



Estágio Profissional:

Uma Viagem pela Primeira Experiência de Lecionação de um
Estudante Estagiário de Educação Física na procura de atender a
todos os Alunos

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.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Samuel Brito Bessa

Porto, outubro de 2023

Ficha de Catalogação

Bessa, S. (2023). Estágio Profissional: Uma Viagem pela Primeira Experiência de Lecionação de um Estudante Estagiário de Educação Física na procura de atender a todos os Alunos. Porto: S. Bessa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM, INCLUSÃO, BASQUETEBOL

DEDICATÓRIA

A ti meu avô,

Que nos últimos suspiros e momentos da tua vida humilde e sofrida,
na ala traseira em frente à FADEUP num corredor que dava acesso à
oncologia

Proferiste as seguintes palavras “a minha maior alegria era ver o Samuel
estudar aqui”

Desejaste, partiste, mas estiveste presente nos meus pensamentos todos os
dias

E agora, chegou o momento de cumprir.

À minha família,

Aos meus amigos,

Aos professores que, de certo modo, me moldaram e fizeram parte desta
jornada.

O meu, muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa jornada, repleta de desafios, com altos e baixos, repleta de vários sentimentos, onde o foco por atingir um objetivo essencial se sobrepôs sempre a todas as pedras que foram surgindo no caminho, importa enaltecer os principais pilares de apoio que fizeram que o sonho fosse possível.

Agradeço à **FADEUP**, por ter sido a minha terceira casa e por, juntamente com os professores com que me cruzei, ter conseguido modelar a minha pessoa com a finalidade de me integrar na profissão.

Agradeço à **Professora Orientadora**, por ter desempenhado a sua função de me acompanhar e aconselhar, resultando em mim como fator motivacional externo.

Agradeço à **Escola** e às suas gentes, pela maneira querida como fui acolhido e por proporcionar condições para que a minha vontade fosse concretizada em busca do que me faz feliz.

Agradeço ao **Grupo Disciplinar de Educação Física**, pela disponibilidade, acessibilidade, entreaajuda, consideração e pelo sentimento de pertença à família e escola.

Agradeço aos **meus Alunos**, que foram parte fundamental da minha ação e, assim, contribuíram para a minha profissionalidade docente.

Agradeço aos **meus Pais** e aos **meus tios e avós**, pela ajuda nos momentos de maior aflição, pela compreensão, pela ajuda, pelo investimento e por nunca me abandonarem.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
1. Introdução	1
2. Entre Conceções e Entendimentos	2
2.1. A Instituição Escola.....	2
2.2. O que é ser um bom professor?	3
2.3. Conceito de Profissão	5
2.4. Rumo a uma Educação Física inclusiva.....	6
2.5. Inclusão – Uma união em torno da igualdade	8
2.6. Autonomia, criatividade, inclusão e motivação nas aulas	10
3. O contexto de atuação	16
3.1. A Escola Cooperante	16
3.1.1. Recursos Humanos e Recursos espaciais	18
3.2. Os meus alunos	20
4. Do planeamento à Intervenção	24
4.1. Projeto Curricular de Educação Física	24
4.2. Modelo de lecionação	24
4.2.1. Processo de ensino e aprendizagem: Como foi operacionalizado?	24
4.3. Planeamento Anual.....	26
4.3.1. Unidades Didáticas.....	26
4.3.2. Intervenção.....	28
4.3.3. Critérios de formação de exercícios e grupos de trabalho	29
4.4. Estrutura do Plano de Aula	29
4.5. Experiências, dificuldades e estratégias na lecionação	30
4.6. Avaliação	39
4.7. Aprendizagens dos alunos ao longo dos semestres	40
5. Outras experiências de lecionação	42

5.1. 1.º Ciclo	42
5.2. Desporto Escolar	43
5.3. Primavera Desportiva.....	43
6. Uma experiência Pedagógica no ensino do Basquetebol rumo à participação e inclusão de todos os alunos	45
6.1. Resumo	45
6.2. Abstract.....	45
6.3. Contextualização	46
6.4. A Experiência Pedagógica	50
6.4.1. Os Participantes	50
6.4.2. As Etapas	50
6.4.3. As evidências oriundas da análise dos vídeos.....	62
6.4.4. As evidências oriundas dos questionários	64
6.5. A perceção dos alunos acerca da experiência pedagógica	68
6.6. Reflexão do Professor acerca da experiência pedagógica.....	70
6.7. Conclusão.....	73
6.8. Referências bibliográficas	74
7. Considerações Finais	77
8. Referências Bibliográficas	79
ANEXOS.....	XIII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Planeamento anual	26
Tabela 2- Planeamento anual - Pergunta 1 e 2 do questionário	64
Tabela 3- Pergunta 3 e 4 do Questionário	65

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Critérios Específicos de Avaliação	XIII
Anexo 2 – Formulário GOOGLE.....	XIV
Anexo 3 - Ficha de Observação.....	XV
Anexo 4 – Auto e Hétero Avaliação.....	XVI

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento tem como objetivo revelar tudo o que se experienciou, aquilo que aprendi, os erros que cometi, os desafios encontrados e a sua superação, assim como as estratégias juntamente com as reflexões realizadas para melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem. Apresenta, ainda, um estudo efetuado no âmbito do Basquetebol. O estágio profissional, realizado numa Escola Secundária do distrito de Aveiro, contou com um núcleo de estágio constituído por três estudantes estagiários, acompanhados por uma professora cooperante da escola e orientado por uma professora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Numa primeira parte, abordo assuntos relacionados com a escola, a sua função, o que está inerente a ela, assim como a capacidade de a educação física contribuir para uma aprendizagem significativa. Associada a esta temática, apresento, também, as características que um bom professor deve deter. O contexto de atuação, mais concretamente, as condições humanas, materiais e espaciais da escola cooperante onde realizei o Estágio são igualmente descritas. O segundo capítulo é dedicado à apresentação da turma residente e da turma partilhada. No terceiro capítulo descrevo as decisões de planeamento, o que foi planeado e o porquê, assim como a intervenção, mais concretamente, o controlo da turma, o processo avaliativo e a reflexão. Apresento, assim, as estratégias e recursos utilizados na instrução, com recurso aos meios audiovisuais, a rentabilização do tempo de atividade física de maneira a melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o modo de combater as dificuldades sentidas. Na última parte deste capítulo, abordo, ainda, a curta experiência no Desporto Escolar, assim como, a lecionação das três turmas do 1º Ciclo. O quarto capítulo apresenta o estudo realizado com o intuito de promover melhorias do ponto de vista da participação e inclusão de todos os alunos no Basquetebol, utilizando a o modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* e o Modelo de Educação Desportiva, conseguindo ter alunos divertidos, ocupados e empenhados. No estudo, compararam-se as diferenças entre a aula de avaliação diagnóstica e a aula de avaliação final, depois de aplicar diferentes situações de jogo. Através da análise dos resultados foi possível verificar melhorias em todos os alunos, conseguindo concretizar os principais objetivos propostos. Por fim, é feita uma retrospectiva de todo o ano de estágio, bem como de todos os temas abordados.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, APRENDIZAGEM, INCLUSÃO, BASQUETEBOL

ABSTRACT

This internship report was prepared to obtain the Master's degree in Physical Education for Basic and Secondary Education. This document aims to reveal everything that was experienced, what I learned, the mistakes I made, the challenges encountered and overcome, as well as the strategies along with the reflections made to improve my teaching-learning process. It also presents a study conducted in the context of Basketball. The professional internship, carried out at a Secondary School in the Aveiro district, had an internship team consisting of three student interns, supervised by a cooperating teacher from the school and guided by a teacher from the Faculty of Sports at the University of Porto. In the first part, I address topics related to the school, its function, what is inherent to it, as well as the capacity of physical education to contribute to meaningful learning. Associated with this theme, I also present the characteristics that a good teacher should possess. The context of action, more specifically, the human, material, and spatial conditions of the cooperating school where I carried out the internship are also described. The second chapter is dedicated to the presentation of the resident class and the shared class. In the third chapter, I describe the planning decisions, what was planned and why, as well as the intervention, more specifically, classroom management, the evaluation process, and reflection. I present the strategies and resources used in instruction, using audiovisual means, optimizing physical activity time to improve the teaching-learning process, and how to address the difficulties encountered. In the last part of this chapter, I also discuss the short experience in School Sports, as well as teaching the three 1st-grade classes. The fourth chapter presents the study conducted to promote improvements in terms of participation and inclusion of all students in Basketball, using the Teaching Games for Understanding teaching model and the Sports Education Model, achieving fun, engaged, and occupied students. In the study, differences between the diagnostic assessment class and the final assessment class were compared after applying different game situations. Through the analysis of the results, it was possible to verify improvements in all students, achieving the main objectives proposed. Finally, there is a retrospective of the entire internship year, as well as all the topics covered.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, LEARNING, INCLUSION, BASKETBALL

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AMA- Adaptação ao Meio Aquático

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FBJ.1 – Forma Básica de Jogo.1

FBJ.2 – Forma Básica de Jogo.2

HM – Habilidades Motoras

INE – Instituto Nacional de Estatística

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PCEF – Projeto Curricular de Educação Física

PE – Professor Estagiário

PEA- Plano de Ensino e Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

Neste 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), entra-se na fase do Estágio Profissional (EP), em relação ao qual é solicitada a realização do respetivo relatório – Relatório de Estágio (RE). Este EP, que se desenvolve de acordo com as normas e orientações da Prática de Ensino Supervisionada (PES), é acompanhado e supervisionado por uma Professora Orientadora (PO), da Faculdade, e uma Professora Cooperante (PC), da escola cooperante (EC).

O EP traça como objetivo principal uma constante partilha de experiências entre os estagiários, o PC e o PO, de maneira a potenciar o crescimento e os conhecimentos dos estagiários, garantindo, ao mesmo tempo, o maior sucesso escolar dos alunos. Os estagiários experienciam a lecionação de dois ciclos de ensino diferentes; no meu caso, o secundário, 2º ciclo, e o 1º Ciclo.

Durante a PES, deve-se ter contacto também com o Desporto Escolar (DE) da escola, com o trabalho de direção de turma, que é realizado pelos responsáveis das nossas turmas ou Diretor de Turma (DT), assim como participar em eventos escolares.

Esta ano de EP permitiu colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do MEEFEBS e ao longo da própria vida, acrescentando-lhes a capacidade de saber transmitir esses mesmos saberes. Este ano, as tarefas atribuídas, as dificuldades sentidas e os obstáculos ultrapassados implicaram um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, próxima daquilo que defendo.

Nesta longa jornada, ocorreram inúmeras experiências, erros cometidos que obrigavam à reflexão sobre a ação, momentos fantásticos e, acima de tudo, uma evolução significativa. Em suma, acima de tudo existiu uma premissa: estar disponível a aprender, mas nunca deixar de ser eu próprio.

Sejam bem-vindos à minha “primeira lecionação”.

2. ENTRE CONCEÇÕES E ENTENDIMENTOS

2.1. A INSTITUIÇÃO ESCOLA

A escola, para mim, é um lugar privilegiado ocupado pelos alunos, professores e funcionários estabelecendo-se uma parceria com novos reptos sociais. O diálogo, a interação com diferentes locais e as lógicas de aprendizagem caracterizam o projeto educativo da escola. O que aprendi, ao longo deste tempo, é que existem três bases fulcrais para o funcionamento de uma sociedade: justiça, saúde e educação.

No âmbito da educação, a escola dá resposta a múltiplas carências do ser humano e da própria sociedade. Além de preencher as suas dificuldades, prepara-o para a sua vida. Como tal, e como defende Marques (2001), a escola procura o desenvolvimento integral dos alunos nos níveis cognitivo, emocional, social, cultural e físico, de forma que a pessoa possa exercer uma vida ativa na sociedade.

Pela minha experiência de lecionação, e reconhecendo que os alunos são diferentes uns dos outros, aprendendo de diferentes formas, as competências socio emocionais ganham destaque. O que vem ao encontro de Costa e Faria (2013), que atribuem à escola o papel de promover o desenvolvimento social e emocional das crianças e jovens, repartindo as responsabilidades entre elas, a sociedade e o meio familiar.

Como dito anteriormente, encontramos alunos distintos. Uns mais aplicados com grande ambição de aprender, com boa capacidade de trabalho, participativos e que, por consequência das suas características, atingem o sucesso. Em contrapartida, existem também alunos desmotivados, indisciplinados levando, muitas vezes, ao caminho do insucesso e abandono escolar. Estes problemas caracterizam-se como problemas emocionais. Costa e Faria (2013) consideram que os problemas supramencionados são causa-efeito do pouco rendimento escolar dos alunos, podendo ser combatidos por planos de ação preventivos que a escola desenvolve, em articulação com os professores, potencializando a efetividade e qualidade do ensino que resulta no sucesso.

