



O percurso de desenvolvimento de um professor de Educação Física: uma jornada de motivação dos alunos para a prática desportiva

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao 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 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Nuno Gabriel Correia Magalhães

Porto, julho 2023

Ficha de Catalogação

Magalhães, N. (2023). O percurso de desenvolvimento de um professor de educação física: uma jornada de motivação dos alunos para a prática desportiva. Porto: Magalhães, N. 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: TEMPO DE PARTICIPAÇÃO; EQUIDADE; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO.

Dedicatória

A todos aqueles que me apoiaram durante todo este meu percurso.

À minha família,

Pelo apoio e suporte incondicional.

Agradecimentos

Todo o caminho percorrido até ao final desta etapa é de uma realização pessoal enorme. E não teria chegado à concretização do mesmo sem o apoio de algumas pessoas. Tornar-me professor de Educação Física é um sonho bastante antigo e, por isso mesmo, quero dar uma palavra de apreço a todos aqueles que marcaram esta minha jornada.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todo o conhecimento transmitido pelos professores docentes.

À Escola Cooperante, pois teve um papel fundamental para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário.

Aos meus pais, por me terem apoiado em todos os momentos da minha vida, que me trouxeram até aqui.

Ao meu irmão, por todo amor e carinho, que me deu força para continuar a perseguir este sonho. Ser o irmão mais velho de uma pessoa tão incrível, deixa-me extremamente orgulhoso.

À minha namorada, pela companhia e pelo apoio moral.

Aos meus amigos do núcleo de estágio, pois foram excelentes colegas de trabalho e uns verdadeiros companheiros.

À professora cooperante, Cristina Ferraz, pois foi uma fonte de sabedoria, transmitindo conhecimentos e experiências vividas. A sua amizade e conselhos ficaram extremamente marcados na minha pessoa.

Ao professor orientador Cláudio Farias, por toda a orientação e ajuda prestada durante este ano.

Aos meus amigos, pelo companheirismo e por tentarem sempre me auxiliar no que conseguiam ajudar.

À minha prima, Eduarda Magalhães, pela prontidão e disponibilidade para me ajudar na revisão do português deste trabalho.

Índice

Ficha de Catalogação	I
Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de anexos	IX
Resumo	X
Abstract	XI
1. Introdução	1
2. A Educação Física e o Contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
2.1. Para quê e porquê Educação Física no currículo educativo nacional?	3
2.2. Contextualização do Contexto	5
2.2.1. A Escola Cooperante	5
2.2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física	6
2.2.3. O Núcleo de Estágio	6
2.2.4. A Turma Residente	7
3. Da teoria à prática: operacionalização do processo de ensino-aprendizagem (Área 1)	9
3.1. Planeamento anual	9
3.2. Mapeamento sinóptico dos modelos, estilos e estratégias de ensino utilizados	10
3.3. Prática pedagógica	13
3.3.1. 1ºPeríodo: O início da Prática de Ensino Supervisionada	13
3.3.1.1. O choque com o “ <i>roulement</i> ”: Implicações na prática pedagógica	13
3.3.1.2. A motivação da turma: Implicações para a prática dos alunos	15
3.3.1.3. O clima de aula positivo: A influência para a prática desportiva dos alunos.....	17
3.3.1.4. A adaptação das tarefas de aprendizagem: A importância de potenciar a aprendizagem dos alunos	18
3.3.1.5. A criação de regras e rotinas: Maximizar o tempo disponível para a aprendizagem	19

3.3.1.6. A instrução: importância da reflexão individual e em grupo	20
3.3.1.7. A avaliação	21
3.3.2. 2ºPeríodo: A estabilização da prática pedagógica.....	23
3.3.2.1. Dança: Constrangimentos encontrados na prática pedagógica....	23
3.3.2.2. A turma partilhada: Uma experiência diferente	25
3.3.2.3. O projeto “100 Oportunidades”: A importância de chegar a todos os alunos.....	27
3.3.2.4. Voleibol: A responsabilização e o envolvimento dos alunos nos vários momentos da aula.....	27
3.3.3. 3ºPeríodo: O culminar da experiência promovida pela Prática de Ensino Supervisionado	28
3.3.3.1. Orientação: Evoluir a prática pedagógica com base na observação dos colegas do núcleo de estágio.....	29
3.3.3.2. Badminton: caminhar para uma participação mais equitativa.....	30
3.3.4. Uma reflexão acerca de fatores determinantes para a realização prática pedagógica	31
3.3.4.1. A mudança de instituições académicas	31
3.3.4.2. As modalidades e o contacto prévio com as mesmas	32
3.3.4.3. A necessidade e importância de reflexão constante.....	33
3.4. Padrões de participação dos alunos no jogo de voleibol (Desenvolvimento profissional, Área 3)	35
3.4.1. Introdução	37
3.4.2. Revisão da Literatura.....	38
3.4.3. Objetivo do Estudo.....	39
3.4.4.1. Participantes	39
3.4.4.2.1. A extensão das aulas	40
3.4.5. Recolha de dados	41
3.4.6. Análise dos dados.....	43
3.4.7. Resultados do Estudo	44
3.4.8. Discussão dos resultados	46
3.4.9. Conclusões e futuras investigações.....	48
3.5. Participação na escola e Relação com a comunidade (Área 2)	50
3.5.1. Projeto 100 Oportunidades	52

3.5.2. Dia do Bolo: A partilha de experiências	54
4. Conclusões e Perspetivas Futuras	56
5. Referências Bibliográficas	58
Anexos	XIII

Índice de Figuras

Figura 1. Equidade e Igualdade.	18
Figura 2. Ciclo de observação (Mendes et al., 2012).	22
Figura 3. Troféus da modalidade de dança.	25
Figura 4. Cartazes de apoio elaborados pelos alunos.	28

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição das matérias lecionadas, nas diferentes turmas.	9
Tabela 2. Extensão das aulas e do tempo de jogo.	41
Tabela 3. Teste de normalidade.	43
Tabela 4. Estatísticas descritivas sobre a participação (Total, média, intra- equipa).	44
Tabela 5. Teste da ANOVA relacionando os três indicadores de participação com o sexo (rapazes versus raparigas).	45
Tabela 6. Teste da ANOVA relacionado os três indicadores de participação com a habilidade.	45
Tabela 7. Análise estatísticas entre as 6 equipas.	46
Tabela 8. Atividades Desenvolvidos no decorrer do EP.	50

Índice de anexos

Anexo 1. Unidade Didática de Dança.....	XIV
Anexo 2. Estrutura do plano de aula	XV
Anexo 3. Plano de Aptidão Física	XVI
Anexo 4. Grelha de Observação para os alunos na modalidade de dança...	XVII
Anexo 5. Cartão com critérios de êxito para a partida de blocos em atletismo	XVIII
Anexo 6. Classificação da Superliga de Voleibol	XIX
Anexo 7. Tabela do Torneio de Voleibol	XX
Anexo 8. Exemplo da marcação do campo do Torneio de Boccia "100 Oportunidades"	XXI
Anexo 9. Palco para a entrega das medalhas do torneio de Boccia "100 Oportunidades"	XXII
Anexo 10. Exemplos de questionários realizados nas aulas de Orientação através do Google Forms	XXIII
Anexo 11. Exemplo de um teste descritivo realizado no âmbito do estudo (IBM SPSS Statistics 29)	XXIV

Resumo

O estágio profissional tem como objetivo colocar o estudante estagiário num contexto real de ensino de Educação Física, na escola. Este processo de integração é realizado com o acompanhamento de dois profissionais especializados, um professor cooperante, que é o que realiza o acompanhamento no dia-a-dia na escola, e o professor orientador da Faculdade. O estágio coloca em prática todos os conhecimentos desenvolvidos ao longo do percurso académico. O presente documento denomina-se de Relatório de Estágio e tem o intuito de relatar o percurso trilhado pelo estudante estagiário durante a prática de ensino supervisionada. O ano letivo é extenso surgindo diferentes desafios durante o estágio, tanto a nível de planificação como execução e avaliação. A necessidade de incentivar os alunos para a prática desportiva foi o grande tópico de intervenção por parte do professor nas aulas. O professor procurou também aferir se existiam práticas desportivas equitativas a nível da participação dos alunos. Desta forma, na Área 3, foi realizado um estudo denominado de “Padrões de participação dos alunos no jogo de voleibol”. Surgiu ainda a necessidade de transferir alguma responsabilidade para os alunos, sendo esta fundamental para que estes se sentissem mais envolvidos nas aulas. Para realizar esta transferência de responsabilidade, foram utilizados modelos de ensino centrados no aluno: o Modelo de Educação Desportiva e Aprendizagem Cooperativa. Neste documento, são referidos diversos tópicos experienciados por um professor estagiário, no decorrer do seu estágio profissional.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; EQUIDADE; ENSINO-APRENDIZAGEM; MOTIVAÇÃO.

Abstract

The aim of the professional school placement is to place the preservice teacher in a real context of teaching Physical Education at school. This integration process is carried out under the supervision of two specialized professionals, a cooperating teacher who carries out the day-to-day supervision at the school and the advisor teacher from the faculty. The preservice teacher puts into practice all the knowledge acquired during the academic program. This document is called the Professional School Placement Report and its purpose is to report the actions taken by the preservice teacher during the supervised teaching practice. The school year is long and different challenges arose during the professional school placement, whether in terms of planning, execution or evaluation. The need to encourage students to practice sport was the main goal of the teacher's intervention in classes. The teacher also tried to assess whether there were equitable sporting practices in terms of student participation. Thus, in Area 3, a study called "Patterns of student participation in the game of volleyball" was carried out. There was also a need to give some responsibility to students, which was essential to make them feel more involved in classes. To achieve this transfer of responsibility, student-centered teaching models were used, such as the Sport Education and Cooperative Learning. In this document, many topics experienced by a preservice teacher during the course of their professional school placement are mentioned.

Keywords: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; SPORT EDUCATION MODEL; EQUITY; TEACHING/LEARNING; MOTIVATION.

Lista de Abreviaturas

AC - Aprendizagem Cooperativa

DB - Diário de Bordo

DP - Desenvolvimento Profissional

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PC - Professor Cooperante

PO - Professor Orientador

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PFP - Programa de Formação de Professores

PP - Prática Pedagógica

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado com o objetivo de obter o grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O relatório de estágio (RE) corresponde à fase final do estágio profissional (EP) e é onde deverá ser reportado a trajetória do estudante estagiário (EE), inserido numa escola durante o ano letivo.

O estágio assume um papel importante no desenvolvimento e formação de professores, pois não só dá, ao Professor Estagiário (PE), o primeiro contacto com a realidade existente nas diferentes escolas como também lhe oferece a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos previamente desenvolvidos. Também é importante referir que o estágio permite a inserção de um aspirante a professor num contexto escolar de forma controlada e com a supervisão de um professor mais experiente, neste caso o Professor Cooperante (PC), e com a orientação do Professor Orientador (PO). Com esta ajuda, o estudante consegue melhorar os seus pontos fracos, sentindo-se mais seguro e apoiado para evoluir no processo ensino-aprendizagem. Só assim é possível transformar um estudante num professor. Assim o defende Romar et al. (2018), quando afirma que o PE necessita deste contacto com a realidade para evoluir e se tornar apto para a profissão. É importante ser guiado e apoiado por professores mais experientes para que estes orientem o processo inicial e criem bons hábitos de reflexão e posteriormente de ação.

A primeira fase de estudo, iniciada na licenciatura, seguido do primeiro ano do mestrado, foram importantes para desenvolver o conhecimento dos conteúdos das modalidades e da pedagogia, para estar apto para a unidade curricular do EP.

O EP, na minha opinião, teve um papel extremamente importante no conhecimento da realidade das escolas. Agora tenho noção de como estas são geridas, quais os papéis de cada um (dentro da comunidade escolar), do tipo de funcionamento da escola, de como são geridos os diversos departamentos, entre

outros. Para além de dar aulas, aprendi os papéis que são atribuídos a cada um dos docentes e assisti as reuniões realizadas ao longo do ano.

Com efeito, o EP foi realmente um choque com a realidade, pois tive a primeira perceção do que é ser, verdadeiramente, professor. Algo que, através da teoria ou durante a prática no primeiro ano do mestrado, não foi possível de sentir e presenciar. Estar inserido na escola é prescindível para abrir horizontes. Só assim o EE consegue perceber que para ser PE não pode apenas assistir às aulas, deve também aprender a lecionar.

De forma a retratar todo o processo do meu estágio, dividi o relatório em três capítulos. O primeiro é a “Introdução”, onde enuncio a necessidade da elaboração do relatório, bem como a sua estrutura. O segundo capítulo, “Operacionalização do processo de ensino-aprendizagem”, é o mais extenso. Este abrange a importância da educação física na escola e o contexto onde fui inserido, englobando a escola cooperante, o grupo disciplinar de educação física, o núcleo de estágio e a turma residente. Aqui se insere também o planeamento anual, onde estão descritas as modalidades abordadas, algumas dificuldades sentidas e os modelos/estilos de ensino utilizados. Entra também, neste segundo capítulo, o Desenvolvimento Profissional, subdividido em três subcapítulos que acompanham os três períodos do ano letivo, descrevendo detalhadamente o que aconteceu nos mesmos. No último subcapítulo, faço um balanço geral sobre a minha preparação, antes de iniciar o EP, e a minha evolução ao longo do estágio. Insere-se por fim, o estudo realizado no âmbito do desenvolvimento profissional. Terminando o relatório com as conclusões retiradas ao longo da minha prática pedagógica.

2. A Educação Física e o Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Para quê e porquê Educação Física no currículo educativo nacional?

A Educação Física (EF) tem um papel importante no desenvolvimento do ser humano. Através das suas características desportivas, desenvolve as noções de corpo e os seus limites, promovendo assim uma autoexploração motora, uma autoconsciência muito elevada sobre o “eu”. Todas estas características incentivam o movimento e recusam o sedentarismo. Através da prática do exercício físico, desenvolvemos uma perceção do “eu”, das experiências que vivemos e dos outros.

As diretrizes curriculares do programa nacional assentam sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estando encarregue de desenvolver as áreas de competência da “consciência e domínio do corpo”, do “bem-estar, saúde e ambiente” e de “relacionamento interpessoal”. Através da EF, é possível contribuir em todos os aspetos enumerados neste perfil. Também é necessário desenvolver a aptidão física, tornar os alunos dotados de valores morais e éticos, através das práticas, incutir o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar que os alunos evoluem nas atividades propostas. Com estas metas é possível aferir que o programa nacional atribui importância à EF, não cingindo a sua potencialidade apenas à componente física.

A minha Escola Cooperante (EC) seguiu as diretrizes curriculares definidas pelo programa nacional, adaptando as mesmas à sua realidade e apoiando-se nas rúbricas de avaliação por ela criadas/adaptadas. Isto faz com que o aluno e o professor saibam o que é necessário aprender e fazer. Dentro das rúbricas de avaliação entram as componentes das atitudes, a componente da aptidão física, dos conhecimentos e das modalidades. A escola defende sempre o perfil do aluno e que estas componentes devem ser seguidas e ajustadas de acordo com o mesmo.

No programa nacional existe uma gestão flexível do currículo, no que concerne às modalidades a serem abordadas, fornecendo assim um maior grau

de autonomia tanto ao professor como à instituição. Assim o nível e as modalidades podem ser adaptados à turma que estão a lecionar.

