificação assentava no jogo

individual. Dada a dinâmica que se começou a idealizar para o evento culminante, sensivelmente próximo do fim do segundo período, iniciamos a lecionação do jogo de equipa. Além disso, o objetivo era desenvolver nos alunos cultura desportiva da modalidade, no que diz respeito à sua terminologia e regulamento, e os conceitos psicossociais do respeito, empenho e cooperação.

Estratégias utilizadas.

Desde o início que os alunos demonstraram grande motivação e empenho nas aulas. Todos os exercícios propostos para além do objetivo específico de exercitação dos conteúdos propostos, tinham uma componente lúdica e competitiva, de modo a garantir que a prática não era monótona e captava a atenção de todos durante o máximo período de tempo. Além disso, elaboramos a dinâmica do vencedor da aula, que os alunos adoravam. Esta dinâmica tinha como objetivo premiar o aluno que se esforçou durante a aula e, ao mesmo tempo, obteve bom desempenho nos exercícios e em jogo. Por outro lado, esta dinâmica serviu para desenvolver as relações sociais, os conceitos psicossociais suprarreferidos, promovendo o fair-play e o respeito no desporto, onde os alunos se cumprimentavam todos e festejavam a vitória do colega na aula. Esse ritual também era realizado findo cada jogo, onde os alunos em jogo cumprimentavam-se e aos árbitros.

À medida que o tempo foi avançando, fomos conhecendo melhor os alunos e, desta forma, percebemos que existiam atividades que lhes davam prazer. Deste modo, decidimos elaborar a dinâmicas das danças, porque através delas conseguimos desenvolver ainda mais as suas relações, a exploração dos movimentos e a liberdade criativa. Estes momentos eram desejados por eles e, muitas vezes, havia mesmo a necessidade de explorar estas dinâmicas para que voltasse a existir concentração para as tarefas propostas. Numa fase inicial, os alunos realizavam as coreografias dinamizadas pelos PE. Posteriormente, os alunos detinham essa responsabilidade, desenvolvendo a autonomia, o processo criativo, o trabalho em equipa e a exploração de movimentos. O facto de realizarmos com eles as coreografias, atribuía um maior significado aos alunos, pois mostrávamos confiança e presença nas suas tarefas.

A certa altura, a realização das aulas complicou-se, devido a inexistência de espaços para a sua concretização. De modo a diminuir os estragos, pedimos

a possibilidade de deslocar os alunos para um espaço destinado à realização de aulas de EF no exterior da escola, para os alunos não perdessem a possibilidade de efetuarem as suas aulas. Em contrapartida, nem todos os alunos podiam deslocar-se para o exterior devido à distância e aos problemas de saúde que detinham.

Evento culminante.

O evento culminante passou por diversas fases, desde o seu planeamento, aos convites a diversas escolas, as modificações de datas, a organização e dinamização do torneio e as entregas de prémios.

O planeamento do torneio foi pensado em conjunto com a PC e em várias reuniões com a EMAEI e o diretor da EC. Através das reuniões com estas pessoas, definiu-se o dia da realização do evento, reservou-se os espaços necessários para a realização do torneio, do lanche convívio e da entrega de prémios, sem prejudicar o restante desenvolvimento das atividades da escola.

Com a ajuda do responsável pelo Desporto Escolar (DE) da EC, recolhemos as escolas que detinham a oferta formativa do Boccia no DE, bem como os seus contactos. De seguida, seleccionámos uma lista de escolas para contactar para estarem presentes no torneio. Nem todas as escolas que contactámos puderam estar presentes devido a diferentes constrangimentos, contudo, marcaram presença três escolas do distrito do Porto, incluindo a nossa, perfazendo um total de dezanove alunos reunidos para participarem no torneio com a função de jogadores ou de árbitros.

Além das escolas convidadas, foram também convidados alguns utentes do projeto Boccia Sénior da câmara municipal da cidade, para desempenharem funções de árbitros, promovendo também a integração e junção de todos em comunidade. A fim de proporcionar uma demonstração da modalidade de Boccia, convidámos uma associação que marcou presença e ajudou a tornar o evento mais atrativo. Por fim, para presenciar o torneio e entregar as medalhas juntamente com o diretor da EC, convidamos o presidente e vice-presidente da câmara municipal.

A organização e dinamização do torneio foi toda elaborada pelo NE, que efetuou um bom trabalho em equipa, distribuindo diversas funções por cada um. Este trabalho em equipa proporcionou uma bela manhã para estes alunos, que

se divertiram, socializaram, desenvolveram competências motoras, sociais e interpessoais. Relativamente aos nossos alunos que tanto ansiavam por aquele momento, tiveram um comportamento exemplar, muito participativos, envolvidos e respeitadores.

4. Área 3: O scaffolding social como ferramenta de desenvolvimento dos padrões de interação dos alunos em jogo ao longo de duas unidades de JDCs: variações na participação central ou periférica no jogo

4.1. Resumo

A utilização da análise das redes sociais permite através de dados quantitativos identificar padrões de interação entre os membros da rede, ou seja, tendências de interação entre pares, medir os níveis de proeminência de cada jogador e identificar a estrutura da rede de cooperação. Deste modo, este estudo teve como objetivo analisar as variações de participação dos alunos no jogo (densidade, agrupamento e grau de prestígio), através da análise das redes sociais de duas modalidades de jogos desportivos coletivos (basquetebol e voleibol), onde foram implementados o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo. Além disso, procurou-se perceber de que forma as trajetórias de participação podem variar entre géneros. A amostra era composta por um total de 26 alunos (13 rapazes e 13 raparigas) do décimo ano de escolaridade, com uma média de idades de 14,81. A análise das redes sociais foi conduzida em dois períodos (1º período pré-teste e pós-teste e 2º período pré-teste e pós-teste) e foram conduzidos testes estatísticos do *One Way Anova* para averiguar a existência de diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste nas variáveis do grau de prestígio, densidade e agrupamento e o teste de medidas repetidas para averiguar diferenças significativas entre géneros. Os resultados revelaram efeitos significativos na densidade no 1º e 2º período ($p < .001$), elevada afetação geral, participação e cooperação global e, nas variáveis do agrupamento e grau de prestígio, não existiram diferenças significativas ($p > .05$). Além disso, os resultados evidenciaram que o efeito exclusivo do tempo não se prefigura significativo em nenhuma das variáveis estudadas. A baixa significância permanece quando ao

efeito do tempo se adiciona a variável sexo. Com este estudo percebe-se que a utilização destes modelos favorece o desenvolvimento da participação equitativa dos alunos, tornando-se mais central, ou seja, mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS; ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS; PARTICIPAÇÃO EQUITATIVA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MODELO DE APRENDIZAGEM PROGRESSIVA AO JOGO.

Abstract

The use of social network analysis allows, through quantitative data, to identify patterns of interaction between network members, i.e. trends in peer interaction, to measure the levels of prominence of each player and to identify the structure of the cooperation network. Thus, this study aimed to analyze the variations of students' participation in the game (density, clustering and degree of prestige), through the social networks analysis of two teaching units of team sports games (basketball and volleyball), where the Sport Education Model and the Step Game Approach Model were implemented. In addition, we sought to understand how participation trajectories may vary between genders. The sample consisted of a total of 26 students (13 boys and 13 girls) from the tenth grade, with an average age of 14.81. Social network analysis was conducted in two periods (1st period pre-test and post-test and 2nd period pre-test and post-test) and One Way Anova statistical tests were conducted to ascertain the existence of significant differences from pre-test to post-test in the variables of degree of prestige, density and clustering and the repeated measures test to ascertain significant differences between genders. The results revealed significant effects on density in the 1st and 2nd period ($p < .001$), high general affect, participation and overall cooperation and, in the variables of grouping and degree of prestige, there were no significant differences ($p > .05$). In addition, the results showed that the exclusive effect of time was not significant in any of the variables studied. The low significance remains when the gender variable is added to the time effect. This study shows that the use of these models favors the development of

equitable participation of students, making them more central, that is, more active in the teaching and learning process.