Na escola, trabalhamos com crianças e adolescentes. A adolescência caracteriza-se por ser um período complicado, em que o adolescente é confrontado com várias mudanças. Adicionalmente, é uma época em que procura a sua identidade, podendo resultar em dúvidas e necessidade de afirmação no contexto escolar. No entanto, isso pode acontecer de forma negativa. A escola deve ser o principal agente, ou, por outras palavras, o socorrista desses jovens que se encontram com essas dúvidas, proporcionando as respostas para a sua resolução.

2.2. O QUE É SER UM BOM PROFESSOR?

Um bom professor é aquele que consegue reunir conhecimentos adquiridos pelo estudo e formação contínuos, recorrendo a habilidades e estratégias com base nas suas experiências que aplica na sua exposição e intervenção. Para as suas diversas funções, o professor deve reinventar, ser capaz de transformar e de colocar o conhecimento ao serviço do ensino.

Na minha opinião, o professor deve ter a capacidade de realizar uma reflexão consciente e direcionada para aquilo que é o desenvolvimento do aluno, de forma a promover a sua evolução e com intencionalidade educativa.

Tendo em conta o que fui aprendendo e estudando, considero que existem algumas características e capacidades que o professor deve deter, nomeadamente:

- Uma das características de um docente competente, é este ter a capacidade de tomar decisões responsáveis, tendo consciência do peso dessa mesma decisão.
- Ser detentor da capacidade de inovar é outra característica fundamental para qualquer docente na atualidade. A título de exemplo, nem sempre as coisas correm da maneira como planeamos, ou porque chove, ou porque o material não é suficiente, ou porque não temos alunos suficientes. Como tal, a capacidade de adaptação em face das circunstâncias é fundamental, sendo neste âmbito que entra a inovação como questão e condição de sobrevivência.

- Um professor deve ser alguém com mentalidade aberta, que escuta e respeita diferentes perspetivas.

- Ao longo do processo, o professor deve ser capaz de fornecer informação específica (feedback) aos alunos acerca do ponto onde estão na avaliação diagnóstica (AD), do caminho a percorrer e do que é suposto alcançar na sua avaliação final.

Nesse caminho, o professor deve estar preparado para corresponder às necessidades do processo educativo, ou seja, deve saber como desenvolver e promover um processo de ensino-aprendizagem com qualidade e, assim, contribuir para a Educação dos seus alunos, de maneira que eles alcancem os objetivos definidos.

Segundo Delors (2006), a Educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida serão, para cada ser humano, os pilares do conhecimento:

1. Aprender a conhecer: adquirir os instrumentos da compreensão
2. Aprender a fazer: para agir sobre o meio envolvente
3. Aprender a viver juntos: participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas
4. Aprender a ser: via integradora das três anteriores.

Luzuriaga (1983) define o professor como centro do processo, algo de que discordo. O professor é um agente fundamental no processo, mas o centro do processo são os alunos (crianças e jovens), algo defendido por Becker (1994), que coloca a criança no centro do processo de ensino, remetendo o papel do professor como facilitador da aprendizagem.

O professor deve ser responsável pela execução do melhor planeamento, estruturando os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação envolvendo os alunos numa aprendizagem significativa.

Ser professor está longe de ser uma profissão fácil, é algo complexo, exigindo trabalho e dedicação diária. O professor deve ser flexível. Esta flexibilidade e menor rigidez por parte do professor faz toda a diferença. O que foi vivido ao longo do ano foi espetacular, e fui-me apercebendo de que realmente a nossa

disciplina é especial e apresenta características bastante distintas, em que cada momento conta. O que retenho é a credibilidade do professor, a coerência no discurso, a liderança pelo exemplo e a eficácia no terreno. A capacidade de estar preparado para todas estas condicionantes, recorrendo a estratégias para minimizá-las ao máximo. Tudo isto, associado a um bom planeamento, permitirá resultados muito melhores.

Por último, deixo esta citação de Batista et al. (2012, p. 91), para quem “é necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vai deparar no seu local de trabalho, na escola, e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica”.

Na minha perspetiva, o professor tem de assumir um papel crucial, tornando-se, também, agente motivador, de maneira a envolver os alunos nos objetivos da educação física (EF). Esse trabalho acaba por ser maior, porque o professor tem de ser capaz de encontrar e aplicar conteúdos que forneçam mais motivação; tanto mais que muitos alunos nem sempre estão dispostos a fazer a aula de educação física.

2.3. CONCEITO DE PROFISSÃO

O conceito de profissão traz, com ele, um saber específico, ou seja, a necessidade de o professor ser possuidor de um conjunto estruturado de conhecimentos, sendo fundamental a presença de profissionais especialistas nas diversas áreas da educação, o que remete para quatro características fundamentais: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico e trabalho em equipa.

Segundo Nóvoa (2009, pág. 22), “a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. É preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no

interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente”.

É, pois, imprescindível conhecer bem aquilo que se ensina e, como tal, cabe ao professor a construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Quando entramos numa escola, o primeiro passo é perceber as suas dinâmicas, a sua cultura, assim como compreender os sentidos da instituição escolar.

O dia-a-dia e o diálogo com outros professores contribuem para nós aprendermos sobre a profissão. A realização de rotinas diárias de forma constante, tais como, registo das práticas, reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o exercício da avaliação, permite-nos avançar na profissão.

De referir, que, no contexto escolar, aquilo que são as nossas dimensões pessoais cruzam-se com as dimensões profissionais. A nossa experiência como alunos, aquilo que passamos em ambiente escolar, assim como as nossas crenças influenciam a maneira como lecionamos e conduzimos este processo de aprendizagem.

Por último, é fundamental conhecer a pessoa que mora em cada aluno, o seu trajeto, a sua história de vida e não olhar para os alunos como números, em que todos têm as mesmas características. Ir além da escola é fundamental. Neste sentido, possuir a sensibilidade de perceber o aluno, de ser conhecedor do mesmo permite-nos um trabalho mais bem-sucedido.

2.4. RUMO A UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A EF deve ser inclusiva. Os alunos devem sentir-se confortáveis na aula, motivados, entusiasmados, aumentando exponencialmente o potencial de aprendizagem. Muitas vezes, em idades compreendidas entre os cinco e os dez anos, as crianças, de uma forma inconsciente, e, muitas vezes, por uma questão de competitividade, desvalorizam os menos habilidosos. Cabe aos

professores lutar por uma inclusão real, criando um espaço onde o aluno joga, interage, comunica e tem possibilidades de ter sucesso da tarefa, pois a presença de um aluno não é garantia da sua inclusão e participação na aula. A inclusão só acontece quando cada aluno está a contribuir para o objetivo da aula, ou seja, não basta que o aluno esteja presente na aula, deve contribuir para o sucesso da mesma.

Muitos alunos olham para a EF como algo desconfortável, por serem discriminados pelos colegas e, nesse sentido, é fundamental combater estes aspetos negativos. O aluno deve aprender a colocar-se na posição do colega e de o aceitar, assim como a partilhar experiências com colegas de diferentes culturas e com personalidades distintas. Na minha opinião, o professor deverá ser paciente, observador e criativo, assumindo-se como primordial nesta relação e como maior mediador nas relações entre os alunos.

Aguiar e Duarte (2005) afirmam que o eixo desta EF inclusiva deve ser o aluno, adquirindo estratégias para combater as desigualdades, diminuindo a segregação. O professor deve ser o responsável pela criação e manutenção de um clima favorável e propício para que o aluno desabroche as suas potencialidades através das atividades físicas. Estas atividades permitem ampliar contactos interpessoais e, através delas, os alunos compreendem os limites e superação, ferramentas fundamentais para o sucesso da sua vida no futuro. O respeito pelos outros, assim como práticas educativas que valorizem a diversidade, são valores inegociáveis.

Darido (2003) defende que a EF, como prática escolar, deve integrar o aluno na cultura corporal, ajudando-o na formação cidadã, para que este possa reproduzir e até mesmo transformar essa cultura. A prática da EF tem, por isso e também, o papel de desenvolver aspetos individuais e coletivos, além de trabalhar o desenvolvimento motor, a aptidão física e o bem-estar social.

A EF tem um valor pedagógico significativo assente em três papéis: aquisição da condição física, uma formação pessoal, cultural e social e, por último, a estruturação do comportamento motor (Crum, 1993). Adicionalmente, é de

salientar que o Desporto traz, consigo, uma série de valores intrínsecos, e esses mesmos valores devem ser materializados na escola, na EF.

2.5. INCLUSÃO – UMA UNIÃO EM TORNO DA IGUALDADE

O Desporto é um fenómeno sociocultural com características multifacetadas, envolvendo diferentes tipos de personalidades, percorrendo inúmeras gerações e, frequentemente, servindo de promoção de várias causas políticas, culturais e humanitárias. Desde os 776 a.c. que é praticado. Trata-se de um processo evolutivo e de constante readaptação, inovação e reestruturação. Além disto, faz parte de uma cultura corporal de movimento e, nesse sentido, encaixa-se na única disciplina que trabalha a corporalidade, designadamente, a EF.

O fenómeno desportivo é constituído por dois elementos. De um lado, o praticante que joga, salta, corre, lança, entre outras atividades. Por outro lado, os que observam quem pratica, nos quais se incluem os professores/treinadores. O desporto também é dividido em dois sistemas: os desportos individuais e os coletivos.

De acordo com a legislação em vigor, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a EF “tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspecto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades” (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2008, p. 11).

A escola, por sua vez, tem de garantir as condições necessárias para um ensino de qualidade, através do desenvolvimento de uma escola inclusiva, onde cada aluno seja visto e tratado da mesma forma, independentemente do género, etnia e nacionalidade.

Desde o início do ano letivo, e recordando o primeiro contacto que tive com os meus alunos, que procurei exaltar a importância da criação de um espírito de

união, de entreajuda e liberdade. Mas uma liberdade assumida com máxima responsabilidade e disciplina, perante aquilo que eram as regras da escola e da própria aula. Com efeito, acredito que o ensino (e a educação em geral), além de permitir o desenvolvimento de um ser humano com princípios e valores adequados, tem a obrigação de criar disciplina, principalmente naquilo que é o cumprimento de horários, a aceitação e compreensão de pessoas com ideias e concepções diferentes das nossas e, acima de tudo, o respeito pelas decisões de quem está a liderar o processo. Estes, mais do que aspetos técnicos e táticos, são bases nucleares e fundamentais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Quanto mais velho o aluno, maior a sua responsabilidade e, como tal, é necessário nas idades mais jovens fomentar hábitos e rotinas responsáveis, de maneira que, quando estes jovens atingirem a idade adulta, consigam uma melhor adaptação seja na faculdade, seja num trabalho.

O tema da inclusão surge de maneira a proporcionar uma sociedade mais justa, onde, cada vez mais, existe espaço para qualquer tipo de pessoa. Antes de sermos professores, todos nós fomos alunos e vivenciamos experiências na escola que nos marcaram de maneira positiva, e muitas vezes, de maneira negativa também. Perante isto, a minha ideia foi potenciar o que de bom vivenciei e encontrar estratégias para combater o que de mau experienciei ou observei enquanto aluno.

Os vários testemunhos relatados ao longo do meu trajeto e ditos por profissionais da área falam de uma exclusão significativa dos alunos menos dotados tecnicamente.

Uma das funções da EF é recorrer a diferentes áreas para, desse modo, desenvolver aprendizagens ao nível motor, assim como melhores interações a nível social. Quanto melhor e maior for esta experiência motora, melhor será o crescimento e desenvolvimento humano. No entanto, o desenvolvimento global tem de existir e a EF deve ser o condutor deste processo. O aluno movimenta-se, interage, age através do pensamento e é possuidor de sentimentos que poderão ser benignos ou malignos, ou seja, existe uma panóplia de

características que conferem à EF essa responsabilidade. Numa aula, os alunos interagem, relacionam-se, procuram estratégias para ser bem-sucedidos. Ou seja, também aqui se observa um desenvolvimento cognitivo. Como afirma Souza (2006, p. 75), “quando bem direcionada, a Educação Física, mesmo tendo como principal objetivo o desenvolvimento motor, pode desenvolver o aluno globalmente, ou seja, em todos os seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social”.