A EF não é unidimensional nem estática, pois o professor, para além de lecionar modalidades, necessita também de promover a transmissão de ética e valores. Segundo Batista e Pereira (2014), um bom profissional assume uma responsabilidade enorme neste sentido, para que este seja verdadeiramente um profissional do desporto. Com efeito, os alunos acabam por seguir o profissional como uma referência.

O professor deverá fornecer uma vasta quantidade de oferta a nível motor, promovendo assim diferentes interações e estímulos e criando experiências significativas e próximas das vividas em contextos reais. Rolim e Mesquita (2014) fomentam a necessidade de utilizar modelos centrados no aluno. Estes modelos têm formas singulares de ensinar o desporto e, quando se congregam com o projeto curricular da escola, é possível conjugar os valores culturais, pedagógicos e socializadores da comunidade. Assim se cria uma identidade com a comunidade escolar.

A EF assume então um papel que visa o trabalho da aptidão física e da criação de práticas desportivas nos alunos. Não obstante, apenas com duas aulas semanais de noventa minutos, não é possível cumprir o tempo de prática estipulado pela *World Health Organization* (2010). Segundo as recomendações da mesma, um adolescente deve praticar sessenta minutos, por dia, alguma atividade física. A EF não consegue suprir esta necessidade, apenas com o tempo atribuído, necessitando de capacitar os alunos para serem fisicamente ativos autonomamente.

Como futuro docente, sinto que a perspetiva de criar alunos fisicamente literatos é fundamental. Por exemplo, Whitehead (2010) afirma que existe uma relação entre três atributos da literacia física: a motivação, a confiança e a competência física. Estes atributos, como se interpenetram, acabam por formar uma interdependência e influenciam-se da seguinte forma: se o aluno está motivado automaticamente estará mais confiante para prática desportiva e mais predisposto a ultrapassar os desafios que vão surgindo. O seu nível de competência física evolui, criando assim um ciclo de incentivo. Se o aluno tem

sucesso e sente a evolução das suas capacidades vai estar intrinsecamente motivado para a prática. Como consequência, o aluno chega a mais três princípios: à autoconfiança e ao autoconhecimento, à expressão própria e à comunicação com os outros e ao conhecimento e compreensão. Estes princípios surgem através do ciclo de interações que foi previamente mencionado. Quanto mais sucesso o aluno tiver neste ciclo, maior é a probabilidade de ele se manter fisicamente ativo no futuro, abarcando ao professor a necessidade de conseguir fornecer experiências adaptadas, de acordo à especificidade de cada um. Assim se atinge uma maior percentagem de sucesso. Caso estejam cumpridas estas condições, será possível deduzir que o aluno está capacitado para se manter ativo no futuro pós-escolar. Este é um ponto fulcral, que está implícito nas características específicas que um aluno deve cumprir, no final do seu percurso escolar.

Na minha prática de ensino supervisionado (PES), procurei fornecer aos alunos algumas tarefas que pudessem ser replicadas futuramente. Foi criado um plano de aptidão física, em que os alunos projetavam o seu próprio plano. Apesar do esforço, não consegui chegar à segunda fase deste plano. Esta dificuldade surgiu aliada ao pouco tempo de contacto com os alunos e ao pouco interesse dos mesmos para a disciplina. Mesmo assim, consegui motivar mais os alunos para a prática de exercício físico, através das adaptações realizadas nos exercícios propostos. Tal como foi referido, anteriormente, esta sensação de sucesso promove o gosto pelo desporto e incentiva a práticas mais regulares.

2.2. Contextualização do Contexto

2.2.1. A Escola Cooperante

A Escola Cooperante (EC) impactou a minha visão sobre os profissionais da educação e sobre todas as outras funções administrativas, referentes aos estabelecimentos de ensino. Todos estes elementos são fundamentais para que o organismo escolar tenha um bom funcionamento.

A EC está localizada na cidade de Penafiel. Tem uma cultura escolar bastante vincada, abraçando diversos projetos de cariz solidário, que transmitem

valores de interajuda e compaixão. Pode-se aferir que é uma escola, em que os alunos se revelam bastantes zeladores e respeitadores do seu ambiente.

A escola encontra-se bem equipada, contando com um campo de ténis; um campo exterior, com pista de atletismo e caixa de areia; um pavilhão interior, com boas adaptações para as diversas modalidades, contendo uma sala para a modalidade de ginástica ou de dança. A Câmara de Penafiel disponibiliza o acesso, dos alunos e dos professores da escola, ao campo sintético, à pista de atletismo, com caixa de areia, e às piscinas.

2.2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar definiu algumas regras, pelas quais nos devíamos guiar: definiu como seria a distribuição das turmas pelos espaços e, em cada período, o local atribuído seria mudado para o professor poder fornecer um maior leque de modalidades aos alunos. O grupo disciplinar também definiu que deveriam ser lecionadas duas modalidades coletivas, aconselhando o basquetebol e o voleibol, visto que a escola promove, no final do primeiro e do segundo período, torneios escolares com estas modalidades. A modalidade de natação também seria abordada obrigatoriamente em todos os anos de escolaridade. Mas, por motivos de saúde da PC, a obrigatoriedade de abordar a disciplina de natação foi impossibilitada. Por fim, a disciplina de atletismo e de atividades rítmicas e expressivas também poderiam ser abordadas.

2.2.3. O Núcleo de Estágio

“...começando a procurar melhorar as lacunas que tinham sido observadas e registando algumas melhorias, sinto que tenho uma maior consciencialização referente ao meu desempenho. A visualização destas dificuldades através de vídeos e feedbacks do NE e da PC foram fulcrais para esta evolução/consciencialização.”

(DB, de 23 a 27 de janeiro)

O Núcleo de Estágio (NE) funcionou como espaço de apoio e interajuda neste percurso. Nesta caminhada juntei-me a mais três colegas: ao Diogo, à Catarina

e ao Telmo. Dos três, apenas conhecia o Diogo porque não só fora da minha turma no primeiro ano como realizamos diversos trabalhos em conjunto. Isto permitiu uma maior facilidade de trabalho com ele. Durante o EP fui conhecendo, por via do trabalho, os outros dois elementos do NE, desenvolvendo uma boa relação com ambos.

Ao longo do ano letivo, senti que o núcleo deixou de ser apenas um conjunto de estudantes estagiários e se tornou numa “família”, existindo muitas vezes partilha de conhecimentos, experiências e pensamentos. Estivemos sempre presentes nas aulas uns dos outros, aumentando assim o nível de conexão e cumplicidade entre o grupo. Tal como supracitado, este clima positivo e de amizade foi fundamental para a evolução do grupo, enquanto futuros profissionais. Através de discussões, em conjunto, foi possível potenciar a aprendizagem de cada professor estagiário, ao fornecer ajuda a como colmatar lacunas que fossem surgindo. Não existem professores ou aulas perfeitas, mas com a constante evolução e reflexão é possível tornarmo-nos mais capazes.

Estes momentos foram chave para que conseguíssemos ultrapassar os desafios que nos foram aparecendo ao longo desta jornada. Através da nossa união conseguimos criar boas dinâmicas de trabalho e organizar o nosso projeto de estágio da melhor forma possível. Ao longo das minhas reflexões fui enunciando este espírito de entre ajuda que visa o crescimento de um futuro docente.

2.2.4. A Turma Residente

A turma residente teve, no início, diversas mudanças de alunos, ficando somente “fechada” no início do 2º Período. Contando com 28 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Quanto ao género, existia um maior número de alunos do sexo feminino (18), do que alunos do sexo masculino (10).

Através do questionário, realizado aos alunos da turma, foi possível retirar algumas conclusões. A grande maioria não pratica desporto fora da disciplina de EF e poucos alunos a evidenciaram como uma das suas disciplinas favoritas. A perspetiva que tive da turma acabou por ser confirmada por estes dados, pois

poucos alunos na fase inicial estavam motivados para realizar a componente prática da disciplina. Existia também um ou outro problema de saúde mais delicado e devidamente sinalizados pela escola.

Para conseguir chegar até estes alunos tive de conseguir fomentar o gosto pela prática desportiva e de criar um bom clima de aula, para que os mesmos se sentissem confortáveis para a participação na mesma. Tentei ser um professor preocupado com os alunos, criando, tal como referido anteriormente, um espaço onde os alunos se sentissem valorizados e gostassem da disciplina.

Cunha (2010) refere a importância de conseguirmos equilibrar este processo de ensino-aprendizagem. Só assim se forma uma afetividade positiva com a turma, tornando consequentemente a disciplina mais interessante para estes.

Segundo Perlman (2012), a estratégia de afiliação por equipas e o papel mais ativo do aluno na aula têm um impacto positivo na mudança de atitude e interesse pela participação na aula dos alunos tipicamente mais desmotivados para a prática. Com efeito, como os alunos não estavam motivados para a prática, foi necessário explorar formas de os cativar para a mesma. Procurei sempre, no planeamento das aulas, definir exercícios/tarefas que os alunos gostassem (e.g., nas aulas de orientação realizar tarefas como a mímica, após a realização do percurso). A longo prazo, esta técnica provou ser bastante positiva porque foram visíveis o interesse e a dedicação dos alunos na aula de EF. Estas estratégias serão mais aprofundadas ao longo dos períodos, no capítulo do desenvolvimento profissional, pois foram fundamentais para a minha evolução, ao longo do ano letivo, e serão específicas a cada modalidade e cada espaço temporal.

3. Da teoria à prática: operacionalização do processo de ensino-aprendizagem (Área 1)

3.1. Planeamento anual

Na tabela 1, é possível observar as diversas modalidades lecionadas em cada um dos períodos, a extensão temporal e os conteúdos lecionados. Estando aqui plasmado o planeamento do processo de ensino-aprendizagem da turma residente e da turma partilhada.

Tabela 1. Distribuição das matérias lecionadas, nas diferentes turmas.

Espaço temporal	Modalidades e Nº de aulas	Conteúdos lecionados
1º Período (10º ano) Turma Residente.	Atletismo (5 aulas);	Corrida de velocidade: partida de blocos; aceleração; velocidade máxima; perda de velocidade; Estafetas: transmissão; receção; Salto em comprimento: corrida de balanço; chamada; voo; queda; Triplo salto: corrida de balanço, <i>hop step jump</i> ; queda;
	Basquetebol (9 aulas);	Passe de peito; passe picado; Receção; Drible; Lançamento em apoio; Ressoa; Posição base; Defesa individual; Ocupação racional do espaço; Desmarcação; Passe e corta; Jogo 3x3.
2º Período (10º ano) Turma Residente.	Voleibol (12 aulas);	Passe; Posição base; Deslocamentos; Manchete; Serviço por baixo e por cima; Ocupação do espaço de jogo; Prosseguir; Diferenciação de papéis; Organização do ataque; Jogo 2x2 e 4x4;
	Dança “Jive” (11 aulas);	Noção corporal e temporal; Relação; Passo base; Volta simples; <i>Side to side</i> ; Coreografia;
2º Período (5º ano) Turma Partilhada.	Voleibol (1 aula);	Passe de frente; Serviço por baixo; Manchete; Posição base; Deslocamentos; Sustentação de bola; Ocupação do espaço de jogo; Prosseguir;
	Ginástica de solo e aparelhos (4 aulas);	Rolamento à frente engrupado, à retaguarda engrupado e com os membros inferiores afastados; Ponte; Roda; Pino de cabeça; Salto de eixo;
3º Período (10º ano) Turma Residente.	Orientação (5 aulas);	Interpretação do mapa e orientação através do mesmo; Identificação da terminologia; Realização dos percursos; Utilização do cartão de controlo; Pontos cardiais e colaterais;
	Badminton (6 aulas);	Pega da raquete; Posição Base; Serviço; <i>Lob</i> ; <i>Clear</i> ; Deslocamentos; Retorno; Jogo 1x1;

O *roulement* levantou alguns constrangimentos, dificultando a organização e a gestão das aulas previstas, pois como é definido um espaço diferente em cada um dos blocos dificulta o processo de permuta entre as modalidades a serem abordadas. Este problema surge também devido ao condicionamento criado pelo plano B, adotado pela escola, e a situações climáticas adversas: os professores, cujos espaços atribuídos foram os interiores, teriam de dividir o seu espaço e realizar a atividade definida para esse dia (e.g., torneio de voleibol ou basquetebol e circuitos de aptidão física).

3.2. Mapeamento sinóptico dos modelos, estilos e estratégias de ensino utilizados

No que concerne aos modelos de ensino, foram utilizados dois modelos de uma forma mais pronunciada: o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2019) e o Modelo de Instrução Direta (MID) (Metzler, 2017). Metzler (2017) refere ainda que não existe uma melhor forma de ensinar, mas cabe ao docente analisar o contexto e a realidade que experiencia para depois tomar as suas próprias decisões. É importante referir que cada conteúdo/modalidade tem particularidades únicas, e apenas a pessoa responsável por lecionar as mesmas é que consegue definir qual abordagem a deixará mais confortável para atingir um maior sucesso. Importante ainda realçar que cada turma é única e com alunos diferentes, não podendo ser utilizada uma “receita única” para ensinar pessoas com motivações diferentes.

Inicialmente, senti mais conforto em utilizar um estilo de comando, onde priorizava o controlo da turma e posteriormente a reprodução das tarefas propostas. Este estilo de comando acaba por estar muito afiliado ao MID, devido às suas características. Assim, as aulas estariam mais centradas no professor e no conteúdo do que propriamente no aluno.

Tal como referido previamente, é necessário que os alunos tenham autonomia, para no futuro autorregular as suas práticas. Por isso, devemos priorizar a autonomia dos alunos, atribuindo-lhes tarefas relativas aos diversos processos que existem na dinâmica da aula.

Quando senti que os alunos estavam mais responsáveis e empenhados, deleguei-lhes algumas tarefas. Apesar da afiliação por equipas estar definida desde o início de cada modalidade, o papel do capitão apenas começou a ser mais vincado quando foram introduzidos os “*skill cards*”, cartões criados com o intuito de facilitar aos alunos o que era pretendido em cada estação, neste caso na modalidade de atletismo. O capitão assumia assim a responsabilidade de que estes critérios previamente definidos fossem cumpridos.

Foi possível observar uma melhoria nos alunos ao nível da entreajuda. Esta melhoria surgiu, provavelmente, por conta do papel mais ativo do aluno na aula, que tinha interesse que o seu grupo evoluísse para conseguir acumular pontos para a liga criada pelo professor.

É importante atribuir relevância e significado cultural às matérias lecionadas. Os eventos culminantes foram fulcrais para estimular o gosto da turma pela disciplina, pois estes adoraram a competição e a posterior cerimónia, no final de cada modalidade, mais especificamente no final de cada período.

Na modalidade de dança, tentei utilizar a Aprendizagem Cooperativa (AC) (Dyson & Casey, 2016). De uma forma muito sucinta, o modelo de AC deve conter os seguintes cinco elementos (Dyson & Casey, 2016): Interdependência Positiva, Promover Interações Cara-a-Cara, Cobrança Individual, Habilidades Interpessoais e em Pequenos Grupos, Processo de Grupo.

Procedi então à criação de diversas funções para os elementos dos grupos (e.g., Cenógrafo, Caracterizador, Diretor). Foi possível retirar grandes vantagens educativas da AC, como, por exemplo, o interesse de grande parte dos alunos, por cumprirem com o seu papel. Existiu uma grande vinculação ao grupo de trabalho. Estas dinâmicas também potenciaram alunos com mais dificuldades na modalidade de dança, devido a cada grupo autonomamente definir o papel de cada elemento, e posteriormente, atribuírem as funções conforme as capacidades de cada um. Com efeito, foi possível evidenciar que até os alunos com mais dificuldades estavam interessados em ajudar o grupo nas tarefas (e.g., escolher a caracterização da coreografia, escolher e realizar temporização da música para a coreografia), tornando-se mais capazes de

debater sobre a dinâmica da coreografia, que cada grupo estava responsável por criar, com um tempo mínimo e máximo, estipulado pelo professor.