KEYWORDS: TEAM SPORTS GAMES; SOCIAL NETWORK ANALYSIS; EQUITABLE PARTICIPATION; SPORT EDUCATION MODEL; STEP GAME APPROACH MODEL.

Introdução

A disciplina de Educação Física (EF) apresenta-se como a única capaz de tratar o movimento como matéria de ensino (Batista & Queirós, 2015), enquanto, promove o gosto pela prática desportiva, visando a melhoria da aptidão física, na perspetiva de melhorar a qualidade de vida dos alunos. Para isso, é imperativo a manutenção de um estilo de vida ativo e saudável, sendo as aulas de EF o lugar privilegiado para vincular a pessoa a esse estilo de vida (Capel & Whitehead, 2013). Além dos benefícios para o desenvolvimento motor, a EF permite desenvolver aprendizagens a nível pessoal, cultural e social. Assim sendo, a EF promove um contributo holístico para os alunos (Martinek & Hellison, 2016).

Enquanto professor estagiário (PE) e tendo estas convicções, apraz-me referir que para potenciar o desenvolvimento holístico dos alunos foi necessário recorrer a modelos de ensino que fossem capazes de realizar um suporte da prática pedagógica, encaixando nestas conceções. Deste modo, recorri ao Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1998) e ao Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita, 2015), uma vez que os dois têm como intenção o envolvimento do aluno de forma ativa no ensino e aprendizagem, fomentando o trabalho de equipa e a promoção de atitudes positivas e responsáveis nos seios dos seus grupos e na turma.

No que diz respeito ao MAPJ, evidencia características capazes de prover ao professor uma estrutura para o desenvolvimento da performance dos alunos em modalidades como o voleibol (Mesquita et al., 2005). Além disso, o MAPJ dinamiza problemas de jogo progressivos, ou seja, passo a passo, com o objetivo de fazer perceber aos alunos os seus perfis de desempenho atuais (Araújo et al., 2020). Por outro lado, o modelo destaca-se também em quatro dimensões:

cognitiva, pessoal, social e motora (Mesquita, 2006). Estas dimensões acarretam benefícios nos alunos ao nível da compreensão do jogo, na conceção de valores vindos da promoção do *fair-play* e da literacia desportiva, na participação equitativa de todos e na aquisição de competências técnicas, táticas e físicas provenientes do jogo (Mesquita, 2006).

Relativamente ao MED, as suas características proporcionam aos alunos experiências autênticas e ricas, com o objetivo de desenvolver a literacia, o entusiasmo e a competência desportiva dos alunos (Araújo et al., 2020).

Além dos modelos, foram ainda implementadas algumas estratégias com o objetivo de desenvolver as relações positivas dos alunos. As estratégias passavam por juntar os alunos fora das aulas para comunicarem e desenvolverem tarefas em conjunto (e.g. criação do logótipo das equipas) e, nas aulas, fomentarem a coesão de grupo, o espírito de equipa e a cooperação e respeito entre todos (e.g. supervisor ético).

A análise das redes sociais (ARS) é uma ferramenta metodológica multidisciplinar, que possibilita a concretização gráfica e quantitativa de dados abstraídos a partir de características da realidade social (Souza & Quandt, 2008). Assim sendo, a ARS permite-nos identificar padrões de interação entre membros de uma determinada rede, evidenciando tendências de interação entre pares, mensuração dos níveis de proeminência de cada aluno e identificação da estrutura da rede de cooperação (Clemente & Martins, 2017). A ARS esquematiza-se através da representação de grafos, que evidenciam os laços sociais pela constituição de conexões entre os nós, que são os atores sociais (Recuero, 2017). Assim, uma rede social é considerada como um conjunto de atores (vértices ou nós) e as relações entre eles (arestas) (Clemente et al., 2015).

A ARS tem vindo a ser utilizada em diversos estudos de áreas de conhecimento distintas, como biologia, sistemas de informação, gestão, antropologia ou sociologia (Clemente et al., 2015). Clemente et al. (2015, p. 179) afirma que a ARS “... poder ser evidentemente aplicada é ao desporto... no estudo das relações interpessoais em desportos coletivos.”, comprovando-se por exemplo, com o seu estudo sobre esta temática e a modalidade de futebol (Clemente & Martins, 2017). Em concordância com o autor, ARS aparenta ter um potencial enorme para analisar as relações dentro de um grupo e, no caso

específico da disciplina de EF, dentro da turma e dos grupos de trabalho, estudando-se a título de exemplo, os efeitos dessas relações na promoção de práticas equitativas e na participação de forma central ou periférica dos alunos.

Deste modo, é importante perceber se com a ajuda do MED e MAPJ e a implementação de estratégias para a equidade nas aulas de EF, a participação de todos os alunos em jogo se manifesta equitativa e, por outro lado, perceber a consciencialização dos alunos para essa temática. Através da ARS (Clemente et al., 2015), procurei compreender as relações entre companheiros de equipa, com o objetivo de perceber a qualidade e equidade da participação de cada aluno dentro de cada grupo no jogo. Por outro lado, é possível perceber se o aluno mantém essa predisposição em formato de competição, privilegiando o desenvolvimento e participação de todos em detrimento das ações pessoais e do resultado, ou porventura, se este formato altera a sensibilidade do aluno para esta temática.

4.2. Objetivos do Estudo

O presente estudo teve como objetivo analisar as variações de participação dos alunos no jogo através da análise das redes sociais de duas modalidades de jogos desportivos coletivos. Em adição, procurou-se perceber se a forma das trajetórias de participação variavam entre géneros.

Com a utilização dos modelos de ensino e dadas as suas características, torna-se imperativo perceber como os mesmos afetam a equidade no perfil de participação nos jogos de diferentes alunos (i.e., rapazes e raparigas). Deste modo, tentaremos perceber esse efeito através do nível de participação dos alunos dentro da equipa (i.e., densidade), como se expressa a tendência dos alunos se agruparem (i.e., coeficiente de agrupamento) e como se desenvolve a confiança individual e de equipa e o trabalho em equipa (i.e., grau de prestígio).

4.3. Metodologia

4.3.1. Participantes

O presente estudo foi desenvolvido numa escola do distrito do Porto, que detém oferta formativa do terceiro ciclo do ensino básico (sétimo ao nono ano) e ensino secundário (décimo ao décimo segundo ano). Sendo esta uma das escolas cooperantes no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos

Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, a investigação foi conduzida por um PE correspondente à prática de ensino supervisionada, com uma turma residente, ao longo de um ano letivo.

A turma, pertencia ao décimo ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias, era composta por vinte e seis alunos (treze do sexo masculino e treze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os catorze e dezasseis anos. Ressalto que os alunos foram formalmente informados em contexto de aula do projeto, das pesquisas associadas, dos procedimentos, dos objetivos e das responsabilidades que manifestavam neste projeto.

4.3.2. Contexto

O estudo desenvolveu-se ao longo de vinte e sete semanas, no decorrer do primeiro e segundo períodos escolares e na turma residente deste professor. A unidade de ensino de basquetebol compôs-se por sete aulas de noventa minutos e a unidade de ensino de voleibol por onze aulas de noventa minutos. Quanto às pedagogias utilizadas para operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem, destacamos a utilização do MED (Siedentop, 1998) e o MAPJ (Mesquita, 2015), bem como foram aplicadas estratégias para a equidade com intervenção direta no planeamento das aulas³.