De acordo com Freire (1997), é fundamental que o professor mobilize o aspecto cognitivo dos alunos na ação motora, de forma a favorecer a sua aprendizagem. Indo ao encontro das palavras de Freire, recordo-me que, muitas vezes, em contexto de aula, apelava a uma expressão aprendida por um profissional da área que passo a citar “o coração serve para correr e a cabeça para pensar”. Esta conjugação deve ser efetiva e potenciada pelo professor, fazendo que todas as atividades desenvolvidas se encontrem em sintonia com a fase de desenvolvimento de cada um. A autonomia, o apelo à aceitação e respeito pelo próximo, assim como um espírito coletivo, devem ser fomentados nas aulas. Cada pessoa tem a sua identidade e, com frequência, existem choques de personalidades, o que pode gerar discussões e conflitos, que devem ser geridos e resolvidos pelo professor nas diversas situações de jogo ou partes da aula.

2.6. AUTONOMIA, CRIATIVIDADE, INCLUSÃO E MOTIVAÇÃO NAS AULAS

Através do jogo, existe a possibilidade de evolução, mas, mais do que tudo isso, a possibilidade de desenvolvimento da confiança, superação e sentimentos de prazer. Ao mesmo tempo, o confronto com realidades novas traria novas dificuldades, nas quais o aluno teria de mobilizar estratégias para as resolver, promovendo a autonomia e criatividade.

Assim, tinha consciência de que era essencial uma intervenção e atenção para as situações em que algum aluno não estivesse a ser aceite pelo grupo. Esta não aceitação podia ocorrer das mais variadas formas, como por exemplo, através da discriminação e rejeição, ou numa situação de jogo, não passar a

bola ao colega, entre outras coisas. Este tipo de comportamentos negativos resulta em falta de motivação e alegria para a aula.

O professor tem obrigação de incluir todos os alunos num ambiente de aceitação, em que cada um se sinta importante e em que, na véspera da aula, sinta entusiasmo pelo facto de, no dia seguinte, ir realizar a aula e de sair da mesma com uma satisfação enorme. É consciente referir que essa tarefa não é nada fácil e que depende muito dos alunos que temos.

Continuando no tema da inclusão, é fundamental garantir a participação efetiva das meninas nas aulas de educação física. A diferença morfológica existente entre rapazes e raparigas pode gerar situações de exclusão. Segundo Devide et al. (2010, p. 235) “a habilidade motora, assim como as aulas mistas, apresentam-se como principal critério de exclusão entre as meninas nas aulas.”

Uma das premissas da inclusão é o respeito pelas diferenças de género. Santos (2009, p. 12) afirma que “o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato”.

Com base nos estudos de Booth e Ainscow (2002) e Santos (2009), pode afirmar-se que existem três dimensões associadas ao processo de inclusão e exclusão: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão/exclusão. A primeira refere-se aos princípios, valores e perceções que construímos; a segunda, ao planeamento de aulas e regras que ocorrem nas aulas; e, a terceira, aos princípios culturais e estratégias políticas.

A EF tem de defender a educação inclusiva e não pode, simplesmente, deixar passar ou ficar indiferente a este processo. Aliás, nesta disciplina existe a obrigação de unir ainda mais as pessoas, promovendo a universalidade e recusando a segregação. O professor, na minha perspetiva, deve explorar o aluno e ter a curiosidade de o conhecer; não de uma forma muito intrusiva e

de, aos poucos e poucos, aumentar a confiança, o diálogo e a conexão entre professor-aluno. A exploração a que me refiro, é o entendimento e busca contínua do professor em perceber que pessoa mora num aluno, a sua história, quais as características, recorrendo sempre à pedagogia na interação com o mesmo.

Os professores de EF têm mais liberdade na organização dos conteúdos. Tal facto permite que, em situações em que os alunos tenham dificuldades de execução, o professor readapte e introduza estratégias com o objetivo de o aluno não desmotivar. Deste modo, evitar-se-á a autoexclusão do aluno numa situação de aula. Em suma, esta flexibilidade relaciona-se com o tema da inclusão.

Efetivamente, apesar da exigência e disciplina que o professor tem de manter, o facto de ser compreensivo, perceber os problemas dos alunos fora do contexto escolar e adaptar as situações ou exercícios em face dos problemas de cada um são aspetos fulcrais para o sucesso do processo escolar. Por tudo o que vivenciei, acredito que os professores de EF são aqueles que encontram soluções para os problemas mais difíceis, formando uma imagem positiva. Desta forma, esta postura leva a que esta disciplina seja uma área importante de inclusão, pois permite a participação dos alunos com mais dificuldades.

Outra questão que se deve dar atenção, prende-se com a cultura desportiva e com aquilo que entendo ser excesso de competitividade por parte de alguns alunos. Todas estas características assumem-se como mais um obstáculo à inclusão de alunos com menores níveis de desempenho. Ao nível do ensino, penso que esta competitividade que não é saudável deve ser excluída, porque não estamos numa competição, mas sim em ambiente escolar.

Porém, ao nível de programas curriculares, esta busca pela inclusão deixa muito a desejar. É necessário um esforço maior por parte das entidades superiores, para a construção de uma Educação mais inclusiva. De facto, a inclusão promovida exclusivamente pelo docente será limitada e de pouca qualidade.

No ensino e em determinada modalidade, existem alunos que estão mais motivados do que outros, dependendo dos seus interesses. Uns gostam mais do futebol, outros de voleibol e assim sucessivamente. Com isto, a predisposição para a realização da aula ou empenho colocada na mesma será inevitavelmente diferente. O professor deve, por isso, ter esta consciência e procurar conteúdos diversificados e motivantes, para que o empenhamento motor e sucesso da aula alcancem e se mantenham em níveis elevados.

A inovação está aliada à motivação, por conseguinte, o professor deve diferenciar conteúdos, introduzir aspetos lúdicos, fornecer atenção, dar feedback pedagógico, ser líder (mas nunca numa perspetiva ditatorial), conceder responsabilidade aos alunos, atribuir tarefas e funções. Tudo isto são fatores externos que motivam os alunos: naqueles que intrinsecamente já se sentem motivados, potenciam ainda mais o seu desempenho e, nos que por si só não se sentem motivados, contribuem para que ganhem motivação e, consequentemente, para o sucesso da aula.

Relembre-se que a motivação para aprender pode ser intrínseca ou extrínseca. Segundo Witter e Lômonaco (1984, p. 45), “a motivação intrínseca é aquela em que a atividade surge como decorrência da própria aprendizagem, o material aprendido fornece o próprio esforço, a tarefa é feita porque é agradável, já a motivação extrínseca ocorre quando a aprendizagem é concretizada ao atender a um propósito, como por exemplo passar no exame, subir socialmente”.

Falcão (1989) afirma que a aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência e observação. No entanto, na minha opinião, a motivação tem de estar presente para que essa aprendizagem seja realizada. Mais uma vez, refiro o papel do professor neste âmbito, pois mesmo que o aluno goste menos da modalidade, se o clima de aula for agradável e o ambiente criado por quem lidera for apropriado, a motivação vai sempre existir, ainda que as atividades não estejam de acordo com as nossas preferências.

Neste contexto, a obrigatoriedade de participar ou de ir às aulas, estimula a motivação extrínseca porque caso não o faça, reprova ou tem negativa. Na

minha perspectiva, essa “obligatoriedade” deve ser encarada de maneira subtil, e entramos aqui de novo no campo da pedagogia. É injusto atribuir a culpa da falta de rendimento escolar, ou motivação, somente ao aluno; o professor tem uma grande quota parte e responsabilidade, pois é ele o responsável pela aprendizagem.

Um professor que não se sinta motivado ou que não tenha prazer na profissão que exerce irá transmitir esse sentimento para o aluno. Esta minha afirmação é sustentada por Witter e Lômônaco (1984) que referem que a falta de motivação do professor afeta diretamente o aluno, pois é o docente que tem contacto mais direto com os discentes.

O professor tem de liderar pelo exemplo, estando presente a horas, de preferência, com os exercícios e esquemas já montados, indiretamente demonstrar aos alunos que existe prazer e preocupação para que nada falhe e esteja tudo nas condições possíveis para que a aprendizagem seja potenciada. Mas estas dinâmicas têm de ser impostas desde o início, para que os alunos sintam que as atitudes são coerentes com aquilo que defendemos.

Magil (1984) afirma que “o professor é o responsável pela aprendizagem, sendo assim, deverá ter o conhecimento dos fatores que poderão vir a ser benéficos e maléficos para a aprendizagem dos seus alunos, visando a um melhor aproveitamento e aprendizagem duradoura”.

Já outros autores, nomeadamente, Cavalcanti (1980, 1981), Cruz (1983) e Rêgo (1983) (citados por Witter & Lomônaco 1984) atribuem esta falta de motivação à insuficiência de formação, pouca diversidade de conteúdos, falta de envolvimento com os alunos, baixo índice de iniciativa e desinteresse.

Em suma, o professor é o responsável máximo por promover a motivação, procurando e estudando alternativas para os alunos, sabendo que eles são diferentes uns dos outros. Paralelamente, ao selecionar os conteúdos a lecionar – que podem ser percebidos, por alguns alunos, como desmotivantes – o professor deverá implementar estratégias que ajudem a aumentar o interesse do aluno, contribuindo para que este se aplique e encontre motivação. Algo que fomentará a sua autonomia e responsabilização no seu processo de

ensino-aprendizagem, promovendo, assim, melhorias ao nível de rendimento escolar, assim como satisfação e gosto pela prática da EF. A inclusão está aliada à motivação que, por sua vez, está ligada ao papel que o professor exerce na turma.

3. O CONTEXTO DE ATUAÇÃO

3.1. A ESCOLA COOPERANTE

A escolha da Escola Cooperante (EC) prendeu-se com o facto de viver perto da área geográfica e de ter uma ligação especial com ela. A EC é a sede do agrupamento.

A Escola Secundária onde realizei o estágio situa-se no distrito de Aveiro e foi fundada em 1956. Mais tarde, em 1966, foi construído um novo edifício com capacidade para 1200 alunos. Posteriormente, em 1979, passou a denominar-se Escola Secundária.

Este concelho fica situado no litoral norte do distrito de Aveiro, e tem uma área aproximada de 21,1 km. Atualmente, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), apresenta uma densidade populacional de 1475 hab/km².

O desenvolvimento económico do concelho estava associado, no passado, à atividade piscatória e à indústria de conservas. Paralelamente, a praia e as condições climáticas de que a região usufrui constituíram igualmente condições propícias ao surgimento do turismo. Este fator favoreceu o desenvolvimento da atividade comercial local, patente no número de estabelecimentos comerciais que se espalharam um pouco por toda a cidade, bem como na feira que se realiza há largos anos com uma frequência semanal. No setor da Indústria, regista-se a existência de uma elevada percentagem de unidades empresariais ligadas aos ramos da construção e das obras públicas.

Quanto ao Agrupamento de Escolas, este foi criado a partir de um processo de reorganização da rede escolar ocorrido no decorrer do ano letivo de 2011/2012, resultando da fusão de três escolas da cidade. “*A educar para o século XXI*” é lema da escola cooperante e a sua visão assenta na valorização da cidadania ativa (valores) por via de práticas efetivas, conduzindo a aprendizagens de qualidade (resultados) e manifestando abertura à comunidade envolvente (comunidade).

Os espaços físicos do atual Agrupamento, designadamente a escola sede e as unidades educativas associadas, apresentam estruturas que possuem

excelentes espaços físicos e equipamentos, bem como uma oferta curricular e formativa diversificada e uma pedagogia inclusiva que procura efetivamente preparar/qualificar os alunos para os desafios da sociedade. O Agrupamento aglomera, atualmente, um total de cinco unidades orgânicas.

A Escola Básica e Secundária classificou-se em 142º lugar no *ranking* nacional das escolas 2020, divulgado pelo jornal Expresso. Este estabelecimento de ensino teve uma média de exames de 13,68 valores. Esta escola é bastante mediática, pela boa preparação para os exames nacionais.

A visão da instituição escolar assenta, então, num espaço onde efetivamente se educa/forma os alunos através de Aprendizagens de Qualidade, do exercício de uma Cidadania Ativa e numa estreita colaboração com o Contexto Envolvente. Nesta linha pensamento e ação, no que se refere à missão do Agrupamento, este tem como premissa a obtenção de resultados de excelência através de posturas/conduitas cívicas ativas exemplares, assentes em valores como a confiança, exigência, trabalho, rigor, transparência, respeito, igualdade, inclusão, solidariedade, participação democrática e responsabilidade numa perspetiva de interação com a comunidade envolvente.