Numa das sessões de trabalho de Desenvolvimento Profissional (DP)¹ com o PO sobre a aprendizagem cooperativa desenvolvida durante o 2º período, refleti e cheguei à conclusão que deveria ter criado tarefas do estilo *Jigsaw*, para facilitar o controlo e mediação da participação dos elementos de cada grupo. Deveria também ter criado registos, facilitando assim o controlo sobre a participação dos diversos constituintes do grupo de trabalho.

A utilização da aprendizagem cooperativa foi uma experiência que futuramente, na minha prática profissional, procurarei continuar a desenvolver, pois corrobora a necessidade de incentivar o aluno a ser mais autónomo e mais participativo na sua própria aprendizagem. Notei que os alunos se sentem mais responsáveis, para no fim, apresentarem resultados. Estes aspetos são extremamente positivos, desenvolvendo assim potencialmente seres humanos mais autónomos e responsáveis. A melhoria a ter em conta futuramente será o controlo da participação, para que não existam alunos a participar em demasia e outros a estar despreocupados e a faltar à responsabilidade que lhes foi imposta.

Utilizei, por fim, o Modelo de Ensino de Pares (Metzler, 2017), de uma forma mais acentuada, na modalidade de badminton e voleibol. Os alunos, ao estarem em duplas, facilitaram, de certa forma, este processo. Os alunos eram instruídos, no início da aula, de como os diversos gestos técnicos deveriam ser realizados. Por exemplo, no voleibol, deveriam verificar e posteriormente alertar para a importância de, ao realizar a machete, a superfície de contacto com a bola ser a zona dos antebraços. No badminton, criei fichas com as trajetórias dos movimentos lecionados, para que fosse de forma visual mais fácil entender o que deveriam observar.

¹ Estas sessões de trabalho foram realizadas ao longo do ano e eram abordadas diversas problemáticas que eram comuns à prática de um estudante estagiário. O PO escolhia temas como: dificuldades iniciais, planeamento (UDs, aulas e exercícios), equidade, a EF e o Currículo. Em suma, eram sessões que visavam a melhoria dos seus estagiários na prática pedagógica.

3.3. Prática pedagógica

O desenvolvimento profissional tem diversos níveis e foi realizado ao longo do espaço temporal de um ano letivo. Por isso, separei os diversos tópicos que senti que foram importantes em cada período, constrangimentos, lacunas do EE e estratégias que foram fundamentais para que existisse uma evolução positiva.

3.3.1. 1º Período: O início da Prática de Ensino Supervisionada

Como mencionado anteriormente, a PES é uma fase em que o EE tem de “colocar as mãos na massa” e assumir uma turma que lhe é atribuída. Então, este primeiro período acaba por retratar constrangimentos que eu senti numa primeira fase. Ser colocado como responsável pelas aprendizagens de uma turma é extremamente desafiante e é necessário que seja realizado, por parte do responsável, um bom trabalho.

3.3.1.1. O choque com o “*roulement*”: Implicações na prática pedagógica

Não podemos deixar de reforçar que este documento é fundamental, numa escola como a que fui inserido, para que exista uma gestão organizada dos espaços pelos professores. Não obstante, o *roulement* levantou diversos constrangimentos, seja a nível de planeamento, de tempo útil de aula e de gestão da mesma.

O primeiro constrangimento, que experienciei, tal como referido previamente neste relatório, foi a seleção das modalidades, pois cada espaço atribuído acaba por restringir um pouco o conjunto de modalidades que podem ser lecionadas. Foi necessário planejar todo o ano letivo, com base neste documento que foi criado no início do ano para todos os períodos. Estaria, porém, sempre suscetível a mudanças, que no meu caso não aconteceu e pude seguir as modalidades que defini no início do ano. Mas, com alguns colegas do núcleo de estágio, vivenciei algumas dificuldades criadas por estas alterações.

O tempo útil de aula foi impactado, pois foi definido que cada turma teria um horário específico para equipar e posteriormente desequipar. Por exemplo,

a primeira turma a equipar tinha cerca de dez minutos de balneário e teria de terminar a aula cerca de trinta minutos mais cedo que o tempo de aula previsto, para desocupar o balneário antes dos alunos de outra turma, que equiparam posteriormente, regressassem. Estes “tempos mortos” teriam de ser viabilizados para a aprendizagem, foram criadas assim estratégias para colmatar o tempo perdido.

As estratégias, numa primeira fase, foram mais simples, como, por exemplo, quando os alunos eram os segundos a equipar, realizava-se a marcação de presenças e uma breve introdução ao que seria lecionado na aula. No final da aula, nas primeiras aulas, foi criada uma rotina de autoavaliação, em que cada aluno, segundo a escala de *Likert*, se autoavaliaria de 1 a 4. Esta autoavaliação deveria seguir um conjunto de tópicos, que estavam disponíveis para consulta no site da *classroom* da turma. Inicialmente, este diálogo era mais demorado e demorava os quinze minutos finais da aula. O aluno refletia sobre qual a nota que se autoatribuía e como deveria melhorar, para que na aula seguinte conseguisse alcançar a avaliação desejada pelo mesmo.

Santos (2002) refere a necessidade de orientar este processo de autoavaliação, criando facilitadores e linhas guia para este processo. Posto isto, procurei sempre mediar este processo de avaliação, pois, por vezes, a reflexão do aluno não correspondia totalmente com o que aconteceu na aula. Posteriormente, quando os alunos já conseguiam autoavaliar-se de uma forma mais precisa e correta, consegui rentabilizar mais o tempo para os ir pondo a par sobre algumas informações da escola, apresentar vídeos de exemplos que deveriam de ser seguidos (e.g., como auxiliar os colegas quando estes têm dúvidas, quais as componentes críticas de cada gesto técnico, exemplificações precisas de como devem ser realizados), sejam estes realizados por elementos da turma ou por vídeos educacionais disponíveis digitalmente.

Por fim, o *roulement* levantou ainda mais uma condicionante. Como todos os professores necessitam que lhes seja atribuído um espaço para lecionar, foi necessário repartir o pavilhão em três espaços, diminuindo o número de recursos para a aula. Neste primeiro período, o maior problema foi o número de cestos, pois apenas existiam dois, no espaço atribuído, para uma turma com vinte e oito

alunos. Foi então necessário criar tarefas para que não existissem filas de espera muito elevadas.

Como a turma era pouco ativa, criei desafios de aptidão física para os alunos que estavam, momentaneamente, de fora. Conforme as aulas foram passando, consegui otimizar este sistema, criando uma meta para cada equipa. Depois, os elementos de cada grupo deveriam regular quantas repetições, de cada exercício, cada um executava. Desta forma, cada aluno contribuiu para o grupo, de acordo com as suas capacidades, e criou uma meta que sentiu que conseguiria alcançar. Por exemplo, ao grupo tinha sido atribuído a meta de realização de cinquenta agachamentos. O grupo era de cinco elementos, mas um aluno, na aula em questão, apenas conseguia realizar cinco. Tendo em conta esta limitação, o grupo poderia acautelar o desempenho mais reduzido do colega e alcançar a meta estipulada, realizando outro elemento as repetições que faltariam.

Fazendo referência ao que foi referido previamente, no planeamento anual, quando eram realizados os “planos b”, principalmente nos torneios de basquetebol, ficavam muitos alunos fora da atividade e era necessário aplicar estas dinâmicas, para que estes ficassem sempre em movimento.

3.3.1.2. A motivação da turma: Implicações para a prática dos alunos

“...foi uma aula que me deixou feliz, pois ver os alunos empenhados e preocupados em realizar o que lhe foi pedido, demonstra compromisso com o professor e interesse em melhorar, visto que muitos deles verbalizam dizendo que têm muitas dificuldades...”

(DB, de 21 a 25 de novembro).

Neste período, conheci a turma pela primeira vez e, tal como já referi, foi necessário motivar os alunos para a prática de exercício físico. Estes apresentavam muitas dificuldades a nível motor aquando da realização das avaliações diagnósticas.

A turma era maioritariamente constituída por alunos que não tinham uma experiência prévia e rica com o desporto. Outro fator, que levou à desmotivação

dos mesmos, foi a falta de experiências positivas nas aulas de EF, como referiram ao longo do primeiro período (e.g., associavam a EF a um espaço de reprodução e que muitas das vezes não tinham sucesso).

Uma das estratégias de incentivo utilizadas, foi a criação de equipas nas diversas modalidades, nomeadamente na modalidade de atletismo e basquetebol, modalidades que seriam lecionadas nesse período letivo. Como referido previamente, esta afiliação provou ser bastante vantajosa, como incentivo de participação em grupo, sendo possível evidenciar uma afiliação maior ao grupo na modalidade de atletismo, devido ao trabalho realizado em grupo, nas diversas estações. Os *skill cards*, com os diferentes critérios de êxito, auxiliaram tanto o capitão como os restantes elementos a conseguirem identificar os erros que iam sendo realizados e posteriormente corrigi-los, sempre com a mediação do PE.

A simples afiliação aos grupos teria mais significado caso fosse criada uma liga para as equipas competirem. Decidi então criar um documento *online* que me permitisse alterar os resultados ao longo das aulas, podendo os alunos acompanhar estas alterações. Esta dinâmica foi mais aplicada na modalidade de basquetebol, pois, devido às condições climatéricas, a extensão da UD de atletismo foi bastante encurtada.

Procurei utilizar formas mais digitais de chegar até aos alunos, pois observei que estes estavam bastante interessados nessa vertente. Por isso, no final deste período, e enquanto refletia sobre uma forma de tornar a liga mais interativa e formal, optei por utilizar uma aplicação chamada “*Copa Fácil*”. Medida esta que foi aplicada apenas no segundo período.

Os registos de pontuações obtidas em exercícios específicos permitiram-me organizar a liga e não eleger o vencedor, da liga de basquetebol, apenas pela vitória no evento culminante, mas também através de uma pontuação, visando todo o trabalho realizado ao longo do primeiro período. Senti que seria injusto não premiar os grupos que se empenharam ao longo das aulas, para atingir pontuações mais elevadas.

Uma outra forma que encontrei de chegar até aos alunos, foi através do clima da aula: procurei que os alunos se sentissem confortáveis para errar e

evoluir, sentindo-se assim sempre apoiados pelo professor. Os alunos, ao sentirem o apoio, começaram a procurar ajuda e superar as dificuldades sentidas, tal como refiro no meu diário de bordo. Sentir o interesse dos alunos motivou-me ainda mais para procurar formas de os manter cativados.

3.3.1.3. O clima de aula positivo: A influência para a prática desportiva dos alunos

Tal como retratado anteriormente, o clima motivacional é extremamente importante nas aulas de EF, e foi algo que eu tentei criar desde o princípio das aulas. A turma era bastante apática, por isso, era necessário incentivar a sua participação na aula de uma forma mais ativa e presente.

Segundo Parker e Curtner-Smith (2014), ao utilizar o MED, os alunos tornam-se mais predispostos a participar e a envolverem-se de uma forma mais esforçada e empenhada nas aulas de EF. Os alunos, ao longo deste primeiro período, demonstraram este empenho e esforço para evoluir e, várias vezes, referiam o gosto por estar em grupos e pelas vertentes criadas por este modelo.

Um clima motivacional é fundamental tanto para motivar alunos que não sejam muito predispostos para a prática, como também incentivar a participação ativa dos alunos de outras turmas, no futuro.

Wallhead et al. (2013), refere a importância de os alunos se sentirem apoiados e de apoiarem os colegas como um fator importante para o crescimento e desenvolvimento enquanto ser humano. Este clima motivacional de apoio para com o próximo foi fundamental para que a turma criasse um clima bastante favorável à entreajuda, que levou a que os alunos se sentissem mais importantes e com maiores responsabilidades, na aula de EF. Isto, para além da componente física e da prática das modalidades.

O clima positivo da aula está ligado à motivação, e também à necessidade de criar um espaço, em que os alunos se sintam confortáveis para errar e conseguirem experienciar as diversas tarefas, propostas ao longo das unidades didáticas.

3.3.1.4. A adaptação das tarefas de aprendizagem: A importância de potenciar a aprendizagem dos alunos

É necessário criar/planificar tarefas de aprendizagem que visem o sucesso dos alunos e ainda acautelar o facto de todos os alunos terem objetivos diferentes e diferentes níveis de habilidade motora. Então surgiu, neste primeiro período, o “acordar” para a necessidade de adaptar os exercícios aos alunos que estavam à minha frente. Esta consciencialização, ficou mais vincada devido à participação como observador, no *webinar “TGfU SIG 40th Anniversary Professional Development course”*, que contou com 4 sessões diferentes. Nesta formação foi apresentada uma imagem (Figura 1), que cada vez mais acho fundamental que seja retratada na aula de educação física.

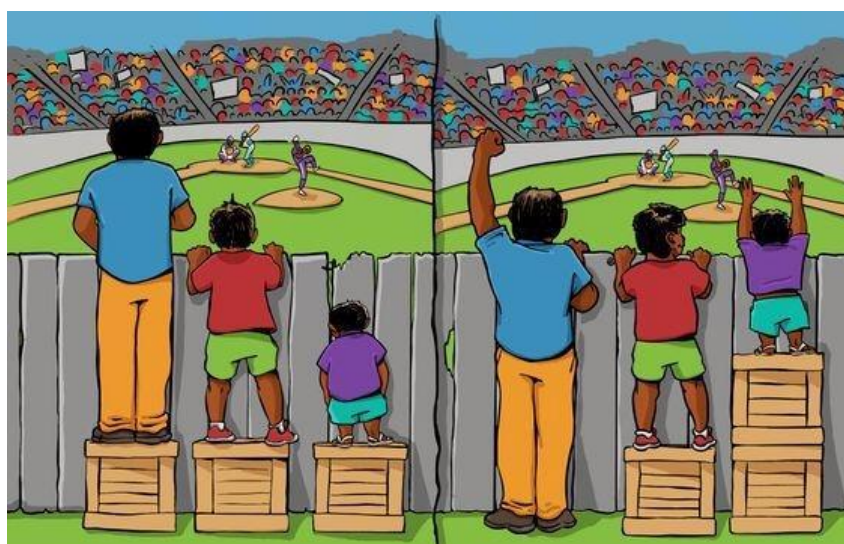


Figura 1. Equidade e Igualdade.

Conforme a simbologia da imagem, mais do que promover a igualdade, devemos promover a equidade.

A igualdade acaba por ser um pouco subjetiva se atribuirmos as mesmas alterações a todos para facilitar, por exemplo, as tarefas. Ao fazermos isso, estamos, inconscientemente, a criar situações de desigualdade, uma vez que continuará a existir discrepâncias na participação dos alunos. Se então planificarmos estratégias para os diferentes níveis da turma estaremos assim a criar aulas mais equitativas.

Segundo Penney (2012), é fundamental adaptar o jogo com o intuito de todos os alunos conseguirem atingir a aprendizagem pretendida. Apenas com estas alterações/modificações, é possível criar objetivos diferentes para cada aluno. Senti, ainda assim, algumas dificuldades neste aspeto, pois nem sempre é fácil, ao planificar um exercício, definir regras que visem a equidade. Não descuro, porém, de, ao longo do meu futuro profissional, procurar estar sempre “acordado” para esta estratégia, pois aliada às outras, que falei previamente, para manter os alunos cativados na aula, senti que esta foi, de certa forma, importante, até mesmo para os alunos perceberem que me preocupava com todos eles e queria o sucesso de todos.