Ao longo das unidades existiu sempre a preocupação de evoluir como docente, procurando refletir com o núcleo de estágio e a professora cooperante, enquanto investia na consulta de artigos científicos, para que a prática pedagógica fosse alicerçada de conhecimentos providos de cientificidade.

4.3.3. Considerações Éticas

Para a realização deste estudo foi necessário recolher consentimento informado dos participantes e respetivos encarregados de educação. Para isso, foi explicado a todos os intervenientes qual o objetivo do estudo, qual o propósito das gravações, quem podia aceder às mesmas e qual o papel de cada interveniente durante toda a investigação. Desta forma, aos alunos, foi explicado que a sua função passava pela participação normal nas aulas.

³ 2.5. Mapeamento do Processo de Ensino e Aprendizagem

Como professor estagiário e dada a minha inexperiência neste âmbito, procurei dinamizar o processo com total imparcialidade durante as observações, análise e codificação dos dados recolhidos. Além disso, o anonimato dos participantes esteve sempre garantido, respeitando as normas estabelecidas.

4.3.4. Recolha de dados

O estudo necessitou de gravações de aulas de modo a proceder à análise do jogo. A recolha dos vídeos das aulas foi efetuada diariamente ao longo do ano letivo. Contudo, para a realização desta investigação, foram estabelecidos dois momentos em cada unidade para a análise da participação no jogo dos alunos. Estes dois momentos correspondem ao pré-teste e ao pós-teste.

Para a recolha dos vídeos foi utilizada uma câmara, colocada num canto da bancada, de forma a conseguir um plano elevado e aberto, em que fosse possível distinguir de forma clara todos os alunos e avaliar todas as ações.

A forma básica de jogo de referência para análise foi o 3x3 na modalidade de basquetebol e, o 4x4 na modalidade de voleibol. Em basquetebol, cada jogo tinha uma duração de cinco minutos ininterrupto, não existindo assim paragens, ficando também ao encargo dos alunos a gestão de entradas e saídas dos elementos da equipa. Em voleibol, a duração do jogo era de dez minutos ininterrupto, ficando ao encargo dos alunos a gestão das entradas e saídas dos elementos da equipa.

Por fim, para efeitos da recolha das ações de jogo dos alunos, apenas eram contabilizadas as ações provenientes de ações legais, de acordo com o regulamento de cada modalidade. As ações eram referentes aos passes executados pelos alunos em jogo.

Variáveis do estudo.

A variável da densidade caracteriza-se por avaliar a afetação geral entre membros de uma rede, através da proporção da possibilidade máxima de linhas/arestas (passes) presentes entre vértices (alunos) (anexo 8 e 9). Deste modo, a densidade da rede mostra como é disperso ou denso um grafo, ou seja, é possível perceber se as equipas se encontram fortemente ligadas entre si ou, por outro lado, se existe a presença de ambiguidades no relacionamento (Clemente et al., 2015).

O coeficiente de agrupamento calcula quão junto um vértice (aluno) está dos seus vizinhos (colegas), através da proporção de conexões existentes entre vértices diretamente conectados. Assim, o coeficiente de agrupamento transmite o grau de interconetividade das equipas, revelando a existência de cooperação global ou a falta da mesma, podendo os alunos estar a comunicar mais com uns do que de forma geral (Clemente et al., 2015).

A variável do grau de prestígio quantifica os alunos com maiores votações dos colegas, ou seja, que são chamados mais vezes a intervir no jogo recebendo mais passes (Clemente et al., 2015). Esta variável permite perceber se existem diferenças dentro dos grupos sendo alguns alunos mais reconhecidos que outros ou, por outro lado, se o prestígio é repartido, sugerindo confiança entre todos.

4.3.5. Análise de dados

Para o tratamento e análise dos dados foram utilizados os programas *Microsoft Excel*, *IBM SPSS Statistics 27* e o *Social Network Vizualizer*. Primeiro foi efetuada a análise dos jogos e efetuada a matriz de adjacência (Clemente et al., 2015). De seguida, utilizando o programa referenciado anteriormente para a ARS, foram retirados dados de cada equipa acerca da análise geral da rede de cooperação, nomeadamente, da densidade (grau de conexão/proximidade) e do coeficiente de agrupamento (coesão) e, da análise da centralidade e proeminência dos observados, mais concretamente, o grau de prestígio (identificação de destaques) (Clemente et al., 2015). Posto isto, utilizou-se o *SPSS* para calcular a estatística descritiva (média e desvio-padrão) de cada variável e efetuar a análise dos dados da turma em relação às variáveis (teste estatístico do *One-Way Anova*) e ao género, utilizando a variável independente do tempo (teste Medidas Repetidas).

Relativamente ao pressuposto de normalidade das variáveis dependentes em estudo, foram avaliadas através do teste de *Shapiro-Wilk* e *Kolmogorov-Smirnov*. As variáveis de grau de prestígio e densidade verificaram a aderência a uma distribuição normal, com a exceção de uma leve violação do pressuposto na variável da densidade, no pós-teste de basquetebol ($p < .05$). Contudo, na variável de agrupamento, tal como se esperava tendo em conta um n reduzido, verificou-se a violação do pressuposto ($p < .01$). Todavia, apesar dessa

distribuição ser não normal, o n é idêntico a trinta e os testes paramétricos são robustos em violações leves da normalidade.

Para determinar a existência de diferenças significativas e tendo em causa os testes utilizados, o valor de corte era de $p \leq .05$.

4.4. Interpretação das Métricas

No que diz respeito à densidade, os valores circundam entre 0-1. Quanto mais próximos do valor de 1 estiverem, significa que os alunos estão fortemente ligados. Por outro lado, com um valor abaixo de 0.5, significa a existência de ambiguidade ao relacionamento (Clemente et al., 2015).

Relativamente ao coeficiente de agrupamento, quanto maior for o valor significa que os vértices tendem a formar fações, sugerindo falta de cooperação global e baixa interligação. Deste modo, como os valores variam de 0-1, o valor médio é 0.5, logo tudo o que ficar abaixo é considerado fraco e acima forte (Clemente et al., 2015).

Para interpretar o grau de prestígio, deve-se ter em atenção que os valores mais elevados representam o maior prestígio, ou seja, alguém foi mais reconhecido e votado pelos seus colegas. Como os valores variam de 0-1, o valor médio é 0.5, logo tudo o que ficar abaixo é considerado fraco e acima forte (Clemente et al., 2015).

Os valores de p são interpretados através da *baseline* de .05, ou seja, sempre que $p \leq .05$ existem diferenças significativas. Para o d de *Cohen's*, um valor ≤ 0.2 tem um efeito fraco, de cerca de 0.5 efeito médio e ≥ 0.8 tem um efeito alto (Cohen, 1988).

4.5. Resultados

Avaliando os dados da variável da densidade, no primeiro período, a *One-Way Anova* revelou-nos uma elevada afetação geral entre membros. O tamanho do efeito (cohen's d), evidenciou uma magnitude de efeito alta. Registaram-se assim efeitos significativos ($p < .001$), tal como se pode ver no quadro 3. Relativamente aos dados do segundo período, a *One-Way Anova* revelou-nos uma elevada afetação geral entre membros. O tamanho do efeito (cohen's d), evidenciou uma magnitude de efeito alta, registando-se assim, efeitos significativos ($p < .001$), tal como se pode ver no quadro 3.