Os principais compromissos institucionais são a defesa e promoção do ensino público de qualidade, que permitam a disponibilização de uma oferta curricular e formativa diversificada, a experimentação de vivências, a rentabilização dos seus recursos humanos e materiais, o estabelecimento de relações de proximidade com a comunidade envolvente e monitorização e avaliação dos resultados.

Para concretizar estes objetivos, o Agrupamento tem vindo a adotar medidas de promoção do sucesso educativo, que visam reforçar o processo de ensino e de aprendizagem e colmatar as dificuldades dos alunos.

O conhecimento que possuía da escola, assim como o ano que vivenciei como PE permitem-me afirmar que a EC é caracterizada por um espírito de cooperação entre agentes educativos, pelo ótimo clima de trabalho e pela sua abertura à comunidade. Um exemplo prático disto foram as atividades realizadas, tais como: Corta-mato escolar, primavera desportiva, entre outros.

A qualidade de ensino, rigor imposto, o cumprimento de regras e exigência para com os alunos e a constante preocupação pelo trabalho que é desenvolvido durante o PEA, tanto dos professores como do Diretor da escola, são características marcantes da EC. De referir que, desde o início, o diretor se mostrou presente e sempre pronto a ajudar, demonstrando um sentimento de proximidade e amparo no momento de decidir. De destacar ainda que a escola também se evidencia pela limpeza, não existindo lixo, resultado das atitudes de vários professores, que promoviam e realizavam campanhas de sensibilização para o efeito. A título de exemplo, recorde-me de estar a lecionar no espaço alternativo, e observar alunos com luvas a recolher o lixo espalhado pelo chão. Muitas foram as vezes que marquei presença nas reuniões do grupo disciplinar, existindo liberdade de intervenção e expressão. O grupo disciplinar conhece-se há muitos anos e, como tal, existia muito entrosamento entre os diversos elementos. Os professores do grupo acolheram-me com carinho, apreço, abertura, simpatia e disponibilidade. As oportunidades que tive em estar presente nas reuniões e de contribuir com ideias para o grupo ajudaram-me a ganhar confiança, a entrar no “clima” do grupo disciplinar e a evoluir na profissão. Tudo isto contribuiu para o desenvolvimento da minha identidade profissional. O que vem ao encontro do que refere Batista (2014), quando afirma que o grupo disciplinar de EF tem a função de ser um espaço formativo, onde os professores assumem o papel de integrar o estudante-estagiário (EE) na escola e nos processos de aprendizagem.

3.1.1. RECURSOS HUMANOS E RECURSOS ESPACIAIS

Na escola cooperante, existem 62 turmas entre o 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário, havendo dois funcionários por pavilhão no período de leção. Além dos docentes, a EC conta com um psicólogo para gerir situações emocionais, assim como com uma pessoa no gabinete do aluno para resolver possíveis conflitos.

Ao nível das instalações desportivas, a escola conta com cinco espaços disponíveis para a prática das aulas de EF, sendo estes o pavilhão, o ginásio,

o campo de basquetebol (exterior), o campo de futebol (exterior) e o espaço alternativo (exterior). Cada espaço mencionado pode ser ocupado apenas por uma turma, no entanto, quando o estado do tempo impossibilita a prática no exterior, o pavilhão pode ser utilizado por várias turmas e, se necessário, a utilização da arrecadação e/ou do auditório para aulas teóricas, análise de vídeos, entre outras atividades.

Em termos de apoio às aulas, possui oito balneários (quatro masculinos e quatro femininos) no espaço exterior, mas também no interior para que os alunos façam a sua higiene pessoal. Além disso, os professores podem contar com uma sala para trabalho e/ou reuniões.

Este conhecimento resultou da primeira reunião do grupo disciplinar. Todas as informações relativamente a estes espaços foram fornecidas por um Professor responsável pelo material e manutenção do espaço desportivo que enviou para todos os elementos do grupo um ficheiro *Excel* com todo o material disponível no agrupamento, determinando não só o material disponível, mas também as quantidades e o seu estado de conservação.

De seguida, apresentam-se todos os espaços das instalações desportivas, mencionados anteriormente.

No pavilhão, podemos contar com redes de voleibol, de badminton e duas balizas de futsal, pelo que a escolha da lecionação destas modalidades é mais frequente neste espaço. É possível, também, a realização de trabalho de condição física. Foi neste espaço que se realizou a lecionação de voleibol. No ginásio, estão disponibilizados todos os materiais para a prática de ginástica, pelo que, aqui, é priorizado o ensino da dança e de ginástica. O pavilhão gimnodesportivo possui quatro balneários, dois femininos e dois masculinos, que são apenas para os alunos que se encontram a ter aulas no espaço interior. O espaço exterior dispõe de outros quatro balneários, dois femininos e dois masculinos, destinados aos alunos a frequentar as aulas nos espaços exteriores.

No campo de basquetebol, apesar de ter apenas duas tabelas de basquetebol, é possível a lecionação da modalidade de andebol, uma vez que as linhas do campo de andebol estão delimitadas no solo.

O campo de futebol é destinado, essencialmente, ao ensino da modalidade de futebol, no entanto, como existem quatro tabelas de basquetebol na lateral do campo, é possível a lecionação desta modalidade.

O espaço alternativo, espaço exterior, vem dar resposta ao número elevado de turmas em aulas de EF em simultâneo. Neste espaço existe uma pista de velocidade e uma caixa de areia e o espaço circundante permite, ainda, o lançamento do peso, a corrida, a orientação espacial, entre outras atividades, algo que foi utilizado e rentabilizado na lecionação do atletismo.

Por último, a sala dos professores é destinada exclusivamente aos professores, onde exercem o seu trabalho de preparação para as aulas, bem como para as reuniões. Neste espaço, também estão armazenados grande parte dos materiais destinados à EF, sendo que os restantes se encontram guardados num armário no corredor para o pavilhão.

3.2. OS MEUS ALUNOS

Na segunda reunião do núcleo de estágio (NE), a orientadora propôs que escolhêssemos uma das três turmas disponíveis. Como havia frequentado a mesma escola e sou residente na cidade, foi necessário verificar quem eram os alunos, a fim de evitar ter algum familiar ou aluno conhecido. Depois de rever a listagem dos alunos, a turma que me foi atribuída foi do 10.º ano de escolaridade, que era composta por 26 alunos. Este número foi reduzido a 21 porque cinco alunos pediram transferência. Destes 21 alunos, 11 eram raparigas e dez rapazes, sendo que um deles era autista e raramente comparecia nas aulas.

Na primeira aula, procedi à apresentação e procurei obter conhecimento dos alunos através da realização de um questionário de forma digital. Nesta mesma aula, a minha conversa foi no sentido de sensibilizar os alunos. O meu objetivo foi passar uma mensagem de conforto, pois, para mim, é essencial que os

alunos se sintam bem e motivados para a prática da EF. Neste contexto, queria mostrar-lhes que a minha posição, ali, era, essencialmente, de ajuda ao desenvolvimento individual. Para isso, iria estabelecer uma exigência diária e compeli-los ao cumprimento de algumas regras que, para mim, são fundamentais. Se essas regras de ouro fossem cumpridas, a aula de EF iria ser um espaço com um ambiente saudável, de crescimento pessoal, proporcionando aos alunos melhorias significativas. Por último, referi que, antes de sermos professores ou alunos, ou seja, de desenvolvermos qualquer tipo de profissão, somos humanos e temos problemas e, como tal, estaria receptivo e atento para ajudar no que fosse necessário, e aberto a qualquer tipo de conversa com eles.

Por intermédio da análise à informação recolhida pelo questionário aplicado, foi possível inferir o seguinte:

- Esta turma era maioritariamente composta por alunos de localidades próximas. O facto de estes alunos serem residentes dessas áreas, obrigava, em mais de 50% por cento dos casos, à deslocação em transportes públicos. Perante este facto, procurei desenvolver sensibilidade e compreensão para eventuais atrasos, principalmente nas aulas das 8h30.
- Cerca de 20% da turma vivia na cidade e deslocava-se para a escola a pé, ou era levada de carro pelos pais em dias de chuva.
- Todos os alunos viviam com os pais, com exceção de uma aluna, que vivia com a mãe e os avós.
- Os alunos possuíam bons hábitos alimentares, realizando as refeições do dia à base do consumo de alimentos variados. Quanto ao pequeno-almoço, só existia um aluno que não o realiza. De referir que, neste âmbito de hábitos saudáveis, tratando-se de um período de adolescência e transição para idade adulta, começaram a aparecer casos de alunos que fumam. Nesta turma, porém, apenas uma aluna era fumadora.
- Existiam quatro alunos (três raparigas e um rapaz) que têm asma. Um dos alunos sofre de síndrome obstrutiva grave, pelo que tem limitação ao esforço

físico moderado/grave. Como tal, foram atribuídas tarefas a esse aluno e a avaliação foi feita de outra forma, no caso de aulas mais intensas ao nível físico.

- Cerca de 75% dos alunos eram ativos e praticavam alguma atividade física fora da escola, desde uma caminhada com um familiar a um passeio de bicicleta. Em termos de modalidades desportivas, havia 12 alunos praticantes.

- A generalidade dos alunos, cerca de 95% dos alunos, ocupava os seus tempos livres com ligação às novas tecnologias, realizando atividades com recurso a um PC ou telefone, notando-se que as redes sociais, nomeadamente, Instagram e Tik Tok estão bem presentes no quotidiano dos alunos.

- No que às preferências das subáreas dos desportivos coletivos diz respeito, as modalidades coletivas mais referidas foram futebol e basquetebol e, entre as subáreas dos desportos individuais a lecionar no ano letivo, as preferências foram: raquetes e natação.

Os dados obtidos pela aplicação do questionário foram um ponto de partida para compreender os resultados das avaliações diagnósticas.

Em termos de domínio das diversas matérias, o nível de desempenho nas atividades físicas era inferior ao esperado para o ano de ensino em que se encontravam. De facto, de acordo com as aprendizagens essenciais (AE) de EF neste ano de ensino, os níveis de aprendizagem dos alunos são de nível intermédio.

Relativamente à aptidão física, através da realização dos testes FITescola percebi que existia uma grande heterogeneidade na turma. Com efeito, tanto havia alunos acima do nível saudável (perfil atlético), no nível saudável e abaixo do nível saudável.

Quanto à respetiva cultura desportiva, inicialmente, os alunos tinham algumas dificuldades e não percebiam as regras das modalidades. Como resposta a isso, nós (NE) elaborámos documentos para melhor compreensão dos alunos relativamente a essa matéria em todas as unidades didáticas.

Os alunos, no geral, eram muito empenhados, respeitadores, assíduos e pontuais, procuram realizar as tarefas propostas e procuram encontrar

soluções para combater as dificuldades e melhorar os níveis. Apesar disto, a maioria dos alunos não tem competências para estar num curso de ciências e tecnologias e, isso é uma frustração enorme porque os alunos, pelos feedbacks que oiço, são esforçados, mas não conseguem atingir níveis satisfatórios.

A maioria dos alunos olhava com desconfiança para a EF e, com o passar das aulas, fui observando uma melhoria gradual na motivação e gosto pela sua realização.

Apesar dessa desconfiança, é de referir que quase sempre os alunos realizaram a aula e quando não o faziam, apresentavam justificação para essa ausência.

Os alunos da turma do 6.º ano de escolaridade evidenciavam níveis consentâneos com o programa nacional de EF para este ano de escolaridade, encontrando-se na etapa introdutória das modalidades desportivas. Relativamente à aptidão física dos alunos e, no que diz respeito às capacidades motoras, os alunos apresentavam boa capacidade aeróbia, mas alguns alunos tinham pouca mobilidade e a velocidade era reduzida. De referir que, nesta turma, existia um aluno que apresentava muitas dificuldades na corrida, evidenciando bastantes dificuldades de coordenação, mobilidade e flexibilidade, o que condicionava, e muito, a sua *performance* nos desportivos coletivos, obrigando à minha intervenção e ajuda, trabalhando sob a minha orientação.

4. DO PLANEAMENTO À INTERVENÇÃO

4.1. PROJETO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) serve como documento referencial para a organização do trabalho, relativo à planificação e ação pedagógica dos professores do grupo disciplina de EF, numa perspetiva anual e plurianual. Nesse sentido, o grupo de EF procurou selecionar as matérias e traçou objetivos realistas, tendo em conta as características dos alunos, recursos materiais/físicos disponíveis, o contexto envolvente e os objetivos gerais para cada ciclo do ensino básico (CEB) e secundário.

No campo da aptidão física, serviram como referencial os valores de referência consignados na bateria de testes FITescola (Precisa de melhoria, Zona saudável e Perfil Atlético) para cada capacidade motora condicional e coordenativa.