Numa primeira fase, senti alguma dificuldade da adaptação de alguns exercícios/tarefas a cada aluno, pois não tinha experiência prévia de atribuir diferentes objetivos a todos. Esta lacuna surge também, de certa forma, aliada aos contextos que estive inserido previamente, nomeadamente no futebol, em que o rendimento é o fundamental, não se atribuindo tanta importância a esta equidade e adaptação a cada atleta.

3.3.1.5. A criação de regras e rotinas: Maximizar o tempo disponível para a aprendizagem

As rotinas a serem aplicadas nas aulas de EF, bem como as regras, foram fundamentais para que as aulas decorressem de forma fluída.

Foi do meu interesse, logo na fase inicial de contacto com a turma, disponibilizar, no “*classroom*”, o documento das regras definidas pelo grupo disciplinar de EF. E posteriormente referir as regras e rotinas a serem cumpridas nas aulas.

As rotinas têm diferentes níveis e foram aplicadas algumas de forma transversal às diversas modalidades e outras mais específicas. Estas foram fundamentais para que o tempo útil de aula fosse aumentado, não existindo tantas quebras ao longo das aulas.

As regras também forneceram uma base para a criação de um bom clima de aula, como mencionado previamente.

Para Ennis (2017), é fundamental que as rotinas sejam administradas de uma forma eficaz e que exista uma gestão de tempo efetiva, para que o professor seja considerado um professor eficaz. Cada vez mais é importante que o docente consiga ter eficácia e aproveite, da melhor forma, o tempo de contacto com os alunos, pois só assim é possível que as aulas sejam mais significativas e mais ricas em tempo de prática.

3.3.1.6. A instrução: importância da reflexão individual e em grupo

“...nas instruções continuo muito preso à verbalidade, como foi fonte de reflexão na semana transata, tenho de recorrer mais à exemplificação para que seja mais fácil evidenciar o que é pretendido, com intensidade e rigor correto.”

(DB, de 21 a 25 de novembro)

Ennis (2017) refere a necessidade de aproveitar o tempo de instrução da melhor forma possível, pois existe um tempo bastante limitado num dia de escola e durante o ano letivo. No início, demorava muito tempo na instrução inicial dos exercícios/tarefas, pois optava por uma abordagem mais verbal do que visual. Mais tarde, com base na reflexão e nos alertas deixados pelo NE e PC, comecei a procurar encurtar este tempo, para que aumentasse assim o tempo de prática dos alunos.

Como necessitava de melhorar esta componente, procurei criar estratégias que me auxiliassem neste processo. Uma delas foi, aquando da planificação do plano de aula, ir praticando a gestão e organização dos alunos, definindo também quais as componentes críticas, mais importantes para a aula.

Segundo Ensign et al. (2018), para que exista uma comunicação apropriada deve existir, durante a prescrição do exercícios, as seguintes características: demonstrações precisas, dicas bastante descritivas e o uso do feedback específico. A partir do momento supramencionado no diário de bordo, senti-me mais consciencializado para suprir esta dificuldade, procurei sempre organizar-me de forma a facilmente criar demonstrações significativas e explicar concretamente o que pretendia em cada exercício. Foi um processo de evolução,

um pouco demorado, que apenas aconteceu devido à reflexão sobre o que acontecia em cada aula.

Na fase inicial, demorava muito a emitir o *feedback* aos alunos, e, por vezes, o *feedback* poderia ser de difícil compreensão, pois utilizava uma linguagem com a qual eles não estavam tão familiarizados, dificultando assim a compreensão do que era pretendido.

Segundo Martins et al. (2017), é importante utilizar o *feedback* de forma eficaz. Este deve ser bastante específico, imediato, com pouca informação, motivador (com áudio e imagens) e apropriado. Tentei melhorar todos estes parâmetros, na minha prática pedagógica, no decorrer tanto deste período como de todo o ano letivo. Neste primeiro período senti que aumentei o número de *feedbacks* que emitia. Criei algumas estratégias, para me sentir mais seguro do que devia de informar, procurando utilizar uma linguagem mais aproximada da faixa etária que lecionava, sendo estas dicas descritivas e visuais, como, por exemplo, enquanto informava que tinham de “empurrar o chão”, no atletismo, exemplificava o movimento. Foi possível verificar que os alunos compreendiam, mais facilmente, o que era pretendido, pois ouviam pontos-chave mais o exemplo visual do professor.

Relativamente ao questionamento, procurei, desde uma fase inicial, não fornecer logo a resposta correta aos alunos, levando-os a pensar sobre o que deveriam fazer nas diversas situações. Isto também me permitia perceber se tinham absorvido os conteúdos ensinados. Harvey et al. (2016) refere a importância de utilizar o questionamento nas aulas, favorecendo assim a autonomia e capacidade de resolução das adversidades que possam surgir na prática desportiva dos alunos.

3.3.1.7. A avaliação

Avaliar os alunos é uma tarefa que provou ser bastante complexa, pois é importante que esta seja o mais justa e rigorosa possível.

Durante a minha PES, houve, só no primeiro período, quatro avaliações: a diagnóstica, a formativa, a qualitativa e a sumativa.

A diagnóstica serviu para me capacitar, com dados específicos, sobre o desempenho dos alunos nas modalidades que iria lecionar e, posteriormente, planejar as aulas com base nestes dados.

A formativa realizou-se a meio do período e foi importante para saber a evolução dos alunos até à data da mesma.

A qualitativa serviu para informar os alunos, com base no que era observado ao longo das aulas, o que deveriam de melhorar: o comportamento, o empenho, entre outras componentes da avaliação.

Por fim, a mais complexa, a avaliação sumativa, pois esta seria a nota atribuída no final do período e tinha em conta todas as componentes, estipuladas pelos critérios de avaliação.

É assim importante que a avaliação não seja apenas um momento único, pois através da mesma é possível chegar a conclusões sobre o que está a correr bem, o que pode melhorar e como o posso fazer. Segundo Mendes et al. (2012), a observação é importante e fundamental a ser realizada, de forma cíclica (Figura 2):



Figura 2. Ciclo de observação (Mendes et al., 2012).

Ainda assim, devido à falta de experiência com grelhas de avaliação, notei alguma dificuldade em dinamizar este processo. Esta avaliação deve ser muito praticada e bastante experienciada, para atingir o nível de facilidade dos professores mais experientes. Mesmo observando e procurando, de uma forma informal, avaliar os alunos ao longo das aulas, é um processo diferente de uma avaliação sumativa. Neste primeiro período, foi realizada, posteriormente, uma avaliação através do vídeo da aula da avaliação sumativa, para confirmar que

os valores atribuídos eram os mais fidedignos possíveis e também aumentar a minha experiência avaliativa.

3.3.2. 2ºPeríodo: A estabilização da prática pedagógica

Este período provou ser o mais desafiador de todos.

Apesar do primeiro ser um grande choque com a realidade, o segundo foi muito mais trabalhoso, pois surgiram mais tarefas.

O segundo período teve a particularidade de se iniciar com o projeto “100 Oportunidades”, projeto este que considero fundamental para a minha evolução pessoal e profissional. Inicia-se também as aulas lecionadas à turma partilhada, neste caso a uma turma do quinto ano de escolaridade.

Alguns dos problemas, que surgiram no primeiro período, foram sendo solucionados. Não obstante, destes advieram outros e mais específicos. As rotinas a serem administradas e as questões do *roulement*, acabaram por ser ultrapassadas no primeiro período.

3.3.2.1. Dança: Constrangimentos encontrados na prática pedagógica

“Relativamente à aula de dança foi possível verificar que ainda existe algumas dificuldades na turma relativamente ao passo base, no entanto a atribuição de papéis a cada aluno revelou ser extremamente benéfico para a motivação dos alunos...”

(DB, de 23 a 27 de janeiro)

Sinto que foi na modalidade de dança em que identifiquei mais dificuldades. Não obstante, “debrucei-me” sobre elas e procurei ultrapassá-las.

A primeira dificuldade, que mais tarde ultrapassei, foi o meu desconhecimento sobre a dança “Jive” e o pouco domínio dos passos, devido a uma lesão sofrida no primeiro período, que me condicionou, de certa forma, a execução dos movimentos. Com efeito, a exemplificação dos passos foi um pouco complicada. O “Jive” é uma dança bastante energética e que solicita o apoio apenas da parte frontal do pé no chão e, devido à minha condição, era

praticamente impossível executar muitas vezes os movimentos. A solução passou por recorrer à ajuda dos alunos que tinham mais facilidade nesta modalidade, pedindo-lhes que exemplificassem os passos aos restantes colegas.

Esta modalidade não foi de todo uma das favoritas da turma, muito pelo contrário.

Numa fase inicial, verbalizavam que preferiam realizar algo diferente. Aqui surgiu a necessidade de os motivar, mais uma vez, para a prática. Apliquei como referido previamente algumas características da aprendizagem cooperativa (Dyson & Casey, 2016) (Capítulo 2.4.3.). Com as mesmas, os alunos sentiram-se mais integrados no grupo e empenharam-se para desempenhar a sua função com rigor.

Criei uma ficha de registo para que os alunos apontassem as diversas componentes, que a coreografia final deveria cumprir (Automonitorização): o tema, a música, o material, o esquema coreográfico e a caracterização. Esta ficha provou ser bastante importante, pois conseguia aferir, ao longo das aulas, o trabalho realizado pelos alunos e relembrar a sua coreografia e os passos.

Para conseguir chegar até aos alunos, demonstrar passos e coreografias diferentes, recorri a demonstrações através de vídeos, que eram colocados na *classroom* para estes retirarem ideias. Esta disponibilização foi fundamental para que os alunos tivessem uma ideia de como realizar os movimentos com mais fluidez, já que eu não estava em condições físicas para fazer uma boa demonstração.

Segundo Parker et al. (2016), recorrer à demonstração de realização de tarefas de forma exímia, por atletas mais experientes, através de vídeos recorrendo a meios audiovisuais, é extremamente interessante. Esta medida pode auxiliar o professor a conseguir ultrapassar algumas dificuldades, que sinta na realização de alguma exemplificação/demonstração.

O empenho dos alunos foi extremamente gratificante, pois apesar das coreografias não serem exímias, foram bastante satisfatórias, tendo em conta o nível de habilidade motora da turma. Aliás, algo que me marcou pela positiva foi

o afinco e o rigor da indumentária para a apresentação final da coreografia, tal como refiro no meu diário de bordo:

“Relativamente à aula de dança, foi a apresentação final, onde os alunos, demonstraram um enorme compromisso com o professor, tendo comparecido na aula vestidos a rigor para a sua apresentação...”

(DB, de 20 a 24 de março)

Os alunos, durante a apresentação, votavam por grupos nos diferentes prémios, que por mim foram estipulados. Existiu uma regra importante a ser seguida: apenas podiam escolher um prémio para cada grupo. Os prémios eram os seguintes: *The Best*, *Fashion*, *Interpretation* e *Creativity*. Procurei congratular os alunos, com um troféu para cada grupo (Figura 3). A reação dos grupos, ao receber o troféu conquistado, foi de muito entusiasmo, percebendo que foram valorizados pelo trabalho desenvolvido ao longo da UD.



Figura 3. Troféus da modalidade de dança.

3.3.2.2. A turma partilhada: Uma experiência diferente

Neste segundo período, teve lugar a nossa PES, numa faixa etária diferente da qual temos vindo a lecionar.

Foi verdadeiramente um mundo oposto, pois estes alunos eram totalmente diferentes da minha turma residente, muito mais ativos e com vontade de realizar as aulas.

A turma era de quinto ano, em que lecionei cinco aulas de cem minutos, à quarta-feira.

A primeira aula foi de voleibol, mas, devido à troca de espaços da professora responsável pela turma, foi necessário alterar as restantes aulas, para a modalidade de ginástica de solo e aparelhos.

Senti alguma facilidade em gerir a turma, talvez devido ao facto de o meu irmão se enquadrar nesta faixa etária, sentia que sabia como comunicar com os alunos e eles facilmente entediavam o que eu pretendia. Rapidamente se mobilizavam para as estações na modalidade de ginástica e sempre com a ânsia de experienciar todos os elementos gímnicos a serem lecionados. Mas, era o oposto do que eu estava habituado, pois em vez de somente tentar incentivar os alunos a estarem ativos, tinha agora de criar estratégias para que estes sossegassem e estivessem atentos ao que eu estava a explicar.

Foi necessário, desde o início, impor regras e rotinas, para que estivesse assegurada a segurança para o ensino da modalidade de ginástica de solo e de aparelhos.

Para que os alunos não ficassem com medo da modalidade, foi necessário que tudo decorresse de uma forma segura e controlada, com o máximo de rigor.

Segundo Martins et al. (2017), é fundamental que exista um bom clima de aula e que sejam sempre asseguradas as regras de segurança, de modo a que não sejam criadas experiências negativas, nas modalidades a serem lecionadas.

Os alunos, com o empenho demonstrado, evoluíram de forma significativa em alguns elementos gímnicos. Demonstraram sempre felicidade ao se superarem, pois, inicialmente, muitos demonstravam algum receio em realizar algumas tarefas. Porém, com o auxílio do professor estagiário sentiam-se seguros para as realizar.

Foi uma experiência verdadeiramente enriquecedora para mim. Experienciei uma realidade totalmente diferente do que eu tinha vivido, durante o primeiro período.

3.3.2.3. O projeto “100 Oportunidades”: A importância de chegar a todos os alunos

O projeto iniciou-se no segundo período e estendeu-se até ao final do ano letivo. Surgiu para aumentar o leque de oportunidades oferecido pela escola aos alunos que foram sinalizados pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva da escola. Foi assim fornecido, nos seus horários de EF, aulas da modalidade de *boccia*.

Através deste projeto, comecei a perceber de uma forma ainda mais ampla a necessidade da equidade, bem como da inclusão de todos os alunos na comunidade escolar. Foi assim extremamente importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Como teve um papel tão importante para mim, no meu estágio profissional estará relatado de uma forma mais extensa toda a informação inerente ao mesmo, na secção da relação com a comunidade escolar, tema com o qual se enquadra.

3.3.2.4. Voleibol: A responsabilização e o envolvimento dos alunos nos vários momentos da aula

Tal como foi referido ao longo do primeiro período, houve uma grande necessidade de atribuir responsabilidade e envolver os alunos na prática desportiva.

O MED assume uma parte importante neste processo, com a sua afiliação às equipas, entre todas outras componentes inerentes aos objetivos do modelo (e.g., *fairplay*, tradições desportivas) (Siedentop, 1994).

O momento em que consegui, de uma forma mais concreta, observar esta evolução dos alunos foi no evento culminante de voleibol.

A dinâmica organizacional do evento foi toda transferida para eles, com exceção do mapa de jogos, que foi organizado pelo professor e afixado em um local específico para estes se guiarem e anotarem os resultados. O torneio

correu de uma forma muito fluída e os alunos, no final de cada jogo, deslocavam-se até ao mapa de jogos e rapidamente se organizavam para dar seguimento ao torneio.

Vale a pena falar aqui de um momento que me marcou e motivou para continuar a implementar este tipo de organização e dinâmicas na aula. Esse momento deu-se quando todas as equipas, à exceção de uma, chegaram à aula vestidos com a mesma cor de camisola e com um cartaz de apoio à sua equipa (Figura 4).