No que concerne à variável do agrupamento, no primeiro período a *One-Way Anova* revela valores baixos do coeficiente de agrupamento, o que traduz uma alta interconectividade entre membros. O tamanho do efeito (Cohen's d), evidenciou uma magnitude de efeito fraca. Assim, não existiram efeitos significativos ($p > .05$), tal como se pode ver no quadro 4. Do primeiro para o segundo período as médias que já eram baixas, ainda decresceram mais, o que significa que apesar de já existir uma interconectividade alta no primeiro período, ela progrediu. O tamanho do efeito (Cohen's d), evidenciou uma magnitude de efeito média no pré-teste e baixa no pós-teste. Assim, não existiram efeitos significativos ($p > .05$), tal como se pode ver no quadro 4.

Na variável do grau de prestígio, no primeiro período observam-se valores baixos de prestígio, não identificando eventuais destaques na participação no jogo. O tamanho do efeito (Cohen's d), evidenciou uma magnitude de efeito fraca. Assim, não existiram efeitos significativos ($p > .05$), tal como se pode ver no quadro 5. No segundo período, também se observam valores baixos de prestígio e o tamanho do efeito (Cohen's d), evidenciou uma magnitude de efeito fraca. Assim, não existiram efeitos significativos ($p > .05$), tal como se pode ver no quadro 5.

Por fim, na procura de eventuais diferenças no tempo das atuações e no tempo tendo em conta o sexo, não se observaram diferenças significativas ($p > .05$). O tamanho do efeito, medido através da *One-Way Anova - Eta Parcial*, evidenciou uma magnitude de efeito fraca, tal como se observa no quadro 6.

Quadro 3 - Análise da Densidade.

Densidade								
	Pré-teste				Pós-teste			
	$\bar{x}$ (σ)	t	d	p	$\bar{x}$ (σ)	t	d	p
Basquetebol	.833 (.199)	11.837	4.185	p<.001	.854 (.107)	22.622	7.998	p<.001
Voleibol	.903 (.098)	22.685	9.261	p<.001	.836 (.175)	11.704	4.778	p<.001

Quadro 4 - Análise do Agrupamento.

Agrupamento								
	Pré-teste				Pós-teste			
	$\bar{x}$ (σ)	t	d	p	$\bar{x}$ (σ)	t	d	p
Basquetebol	.078 (.176)	1.256	.444	.250	.000 (.000)		(i)	
Voleibol	.054 (.087)	1.522	.621	.189	.125 (.306)	1.000	.408	.363

Nota: (i) os valores de t, d e p não foram calculados devido à média ser = a 0.

Quadro 5 - Análise do Grau de Prestígio.

Grau de Prestígio										
	Pré-teste					Pós-teste				
	Masculino	Feminino	<i>f</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	Masculino	Feminino	<i>f</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
	$\bar{x}$ (σ)	$\bar{x}$ (σ)				$\bar{x}$ (σ)	$\bar{x}$ (σ)			
Basquetebol	.351 (.100)	.271 (.193)	1.787	.069	.194	.346 (.128)	.292 (.167)	.844	.035	.368
Voleibol	.270 (.825)	.208 (.100)	2.811	.109	.107	.276 (.137)	.201 (.108)	2.243	.089	.148

Quadro 6 - Comparação do Grau de Prestígio entre sexos.

Grau de Prestígio				
		f	η^2	p
Tempo	Basquetebol	.070	.003	.794
	Voleibol	.048	.002	.829
Tempo*Sexo	Basquetebol	.175	.008	.680
	Voleibol	.001	.000	.976

4.6. Discussão dos resultados

O principal objetivo deste estudo era analisar as variações de participação dos alunos no jogo e perceber se as trajetórias de participação variam entre géneros, utilizando a análise das redes sociais de duas modalidades de jogos desportivos coletivos. Através da utilização do MAPJ e MED torna-se imperativo perceber como os mesmos afetam a equidade no perfil de participação nos jogos dos alunos. Deste modo, o estudo forneceu indícios de que a utilização combinada do MAPJ e MED ajudam a desenvolver a participação equitativa dos alunos, provocando nos alunos uma participação central na aula de EF.

A interpretação dos dados sugere que os alunos tiveram uma elevada participação ativa no decorrer das aulas de EF. Na variável da densidade, além dos valores altos mostrados no primeiro período, no segundo manifestaram-se superiores, evidenciando uma progressão. Na mesma medida, os valores de agrupamento mostraram evolução. Por outro lado, a participação equitativa também pode ser mensurada através dos dados obtidos do grau de prestígio, que se revelaram baixos em cada género, sugerindo que a aplicação dos modelos e das estratégias surtiu efeito.

Em concordância com a literatura, o MED responde de forma prática à necessidade de se adotar metodologias mais ativas de ensino com o objetivo de motivar e tornar as aulas de EF e o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e significativo (Gouveia et al., 2020). O facto de as aulas responderem a estas características faz com que os alunos tenham um maior empenho e participação, aumentando assim os dados da densidade, dado o envolvimento dos alunos. A utilização seguida e evolutiva deste modelo favoreceu assim a evolução nos resultados.

A utilização da afiliação persistente (Siedentop, 1998), favoreceu o desenvolvimento das relações entre todos. A colocação dos alunos em contacto com diferentes colegas nas experiências desportivas, pois as equipas mudaram de um período para o outro, despoletou o trabalho em equipa e a aceitação dos colegas, independentemente do seu nível de habilidade. Deste modo, testemunha-se que a utilização desta característica é benéfica para o desenvolvimento das relações sociais dos grupos, recusando a criação de

destaques e, ao mesmo tempo, impedindo que os alunos com menos predisposição ou nível de habilidade fiquem fora da atividade.

A competição formal e a afiliação (Siedentop, 1998), criam oportunidades para desenvolver as competências em jogo, desenvolvendo o trabalho em equipa, permitindo às equipas desenvolver estratégias de cooperação global. Do mesmo modo, a criação de eventos culminantes (Siedentop, 1998), desenvolve nos alunos a cultura desportiva das modalidades nos alunos e desponha o respeito e o *fair-play*. Para estes foi implementada uma dinâmica extra designada “supervisor ético”, tendo o aluno a responsabilidade de perceber se ambas as equipas cumpriam esses pressupostos, avaliando-as no final da aula. O desenvolvimento destas competências favoreceu assim os dados da densidade e do agrupamento, pois os dados sugerem uma elevada conexão entre todos os membros do grupo e uma participação equitativa. Além disso, o facto de todos terem a oportunidade para desempenharem papéis relevantes, faz com que todos possam sobressair e despoletar o gosto por outras funções no desporto, enquanto, o prestígio e participação aumenta, equilibrando-se com os outros.

A realização de tarefas a pares, desenvolvendo o contacto direto com os alunos também aponta para o desenvolvimento das relações sociais. Além disso, as tarefas para resolverem mecanismos em conjunto fomentou o desenvolvimento do trabalho em equipa, a confiança entre todos e as relações sociais positivas (Farias et al., 2020).

O MED tem mostrado em estudos anteriores, eficácia na sua combinação com outros modelos (Araújo et al., 2020). Por sua vez, o MAPJ tem-se exibido como uma ferramenta adequada para ser combinado com o MED (Araújo et al., 2020). Nesta linha de pensamento, este estudo aponta para corroborar esses autores, após a implementação de, nomeadamente, tarefas de estruturação (compreensão de habilidades táticas e técnicas do jogo) e tarefas de adaptação (estruturas de ação e características táticas semelhantes ao jogo) que fomentavam o desenvolvimento de estratégias de equipa, de modo a obter sucesso nas tarefas respeitando as suas regras e o nível de habilidade de cada um, promovendo relações sociais positivas. O facto de os alunos desenvolverem aptidões para fazer frente, em equipa, às dificuldades do jogo, faz com que cheguem mais preparados e com confiança nos colegas.