4.2. MODELO DE LECIONAÇÃO

O modelo de lecionação vigente na EC era por ciclos de atividades ou blocos. Por conseguinte, a estruturação das habilidades motoras teve de seguir esse paradigma. Este modelo fornece uma noção exata de quantas aulas dispomos para uma determinada matéria de ensino, permitindo planejar as progressões de ensino.

4.2.1. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: COMO FOI OPERACIONALIZADO?

No ponto 1 do artigo 73.º da nossa constituição está escrito que “todos têm direito à educação e à cultura”. É neste contexto que recorremos a Monteiro (2003, p. 2) quando este afirma que o direito à educação “é um primado antropológico, psicológico, moral, económico, político e jurídico”.

De acordo com Kubo e Botomé (2001), o PEA dá-se segundo um sistema de relações e interações entre o comportamento do professores e o comportamento dos alunos, onde o primeiro “ensina” e os segundos

“aprendem”. Assim, estes termos referem-se à função que o professor exerce nos alunos, ocorrendo transformações necessárias neles para assimilar a aprendizagem.

Quem toma as decisões finais acerca das estratégias e práticas a implementar é o professor e, como tal, ele será o responsável pela organização. Por sua vez, o professor tem de desenvolver as melhores práticas pedagógicas, que conduzam os alunos a “aprender” durante o processo, sendo que as mesmas, naturalmente, devem ser ajustadas a cada um deles.

Na perspetiva de Franco (2012, p. 180), as práticas pedagógicas “são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Nesta lógica, Franco (2015, p. 608) acrescenta que estas práticas “incluem desde planear e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além delas, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do alunos e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização dos seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos”.

As Normas Orientadores do EP dizem-nos que é necessário, “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos” (p. 3). Confrontado com esta nova realidade, por determinação da PC, numa reunião antes do início das aulas, analisei o PEA. A leitura do Regulamento Interno foi realizada posteriormente, a fim de me inteirar das ideias centrais que norteavam a EC. Numa segunda fase, preocupei-me em assimilar, ao máximo, as diretivas inscritas no Programa Nacional de EF, as AE e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, para começar a estruturar a minha ação como professor.

Numa fase inicial, depois de perceber as condições da escola, assim como o que estava definido nas AE e de acordo com roulement fornecido pela

coordenadora do grupo disciplinar, ficaram definidas as modalidades e as respectivas datas de lecionação. O documento das AE é definido como orientador para a planificação, realização e avaliação do PEA, tendo por base o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento serve de “cola de união” entre conhecimentos, capacidades e atitudes, apresentando progressões segundo o que os alunos devem saber.

4.3. PLANEAMENTO ANUAL

Na tabela que se segue, está descrito o planeamento anual.

Tabela 1- Planeamento anual

1ª Semestre	2ª Semestre
Voleibol	Futebol
Atletismo	Dança
Futebol	Natação
Dança	Ginástica Acrobática e Basquetebol

4.3.1. UNIDADES DIDÁTICAS

As unidades didáticas (UD) (ou temáticas) são partes essenciais do programa da disciplina, constituindo-se como unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentando, aos professores e alunos, as etapas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Identifico-me totalmente com esta afirmação, pois uma UD bem estruturada, e em sintonia com aquilo que está descrito nas AE, ajuda-nos, depois, na seleção dos exercícios propostos para cada aula, tornando-se, por isso, um excelente auxílio para o planeamento das aulas.

No início do ano letivo, foi-nos fornecido, pela professora cooperante (PC), uma “Unidade didática modelo” que serviu de orientação na construção das nossas unidades didáticas. Durante a construção de cada UD surgiram algumas

dúvidas e dificuldades, ficando definido, como regra geral, a realização da avaliação diagnóstica na primeira sessão de cada modalidade abordada.

No sentido de melhor planejar as UD para as modalidades lecionadas, realizaram-se várias reuniões, via zoom, entre o NE. Nessas mesmas reuniões, reinou a liberdade de opinião de cada um, sendo que, por vezes, sucediam divergências em relação a certas decisões. No entanto, com base no diálogo, obtivemos, para cada uma das unidades didáticas realizadas, uma plataforma de entendimento entre os três elementos do NE. Assim, nas UD, estavam contemplados todos os conteúdos a lecionar, os espaços de cada aula, e a função didática de cada conteúdo nas respetivas aulas.

Para a sua concretização, tivemos em consideração o defendido por Bento (2003, p. 83): “na estruturação didáctica da matéria é preciso reflectir, em primeiro lugar, sobre quais são os conhecimentos e capacidades a desenvolver e que elementos da matéria devem ser forçosamente apropriados e dominados por todos os alunos”. Como tal, foi inevitável proceder à reestruturação do planeado em cada UD. Em sintonia com os restantes colegas de estágio, ficou definido que não seríamos “prisoneiros” do programa de EF e que, se necessário fosse, faríamos adaptações que fossem ao encontro das capacidades dos alunos, mantendo uma postura crítica e flexível.

A respeito disto, Bento (2003, p. 78) refere que “um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição das matérias pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino”. As habilidades motoras seleccionadas eram determinadas pela especificidade das próprias modalidades, pelos conteúdos a elas agregadas, assim como pelas orientações programáticas, o nível de desempenho dos alunos, os espaços disponíveis para a prática e o número de aulas previstas para o seu efeito. Neste sentido, realizei um “trabalho de casa”, melhorando o nível de conhecimento sobre os conteúdos das modalidades. A leitura de vários livros permitiu trazer para as aulas exercícios interessantes adaptando aos alunos.

Falando agora na **área da aptidão física**, ela visava o desenvolvimento das capacidades motoras e coordenativas, trabalhando-as sempre de maneira orientada para a modalidade lecionada. A cultura desportiva foi planeada tendo como alicerces os conceitos teóricos fundamentais de cada UD lecionada. Na base da escolha desses mesmos conceitos estiveram a caracterização de cada modalidade, a regulamentação, a história da sua criação, as suas especificidades e afins.

A aferição das autoavaliações dos conceitos psicossociais era realizada sempre no final das aulas, numa fase inicial por diálogo com alunos e, no segundo semestre, por preenchimento de fichas de autoavaliação.

Em suma, a construção de cada UD foi fundamental e fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, serviu-nos de guião e veículo promotor de pesquisa, conhecimento, reflexão e partilha. Todas as conversas e reuniões desenvolvidas com os meus colegas do NE foram importantes para reconhecer a importância do contacto com a realidade, contribuindo para o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado da realidade escolar, e para apreender a importância de um bom planeamento para o sucesso da nossa função no terreno.

4.3.2. INTERVENÇÃO

A minha intervenção colocou o aluno no centro do processo. Com efeito, como Pinheiro e Batista (2018) afirmam, o aluno torna-se o “cultivador do conhecimento” (p. 78) e o professor o “mediador/facilitador do acesso à informação” (p. 78). Neste contexto, o aluno deve ter uma postura ativa, crítica, atribuir significados, procurar respostas, e não esperar pelo trabalho do professor para adquirir conhecimentos, até porque o que é transmitido pode ser interpretado de diferente forma por cada um dos alunos.

O recurso à aplicação de questionários foi uma das ferramentas utilizadas para conhecer as modalidades em que os alunos sentiam mais e menos dificuldades, conseguindo obter uma ideia geral para aquilo que seria a avaliação diagnóstica (AD). No caso da natação, existiu um diálogo com a

turma, de maneira a perceber que alunos sabiam nadar, se havia alunos com fobia da água, ajudando, assim, a planejar melhor os conteúdos e a definir os níveis. No seguimento disto, dividi a turma por níveis.

Estava dado o ponto de partida, sabendo que, com o avançar do tempo, seria importante conhecer os alunos quanto às suas características, mas também às suas potencialidades e fragilidades. Adicionalmente, criar ligações e, com base nisso, planejar e avaliar o seu desenvolvimento, procedendo a reformulações se fosse necessário.

4.3.3. CRITÉRIOS DE FORMAÇÃO DE EXERCÍCIOS E GRUPOS DE TRABALHO

Através dos resultados obtidos na AD, tínhamos o critério de formação de grupos, reinando a heterogeneidade. Esta estratégia revelou-se benéfica, pois em exercícios de jogos reduzidos, os alunos tinham oportunidade de praticar mais vezes cada habilidade. Ao mesmo tempo, quando o espaço era pequeno, conseguia conduzir os alunos que estavam de fora a praticar e envolvê-los na tarefa, através de realização de jogos lúdicos, entre outras coisas.

Falando do planeamento em concreto, a premissa era a construção de exercícios que todos os alunos pudessem realizar e participar, oferecendo muitas oportunidades de exercitação. Ainda que se gerassem mais erros, com o tempo, ia verificando uma melhoria das capacidades.

Nas modalidades coletivas, a ideia era juntar os alunos com mais competências com os alunos com mais dificuldades.

4.4. ESTRUTURA DO PLANO DE AULA

A **Parte inicial** era destinada à ativação do sistema cardiorrespiratório, aumentando a temperatura corporal e preparando o organismo para o esforço. Durante esta parte, realizávamos corrida contínua e alongamentos, seguidos de *tabata* com 30 segundos de exercitação e 15 de recuperação, ou realizávamos jogos lúdicos. A **Parte fundamental** era destinada a exercícios organizados segundo uma abordagem progressiva e de acordo com os

objetivos gerais e específicos da aula. A **Parte final** tinha como função o retorno à calma, reflexão acerca da aula e projeção da seguinte e, acima de tudo, era um espaço de reflexão crítica dos alunos. De facto, era frequente terminar a aula com uma autoavaliação, ou com a correção de comportamentos desviantes que ocorriam. Eu atribuí muita importância a esta última parte. Sentia que o contacto com os alunos, a utilização de linguagem motivante e até mesmo emocional, compreendendo as suas falhas e, mais do que isso, percebendo o contexto e identificando muitos pontos de contacto, eram fulcrais para a união excelente e o bom clima que se desenvolveu e pairou ao longo do ano.

Para cada uma das partes constituintes da aula, era definido um objetivo específico, a descrição da situação de aprendizagem, as respetivas componentes críticas e o tempo destinado a cada um dos exercícios. E, aqui, chegamos ao ponto mais importante e fulcral do ensino, no meu ponto de vista, aquilo a que eu chamo “estar no terreno”.

4.5. EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS NA LECIONAÇÃO

No que à turma diz respeito, talvez uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do ano tenha sido a discrepância de níveis de desempenho entre muitos alunos. A maioria dos alunos não demonstrava capacidade para frequentar o curso científico tecnológico, e isso reproduzia-se nas notas das outras disciplinas. Como é lógico, os mais conscientes viram a dificuldade do curso, sentindo que aquela não era a realidade deles e, como tal, trocaram de curso. A turma foi, então, reduzindo ao longo do tempo, até chegar aos 18 alunos. Trabalhar com uma turma pequena tem os seus aspetos positivos e negativos. Por um lado, consegue-se ter um maior controlo, por outro, faltando dois ou três alunos, a situação complica-se. Quanto ao voleibol, logo na aula de AD percebi que os meus alunos possuíam pouco domínio das habilidades básicas e, desta forma, tive de me adaptar à realidade e construir exercícios para trabalhar as habilidades mais simples.

Como refere Sarmento (2004, p. 73), “da flexibilidade do professor, emanada da sua capacidade de adaptação ao relativamente imprevisível, surgem exercícios acessíveis à compreensão dos indivíduos, reparam-se dificuldades de aprendizagem que a sua criatividade espontânea consegue, muitas vezes, ultrapassar”.

Sem deixar de atribuir importância a um bom planeamento, acredito que a posição do professor, a sua liderança, a capacidade de estruturar conhecimentos, a maneira de conduzir o processo, o entusiasmo que se concede no feedback, trabalhar no pormenor, atribuindo significado e preocupação por cada aluno, não deixando ninguém para trás evitando a alienação, assim como a dinâmica e rentabilização e potenciação de um tempo útil de aula, promovendo maior tempo de empenhamento motor, tudo isto trará melhores resultados para o aluno. Na minha opinião, esta forma de estar é algo que tem de “morar” no ADN do Professor. Por isso, na minha perspetiva, por muito bom que seja o planeamento, as características que enumerei têm de estar presentes para o ensino e aprendizagem dos alunos, para que se observem evoluções significativas. Isto, porque o aluno, perante o insucesso, esconde-se, retrai-se, tenta não repetir, ou seja, não se sente motivado. Aqui, entrava o meu papel como professor, ou seja, o de manter os níveis de prática e motivação sempre altos, utilizando o feedback pedagógico, isto é, fornecendo informação sobre a sua ação com o objetivo de melhorar o seu rendimento. O feedback é visto como “uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica” (Rosado e Mesquita, 2011, p. 82).