Foi bastante gratificante ver a evolução destes alunos a nível de responsabilidade e interesse, ao longo destes dois períodos, pois numa fase inicial apenas queriam fazer o mínimo possível.

O momento que ainda me apercebi mais desta conquista, foi na reunião do final de período. Vários professores de outras disciplinas referiram que era muito complicado para os alunos realizarem trabalhos fora das aulas.



Figura 4. Cartazes de apoio elaborados pelos alunos.

3.3.3. 3ºPeríodo: O culminar da experiência promovida pela Prática de Ensino Supervisionado

O terceiro período acaba por ser um período razoavelmente mais curto e também trabalhoso, pois realizou-se o evento final do projeto “100 Oportunidades” (Secção 2.6.1.). Este período acaba por ser um culminar de todas as experiências desenvolvidas ao longo deste ano letivo, seja com a população especial com quem realizamos o trabalho personalizado, ou com a turma residente. Foi um período em que senti que já existiam diversas dinâmicas de trabalho aplicadas, facilitando o ato de ensinar a organização do NE.

3.3.3.1. Orientação: Evoluir a prática pedagógica com base na observação dos colegas do núcleo de estágio

Existem diversas formas de lecionar a “orientação”, e diversas formas de criar tarefas/percursos para os alunos realizarem.

Esta modalidade tem ainda um papel bastante interessante, pois coloca em prática a utilização de outros conhecimentos, desenvolvidos noutra disciplina, que faz parte do ciclo de estudos da minha turma: Geografia (Rodrigues & Ferreira, 2010).

No segundo período, tive a “sorte” de observar as aulas de outro professor estagiário nesta modalidade. Delas consegui retirar, através do que fui observando das reações dos seus alunos, o que eles gostavam, não gostavam, o que resultava e o que não resultava.

Com base nesta observação, e posterior reflexão, comecei a planear as minhas aulas.

Procurei utilizar a dinâmica de “City Race” (tentar realizar o percurso no menor tempo possível, passando por pontos específicos e com uma determinada ordem), visto que os meus alunos não eram muito dinâmicos. E, caso não criasse metas ou objetivos específicos, iria acontecer o mesmo que nas aulas do PE observado: certas abordagens não iriam resultar. Criei então diversos desafios e procurei que estes fossem equitativos.

Inicialmente, comecei a definir o que seria a média de tempo demorado pelos alunos, em grupo, a realizarem o percurso, no entanto esta meta poderia ser prejudicial para alunos menos capazes, pois poderiam achar que estavam a prejudicar o grupo. Então, comecei a realizar as contagens de forma diferente: ia retirando o tempo mais baixo, outras vezes, o tempo mais alto. Como a UD foi bastante curta, não me foi possível explorar muitas possibilidades como, por exemplo, criar competições por níveis registados nos percursos anteriores, entre outras dinâmicas.

Como a base das aulas consistia em realizar os percursos no menor tempo possível, quando chegou ao dia da avaliação final, os alunos

demonstraram um grande esforço para realizarem um dos quatro percursos, que por mim foram delineados, o mais rapidamente possível. O tempo médio, que demorariam a ser realizados os percursos, foi também por mim registado.

A modalidade permitiu, de certa forma, ainda trabalhar outros conteúdos, pois o percurso era terminado de forma rápida por alguns alunos. Através de questionários, fui colocando questões sobre a modalidade. Fiz também, com eles, o “Jogo do Emblema”, que tem como objetivo criar uma identificação com o grupo de trabalho, com a participação e debate de todos os integrantes do grupo. Para além disso, fui introduzindo dinâmicas divertidas, como mímica por grupos (e.g., demonstrar um remate no futebol, uma manchete no voleibol) para descontraírem após a realização de um percurso e promover a revisão de conteúdos inerentes à disciplina de EF.

Concluindo, a orientação permite a criação de diversas dinâmicas que os alunos gostam, sendo primeiramente importante perceber quais são os seus gostos. Após esta perceção podemos lecionar diversos conteúdos (e.g., cultura desportiva, *fairplay*, entreajuda), de uma forma mais animada e interativa.

3.3.3.2. Badminton: caminhar para uma participação mais equitativa

A modalidade de badminton foi a modalidade que os alunos mais gostaram, talvez por já a terem experienciado.

Inicialmente, ao planear as aulas, não estava à espera de encontrar este nível de habilidade nesta turma, pois as avaliações diagnósticas indicavam um baixo desempenho. Um fator que contribuiu para o interesse dos alunos foi o espaço atribuído: em vez de a turma estar cingida apenas a uma parcela do pavilhão, ficou com duas, o que permitiu que quase toda a turma estivesse em atividade.

As dinâmicas foram muito semelhantes às de voleibol. Os alunos exercitavam, numa fase inicial da aula, em equipas e posteriormente passavam para situação de jogo 1x1 (cooperação e posteriormente oposição).

Como tiveram uma boa experiência na modalidade, durante as aulas, os alunos demonstraram interesse na liga de badminton. A competição era regulada através das pontuações obtidas pelos alunos, que jogariam com alunos com pontuações próximas das suas.

A observação do PO foi fundamental, pois fez-me refletir sobre a necessidade de nunca parar de procurar práticas mais equitativas, seja na atribuição de pontos, na criação de objetivos ou nas outras componentes diversas da prática desportiva. Apesar de existir alguma sensibilização e esforço da minha parte para planear de forma equitativa, sei que, por vezes, existem ainda mais formas de atingir a equidade em diversas fases da aula.

3.3.4. Uma reflexão acerca de fatores determinantes para a realização prática pedagógica

Um estudante-estagiário percorre um longo caminho até chegar ao estágio, e este caminho auxilia o mesmo a evoluir enquanto pessoa e fundamentalmente como futuro docente na disciplina de EF. Então é importante referir como as experiências antecedentes influenciaram a minha prática e de que forma.

3.3.4.1. A mudança de instituições académicas

O meu percurso académico iniciou-se noutra instituição académica, bastante diferente da realidade que experienciei na FADEUP. Senti que me preparou, na minha opinião, de uma forma mais “tradicional” para lecionar as diferentes modalidades que abordei. As aulas eram sempre muito centradas nos conteúdos e não tanto nos alunos. Também por ser uma licenciatura era um contexto mais prático e mais ligado à própria realização dos diversos exercícios/tarefas, desenhadas pelos professores das unidades curriculares.

Esta instituição não dava muita formação na perspetiva de “treinador” de cada modalidade, mas sim enquanto praticante, com práticas muito mais focadas na execução do que era pretendido pelos professores. Ou seja, familiarizei-me com o processo de ensino-aprendizagem mais centrado no professor/conteúdo.

Ao ingressar na FADEUP, logo no primeiro ciclo de estudos, deparei-me com uma realidade um pouco diferente. Percebi que existia muita preocupação em colocar o aluno no centro das aprendizagens e na importância de refletir sobre o conteúdo que foi lecionado nas unidades curriculares, sobre as aulas que lecionava em conjunto com os meus colegas e sobre as ações educativas.

Esta minha visão também pode estar um pouco associada ao diferente nível de exigência entre licenciatura de desporto e um mestrado em ensino, criando-se assim experiências bastantes diferentes em ambas as instituições, pelas quais passei.

3.3.4.2. As modalidades e o contacto prévio com as mesmas

Todas as modalidades que abordei, neste trabalho, foram por mim experienciadas no percurso escolar e académico. Não obstante, como tive menos contacto com basquetebol, senti inicialmente um pouco de dificuldade em explicar os conteúdos aos alunos. Esta dificuldade poderá também resultar do foco da licenciatura, por mim frequentada, mais preocupada na prática das modalidades do que propriamente na preparação de professores. Consequentemente, no primeiro ciclo de estudos do mestrado, apesar da quantidade e da boa qualidade das unidades curriculares, houve um pequeno choque e um processo de adaptação à nova realidade académica. Tudo isto foi ultrapassado com o hábito e experiência durante o estágio.

Senti algum conforto ao lecionar a modalidade da Orientação, pois a mesma também fez parte do ciclo de estudos da Licenciatura que frequentei.

A Orientação acaba por estar mais ligada à motivação do praticante, sendo o grande objetivo terminar a prova no menor tempo possível. Tive experiências em diversas dinâmicas que podem ser experienciadas, mas a que apreciei mais foi a “*City Race*” e senti que iria ter maior sucesso junto dos meus alunos.

No que diz respeito à modalidade de dança, não estava familiarizado com os conteúdos específicos, neste caso, do “*Jive*”. Previamente à introdução desta dança de salão à turma, fiz uma pesquisa intensa para me instruir sobre os

diversos conteúdos. Aliada a este (agora superado) desconhecimento estava a minha pouca apetência motora para fazer os movimentos corretos da dança. Não obstante, encontrei estratégias para suprimir esta lacuna, como por exemplo, a descoberta de meios audiovisuais, como as coreografias. Assim, os alunos poderiam ver, ouvir, tentar memorizar ou retirar ideias para as suas próprias coreografias. Esta dificuldade surgiu porque a modalidade de dança nunca foi lecionada, na minha turma, durante o meu percurso escolar. Mais tarde, na Licenciatura, a experiência mais próxima foi aeróbica e *step*.

Em suma, grande parte do conhecimento que obtive sobre esta modalidade foi no primeiro ciclo de estudos de Mestrado, na unidade curricular Didática Específica do Desporto III - Dança. Nesta unidade curricular, de forma teórica, a professora doutora transmitiu diversos fundamentos básicos necessários para conseguir lecionar a modalidade de dança.

3.3.4.3. A necessidade e importância de reflexão constante

No primeiro ano do mestrado, existe uma enorme sensibilização por parte dos docentes para a constante reflexão. Com efeito, os diversos docentes procuraram sempre estruturar e/ou orientar o nosso pensamento reflexivo, para que a evolução fosse mais rápida e para que conseguíssemos distinguir quais os pontos a evoluir, procurando sempre estratégias para melhorar o nosso desempenho e para suprir potenciais dificuldades.

O processo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento de um bom docente (no início ou durante a sua carreira), pois também é o estudo constante do nosso desempenho que nos incentiva a melhorar a nossa abordagem de ensino.

Ao longo da minha PES, refleti semanalmente sobre a minha prática pedagógica e dificuldades que foram sendo encontradas. O diário de bordo foi importante para me orientar no meu desenvolvimento, enquanto futuro professor. Através desta reflexão constante consegui ultrapassar diversas barreiras que me iam aparecendo.

O diário de bordo também foi importante para a realização do presente relatório de estágio, pois estão registados diversos pontos que foram sendo experienciados durante o estágio e, em muitos casos, estratégias para evoluir tanto a nível profissional como pessoal.

Segundo Alarcão (1996), é fundamental um professor ser uma pessoa extremamente reflexiva sobre as suas práticas. A reflexão potenciou a minha evolução e será um processo que levarei para o meu futuro, seja enquanto profissional como a nível pessoal, pois é fundamental parar e refletir para posteriormente tomar as melhores decisões.

3.4. Padrões de participação dos alunos no jogo de voleibol (Desenvolvimento profissional, Área 3)

Resumo

O presente estudo de investigação teve como objetivo analisar o tempo de participação dos alunos no jogo de voleibol, no sentido de aferir o nível de equidade dessa participação. Neste estudo participaram: um estudante estagiário (24 anos) e a sua turma de 28 alunos do 10º ano de escolaridade, sendo 18 (64,3%) raparigas e 10 (35,7%) rapazes. A média de idades está compreendida entre 15,14 ($\pm 0,36$). Os participantes foram divididos em 6 equipas persistentes (4 equipas constituídas por cinco elementos e duas constituídas por 4 elementos). A investigação desenrolou-se ao longo de uma unidade didática de voleibol, composta por 8 aulas. As principais pedagogias utilizadas ao longo da UD foram o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Ensino de Pares. Os dados referem-se à contabilização do tempo de participação dos alunos em situação de jogo reduzido (2x2 e 4x4), em todas as aulas da UD (8 aulas). Análise das variáveis de participação: total, médio e intra-equipa. Os testes estatísticos utilizados foram a ANOVA e testes descritivos. Nos resultados obtidos, apesar de não apresentarem diferenças significativas entre sexo e níveis de habilidade, é possível aferir descritivamente que os alunos com maior nível de habilidade têm valores mais altos de participação (total, média, intra-equipa) do que os alunos com um nível de habilidade mais reduzido. Apesar das raparigas apresentarem uma participação total e participação média mais elevada, quando comparada com os rapazes, analisando a participação intra-equipa podemos afirmar que os rapazes participam de uma forma ligeiramente mais ativa. Sendo assim importante que os professores tenham em conta os fatores culturais e sociais dos alunos, quando fazem o balanceamento das equipas, para que exista uma participação equitativa.

Palavras-Chave: EQUIDADE; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; UNIDADE DIDÁTICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; PARTICIPAÇÃO NO JOGO.

Abstract

This research study had the objective to analyze the time of student participation during a didactic volleyball unit to understand the level of equity in this participation. In this study participated one trainee teacher (24 years old) and his class of 28 students from the 10th grade; 18 of them (63,7%) were girls and 10 (35,7%) were boys. The average age corresponds to 15,14 ($\pm$ 0,36). The participants were affiliated in the same six teams for the whole unit (four of them had five players and two of them had 4 players). The investigation unfolded over a volleyball didactic unit, in 8 lessons. The pedagogical models implemented were Sport Education and Peer Teaching. The data refer to the participation time of the students. They were observed during the small-sided game forms (2x2 and 4x4), during the whole unit, and analyzed through three participation indicators (total participation, medium participation, and intra-team participation). The statistic tests implemented were ANOVA and descriptive tests. The results don't show significant differences between sex and skill-level, although the data showed higher levels of participation (total, medium and intra-team) of the higher-skilled students in comparison to the lower-skilled students. Girls had the higher value of total participation and medium participation, but when analyzing the participation intra-team, boys showed higher scores than girls. It is important that the teachers take into consideration the cultural and social contexts of the students to form balanced teams, to achieve an equitable participation.

KEYWORDS: EQUITY; PRESERVICE TEACHER; TEACHING UNIT; SPORT EDUCATION MODEL; GAME PARTICIPATION.

3.4.1. Introdução

Os Programas de Formação de Professores (PFP) visam que o estágio profissional seja “palco” para o desenvolvimento profissional do Professor Estagiário (PE). A sua forte componente reflexiva e de “autoinvestigação”, como ferramenta de atualização e elevação das práticas pedagógicas, visa um ensino de excelência para todos os alunos, independentemente das suas características.

A Educação Física (EF) “tradicional” centra o processo de ensino-aprendizagem no professor ou no conteúdo, acabando por reduzir o nível de autonomia e responsabilização dos alunos. Também leva a que a capacidade de participação e de sucesso seja somente atribuída a características como o sexo ou o nível de habilidade. Isto desequilibra o número de oportunidades de participação e aprendizagem, favorecendo sempre os alunos com maior capacidade e habilidade motora. Assim sendo, as abordagens pedagógicas que transfirm, ao longo do tempo, as responsabilidades do professor para o aluno, no seu processo de aprendizagem, serão vantajosas para que exista um suporte gradual do desenvolvimento social positivo nos alunos. A sua motivação para a participação na atividade física irá aumentar, na sua plenitude, e a sua participação na vida social e instrucional da turma também.