“O facto de existirem determinados objetivos que apenas com a necessidade de cooperarem entre si lhes permitia atingir o sucesso, potencia o desenvolvimento das competências sociais.”

(Reflexão semanal, 18 a 21 de outubro de 2022)

A implementação de estratégias para a equidade, nomeadamente, os ajustamentos individuais, que não aportam qualquer prejuízo à atuação dos modelos abordados anteriormente, facilitaram o desenvolvimento da cooperação e do trabalho de equipa, proporcionando aos alunos uma prática mais equitativa, de acordo com o real nível de habilidade. Deste modo, o aluno fica mais predisposto para a prática, tendo consecutivamente mais intervenções, aumentando a sua participação.

“Existem alunos mais desenvolvidos e outros menos e, por isso, cabe ao professor oferecer a mesma igualdade de participação a ambos. Isto é, criar regras distintas, como, por exemplo, valorizar as assistências do aluno x, ou então o aluno y não pode encestar, ou ainda a aluna z não pode ser intercetada, de modo que todos os alunos tenham espaço para reproduzir e melhorar as suas capacidades, bem como aumentar ou fazer aumentar a sua participação na equipa e para a equipa.”

(Reflexão semanal, 15 a 18 de novembro de 2022)

4.7. Conclusões

Os resultados deste estudo indicam que a utilização dos modelos de ensino MED e MAPJ e a utilização de estratégias que promovam a equidade, ajudam a desenvolver a participação equitativa dos alunos. Além disso, percebemos que a consciencialização para esta temática é mais facilmente adquirida.

O estudo mostrou assim os benefícios de incorporar estes modelos no desenvolvimento dos conteúdos e do envolvimento dos alunos. Desta forma, é possível aliar os ganhos ao nível do desenvolvimento dos alunos em jogo, ao desenvolvimento dos objetivos afetivos e sociais.

Com este investimento, os alunos possuíram uma participação mais central, ou seja, mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. É também interessante perceber que não existiram diferenças significativas na participação do sexo masculino para o feminino e vice-versa, salientando-se a participação e cooperação global.

Futuros estudos no tópico beneficiariam do uso deste estudo com características mais fortes, entre elas uma amostra maior e a aplicação das unidades didáticas durante mais tempo, pela complexidade de organização e estruturação das atividades dos modelos.

4.8. Referências Bibliográficas

- Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., & Mesquita, I. (2020). O conhecimento tático dos alunos durante uma unidade híbrida do modelo de educação desportiva e do modelo de abordagem progressiva ao jogo no voleibol. *Movimento*, 26, e26042.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2013). *Debates in Physical Education*: Routledge.
- Clemente, F., & Martins, F. M. (2017). Estudo da sequência de passes entre jogadores profissionais de futebol durante os jogos em casa ao longo de uma época desportiva: aplicabilidade das medidas de social network analysis. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(2), 195-202.
- Clemente, F. M., Martins, F. M. L., & Mendes, R. S. (2015). Social network analysis: Um ensaio sobre a aplicabilidade na análise de cooperação em contextos esportivos. *Conexões*, 13(3), 175-194.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.): Routledge.
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). "The project changed my life": Sport education's transformative potential on student physical literacy. *Research quarterly for exercise and sport*, 91(2), 263-278.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. In *Educação, artes, cultura: discursos e práticas* (pp. 203-216).

- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9-13.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-342). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. . (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.
- Recuero, R. (2017). Introdução à Análise de Redes Sociais Online. Salvador: EDUFBA.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Souza, Q. R., & Quandt, C. O. (2008). Metodologia de Análise de Redes Sociais. In F. Duarte, C. Quandt & Q. Souza (Eds.), *O Tempo das Redes*. (pp. 31-63). São Paulo: Perspetiva, 2008.

5. Conclusão e perspectivas futuras

Findo o ano letivo e, conseqüentemente, o final deste ciclo de estudos, sinto-me orgulhoso pela caminhada que efetuei e com a sensação de dever cumprido. Tinha como objetivo o de aproveitar por completo todos os momentos que o EP me proporcionou e a convicção de dar o melhor de mim para que o meu desenvolvimento profissional fosse tão grande quanto possível. Sinto, que fui capaz de corresponder a estes parâmetros e expectativas iniciais a que me tinha proposto, encarando todos os momentos com a seriedade necessária para fazer deles uma fonte de aprendizagem, propiciando o meu desenvolvimento enquanto docente e o dos meus alunos.

A entrada neste ciclo de estudos deve-se, entre outras razões, a um sonho que detenho desde tenra idade, o de ser professor. Aliado ao gosto pelo desporto e a todas as vivências desportivas experienciadas, o sonho de ser professor foi ganhando vida através da disciplina de EF. Hoje, através desta experiência, estou mais perto de concretizar um sonho e sinto, que é o que me realiza profissionalmente e a nível pessoal. Os meus alunos provaram-me que as convicções que tinha para o meu futuro estavam corretas. O prazer que me dá poder ajudá-los a tornarem-se melhores pessoas, a desenvolverem as suas capacidades e, principalmente, a olhar para o desporto com outros olhos e poderem usufruir das valências que uma participação ativa pode ter nas suas vidas, é incomparável.

Nesta linha de pensamento, para poder ajudá-los penso que é imperativo a construção de uma relação alicerçada em valores como a confiança, o respeito, a verdade e a transparência. A relação que criámos com os alunos é um fator preponderante para o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos e do professor. Com uma relação sustentada nestes valores, o professor consegue chegar mais perto do aluno e perceber qual a melhor forma de o poder ajudar. Além disso, quando se cria uma relação forte com os alunos, o professor envolve-se mais no processo, e eu sinto que me envolvi muito, o que gerou uma identificação, atribuição de maior valor e significado ao processo por parte dos alunos.

O EP assumiu uma preponderante importância na minha formação, permitindo-me perceber toda a complexidade de tarefas e responsabilidades

associadas à profissão docente, através de uma prática em contexto real. Além disso, esta exposição possibilitou o meu desenvolvimento nas competências de planeamento, aplicação e reflexão, de modo a dar seguimento e a garantir o melhor processo de ensino e aprendizagem possível aos alunos.

No que à equipa que coadjuvou este processo diz respeito, importa referir que o trabalho desenvolvido por todos foi preponderante para o meu desenvolvimento, desde as reflexões conjuntas entre colegas estagiários e PC, às reuniões com o PO. Relativamente à supervisão do PO e PC, foram importantíssimos pelos conselhos, pelas reflexões incentivadoras e pela procura constante de fazer de mim um melhor profissional na procura do desenvolvimento dos meus alunos. Por fim, em relação ao meu NE, tornaram-se influentes no meu desenvolvimento através do trabalho diário coletivo, ajudando a otimizar a minha PP.

Em relação ao futuro, sei que o caminho a percorrer é longo. Primeiramente resta-me esperar pelas oportunidades que poderão surgir para exercer a minha profissão. De seguida, certamente agarrarei essas oportunidades com determinação, para poder fazer aquilo de que gosto, desenvolver e capacitar os alunos de conhecimentos e valores através do desporto.

É com convicção que digo que irei continuar a evoluir e a criar evolução, num processo contínuo e em paralelo com os meus alunos, legitimando a profissão docente e a disciplina de EF.