Fazendo um aparte, eu tenho estas características, talvez porque, no meu seio familiar, convivi e tive oportunidade de aprender com familiares próximos que eram e são treinadores de alto rendimento no futebol. A minha personalidade, a coerência do meu discurso e o facto de compreender que o aluno e o ser humano não são um número e que cada um é como é, permitem-me reconhecer características e personalidades diferentes. Perante este cenário, é da conveniência de um professor moldar-se à turma, nunca abdicando de valores fundamentais, tais como o respeito, a disciplina, o cumprimento de regras, assiduidade e pontualidade.

Porém, e infelizmente, esta modelagem e incorporação dos valores mencionados não é fácil entre alunos com mau ambiente familiar, com histórias de vida, e até mesmo da sua infância, marcadas por momentos negativos. Tudo isso, indiretamente, acaba por desviar o aluno e, acima de tudo, criar nele uma revolta e insensibilidade que será evidente na sua personalidade. Na minha opinião, a escola e, neste caso, o professor de EF tem de tornar o espaço de aula e o tempo daquele dia da semana, que é o dia da aula, uma das melhores partes do dia para todos. Esta conquista do professor vai tornar tudo mais simples, na medida em que os alunos se começarão a identificar com o professor, e, conseqüentemente, a gostar dos conteúdos, aparecendo mais motivados, e, por isso, a evoluir ainda mais, tornando-se mais competentes e levando valores fundamentais para a vida.

Este processo não é fácil, mas tem de ser implementado desde o início. A minha turma era espetacular, com alunos empenhados, respeitadores e que cumpriam as tarefas com rigor. No entanto, havia dois alunos que tinham características opostas e que, logo nas primeiras aulas, revelaram esses aspetos negativos. Perante isso, a minha postura foi a de aumentar a aproximação e preocupação com esses alunos, recorrendo à pedagogia aprendida durante o tempo da minha licenciatura. O simples facto de, no fim da aula, chamar à parte, ouvir a revolta dos alunos e o porquê de serem assim e, mais do que isso, passar a mensagem de que eu não estava ali para ser “inimigo” e “dono” deles, era uma forma de lhes dar atenção. Com isso, atribuí responsabilidade e importância a esses alunos, porque sentia que essa era a maneira de os conquistar e de os incluir no processo. Caso contrário, a turma poderia ser influenciada negativamente por eles ou ter dois alunos excluídos do processo de ensino-aprendizagem, algo que entraria em discordância com aquilo que defendo.

Deste modo, conquistei a turma desde início e não houve um único momento, ao longo do ano, de indisciplina ou falta de respeito para comigo. Muitas vezes, prolongava o meu discurso, fazendo-os perceber que o lugar onde eles estavam sentados, já tinha sido o meu lugar e que os erros que eles cometiam,

eu já os tinha cometido, e que, muito provavelmente, a tristeza que muitos sentiam, eu já tinha sentido.

E tudo isto reflete-se na execução do plano de aula. Um aluno antes da aula de EF realiza um teste de uma qualquer disciplina e corre mal, automaticamente, a motivação para a nossa aula será nula, porque a tristeza do insucesso pode ser maior do que o gosto pela realização da aula. Na verdade, foram muitas as vezes em que apareceram alunos a chorar, desanimados, e isso acabava por refletir-se no seu rendimento. Como tal, foram também muitas as vezes em que eu tinha de parar a aula, conversar com eles, entender o porquê de o objetivo do exercício não estar a ser cumprido. No fundo, a ser mais que um professor, a ser uma pessoa compreensiva que percebia que existem bons e maus momentos, nunca entrando em confronto com os alunos. Porque eu fui aluno e sei que, quando já estamos em baixo por circunstâncias da nossa vida, se tivermos alguém que ainda nos “massacre” mais, vamos entrar num espírito de confronto que vai acabar por ser negativo para os dois.

A minha posição foi essa, a de exigência máxima, de compreensão a cada momento, tentando cumprir sempre o plano de aula, mas cumprindo uma função psicológica que contribuísse para aumentar a motivação dos alunos para a aula de EF. Ao longo do ano, essa foi a minha maior conquista.

Um bom planeamento, exercícios bem estruturados e de acordo com as AE, temperadas com as características mencionadas, acrescentam um significado maior à EF e tornam o ginásio, ou o campo de basquetebol, no local preferido dos alunos e o momento do dia em que se sentem mais felizes, empenhados e motivados.

Em suma, posso afirmar que nem sempre cumpri o plano de aula na sua totalidade. Umas vezes porque os alunos sentiam dificuldades num exercício, outras, porque não estavam a conseguir assimilar determinado conteúdo e, até, por razões externas à aula. No entanto, o plano de aula foi flexível e ajustado às condicionantes com que o professor, neste caso eu, se possa deparar. Bento (2003, p. 101) corrobora esta afirmação, referindo que “uma aula é um trabalho duro para o professor. Significa cinquenta minutos de atenção concentrada e

de esforço intenso. Requer emprego das forças positivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações”.

Dando seguimento à afirmação anterior, recorro a Nóvoa (1995, cit. por Queirós, 2014, p. 68), para quem “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais pois comportam situações problemáticas que obrigam à tomada de decisões num terreno de grande complexidade”. Enquanto professor estagiário (PE), as expectativas eram muitas. No entanto, a tranquilidade que mantinha fez que a adaptação ao meio escolar fosse realizada de forma muito natural. Seguiu-se a segunda barreira, que era, atendendo às características da turma, como adaptar a leção para que a motivação fosse sempre alta. A preocupação comigo foi sempre deixada para segundo plano, os alunos eram o foco da minha intervenção e preocupação. Os erros que iria cometer, e que cometi, sempre foram vistos como algo natural e essencial para o meu crescimento. Ao longo do tempo, apercebi-me de que tinha uma boa comunicação, mas que a minha intervenção deveria ser mais sucinta, ir ao pormenor e não ser tão geral, algo detetado pelas minhas colegas de estágio.

À medida que o ano foi avançando, a confiança aumentou, o conhecimento era maior e, como tal, as minhas aulas melhoraram substancialmente, pois fui capaz de perceber melhor as dificuldades demonstradas pelos meus alunos e a minha capacidade de arranjar estratégias para as superar foi sendo, igualmente, cada vez melhor.

Dewey (1902, cit. por Graça, 2004, p. 28) “considerava que o conhecimento do professor teria que ser diferente do conhecimento do cientista, pelo facto de os propósitos imediatos do cientista e do professor serem claramente diferentes: o primeiro pretende criar novo conhecimento na sua disciplina, o segundo pretende ajudar o aluno a aprender a matéria da sua disciplina”. Assim, foi constante o cuidado que tive em preparar e estudar os conteúdos antes de cada aula, procurando estratégias para os ensinar.

Dominar o conteúdo é importante, mas dominar a turma assume-se como fator de maior importância. Shulman (1986, cit. por Mesquita & Graça, 2006, p. 269) “definiu o conhecimento pedagógico do conteúdo como resultado da transformação do conhecimento da matéria de ensino por referência ao conhecimento pedagógico e didático geral e ao conhecimento das características peculiares dos contextos diretamente relacionados com a escolaridade”. Por sua vez, Nascimento (2006, p. 194) refere que “a competência profissional em Educação Física foi definida operacionalmente como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada. Esta caracterização indica que o profissional necessita possuir conhecimentos amplos da realidade na qual vive em diferentes dimensões (cultural, social, económica, etc.), bem como conhecimentos específicos dos conteúdos necessários para o seu desempenho profissional”.

Era nas modalidades coletivas que me sentia mais à vontade e preparado. No **atletismo**, tratando-se de uma modalidade com características diferentes e visto que a distância entre a zona da velocidade e o salto em comprimento era longa, doseámos o trabalho. Neste contexto, eu ficava na estação da velocidade e as minhas colegas na estação do salto em comprimento e lançamento do peso. A utilização das filmagens, obtidas por telemóvel ou câmara, foi uma das estratégias arranjadas para controlar a turma e a evolução dos alunos.

Na dança, a contagem dos tempos era algo que não dominava, por isso, enquanto PE, utilizei os meios audiovisuais, como filmagens com o telemóvel, para demonstrar os erros aos alunos. Além disso, utilizava informação verbal simples, de maneira a tornar a demonstração clara, numa perspetiva de orientação e atenção para aspetos críticos, verificando o grau de compreensão dos alunos. Nas modalidades individuais, como na dança, recorri ao vídeo da coreografia para explicar os movimentos pretendidos. Na ginástica, assim como na dança, foi onde senti as maiores dificuldades.

“Deve ser realizado, da minha parte, um trabalho de aperfeiçoamento da contagem dos tempos para depois conciliar com o momento em que se coloca a música, evitando diferenças de ritmo”.

Reflexão do diário de bordo. Aula 66 e 67 – 7 fevereiro

Naturalmente, um estudo prévio reforçado no que concerne aos referidos conteúdos da dança teve de ser a estratégia aplicada.

De referir a fraca elaboração dos planos de aula nesta UD. A nível prático cumpri, mas em termos teóricos deixei muito a desejar, algo que me deixou um sentimento de frustração, pois a minha ambição é elevada. Apesar de todas estas condicionantes, os alunos conseguiram apresentar bons resultados.

Tanto em **dança**, como na **ginástica acrobática**, foram entregues, a cada grupo, dossiês onde constavam:

1. Calendarização
2. Autoperceção e formação de grupos
3. Regras de Segurança
4. Habilidades Motoras
5. Cultura Desportiva
6. Tema Selecionado por cada grupo
7. Esquema
8. Heteroavaliação
9. Avaliação.

Por sua vez, a demonstração, com base nas minhas aptidões técnicas, foi uma ferramenta utilizada para os JDC lecionados.

Os tempos atuais têm sido marcados por muitos dias de reivindicações, exigindo uma constante adaptação e até mesmo um avançar de conteúdos, o que acabou por ser prejudicial para os alunos. Isto, juntamente com repetidas situações de más-condições meteorológicas, levou a que, em alguns casos, se

transformasse uma aula prática em teórica ou se promovessem e realizassem circuitos de condição física no auditório da escola.

“Como nesta segunda rotação, vamos trabalhar futebol e, em face das condições meteorológicas, aproveitei para realizar uma aula teórico-prática, fazendo que os alunos observassem movimentações ofensivas e comportamentos defensivos no 5x5, com recurso a vídeo. Aproveitei para avaliar os conhecimentos dos alunos nesta modalidade, colocando questões que foram, no geral, bem respondidas por eles”.

Reflexão do diário de bordo – aula 43 e 44, 2 de dezembro

Sempre que estas situações ocorreram, e como mencionado anteriormente, foi necessário reformular a UD de futebol, tendo isto uma consequência direta no ensino dos conteúdos propostos.

Além disso, no caso da minha turma, ocorreram diversas situações inesperadas que não permitiram a realização do plano de aula estipulado. Realço, por isso, a minha capacidade de adaptação de, num curto espaço de tempo, enquanto as minhas colegas lecionavam as suas aulas, executar um novo plano de aula ou criar um *power point* de maneira que os alunos tivessem alternativa e não perdessem “o fio à meada”, potenciando, assim, a minha aprendizagem enquanto professor iniciante.

Na leção do **futebol**, foram criados circuitos de *fartlek* no espaço à volta do campo, dando oportunidade a que os alunos se preparassem para a milha. Neste tipo de exercício, tinha o meu “adjunto”, um aluno que não podia realizar aulas com esforço moderado /intenso e, como tal, no início de cada aula, dava-lhe tarefas que tinha de cumprir, entre as quais esse auxílio ao meu trabalho, assim como o controlo da turma, comportamentos desviantes, etc.

Estas estratégias simples tornavam-se relevantes e eficazes, evitando que os alunos estivessem parados e, ao mesmo tempo, rentabilizando o tempo para que trabalhassem capacidades coordenativas e condicionais. Para muitos, estes eram os exercícios que mais gostavam de realizar nas aulas de EF. Não obstante, devo dizer que no início da leção do futebol senti algumas

dificuldades, mas com o tempo foi-se tornando mais simples. Nesta matéria, as aulas teóricas lecionadas assumiram-se como ferramentas fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem decorresse e se desenvolvesse de forma cada vez mais natural.

Na natação, em todas aulas previstas da UD, foram impressas folhas de tarefas para cada nível (Adaptação ao Meio Aquático [Ama], Elementar, Intermédio, Avançado 1 e Avançado 2), de maneira a rentabilizar o pouco tempo disponível para trabalhar e concedendo autonomia e responsabilidade aos alunos, algo defendido nas páginas anteriores.