A utilização de modelos de ensino centrados nos alunos é extremamente vantajosa, para que o aluno esteja no centro do processo de aprendizagem. O Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2019) pretende que os alunos sejam instruídos de forma a se tornarem em pessoas competentes, capazes de participar de forma eficaz no jogo e assumir boas práticas na disciplina; literatas, que reconhecem regras e tradições desportivas; e entusiastas, participando nas atividades com a finalidade de promover a cultura desportiva (Siedentop, 1994).

O Modelo de Ensino de Pares (Metzler, 2017), centra o aluno no processo de aprendizagem, assumindo um papel importante na instrução dos seus pares. Este modelo capacita assim os alunos a uma responsabilidade acrescida, pois necessitam de estar atentos para captarem os aspetos fundamentais a terem em

conta. É também necessário serem bem instruídos e auxiliados pelo professor, para que a aprendizagem seja positiva.

3.4.2. Revisão da Literatura

A aula de EF, quando não é gerida de uma forma eficiente pelo professor, pode-se transformar num “palco”, em que os alunos com maior habilidade motora tomam posse de toda a prática desportiva, não existindo espaço para que os alunos com menos apetências a nível físico consigam evoluir.

O Modelo de Educação Física Desportiva apresenta uma componente democrática, inclusiva e participativa, focada nas atividades de aprendizagem (Farias et al., 2022). É sempre importante criar oportunidades equitativas de participação nas tarefas baseadas no jogo, independentemente do sexo, nível de habilidade ou origem social (Siedentop et al., 2019).

As oportunidades devem ser criadas de forma a que todos os alunos tenham objetivos específicos congruentes com o seu nível de habilidade, pois é fundamental que os alunos tenham sucesso nas atividades propostas, para se sentirem mais confiantes no futuro e conseguirem assim uma evolução positiva (Whitehead, 2010). A prática desportiva deve então promover atividades equitativas e não igualitárias, pois a mesma medida aplicada a um aluno de habilidade motora elevada não terá o mesmo resultado quando aplicada a um aluno com uma habilidade motora mais reduzida.

O Ensino de Pares é uma forma de os alunos se autorregularem (e.g., os alunos têm de realizar corretamente cinco trocas de bola realizando a manchete e só quando conseguirem é que trocam), esta estratégia permite regular os alunos de forma que os praticantes com maior facilidade terminem a tarefa mais rapidamente e posteriormente consigam auxiliar os colegas com maior dificuldade. O processo necessita de ser mediado pelo professor e este delegar, de forma progressiva, esta responsabilidade para os alunos (Wallhead, 2019).

Os níveis de participação dos alunos nas atividades propostas na EF parecem ser influenciados por alguns aspetos socioculturais, como o sexo, o nível de habilidade e a origem social. O aluno com um maior nível de habilidade

e maior passado desportivo, na maioria dos casos, assume o papel de líder nas atividades propostas (Farias et al., 2017), podendo trazer algumas consequências negativas para as raparigas e para os alunos com menor nível de habilidade, na participação no jogo.

Em suma, é importante que o professor se preocupe com estes processos de transferência de responsabilidade para os alunos, de forma que estes percebam a necessidade de todos participarem de uma forma central no jogo e com tempos de jogo bastante similares. É necessário evitar que os alunos dominantes não coloquem de parte os alunos com mais dificuldades, como muitas vezes é verificado (Farias et al., 2017).

3.4.3. Objetivo do Estudo

Este estudo teve o objetivo central de analisar o tempo de participação dos alunos em situações de jogo (2x2 e 4x4), decorridas ao longo de uma UD completa de voleibol. O estudo examinou (a) o tempo total de participação no jogo, (b) o tempo médio de participação no jogo e o (c) tempo médio de participação intra-equipa.

3.4.4. Métodos

3.4.4.1. Participantes

Este estudo foi aplicado numa escola secundária do concelho de Penafiel. Esta é uma das escolas cooperantes no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A investigação foi realizada por um professor estagiário a cumprir o 2º ano desse mesmo mestrado.

Os participantes pertencem à turma residente do professor estagiário, nomeadamente a turma K do 10º ano de escolaridade. A turma é constituída por 28 alunos, existindo alguma discrepância relativamente ao sexo dos alunos,

sendo 18 alunos do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre 15 e os 16 anos, com uma média de $15,14 \pm 0,36$.

Como o estudo foi realizado após as avaliações diagnósticas, o professor conhecia previamente o que esperar relativamente ao desempenho da turma. Sendo esta uma turma com baixo nível de habilidades motoras e que se encontra numa fase ascendente, no que diz respeito à motivação para a prática.

3.4.4.2. Procedimentos realizados

Para realizar o estudo, foi necessário obter o consentimento dos participantes, bem como dos seus encarregados de educação. Este documento teve de ser aprovado também pelo diretor da escola. Após receber a permissão, foi possível avançar para a recolha de dados. Os alunos foram informados sobre a realização do mesmo e que apenas teriam de manter a normal participação nas aulas de EF.

3.4.4.2.1. A extensão das aulas

A UD de voleibol (tabela 2) é constituída por um total de 8 aulas de 90 minutos. A sua construção foi feita com o intuito de chegar a um nível satisfatório na situação de jogo 4x4, que é o utilizado na escola, no torneio escolar promovido pela mesma. É necessário ter em conta as habilidades técnicas do voleibol: o passe, o serviço por cima e por baixo, manchete e remate em apoio.

Para possibilitar a análise, todas as aulas teriam pelo menos cinco minutos de situação de jogo. Numa fase inicial, a situação de jogo foi em cooperação e posteriormente passou para oposição/competição. No total existiu um tempo total de jogo de 62 minutos.

Tabela 2. Extensão das aulas e do tempo de jogo.

Aulas	Forma de jogo	Carácter	Tempo de jogo
1	2x2	Cooperação.	10 minutos.
2	2x2	Cooperação.	7 minutos.
3	2x2	Competição.	6 minutos.
4	2x2	Competição.	8 minutos.
5	2x2	Competição.	5 minutos.
6	4x4	Competição.	6 minutos.
7	4x4	Competição.	6 minutos.
8	4x4	Competição.	14 minutos.

3.4.5. Recolha de dados

Para recolher dados, foram filmadas todas as aulas da UD. O objetivo seria observar, aula a aula, o desenvolvimento dos alunos. Utilizou-se uma câmara colocada numa área estratégica, captando assim todos os intervenientes de forma nítida.

Não existiu um teste sistemático para obtenção de dois níveis de habilidade entre a turma. O PE, responsável pela turma, tinha os dados registados na avaliação diagnóstica e sumativa dos diferentes níveis de habilidade da turma, dividindo assim de forma criteriosa os alunos em dois grupos: um de habilidade alta e um de habilidade baixa.

Em todas as aulas existiu situação de jogo, então ficou definido que seria observado o tempo de participação dos alunos nesta tarefa. Baseado em protocolos pré-existentes usados para codificar o tempo de jogo.

1. Registrar o tempo de participação aluno a aluno e aula a aula.
2. A contagem do tempo de participação de cada aluno começa quando está “alinhado” para jogar.
3. A contagem do tempo de participação é interrompido sempre que um dos seguintes eventos ocorre (Farias et al., 2015):
 - (a) Quando a bola sai da área de jogo (e.g., sai fora do campo) e o jogo não recomeça dentro de cinco segundos;

- (b) Quando o professor, os alunos-treinadores ou outros membros de equipa interrompem o jogo para fornecer instrução ou realizar demonstração de habilidades;
- (c) Quando o jogo parou para que as equipas troquem de campo;
- (d) Quando é necessário auxiliar um jogador lesionado ou administrar uma situação disciplinar.
- (e) Quando o aluno cujo tempo de prática estava a ser codificado sai de campo.

3.4.5.1. Codificação dos dados

Foram considerados três índices de participação para cada aluno (Farias et al., 2022): (i) participação total; (ii) participação média; (iii) participação intra-equipa.

Participação total

O tempo de participação total corresponde ao tempo total de participação de cada aluno na situação de jogo, permitindo assim chegar a um resultado absoluto e facilmente diferenciar a quantidade de participação ativa dos alunos na UD (e.g. 10 = 10 minutos). A participação média e a intra-equipa foram calculadas com base nos resultados da participação total.

Participação média

Os resultados da participação média foram calculados individualmente para cada aluno, usando a seguinte fórmula: participação total ÷ número de aulas que cada aluno efetivamente participou. Contabiliza-se apenas as aulas em que o aluno teve uma participação no jogo, removendo-se assim as aulas, em que o aluno não estava presente nesta fase da aula. Este cálculo permite normalizar quaisquer potenciais diferenças na participação total entre os alunos.

Participação intra-equipa

A participação em comparação com a equipa, medida em percentagem, serve para indiretamente captar potenciais efeitos de negociações dentro das

equipas, no processo de definir o tempo de participação de cada diferente elemento da equipa.

O aluno com maior tempo de participação da equipa foi utilizado como referência para o tempo máximo de participação que poderiam obter. O cálculo é feito com a seguinte fórmula: $(\text{o tempo individual de cada aluno} \times 100) \div \text{pelo maior tempo de participação registado por um colega de equipa}$. Neste caso, quanto maior for o resultado da participação em comparação com os colegas de equipa, mais balanceado está o tempo de participação de cada elemento da equipa, na situação de jogo.

3.4.6. Análise dos dados

Os dados foram introduzidos, inicialmente, no *Microsoft excel*, tendo sido aplicadas as fórmulas previamente mencionadas para chegar aos valores da análise. Posteriormente, os dados foram exportados para o *IBM SPSS Statistics 29* de modo a proceder aos testes estatísticos.

Teste da Normalidade

Tal como pode ser observado na tabela 3, existe uma distribuição homogénea em todas as variáveis da ANOVA, com exceção nas raparigas, na variável intra-equipa. Como o teste de normalidade é semelhante a 30, a análise da ANOVA é robusta a violações leves do pressuposto da normalidade. Não se registaram violações na análise da homogeneidade de variância.

Tabela 3. Teste de normalidade.

	Sexo	Kolmogorov-Smirnov	Levene
Total participação	Rapariga	0,20	0,61
	Rapaz	0,20	
Média participação	Rapariga	0,20	0,75
	Rapaz	0,11	
Intra-equipa participação	Rapariga	0,04	0,23
	Rapaz	0,20	

A participação total (valores absolutos) e a participação intra-equipa (percentagem), foram calculadas de aula a aula. A participação média foi

calculada baseada nos resultados do tempo total de participação. O resultado de toda a unidade foi calculado para os três índices de participação.

3.4.7. Resultados do Estudo

Estatísticas descritivas e diferenças entre grupos

Na tabela 4, estão representados os resultados obtidos entre todos os grupos, analisando, nesta primeira fase, rapazes *versus* raparigas e habilidade alta *versus* habilidade baixa.

Tabela 4. Estatísticas descritivas sobre a participação (Total, média, intra-equipa).

Grupo	Participação Total (valor absoluto) Média (dp)	Participação média (média) Média (dp)	Participação intra-equipa (percentagem) Média (dp)
Turma	41,64 (7,24)	5,50 (0,82)	91,03 (9,62)
Raparigas	42,17 (6,97)	5,51 (0,84)	90,89 (11,17)
Rapazes	40,70 (8,00)	5,49 (0,83)	91,27 (6,50)
HAIta	42,35 (6,88)	5,62 (0,72)	92,48 (6,24)
HBaixa	40,55 (7,98)	5,31 (0,96)	88,77 (13,36)

Nota: HAIta: Habilidade alta; HBaixa: Habilidade baixa.

Com base na tabela 5, podemos observar que os alunos do sexo feminino têm resultados de participação total e participação média mais elevados que os alunos do sexo masculino. Também podemos observar que os alunos com uma habilidade alta têm valores de participação total, participação média e participação intra-equipa, mais elevados do que os alunos com uma habilidade mais baixa. No entanto, os rapazes têm uma percentagem de participação intra-equipa mais elevada que as raparigas.

Como podemos observar, na tabela (Tabela 5), não são apresentadas diferenças significativas entre sexos. Isto é um indicador de que as médias são relativamente aproximadas sem que exista grande variação no tempo de participação, entendendo-se assim que não existiram iniquidades significativas.

Tabela 5. Teste da ANOVA relacionando os três indicadores de participação com o sexo (rapazes versus raparigas).

	F	p	η^2
Total participação	0,256	0,617	0,010
Média participação	0,002	0,963	0,000
Intra-equipa participação	0,010	0,922	0,000

A tabela 6 revela que, comparativamente ao sexo, não existem diferenças significativas entre os níveis de habilidade, então também se entende que não existiram iniquidades significativas relativas ao tempo de participação.

Tabela 6. Teste da ANOVA relacionando os três indicadores de participação com a habilidade.

	F	p	η^2
Total participação	0,407	0,529	0,015
Média participação	0,889	0,354	0,033
Intra-equipa participação	0,992	0,328	0,037

Estatísticas descritivas: análise entre equipas

Com base na tabela 7, podemos observar que quatro das seis equipas obtiveram tempos totais de participação total muito semelhantes. Pode-se afirmar que a equipa 3 aproveitou, de uma forma mais significativa, a prática da modalidade, ao contrário da equipa 6. Não obstante, tal como foi referido, sempre que o professor ou o aluno-capitão auxiliavam os alunos, o cronómetro parava, portanto não é possível retirar informações através destes dados, se os alunos estariam mais motivados para a prática desportiva comparativamente a outros.

Tabela 7. Análise estatísticas entre as 6 equipas.

	Equipa	Média
Total participação	1	41,40 ($\pm$ 10,21)
	2	40,40 ($\pm$ 8,90)
	3	49,00 ($\pm$ 2,83)
	4	43,00 ($\pm$ 8,76)
	5	41,20 ($\pm$ 1,92)
	6	36,60 ($\pm$ 3,65)
Média participação	1	5,44 ($\pm$ 1,21)
	2	5,58 ($\pm$ 0,93)
	3	6,35 ($\pm$ 0,10)
	4	5,90 ($\pm$ 0,48)
	5	5,32 ($\pm$ 0,13)
	6	4,66 ($\pm$ 0,40)
Intra-equipa participação	1	85,96 ($\pm$ 16,78)
	2	89,24 ($\pm$ 9,57)
	3	100,00 ($\pm$ 0)
	4	97,60 ($\pm$ 4,80)
	5	92,14 ($\pm$ 1,30)
	6	84,32 ($\pm$ 3,97)

As equipas 3 e 4 apresentam valores percentuais de participação intra-equipa bastante próximos de 100%, pois, como eram um grupo de quatro elementos, raramente existia trocas. Na equipa 4 o valor não é de 100 %, pois a equipa tinha um aluno com problemas de saúde, tendo, por vezes, de parar a prática desportiva a meio da aula.

É possível observar que as equipas 2 e 5, que tinham 5 elementos, conseguiram orientar-se de uma forma mais equitativa para que o tempo de participação intra-equipa fosse bastante elevado, apresentando-se próximo dos 90%.

3.4.8. Discussão dos resultados

O presente estudo providenciou uma análise quantitativa do nível de participação dos alunos em situações de jogo, durante uma unidade didática de voleibol, tendo em consideração o nível de habilidade e sexo dos participantes.

Numa primeira fase, foi importante verificar o tempo de participação de cada aluno, nas situações de jogo propostas, chegando a resultados de variação da participação intra-equipa (percentagem de participação intra-equipa).