6. Referências Bibliográficas

- Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., & Mesquita, I. (2020). O conhecimento tático dos alunos durante uma unidade híbrida do modelo de educação desportiva e do modelo de abordagem progressiva ao jogo no voleibol. *Movimento*, 26, e26042.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2013). *Debates in Physical Education*: Routledge.
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*: Taylor & Francis.
- Clemente, F., & Martins, F. M. (2017). Estudo da sequência de passes entre jogadores profissionais de futebol durante os jogos em casa ao longo de uma época desportiva: aplicabilidade das medidas de social network analysis. *Revista iberoamericana de psicologia del ejercicio y el deporte*, 12(2), 195-202.
- Clemente, F. M., Martins, F. M. L., & Mendes, R. S. (2015). Social network analysis: Um ensaio sobre a aplicabilidade na análise de cooperação em contextos esportivos. *Conexões*, 13(3), 175-194.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.): Routledge.
- dos Santos, R. S., & Matos, T. C. S. (2004). A relação entre tendência e prática pedagógicas dos professores de Educação Física de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 3(3).
- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of pediatric psychology*, 34(9), 917-928.
- Ennis, C. D. (2015). Knowledge, transfer, and innovation in physical literacy curricula. *Journal of sport and health science*, 4(2), 119-124.
- Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I. (2022). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and

- students' sex and skill-level. *European Physical Education Review*, 28(1), 20-39.
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). "The project changed my life": Sport education's transformative potential on student physical literacy. *Research quarterly for exercise and sport*, 91(2), 263-278.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 4, 36-47.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., & Marques, A. (2021). O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano*, 110-117.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. In *Educação, artes, cultura: discursos e práticas* (pp. 203-216).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9-13.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-342). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. . (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). Pedagogia e Didática do Desporto. *Plano Nacional de Formação de Treinadores*, 124.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.
- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. d. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 01-14.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Taylor & Francis.
- Recuero, R. (2017). *Introdução à Análise de Redes Sociais Online*. Salvador: EDUFBA.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Souza, Q. R., & Quandt, C. O. (2008). Metodologia de Análise de Redes Sociais. In F. Duarte, C. Quandt & Q. Souza (Eds.), *O Tempo das Redes*. (pp. 31-63). São Paulo: Perspetiva, 2008.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*: Routledge.
- Wilson, L. O. (2016). Anderson and Krathwohl–Bloom’s taxonomy revised. *Understanding the new version of Bloom’s taxonomy*.

Anexos

Anexo 1 - Planificação de aptidão física

2º Período 10°C							3º Período 10°C				
Mês	Fevereiro	Março					Abril			Maio	
Data	24/fev	03/mar	10/mar	14/mar	17/mar	21/mar	18/abr	21/abr	28/abr	09/mai	12/mai
Aula	Badminton	Badminton	Badminton	Voleibol	Badminton	Voleibol	Atletismo	Sarau	Sarau	Atletismo	Sarau
Treino	Força + Resistência aeróbia	Força + Resistência aeróbia	Força + Resistência aeróbia	Força + Resistência aeróbia	Força + Resistência Aeróbia	Força + Resistência aeróbia	Velocidade	Força + Resistência Aeróbia	Força + Resistência Aeróbia	Agilidade + Velocidade	Força + Resistência Aeróbia
Exercícios	Tabata 20/10 - 4 séries: - Skipping alto; - Deslocamentos laterais; - Deslocamentos Frontais.	Tabata 30/15 - 3 séries: - Salto + toque nos joelhos e pés alternados; - Caranguejo alternado; - Agachamento dinâmico (adução + abdução); - Arco-íris amplo.	Tabata 30/15 - 3 séries: - Salto + toque nos joelhos e pés alternados; - Salto horizontal + corrida de costas; - In-Out Jumps.	Tabata 20/10 - 3 séries: - Polichinelo; - Prancha com toque de ombros; - Skipping alto; - Saltos de canguru.	Tabata 30/15 - 3 séries: - Salto + toque nos joelhos e pés alternados; - Salto horizontal + corrida de costas; - In-Out Jumps.	Tabata 20/10 - 3 séries: - Agachamento; - Burpees; - Saltos de canguru.	Escadas de agilidade/ Corridas de Velocidade	Tabata 30/15 - 3 séries: - Salto + toque nos joelhos e pés alternados; - Caranguejo alternado; - Agachamento dinâmico (adução + abdução); - Arco-íris amplo.	Tabata 20/10 - 3 séries: - Skipping alto; - Flexões de braços; - Rockets; - Mountain climbers.	Velocity Race	Tabata 30/15 - 3 séries: - Salto + toque nos joelhos e pés alternados; - Salto horizontal + corrida de costas; - In-Out Jumps.
Objetivo: Desenvolver a força (superior, média e inferior), a agilidade, a velocidade e a resistência aeróbia, com o intuito de melhorar os testes do fitescola da agilidade, do vaivém e da velocidade.											
Notas:			1- O planeamento dos exercícios está pensado para responder também às necessidades das modalidades em vigor neste período.								
			2- Sujeito a alterações devido aos planos B do roulement, que contém circuitos de aptidão física.								

Anexo 2 - Exemplo de quadro competitivo do evento culminante de badminton



Anexo 3 - Medalhas e taça do super período



Anexo 4 - Medalhas



Anexo 5 - Taça



Anexo 6 - Crachás



Anexo 7 - Ficha para os alunos colaboradores

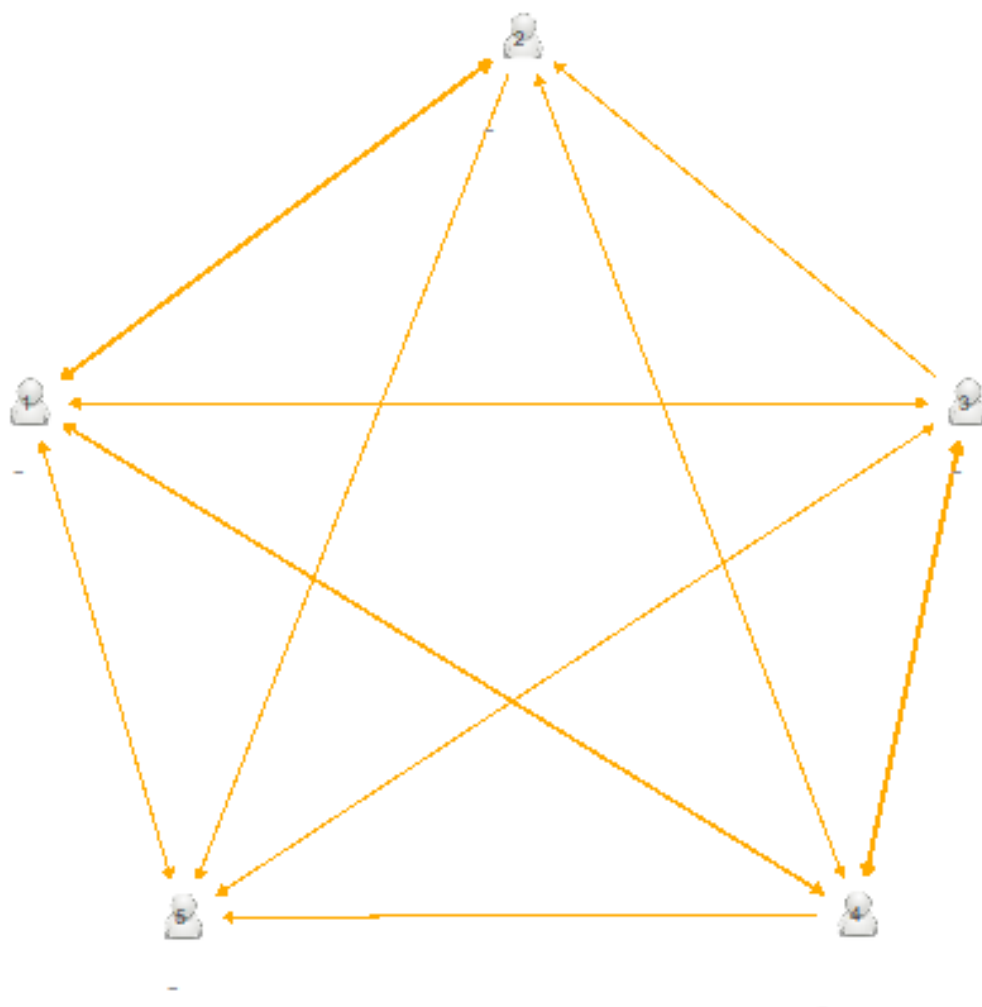
Coreografia: <u>"Lovely"</u>	
Avaliador:	