Tudo isto exigiu uma análise cuidada a cada um dos níveis, assim como uma definição de estratégias, de maneira a promover o desenvolvimento das habilidades propostas e fornecendo, a cada aluno dentro do seu nível, a oportunidade de evoluir. De referir que, na pista correspondente ao ensino da AMA, existia a presença de um professor estagiário, como recurso e ajuda para os alunos com medo da água. Nesta leção refiro a dificuldade em controlar a turma.

“Como foi falado na reunião de quinta-feira, torna-se muito complicado controlar quatro pistas ao mesmo tempo, é essencial, na natação, a correção dos movimentos e isso implica muito controlo e foco, para evitar habituações que podem ser prejudiciais no futuro.”

Reflexão do diário de bordo – aula 81 e 82 14 de março

Por último, quanto à reflexão escrita, inicialmente, era algo que não gostava de realizar. Sempre pratiquei futebol e acredito que quem gosta do que faz, reflete sem passar para o papel e põe em prática na aula seguinte. No entanto, com o avançar dos conteúdos, fui confrontado com uma série de questões e problemas que me levaram a refletir sobre a minha prática pedagógica. Neste contexto, para solucionar esses problemas e melhorar o conteúdo das aulas, comecei a atribuir e a aprofundar as minhas reflexões, procurando soluções para as situações imprevistas, por exemplo.

4.6. AVALIAÇÃO

No contexto escolar, a avaliação prepara, acompanha e encerra o processo de ensino-aprendizagem. Na minha opinião, a avaliação é um processo sistemático que assinala em que medida o processo alcança os objetivos, confrontando as metas fixadas e as alcançadas. O que importa reter é a avaliação das aprendizagens, dos processos, dos métodos, meios e daquilo que são os resultados obtidos pelos alunos.

Em todas as modalidades lecionadas foram realizadas AD na primeira aula de cada unidade didática. Esta serviu para detetar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores. A avaliação formativa foi uma avaliação utilizada aula a aula, no sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem, permitindo identificar pontos específicos.

Por último, a avaliação sumativa foi realizada no final de cada unidade didática. O procedimento da avaliação sumativa, era realizado através do documento “Critérios Específicos de Avaliação” – secundário (10.º ano) (Anexo 1).

Resumindo este documento, existiam três domínios de desempenho: área das atividades físicas, área da aptidão física e área dos conhecimentos. Para cada um deles, existiam quatro critérios de avaliação, sendo um deles: **saber e saber fazer** para as subáreas:

1. Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Voleibol e Andebol)
2. Ginástica
3. Atividades Rítmicas Expressivas
4. Atletismo, Patinagem, Raquetas e outras
5. Natação.

Os outros três critérios eram a pesquisa e pensamento crítico, capacidade de expressão e relacionamento interpessoal. Para todos os domínios de desempenho, existiam cinco níveis de desempenho:

- Muito reduzido (nunca realiza)
- Reduzido (raramente realiza)
- Suficiente (realiza às vezes)

- Elevado (realiza quase sempre)
- Excelente (realiza sempre).

Em suma, o professor não deve avaliar o aluno apenas pela aula final, mas por aquilo que acontece em todas as aulas. Quina (2009) defende que a planificação, análise e avaliação aumentam a competência didática e metodológica.

4.7. APRENDIZAGENS DOS ALUNOS AO LONGO DOS SEMESTRES

No **voleibol**, os alunos melhoraram no passe e na manchete. No entanto, só quatro alunos é que obtiveram valores acima do elevado (entre os 14 e 17 valores). O resto da turma manteve-se no suficiente (entre os 10 e os 13 valores). Nesta modalidade, as dificuldades da turma eram gigantescas.

“Apesar das melhorias e do trabalho desenvolvido, a turma continua a apresentar muitas dificuldades na execução técnica, o que impossibilita avançarmos naquilo que são os exercícios mais simples para os mais complexos. Os alunos empenham-se, ficam frustrados por não conseguirem atingir o pretendido, mas não executam bem, o que acaba por condicionar a qualidade da aula”.

Reflexão do diário de bordo, aula 19 e 20, 18 de outubro

No atletismo, os alunos aprenderam a saída dos blocos na velocidade, o lançamento do peso com e sem deslizamento e, no salto em comprimento, a destacar bem os membros inferiores durante a fase de voo, unindo-os mais tardiamente possível.

No futebol, os alunos não apresentaram evoluções significativas ao nível técnico, mas, ao nível tático evoluíram todos significativamente, percebendo o jogo, evitando aglomeração em torno da bola e sabendo ocupar o espaço.

Tanto na dança como na ginástica acrobática, de referir que todos os alunos realizaram esquemas muito interessantes, uns num nível acima, outros um pouco mais abaixo do nível bom. No geral, existiu muita evolução. Ao nível da

ginástica acrobática, os alunos aprenderam as funções de base, intermédio e volante. Tanto em dança como na ginástica, as classificações foram elevadas. Na natação, os alunos, no geral, foram progressivamente subindo de nível. Quem se encontrava no Ama subiu para o elementar, quem estava no elementar subiu para o intermédio e quem se encontrava intermédio, progrediu para o avançado 1 e avançado 2. De referir que apenas dois alunos iniciaram no intermédio e se mantiveram nesse nível no final da UD.

5. OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE LECIONAÇÃO

5.1. 1.º CICLO

No Agrupamento existe uma parceria entre a nossa escola e outra escola do 1.º ciclo. Assim sendo, eu e as minhas colegas de estágio ficámos responsáveis pela leccionação de três blocos de 45 minutos, a duas turmas do 2.º ano e a uma do 4.º ano de escolaridade.

No primeiro dia de contacto com eles, os meninos ficaram com aquele olhar de surpresa revelando curiosidade em saber quem éramos e o que estávamos ali a fazer. A professora responsável pela turma apresentou-nos como professores estagiários. Nestas turmas não realizámos nenhum inquérito, primeiro pela dificuldade que seria para os alunos em preencher e, segundo, porque nesta idade o que interessa é que os alunos desenvolvam habilidades motoras básicas.

Estas turmas geravam a sensação de impotência e, por incrível que pareça, eram as turmas que mais dificuldades me causavam na leccionação. Apesar de conseguir controlar bem a turma, assim como as minhas colegas, o grau de atenção dos alunos é muito reduzido. Além disso, a reduzida aceitação dos resultados e performances dos alunos, entre si, faziam que os alunos de nível mais elevado rejeitassem os colegas com dificuldades, e não aceitassem bem a derrota ou insucesso.

Neste contexto, os exercícios devem-se destacar pela simplicidade, temperada com máximo de rentabilidade. Não adianta estar com processos muito complexos, interessa, sim, envolver todos os alunos num processo que deve ser simples e fazer com que eles evoluam e combatam as dificuldades.

De referir que todos os alunos se mostravam amáveis e realizavam as tarefas propostas. Porém, havia algo que me incomodava bastante nas aulas, a não aceitação do insucesso e consequente “birra”. Observar este tipo de situações, motivadas pelo excesso de proteção parental, é algo que me preocupa enquanto futuro professor. Com efeito, a vida não é fácil e nem sempre as situações correm da maneira como perspetivamos e, se desde muito novos,

rejeitarmos o insucesso e não o combatermos de forma ativa e, acima de tudo, não olharmos para ele, na perspetiva de crescimento pessoal, mais tarde teremos dificuldades em lidar com os problemas impostos pela própria vida.

5.2. DESPORTO ESCOLAR

No Desporto Escolar, escolhi a modalidade de futsal. Os alunos deste grupo-equipa estavam entre os 12 e os 13 anos de idade. De referir que maioria dos alunos me conhecia do futebol e, como tal, olhavam para mim como um exemplo. Neste sentido, aproveitando esta vantagem, tudo o que dizia era regra para eles. A planificação dos treinos e a sua liderança eram da minha responsabilidade.

O DE promove o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Os treinos do grupo-equipa realizavam-se às quartas de tarde, mas, em janeiro, fiquei impossibilitado de continuar por problemas de saúde, que me obrigavam a ter consultas todas as quartas de tarde, de maneira a ter tempo no resto da semana para as funções do estágio.

No entanto, foi uma experiência diferente e enriquecedora, que contribuiu para o meu crescimento profissional.

5.3. PRIMAVERA DESPORTIVA

Neste evento, as funções mais difíceis foram realizadas por mim tais como: angariação de patrocínios (águas, comida), compra de material, assim como aquisição de prémios para entregar aos alunos. O Projeto Primavera Desportiva alcançou cerca de 250 participantes, contando com 22 equipas no torneio de voleibol e 15 equipas no torneio de futebol. Além destes participantes, estiveram envolvidos vários alunos do Curso Profissional de Desporto da turma do 12º ano, que estiveram a desempenhar funções de árbitros nos dois

torneios. Importa destacar que vários professores de EF colaboraram para o sucesso da atividade assegurando, também, algumas funções de árbitros, secretariado e controlo de equipas.

Vivenciou-se uma manhã cheia de emoções, evidenciando-se o espírito competitivo, o trabalho em equipa e o *fair play*. A alegria, entusiasmo na participação e sentimentos de satisfação manifestados, são alguns dos indicadores do sucesso deste projeto.

6. UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO BASQUETEBOL RUMO À PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS

6.1. RESUMO

O Desporto é visto como um fenómeno sociocultural, influenciando positivamente o desenvolvimento dos jovens em todos os sentidos. No presente estudo, por meio de uma revisão bibliográfica e de uma experiência pedagógica procurou-se compreender de que forma o Basquetebol pode ser promotor de inclusão de alunos e alunas em Educação Física. A experiência pedagógica decorreu numa turma do 10º ano de escolaridade com 19 alunos. Em termos de jogo 3x3, a avaliação inicial evidenciou que os alunos se aglomeravam em torno da bola. Face a este quadro, criaram-se estratégias para combater a aglomeração em torno da bola, construindo um jogo de maneira que todos participassem e se sentissem importantes para o jogo. Alunos felizes, ocupados e bem-dispostos, orientados por um professor facilitador, partilhando informação, corrigindo, eliminando a segregação e a alienação dos alunos considerados menos habilidosos.

Palavras-chave: INCLUSÃO, AUTONOMIA, ALUNOS, BASQUETEBOL, EDUCAÇÃO FÍSICA

6.2. ABSTRACT

Sport is seen as a socio-cultural phenomenon, positively influencing the development of young people in every aspect. In this study, through a literature review and a pedagogical experiment, we sought to understand how Basketball can promote the inclusion of students in Physical Education. The pedagogical experiment took place in a 10th-grade class with 19 students. In terms of 3x3 basketball, the initial assessment revealed that students clustered around the ball. Faced with this scenario, strategies were devised to combat ball clustering, constructing a game in which everyone participated and felt important to the

game. Happy, engaged, and cheerful students, guided by a facilitating teacher, sharing information, correcting, eliminating the segregation and alienation of students considered less skilled.

Keywords: INCLUSION, AUTONOMY, STUDENTS, BASKETBALL, PHYSICAL EDUCATION

6.3. CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação Física é uma disciplina curricular que contempla uma panóplia de conteúdos, sendo a única que trabalha a corporalidade. A formação positiva e crítica é assumida como baluarte do Desporto e na Educação Física. Nesta linha de pensamento, o objetivo passa por tornar o Desporto plural, democrático, divertido e crítico, orientado pelos valores da escola. O desenvolvimento de relações interpessoais e intrapessoais, proporcionadas por estes ambientes de convivência, era uma das metas a atingir.

Antes de iniciarmos o trabalho no terreno, existiu, entre mim e as minha colegas de estágio, um planeamento com base nas Aprendizagens Essenciais (AE), que foi complementado com a primeira aula de avaliação diagnóstica (AD). De acrescentar que, neste processo, as aulas foram filmadas com um telemóvel e, posteriormente, analisadas de forma sucinta, de maneira a termos provas e evidências do trabalho realizado, conseguindo analisar cada ponto do planeamento e, assim, reestruturar se fosse necessário.

Tendo como referência a aula de AD, ficou definida a FBJ2 que está presente no livro “Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar”, da edição de Tavares (2015). Com base na leitura do capítulo “Ensino do Basquetebol”, da autoria de Amândio Graça, Américo Santos e Fernando Tavares, na Educação Física, o 3x3 é aplicado como FBJ.2, sendo jogado em metade do campo com uma tabela. Esta FBJ2 procura a melhoria do desempenho em jogo do aluno assim como o seu controlo corporal. As noções e habilidades de proteção da posse de bola, em presença do defensor, são aqui introduzidas. O aumento do espaço, em relação à FBJ.1, tem como objetivo proporcionar mais iniciativa

individual do jogador com bola, estimulando a entrada para o cesto, assim como o lançamento na passada após o drible, sem deixar de lado o passe e corte. Além disto, os defesas devem adotar uma posição de colocação entre o cesto e o atacante.