A análise estatística não evidenciou discrepâncias significativas, quando analisado o tempo de jogo, tendo em conta o sexo e, posteriormente, o nível de habilidade. Não obstante, analisando descritivamente a participação intra-equipa, podemos afirmar que em alguns grupos existiram práticas mais equitativas do que em outros. Os grupos com apenas quatro elementos apresentam níveis de participação intra-equipa próximos do 100%, pois não tinham de gerir as rotações. É importante referir que o grupo com menor tempo de participação percentual intra-equipa foi de 84,32%.

A equidade foi assim garantida em função do sexo e do nível de habilidade, podendo-se verificar isso no teste ANOVA realizado, onde nenhum valor de p é inferior a 0,05 e em que não existe a dominância do sexo masculino ou dos alunos com maior habilidade motora, como foi evidenciado no estudo de (Farias et al., 2022).

Analisando a participação total de uma forma descritiva com base no sexo e nível de habilidade, podemos verificar que raparigas tiveram um valor ligeiramente mais alto que os rapazes. Os alunos com um nível de habilidade superior também apresentam uma ligeira superioridade de participação total comparativamente aos alunos com habilidade motora mais baixa.

A percentagem de participação intra-equipa, quando analisada descritivamente, permite aferir que, apesar de as raparigas terem uma participação total mais elevada, não se verifica uma maior participação intra-equipa. Podemos assim afirmar que os rapazes, apesar de terem uma menor participação total, são mais participativos, quando comparamos com os tempos de participação da sua equipa.

Concluindo, é necessário que os professores tenham atenção à participação dos alunos nas atividades propostas. A equidade deverá ser sempre assegurada, pois permite a evolução de todos os alunos, de acordo com as dificuldades e características de cada um. Podemos concluir, com base nos dados retirados neste estudo, que não existiu uma grande diferença entre sexo

e nível de habilidade. Apesar da diferença não ser significativa, foi possível verificar que os rapazes acabam por ter uma participação mais ativa no seu grupo em relação às raparigas, e que os alunos com um nível de habilidade superior acabam por ter uma maior participação do que os alunos com nível de habilidade mais reduzido. Sendo assim necessário mediar estes processos, como mencionado previamente, de forma a tentar evitar este domínio na prática desportiva por parte destes alunos.

3.4.9. Conclusões e futuras investigações

O presente estudo revela a necessidade de criar oportunidades de participação equitativas para todos os alunos nas aulas de EF. Apesar da implementação de alguns modelos de ensino que promovem experiências centradas no aluno, o professor ainda assim deve mediar os mesmos de forma a evitar que não existam participantes com um nível de habilidade superior a dominarem a aula, no sentido da participação.

É importante que os professores, ao criarem as equipas, balanceiem as mesmas para que todos consigam ter uma participação semelhante nas tarefas propostas. Os alunos devem ser sensibilizados para esta vertente da equidade e para o auxílio dentro do grupo, trabalhando para suprirem as dificuldades sentidas durante a prática desportiva e para evitar as participações dispare.

No que concerne a sugestões para futuras investigações, é importante que o estudo seja realizado em mais do que uma UD, mas também ao longo da aula. Aumentando o tempo de análise, serão retirados dados mais detalhados do que acontece durante a aula para assim se poder estudar o nível de equidade de uma forma mais aprofundada.

3.4.10. Referências Bibliográficas

- Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383.
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476.
- 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. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Tyler & Francis.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*: Human Kinetics.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*: Routledge.

3.5. Participação na escola e Relação com a comunidade (Área 2)

A participação na escola decorre ao longo de um ano letivo então são diversas as tarefas nas quais o professor-estagiário tem uma participação ativa. Então, na tabela 8 estão plasmadas todas as atividades, funções e aprendizagens que retirei no decorrer das minhas participações.

Tabela 8. Atividades Desenvolvidas no decorrer do EP.

Atividade	Funções	Aprendizagens
Reuniões de Grupo e Departamento	Participação pouco ativa.	Entendimento da organização e dinâmicas escolares; Planeamento das atividades; Formalização de ideias e opinião própria.
Reuniões de avaliação	Participação pouco ativa.	Conhecer as dinâmicas nestas reuniões; Debate das especificidades de cada aluno.
Ceia de Natal	Espetador.	Conhecimento dos professores docentes da escola; Clima unificador e festivo.
Quarta-Feira do Bolo	Participação ativa do NE e do PC.	Integração na escola; Socialização com professores da instituição em que estava inserido; Integração na comunidade escolar.
Corta-Mato escolar	Tarefas de controlo e montagem do percurso.	Planificação de uma atividade comum a diversas escolas; Organização necessária para que estejam asseguradas as condições de segurança; Interesse e participação dos alunos nesta atividade.
Torneio de Basquetebol	Tarefas de controlo e montagem do espaço.	Planificação e logística de um evento, com elevado número de participantes; Definição clara e concreta das regras pelas quais os participantes se devem reger; Dinamização de torneios.

Mega Sprinter	Tarefas de controlo e montagem das diversas estações.	Definição das logísticas das estações; Organização dos alunos; Cuidados a ter com os alunos em espera; Dinamização das diferentes provas.
Torneio de Voleibol	Tarefas de controlo e montagem das diversas estações.	Planificação e logística de um evento; Definição clara e concreta das regras pelas quais os participantes se devem reger; Dinamização de torneios.
Semana Desportiva	Participação com a turma e dinamização de alguns dias de atividades.	Realização de um evento com vários dias de oferta; Distribuição de tarefas entre professores; Modalidades diferentes das normalmente facultadas nas escolas.
Sarau	Organização e dinamização do evento.	Planificação e logística de um evento com um elevado número de espetadores; Organização, montagem e transporte de diversos equipamentos desportivos; Importância atribuída a este tipo de eventos tanto dos participantes como dos espetadores.
Projeto “100 Oportunidades”	Planificação e lecionação de aulas da modalidade de Boccia para alunos com NEE;	Planificação de uma UD de Boccia; Cuidados a ter com esta comunidade específica; Conhecimento aprofundado sobre a modalidade; Necessidade destes alunos serem acompanhados a nível físico.
Torneio de Boccia “100 Oportunidades”	Organizador e dinamizador;	Planificação de um evento desportivo para a comunidade dos alunos sinalizados pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; Criação de toda a logística do evento; Organização e montagem dos campos de Boccia; Importância atribuída pelos participantes.

3.5.1. Projeto 100 Oportunidades

No âmbito do estágio profissional, o NE propôs a elaboração de um projeto de estágio com a finalidade de promover a prática desportiva junto de todos os elementos da comunidade escolar, através da disciplina de EF.

O NE identificou que a escola não abrangia desporto adaptado nas modalidades apresentadas no desporto escolar. Deste modo, surgiu a ideia de criar um espaço para que alunos sinalizados, pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), tivessem experiências enriquecedoras, oferecendo-lhes assim um acompanhamento técnico individualizado.

Foi assim criado o projeto “100 Oportunidades”, que iria fornecer novas vivências a esta população específica, através da modalidade de Boccia.

A EMAEI teve um papel crucial para que o projeto fosse implementado, pois, desde a proposta até ao final do ano letivo, foram incansáveis e sempre nos auxiliaram em tudo o que necessitamos. Esta equipa informou os encarregados de educação dos alunos, conseguindo quatro participações no projeto. Foram estipuladas duas aulas semanais, uma à quinta-feira de manhã e outra da parte da tarde. O grupo da manhã era composto por três elementos, mais um familiar de um dos participantes. Já o grupo da tarde era composto apenas por um elemento. Devido à incompatibilidade horária de dois dos quatro professores estagiários na parte da manhã, pois coincidia com o seu período letivo, definiu-se que os que estariam livres assumiam esse grupo (eu e o Diogo). O grupo da tarde, ficaria assim ao encargo dos outros dois elementos do NE (Catarina e Telmo).

Depois de definir todas estas rotinas, surgiu um problema, o nosso contacto com a modalidade de *boccia*, pois, em contexto de planificação e criação de exercícios, era pouco extenso.

Procuramos suprir estas lacunas com alguém experiente nesta matéria, conseguindo assim uma reunião com um treinador de uma instituição de *boccia*. Esta reunião foi fundamental, pois fomos instruídos de uma forma muito minuciosa, de que existem diversos aspetos a serem lecionados durante a UD. Todas as dúvidas foram esclarecidas pelo treinador com bastante prontidão.

Apenas sabíamos o conceito do jogo e não estávamos inteirados dos conteúdos que estão presentes no mesmo (e.g., direção, precisão, entre outros).

Tal como já foi referido, o grupo que me foi atribuído seria o da parte da manhã, no qual tínhamos regularmente quatro alunos, apesar de um não fazer parte do projeto. Os alunos não tinham qualquer tipo de familiarização com esta modalidade, como foi observado nos testes iniciais que realizamos.

Este projeto teve um papel muito importante no meu desenvolvimento profissional, pois apercebi-me, de uma forma mais clara, da individualidade de cada aluno, como cada um reage a cada estímulo e como chegar até eles. Sentimos que era necessário cativá-los, pois numa fase inicial, a modalidade de *boccia* não era apelativa o suficiente para os alunos estarem interessados durante setenta minutos de aula.

Fomos conhecendo cada um e descobrimos os seus gostos. Tínhamos uma bailarina excelente, que adorava ensinar coreografias de dança ao grupo. Era um momento de descontração ótimo que os mantinha focados, posteriormente, nos exercícios planificados.

Ao longo das aulas, tornamo-nos mais próximos dos alunos e estes perceberam, valorizando ainda mais o projeto e estando sempre disponíveis e animados para virem realizar as aulas. Todas as aulas que lecionamos foram muito gratificantes, pois ver a felicidade desta população em específico alegrava as minhas quintas-feiras.

O clima das “aulas de *boccia*” foi algo muito satisfatório e que me trouxe muita alegria, pois sentimos os alunos muito interessados e sempre empenhados, dispostos a aprender algo connosco e sobretudo a sentirem que faziam parte de um grupo. As melhorias na modalidade foram algumas, mas foram mais notórias na forma de socializarem dentro do grupo: criou-se uma equipa muito unida.

Em reunião de NE, após já ter sido ponderado ao longo do tempo, decidimos, em conjunto, terminar o projeto com um evento, convidando outras escolas, com a modalidade de *boccia* nas ofertas do desporto escolar.

Assim começou a parte mais complexa do projeto, conseguir a participação de outras escolas. No final, conseguimos garantir a presença de duas escolas, além da escola em que estávamos a estagiar. Foram diversas reuniões de trabalho que o NE realizou para conseguir planejar toda a logística deste evento. Desde os convites até à montagem do espaço, foi quase tudo assegurado por nós através do nosso esforço, contando com a ajuda de outras entidades, como a Câmara Municipal de Penafiel e Novum canal, que foram abraçando o projeto.

O evento final, o torneio de *boccia* “100 oportunidades” teve lugar no dia 12 de junho de 2023. Contou com a presença de dezasseis participantes, de três escolas diferentes. Houve duas formas de competição: individual e equipas. Convidamos também um atleta que já representou Portugal em competições internacionais, com o intuito de demonstrar o jogo e a beleza do mesmo. Abriu-se, ainda, espaço para uma apresentação de dança, antes da final. O evento terminou com um lanche e, posteriormente, passou-se à entrega das medalhas que foram entregues pelo Presidente da Câmara de Penafiel, pelo vereador do desporto da Câmara de Penafiel e pelo Diretor da escola.

Todos os participantes demonstraram uma enorme satisfação por participarem neste evento. Os nossos alunos, em especial, demonstraram que este evento foi para eles marcante. Foi um encerrar do projeto de estágio com “chave de ouro”, pois os alunos sentiram que o trabalho que realizaram, ao longo destes dois períodos, teve uma finalidade. Para nós, enquanto NE, foi uma experiência muito gratificante e marcante, devido ao seu carácter e devido ao trabalho desenvolvido com os alunos.

Terminamos o projeto com a sensação de dever cumprido.

3.5.2. Dia do Bolo: A partilha de experiências

O “Dia do Bolo” foi uma atividade muito enriquecedora. A PC criou esta dinâmica do “Dia do Bolo” já há alguns anos.

À primeira vista parece uma atividade pouco importante para a prática pedagógica, mas quando realmente se pensa sobre a mesma, apercebemo-nos

da riqueza e da ajuda que fornece aos seus professores estagiários, como meio de integração na comunidade escolar.

Ficou definido que, todas as quartas-feiras, um elemento do NE ou a própria PC estariam encarregues de confeccionar um bolo e trazer para a escola. O ponto de encontro era o bar dos professores, que, na hora do intervalo, estava sempre bastante populoso. O bolo era o ingrediente perfeito, o verdadeiro “quebrar do gelo”, para proporcionar uma conversa com professores mais experientes. Portanto, o “Dia do Bolo” não era apenas um dia banal, onde comíamos algo doce, mas sim um dia em que nos tornávamos mais próximos da comunidade docente da escola.

Tal como Paula Queirós refere, muitas vezes, nas aulas de Profissionalidade Pedagógica, no primeiro semestre, do primeiro ano, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, é fundamental conhecer a profissão, dialogar com os professores mais experientes, perceber as suas visões e perceções sobre o que é educar. Estes dias de partilha de conhecimento e de diálogo com a escola, foram fundamentais para que aumentasse a minha perceção sobre a profissão que pretendo executar. Lembro-me de uma conversa com um professor, em que referiu que os alunos podem até não demonstrar interesse, mas cabe-nos a nós conseguir chegar até eles porque, por vezes, o que falta é apenas um pouco de incentivo.

As quartas-feiras tornaram-se deliciosas não só devido aos bolos confeccionados como também devido ao convívio que era realizado com os outros professores. Muitas gargalhadas e muitos ensinamentos foram sendo partilhados, enquanto se degustava um pedacinho de doce.

4. Conclusões e Perspetivas Futuras

A sensação que tenho no final deste EP é de dever cumprido.

Tenho ambição de continuar a evoluir e procurar melhorar sempre para atingir, futuramente, um melhor nível enquanto profissional. Sinto que a minha conceção inicial, antes de ingressar na escola, era mais ligada ao meu desempenho, que ao longo do ano foi alterando e me deixou usufruir muito mais da beleza de ensinar.

Sinto também que, a nível emocional, existiu uma maturação. Agora tenho mais confiança e encaro os erros como oportunidades de aprendizagem e evolução. Acima de tudo, sinto que tenho mais força de espírito para encarar as próximas fases da minha vida.

O EP ofereceu-me experiências diversificadas, obrigando-me a sair da minha zona de conforto e capacitando-me para estar mais preparado para lidar com desafios que me venham a surgir.

A maior lição que retiro do meu desenvolvimento profissional no EP, é a necessidade de olhar para os alunos como humanos sensíveis e com potencial e tentar estabelecer uma relação próxima, sem descuidar o profissionalismo, com eles. Levo muitas bases para cativar os alunos para a aprendizagem, tendo agora uma visão mais clara do que é ser professor e como se deve realizar o ato de ensinar.

Compreendi que o ensino não é um processo simples e que segue sempre o mesmo caminho. O planeamento não deve ser cegamente seguido, mas sim moldado e ajustado à medida que os alunos avançam na sua aprendizagem. Tal como referi previamente, o mais importante são os alunos, por isso mesmo, temos de nos adaptar conforme a sua evolução e necessidades e não operacionalizar o que nós definimos numa fase inicial.

Sinto que também evolui bastante na minha capacidade de reflexão e de resposta a diferentes tarefas em simultâneo.

Ao nível de perspetivas futuras, pelas dificuldades que existem em ingressar na Profissão de Docente, atualmente, procurarei estar sempre ligado

à função, mesmo em contextos diferentes. Esperando agarrar qualquer oportunidade que surja num futuro, espero eu, próximo.