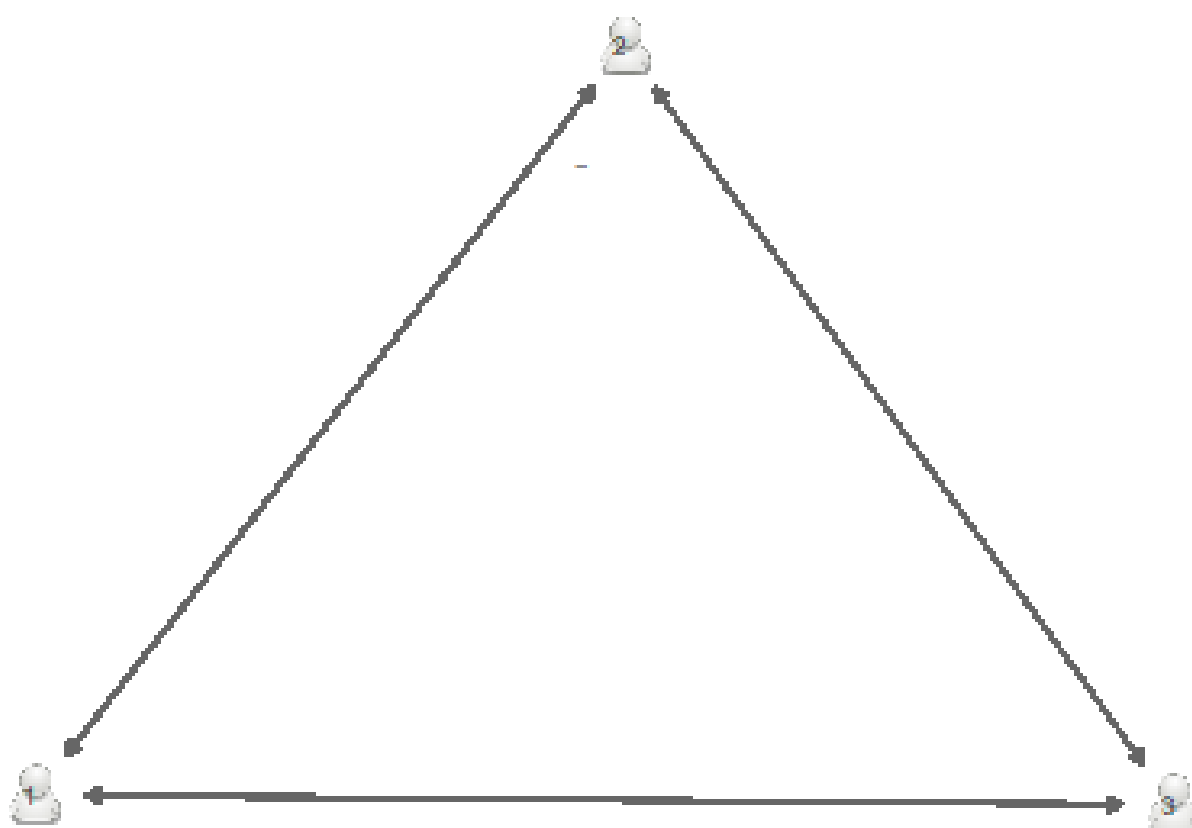
Assinala com um x ou um ✓ consoante as execuções.			
Exploração e Criatividade	Aluno x	Aluno y	Aluno z
Expressividade.			
Coordenação com a música.			
Sincronização.			
Destreza/Domínio Técnico	Aluno x	Aluno y	Aluno z
Extensão dos pés (pontas).			
Afundo a duas mãos no solo + elevação do MI.			
Rolamento de ombro.			



Anexo 8 - Exemplo de grafo da variável da densidade em voleibol



Anexo 9 - Exemplo de grafo da variável da densidade em basquetebol



Anexo 10 - Exemplo de estrutura do plano de aula

PLANO DE AULA			
PROFESSOR: Diogo Cardoso		DATA: AULA N°:	TURMA: 10º C Nº ALUNOS: 26
UNIDADE DIDÁTICA: Função Didática:		LOCAL:	ESPAÇO:
HORA: DURAÇÃO: Tempo Útil de Aula:		MATERIAL:	
OBJETIVOS ❖ Objetivo Motor: Objetivo Cognitivo: ❖ Objetivo Socioafetivo: ❖ Objetivo Específico:			
Tempo	Conteúdos	Exercício/Situação de Aprendizagem	Critérios de Êxito/ Componentes Críticas
Parte Inicial			
Fatores Psicossociais:			
Parte Fundamental			
Fatores Psicossociais:			
Parte Final			
Fatores Psicossociais:			
Observações			

Anexo 11 - Exemplo de UD

Dia			06/jan	13/jan	20/jan	27/jan	03/fev	10/fev	24/fev	03/mar	10/mar	17/mar	24/mar	31/mar	
Espaço			P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	
Tempo			90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Habilidades Motoras	Técnicas	Pega da raquete	AD	I	E	E	E	E	C					A V A L I A Ç Ã O S U M A T I V A	
		Posição base		I	E	E	E	E	C						
		Serviço			I	E	E	E	E	C					
		Lob				I	E	E	E	E	C				
		Clear					I	E	E	E	E	C			
		Amorti						I	E	E	E	E	C		
	Táticas	Deslocamentos		I	E	E	E	E	C						
		Retorno				I	E	E	E	E	C				
	Situação de jogo	1x1				I	E	E	E	E	E	E	C		C
Cultura Desportiva	Terminologia			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Regulamento			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Condição Física	Capacidades Coordenativas			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Capacidades Condicionais			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicosociais	Respeito			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Empenho			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Cooperação			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Autonomia			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Responsabilidade			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

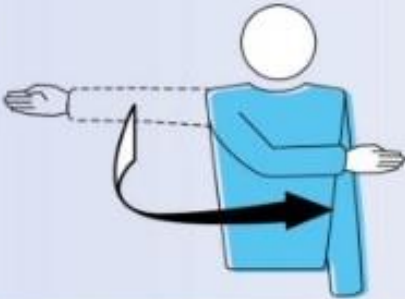
*Anexo 12 - Exemplo do desenho das atividades de aprendizagem do sarau
gimnodesportivo*