De um modo geral, o EP foi realizado num local fantástico para quem ambiciona ser professor, fui muito bem acolhido, o que me levou a aproveitar este ano na sua totalidade. Não obstante, houve momentos atribulados, cheios de peripécias e atarefados. Algo normal e que acontece em qualquer outra profissão.

Em suma, todo este processo motivou-me ainda mais para continuar a seguir este sonho de ser professor de EF e sentir-me útil para as futuras gerações. Tive experiências fantásticas e adquiri vários e profícuos ensinamentos para usar no meu futuro, enquanto docente.

5. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). "Ser professor reflexivo". in Alarcão, I. (Ed.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). "Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional". In Ribeiro Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.). *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP, 75-101.
- Cunha, A. C. (2010). *Representação do "bom" professor: o bom professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular*. Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais: Educação em Revista, 11(2).
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Ennis, C. D. (2017). *Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 88(3), 241-250.
- Ensign, J., Mays Woods, A., Kulinna, P. H., & McLoughlin, G. (2018). The teaching performance of first-year physical educators. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 592-608.
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476.
- 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. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383.

- Harvey, S., Cope, E., & Jones, R. (2016). Developing questioning in game-centered approaches. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 28-35.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In Catunda, R. & Marques, A. (Eds.) *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 53-82.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*(6), 57-70.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Tyler & Francis.
- Parker, M., Morrison, J., Patton, K., Stellino, M. B., Hinchion, C., & Hall, K. (2016). Jaime: "I Couldn't Teach Without Technology: A teacher and student learning journey". In A. Casey, V. A. Goodyear, and K. M. Armour (Eds.) *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical Cases*, (New York, NY: Taylor & Francis), 31–48.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2014). Comparison of the motivational climates created during multi-activity instruction and sport education. *Physical Educator*, 71(3), 417.
- Penney, D. (2012). Equality, equity and inclusion in physical education and school sport. In A. Laker (Ed.) *The Sociology of sport and physical education*. Routledge, 110-128
- Perlman, D. (2012). An examination of amotivated students within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(2), 141-155.
- Rodrigues, E., & Ferreira, H. (2010). Iniciação à orientação na escola em mapas simples. *Documentos de apoio ao ensino básico e secundário e escolas de orientação dos clubes da modalidade*. Caderno didático nº3. Lisboa.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a aplicação do modelo de educação desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. In Ribeiro Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.). *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP, 215-246.

- Romar, J.-E., Åström, P., & Ferry, M. (2018). Practical knowledge of preservice physical education teachers: Content and influence of acculturation. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 114-126.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Abrantes, P & Araújo, F. (Eds.) *Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 75-84.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*: Human Kinetics.
- Wallhead, T. (2019). Developing effective student coaches in Sport Education. *The Australian Council for Health, Physical Education and recreation (ACHPER). Special issue: Sport Education*, 24(2), 21-24.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- World Health Organization, t. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*: World Health Organization.

Anexos

Anexo 1. Unidade Didática de Dança

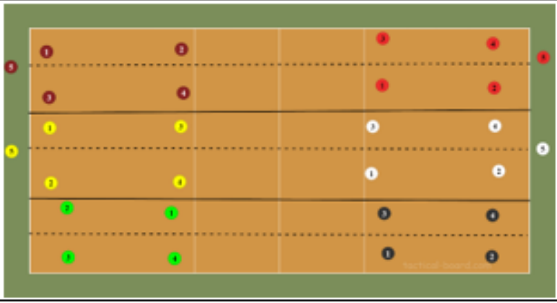
	Dia		12/jan	19/jan	26/jan	02/fev	09/fev	23/fev	02/mar	09/mar	16/mar	23/mar
	Espaço		SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG
	Tempo		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
	Aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competências	Noção	Corporal	I	E	E	E	C					A V A L I A Ç Ã O S U M A T I V A
		Temporal	I	E	E	E	C					
	Relação		I	E	E	E	C					
	Passo base		I	E	E	E	E	C				
	Volta Simples			I	E	E	E	E	C			
	Side to Side				I	E	E	E	E	C		
	Coreografia					I	E	E	E	E	C	
Condição Física	Capacidades Coordenativas		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Capacidades Condicionais		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais	Respeito		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Empenho		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Autonomia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Anexo 2. Estrutura do plano de aula

Estágio Profissional 2022/2023
Nuno Magalhães | FADEUP

PLANO DE AULA		
PROFESSOR: Nuno Magalhães	DATA: AULA Nº:	TURMA: Nº ALUNOS:
UNIDADE DIDÁTICA: FUNÇÃO DIDÁTICA:	LOCAL: HORA:	ESPAÇO: DURAÇÃO:
	MATERIAL:	

OBJETIVOS
❖ Objetivo Motor: ❖ Objetivo Cognitivo: ❖ Objetivo Socioafetivo:
❖ Objetivos Específicos:

Tempo	Conteúdo	Exercício/Situação de Aprendizagem	CrITÉrios de Êxito
		Parte Inicial	
		Balneário	
10' 8:40			
		Parte Fundamental	
20' 9:10			
		Fatores psicossociais:	
		Parte Final	
		Balneário	
		Observações:	

Anexo 3. Plano de Aptidão Física

2º Período 10ºK										
Mês						Fevereiro				
Data	17/jan	19/jan	24/jan	26/jan	31/jan	02/fev	07/fev	09/fev	14/fev	16/fev
Aula	Voleibol	Dança	Voleibol	Dança	Voleibol	Dança	Voleibol	Dança	FITescola	
Treino	Agilidade + Resistência Aeróbia	Força + Resistência Aeróbia	Agilidade + Resistência Aeróbia	Força + Resistência Aeróbia	Agilidade + Resistência Aeróbia	Força + Resistência Aeróbia	Agilidade + Resistência Aeróbia	Força + Resistência Aeróbia	Avaliação	
Exercícios	Corrida de Agilidade	Tabata 20/10 - 3 séries: - Agachamento; - Burpees; - Saltos de canguru.	Exercícios de agilidade	Tabata 20/10 - 3 séries: - Polichinelos; - Flexões de braços; - Mountain climbers.	Corrida de Agilidade	Tabata 20/10 - 3 séries: Burpee Mountain Climbers Polichinelos Lunge Frontal	Corrida de Agilidade	Tabata 20/10 - 3 séries: - Polichinelos; - Flexões de braços; - Abdominais - Mountain climbers.	Testes FITescola	
Objetivo: Desenvolver a força (superior, média e inferior), a agilidade e a resistência aeróbia, com o intuito de melhorar os testes do fitescola da agilidade, das flexões de braços, dos abdominais e do vaivém.										
Notas:	1- O planeamento dos exercícios está pensado para responder também às necessidades das modalidades em vigor neste per 2- Sujeito a alterações devido aos planos B do roulement, que contém circuitos de aptidão física.									

Anexo 4. Grelha de Observação para os alunos na modalidade de dança

Dança 10ºK				
Grupo Avaliador:		Grupo Avaliado:		Total Pontos:
Assinatura Líder:				

Assinala com uma cruz no respetivo quadrado			
Avaliação: Exploração e Criatividade		Classificação	Assinala
Harmonia Música/Movimento	Existe sempre	20	
	Por vezes não existe	17	
	Raramente existe	14	
	Nunca existe alinhamento adequado às exigências técnicas	9	
Sincronismo entre os executantes	Sempre em sincronismo	20	
	São visíveis uma ou duas falhas de sincronismo	17	
	São visíveis duas ou três falhas de sincronismo	14	
	Existem muitas falhas	9	
Criatividade	A coreografia respeita sempre os vários ritmos de execução.	20	
	A coreografia respeita muitas vezes os vários ritmos de execução	17	
	A coreografia respeita poucas vezes os vários ritmos de execução	14	
	A coreografia raramente respeita os vários ritmos de execução	9	
Prémio (Apenas podem atribuir 1 a cada grupo)	<u>"The Best"</u> (Melhor coreografia em geral)		
	<u>"Fashion"</u> (Melhor caracterização)		
	<u>"Creativity"</u> (Coreografia mais criativa)		
	<u>"Interpretation"</u> (Melhor demonstração de sentimentos durante a coreografia)		

Anexo 5. Cartão com critérios de êxito para a partida de blocos em atletismo



Colocar as duas mãos no solo à largura dos ombros.
O joelho da perna de trás apoia no solo.

Subir a anca.
Distribuir o peso pelas mãos e pés.

Impulso através da extensão da perna da frente.
Levantar as duas mãos em simultâneo.
Retomar à posição vertical do corpo progressivamente.

Anexo 6. Classificação da Superliga de Voleibol

Superliga de voleibol 10K

1º Fase



Pos	EQUIPES	CLASSIFICAÇÃO								
		P	J	V	D	SP	SC	DS	DP	PE
1	 Anjos	189	0	0	0	0	0	0	0	189
2	 Volei Ninja	171	0	0	0	0	0	0	0	171
3	 Indomáveis	162	0	0	0	0	0	0	0	162
4	 Los COYOTES	161	0	0	0	0	0	0	0	161
5	 LLLAH	156	0	0	0	0	0	0	0	156
6	 The Hydras	142	0	0	0	0	0	0	0	142

Anexo 7. Tabela do Torneio de Voleibol

Torneio Voleibol 10ºK

President: Prof. Nuno

Grupo A		
Jogos	Resultado	Pontos
Anjos vs. LLLAH	14-10	Anjos - 6
Volei Ninja vs. LLLAH	12-9	Volei Ninja - 9
Anjos vs. Volei Ninja	15-10	LLL AH - 2

1º Pote A vs. 2º Pote B

13 Anjos vs. Los Coyotes 10

13 Anjos vs. Volei Ninja 8

Grupo B		
Pontos	Resultado	Jogos
Indomáveis - 4	14-2	Indomáveis vs. Los Coyotes
Los Coyotes - 9	9-10	The Hydras vs. Los Coyotes
Hydras - 2	10-12	The Hydras vs. Indomáveis

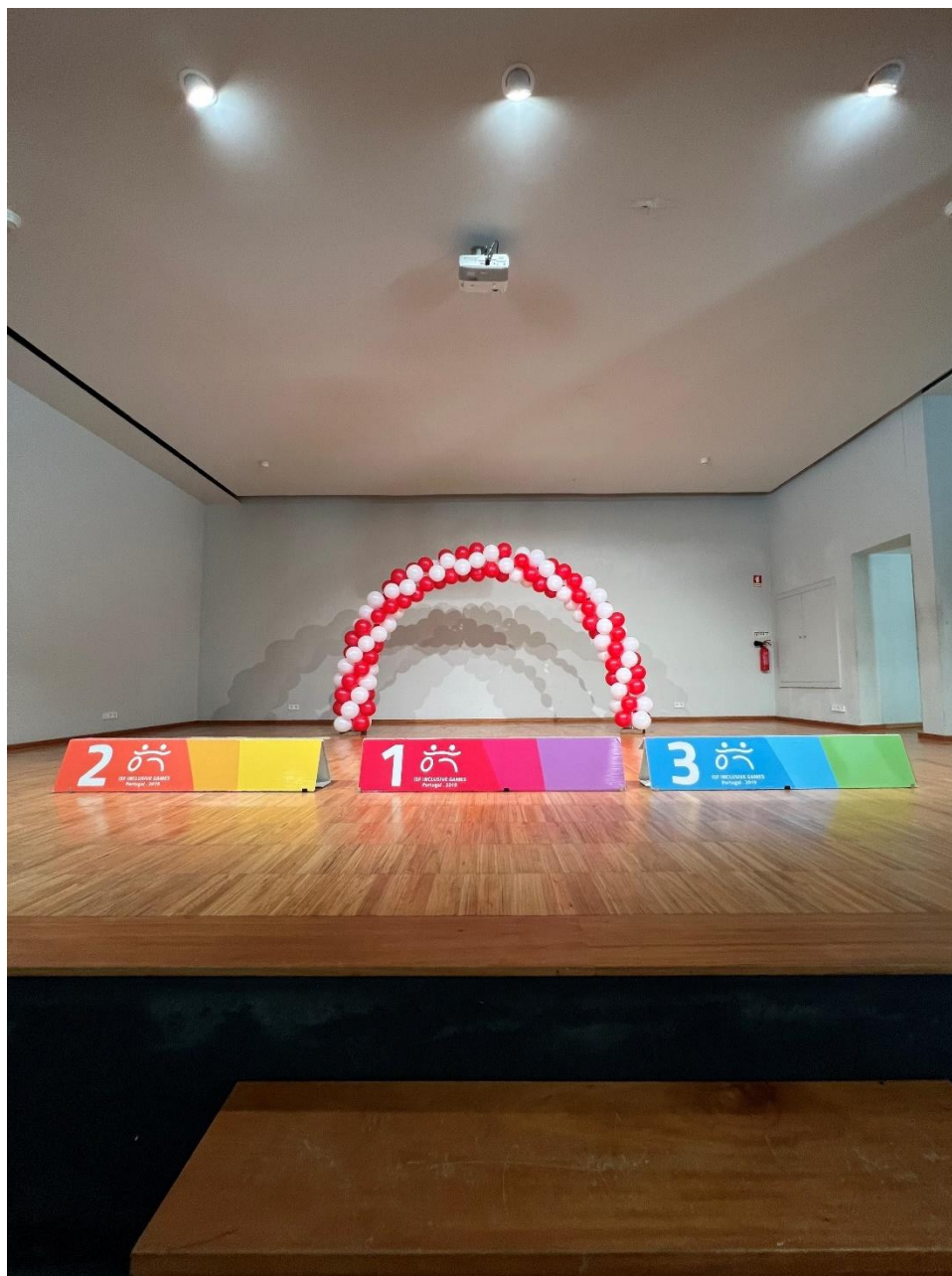
1º Pote B vs. 2º Pote A

6 Indomáveis vs. Volei Ninja 16

Anexo 8. Exemplo da marcação do campo do Torneio de Boccia "100 Oportunidades"



Anexo 9. Palco para a entrega das medalhas do torneio de Boccia "100 Oportunidades"



Anexo 10. Exemplos de questionários realizados nas aulas de Orientação através do Google Forms

4. Qual o ponto cardeal oposto ao Norte *

5. Realizei o serviço no badminton para o início da área de serviço, realizei: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Serviço Curto

☐ Serviço Longo

6. Portugal pertence ao continente: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Europeu

☐ Asiático

☐ Americano

☐ Africano

7. Qual é a capital de Portugal *

Anexo 11. Exemplo de um teste descritivo realizado no âmbito do estudo (IBM SPSS Statistics 29)

Descritivas					
Sexo				Estatística	Estatística do teste Padrão
Total	Raparigas	Média		42,1667	1,64347
		95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	38,6993	
			Limite superior	45,6341	
		5% da média aparada		42,6852	
		Mediana		42,5000	
		Variância		48,618	
		Erro Padrão		6,97264	
		Mínimo		24,00	
		Máximo		51,00	
		Amplitude		27,00	
		Amplitude interquartil		10,25	
		Assimetria		-,984	,536
		Curtose		1,342	1,038
	Rapazes	Média		40,7000	2,53004
		95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	34,9766	
			Limite superior	46,4234	
		5% da média aparada		40,9444	
		Mediana		41,5000	
		Variância		64,011	
		Erro Padrão		8,00069	
		Mínimo		26,00	
		Máximo		51,00	
		Amplitude		25,00	
		Amplitude interquartil		13,00	
		Assimetria		-,594	,687
		Curtose		-,278	1,334