5	26 de maio	- Coreografias; - Saltos no mini trampolim; - Figuras de Pares, Trios, de grupo	1. Ensaio da coreografia "I can't relate to u" (56"). 2. Ensaio da coreografia "lovely". 3. Estações: 3.1 Ensaio da coreografia "I can't relate to u". 3.2. Ensaio da coreografia "lovely". 3.3. - Saltos no mini trampolim: - Salto de vela; - Rotação da bola pela bacia; - Toque nos pés + afundo; - Rotação da bola pela perna; - Agarrar a bola no ar e afundo. - Ressalto na tabela e afundo; 4. Exercitação das figuras de GA (turma completa).	- Skill Cards; - Vídeos; - Ajuda dos colegas; - Ajuda do professor; - Colchões; - Colchões de queda. - Check List.
6	2 de junho	- Coreografias; - Saltos no mini trampolim; - Figuras de Pares, Trios, de grupo	1. Ensaio da coreografia "I can't relate to u". 2. Estações: 2.1 Ensaio da coreografia "I can't relate to u". 2.2. Ensaio da coreografia "lovely". 2.3. - Saltos no mini trampolim: - Salto de vela; - Toque nos pés + afundo; - Rotação da bola pela perna; - Agarrar a bola no ar e afundo. - Ressalto na tabela e afundo; 3. Exercitação das figuras de GA (turma completa). 4. Ensaio final da coreografia "I can't relate to u".	- Skill Cards; - Vídeos; - Ajuda dos colegas; - Ajuda do professor; - Colchões; - Colchões de queda. - Check List.
Arraial Apresentação da coreografia.				

Anexo 13 - Exemplo de skill card de arbitragem

1 **AUTORIZAÇÃO PARA O SERVIÇO**

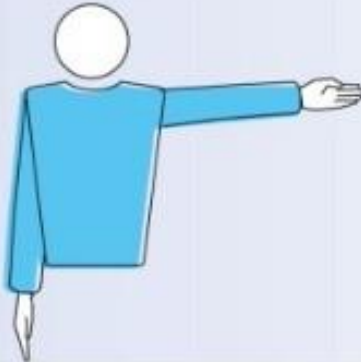
Regras relevantes: 12.3, 22.2.1.1
Deslocar a mão para indicar a direção do serviço



P

2 **PRÓXIMA EQUIPA A SERVIR**

Regras relevantes: 22.2.3.1, 22.2.3.2, 22.2.3.4
Estender o braço do lado da equipa que deve servir



P S

Anexo 14 - Exemplo de ficha de avaliação de Boccia

Reflexão de Participação

Aluno	
Ano/Turma	

Comportamentos Psicossociais

☐ Assiduidade ☐ Atenção/Concentração ☐ Participação no treino ☐ Cooperação na sessão de treino ☐ Relacionamento com colegas	☐ Competências motoras adquiridas ☐ Conhecimento das regras ☐ Interesse geral pelas atividades ☐ Aplicação competências em jogo ☐ Relacionamento com prof
--	--

Atividades desenvolvidas no BOCCIA

Técnica	Direção	1	2	3	4
	Precisão	1	2	3	4
Distância ao alvo	Curtas distâncias	1	2	3	4
	Médias distâncias	1	2	3	4
	Longas distâncias	1	2	3	4
Posicionamento	Box direita	1	2	3	4
	Box esquerda	1	2	3	4
Proficiência	Mão direita	1	2	3	4
	Mão esquerda	1	2	3	4
Lançamento em diferentes planos	Sentado	1	2	3	4
	De pé	1	2	3	4
Jogo	Individual	1	2	3	4
TOTAL					

Legenda: 1- Não executa; 2- Executa com dificuldade; 3- Executa; 4- Executa com facilidade.

Observações:

Data: _____

Assinatura do(a) Professor(a) Responsável Grupo

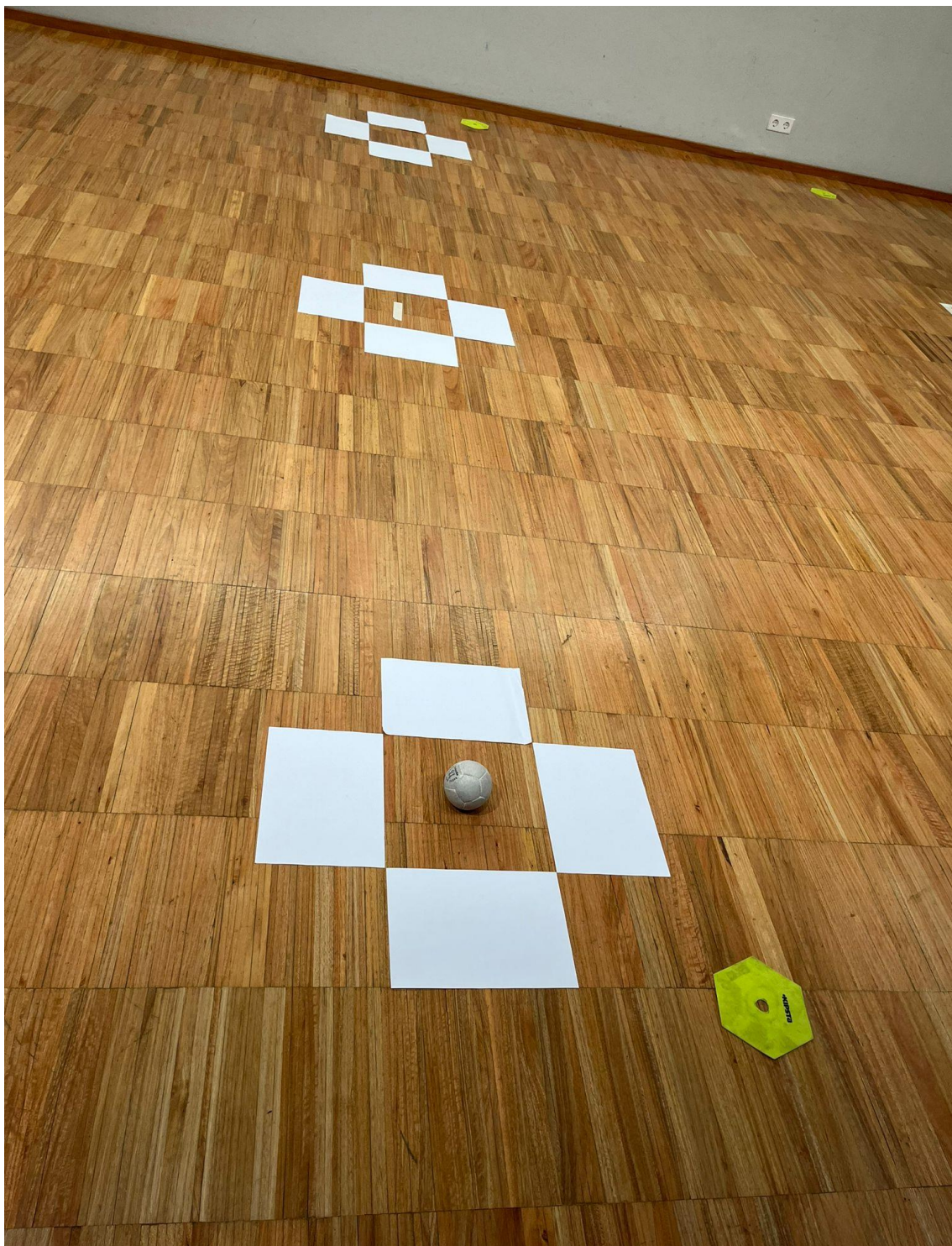
Anexo 15 - Pódio da entrega de troféus do torneio de Boccia "100 Oportunidades"



Anexo 16 - Entrevista ao Novum Canal no torneio de Boccia "100 Oportunidades"



Anexo 17 - Exemplo de exercício utilizado nas aulas de Boccia



Anexo 18 - Exemplo de aplicação de testes na modalidade de Boccia