A envolvimento e o conhecimento das regras de Basquetebol e a sua aplicação são estimuladas, pretendendo-se que os alunos as conheçam, as apliquem como jogadores e até como árbitros. O Basquetebol é marcado pela predominância de variações técnicas, táticas, mentais, motoras, morfológicas, habilidades cognitivas e estratégias mentais. Para além disso, esta é uma modalidade com características próprias e algumas em comum com outras: a situação defesa-ataque, objetivos relacionados com a finalização, a imprevisibilidade do jogo, a não participação de alguns elementos, assim como a inter-relação dos sujeitos do jogo. Porém, às vezes, os interesses pessoais podem sobrepor-se aos coletivos, em particular na tomada de decisão, pois os sujeitos são confrontados com ações complexas de dinâmica psico-motora e comportamental, que exigem resposta rápida.

Por outro lado, o basquetebol carrega, em si, valores fundamentais como a cooperação, convivência, honestidade, lealdade, sinceridade, respeito mútuo. Estes são valores da sociedade que estão inerentes no Desporto e, através da sua prática, podem ser exponenciados.

Assim, orientado com princípios éticos e pedagógicos, esta tem a capacidade de desenvolver a autonomia, contribuindo, também, para que os alunos se tornem mais críticos. Neste campo, a pedagogia, no Desporto, tem um valor crucial. Olho muito para ela como uma balança com dois pesos. De um lado, a parte em que se abordam as questões físicas, técnicas e táticas; por outro lado, os valores, princípios e modos de comportamento. O que o professor coloca em prática, na sua aula, serve de guião para o desenvolvimento integral do aluno.

Com efeito, como mencionam Paes, Montagner e Ferreira (2009), os profissionais de educação física devem ter claras as finalidades das aulas ou treinos, definindo os objetivos finais dos processos pedagógicos. Na minha

opinião, existe, nos professores, a capacidade de desenvolverem a socialização, o trabalho coletivo e a convivência, aspetos que podem ser promovidos pela prática de um desporto coletivo.

No Basquetebol, o aluno deve ser confrontado com problemas técnicos e táticos, e a partir dele, conseguir organizar as suas ações em função do contexto criado. Com isto, estará a desenvolver competências e habilidades necessárias para a prática da modalidade.

Aquilo que procurei fazer foi combater estes constrangimentos, pelo que com recurso a exercícios analíticos, sincronizados, brincadeiras, jogos pré-desportivos, situações de jogo, jogos reduzidos, situações lúdicas, etc.

A reflexão sobre a sua ação e a dos colegas foi algo estimulado e potenciado nestas aulas, permitindo aos alunos tomar consciência do caminho que estavam a percorrer e de como superar as dificuldades. Esta atribuição de liberdade aos alunos trouxe, ao mesmo tempo, uma responsabilidade maior. Este fenómeno é salientado por Côté et. al (2017) quando afirma que a vivência desportiva pode contribuir para o Desenvolvimento Positivo de Jovens, influenciando aspetos físicos, fisiológicos, psicológicos assim como levando a uma aquisição e manutenção de valores e comportamentos salubres para o seu futuro.

O professor, reconhece-se como agente socializador e até mesmo mediador, exercendo influência direta nas atitudes e ações dos estudantes. Turnnidge et. al (2016) afirma que a influência direta nas atitudes e ações dos alunos pode ocorrer de forma positiva ou negativa. Fraser-Thomas et al. (2005) reforçam esta posição, mencionando quais os resultados positivos e negativos. Assim, para estes autores, os resultados positivos são o desenvolvimento físico, emocional, hábitos saudáveis, comportamentos positivos, entre outros. Por sua vez, os resultados negativos podem ser lesões, baixa autoestima, agressividade e hábitos negativos.

Efetivamente, como afirmam Coté et al. (2017), o trabalho aplicado num ambiente positivo pode conduzir os alunos a adquirir valores para fora do

contexto da escola refletindo-se no seu comportamento noutros contextos sociais.

Adicionalmente, conhecer os alunos é fundamental. Se o aluno é federado, que desporto pratica, entre outras questões, foi algo que procurei saber desde o início, num questionário aplicado à turma. O que permitiu conhecer melhor que pessoa mora em cada aluno. Isto, porque a competitividade em demasia torna-se um problema para a inclusão e participação de certos alunos. Muitos deles olham para o colega no sentido de ser melhor do que o outro, arranjando ali uma série de estratégias para ganhar a “qualquer preço”.

Numa turma, é natural que existam diferenças de níveis. Como noutras modalidades, existem os mais habilidosos e os menos habilidosos. E o que acontece, é que se os menos habilidosos também tiverem uma personalidade tímida, automaticamente ficam excluídos do jogo. Neste contexto, as raparigas tendem a ser colocadas de lado, e até mesmo excluídas por elas próprias, assim como alguns rapazes.

Perante este contexto, os objetivos propostos prendiam-se com as palavras “inclusão” e “participação”. O combate a este tipo de comportamento de exclusão era um dos objetivos do estudo. Neste caminho, outro objetivo passava por ter alunos felizes, ocupados, divertidos. Atingindo esse objetivo, com o decorrer das aulas, era necessário um desenvolvimento de valores pessoais, tornando o ambiente entre a turma mais próximo e saudável. A preocupação com o colega, a confiança, competência, conexão com o ambiente e clima de aula, assim como com cada um dos colegas com as mais diversificadas características era fundamental para o desenvolvimento deste processo. O carácter, a capacidade de assumir o que era pedido, assim como perceber o bom de errar, e que é sobre isso e com a respetiva reflexão que atingimos o crescimento: esta era a minha proposta. Mantendo a coerência dos objetivos propostos, as alunas tinham de estar presentes no jogo 3x3, apelando a um conjunto de estratégias e até inibição de certos alunos, para existir “uma participação mais efetiva” destas alunas. As ferramentas utilizadas para promover esta inclusão são expostas nas próximas páginas.

Em termos de Unidade Didática (UD), os objetivos foram delineados de acordo com as AE do 10.º ano. Mas mais do que isso, era importante encontrar soluções para promover esta inclusão e participação de todos os alunos. Este objetivo principal da inclusão e participação de todos num Basquetebol dirigido a todos, aliado ao cumprimento dos objetivos técnicos e táticos propostos para este ano de escolaridade formavam o cenário perfeito. A utilização da comunicação, desenvolvimento da autonomia e interação entre os alunos, assim como a eliminação da segregação e da alienação apresentavam-se como objetivos secundários.

6.4. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

6.4.1. OS PARTICIPANTES

O número de participantes envolvidos neste processo foram 19 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos (10 raparigas e 9 rapazes), de uma escola do distrito de Aveiro. Os participantes foram informados acerca do estudo, existindo um acordo para participarem no estudo, mas de forma anónima, sem revelar identidades.

6.4.2. AS ETAPAS

Etapa 1 – Conversa Inicial

Numa primeira parte, os alunos foram informados de que as aulas iriam ser filmadas para efeitos de observação e avaliação. O que diferenciava estas aulas das restantes do ano, é que, nestas, as filmagens passaram a acontecer durante todos os tempos letivos e não apenas nos momentos de avaliação.

De seguida, os alunos foram convidados a falar sobre a experiência no Basquetebol, informando se já tinham abordado esta modalidade nos anos anteriores. Isto, porque como referido anteriormente, muitos alunos estavam a estudar na escola pela primeira vez.

Todos os alunos foram informados de que as aulas de Basquetebol iriam ser guiadas por um planeamento que envolvia os conteúdos inerentes à UD, por

intermédio da qual trabalharíamos a participação e inclusão, tendo por objetivo, o contributo por igual de cada aluno.

No entanto, de salientar a excelente postura da turma. Estava dado o pontapé de saída, estavam conhecidas as limitações, estavam definidos os níveis e chegava a hora de colocar, mãos à obra.

Etapas 2 – Avaliação Diagnóstica

Na primeira aula, de AD, a minha função foi de observação e apontamento de informações, conseguindo ter critérios para a definição e realização de grupos. De referir a presença de 18 alunos sendo possível constituir 6 equipas de 3. A ideia de formar grupos heterogéneos foi a premissa fundamental, de modo que existisse competitividade constante em cada aula e que o ritmo fosse motivador. Além disso, a criação de confrontos equilibrados, obrigava os alunos a trabalhar no limite, fomentando o empenho e a capacidade de superação, num clima motivador e de boa disposição.

Com esta primeira aula de AD foi possível conhecer o nível prático dos alunos, percebendo em que patamar se encontravam e que patamar poderiam atingir, numa perspetiva de objetivos. Nesta aula, pretendia, ainda, observar de que forma as raparigas e alunos menos habilidosos reagiam perante o primeiro impacto com a modalidade, detetando, numa fase precoce, a segregação e alienação do jogo.

No final dessa mesma aula, numa espécie de *briefing*, os alunos escutaram as informações que tinha para dar. Eles perceberam que quem dá tudo o que tem, a mais não é obrigado. Com isto, a mensagem que eu queria passar era a de que mesmo trabalhando no limite, nem sempre atingiremos a perfeição técnica. Mas mais do que isso, o facto de estarmos empenhados, sermos solidários, demonstrarmos afeto pelo colega é algo extremamente valioso.

Resultados da AD

Nesta aula de AD, foi detetado que:

- os rapazes tinham mais iniciativas individuais, utilizando o drible como ferramenta para aproximar do cesto, tornando o jogo coletivo em individual;

- no geral, as raparigas tinham pouca influência no jogo e, num caso ou outro, a influência era nula;
- os rapazes passavam mais a bola entre si, deixando as raparigas fora de jogo, recorrendo a elas apenas em situações de emergência, ou em exercícios em que a passagem da bola por todos era obrigatória para a concretização do objetivo do jogo;
- os rapazes eram muito mais competitivos, demonstrando sinais de irritação perante o insucesso, apesar, de no geral, a turma ser solidária e as relações entre alunos serem saudáveis;
- as raparigas menos habilidosas eram excluídas, assim como dois rapazes que manifestavam pouco interesse na aula;
- as finalizações eram muitas, mas mal calculadas; os alunos não optavam pelo melhor momento e, como tal, as finalizações aconteciam pela vertente individual ou longe do cesto;
- a turma se mostrava empenhada e focada naquilo pedido, à imagem do que tinha sido nas outras modalidades;
- a organização no campo era feita à toa, existindo aglomeração em torno da bola, com alunos espalhados num pequeno espaço de terreno;
- o jogo era muito individualista e pouco coletivo (como já referido);
- havia pouca desmarcação, com jogo jogado longe do cesto e de forma muito rudimentar;
- o lançamento na passada, assim como o corte para o cesto eram inexistentes;
- a proteção de bola era efetuada por alguns alunos, mas com pouca qualidade;
- a posição de tripla ameaça era totalmente desconhecida;
- as movimentações eram muito repetidas e efetuadas lateralmente, longe do cesto, ou seja, sem aproximação da bola ao arco.

Etapas 3 – Aulas, conteúdos e modelos de ensino

Face aos resultados da AD e ao tempo disponível para a UD, o planeamento foi realizado para um total de 8 aulas (1 de avaliação diagnóstica, 6 de transmissão de conteúdos e 1 de avaliação final). Os conteúdos táticos estipulados a trabalhar eram:

1. Manutenção da posse de bola, marcação e desmarcação
2. Identificação e aproveitamento de situações de finalização
3. Criação de situações de finalização
4. Organização e reorganização do ataque.

A orientação espacial, assim como a diferenciação cinestésica, equilíbrio e reação foram trabalhados de maneira integrada nos exercícios propostos para o Basquetebol e trabalho de condição física.

A resistência, força, flexibilidade e velocidade foram trabalhados de modo integrado nos exercícios de condição física, através de *Tabata*, com temporização 30":15".

Os valores, tais como, a autonomia, respeito empenho, *fair play* e cooperação eram premissas fundamentais e abrangentes a todas as modalidades.

Do ponto de vista dos modelos de ensino, recorreu-se a alguns elementos do TGfU (*Teaching Games for Understanding*) , ou modelo de ensino dos jogos para a compreensão, e o modelo de educação desportiva (MED).

Etapas 4 – Transmissão de conteúdos, estratégias e resolução de problemas

Detetados estes erros, ficaram estabelecidos os grandes objetivos, os pontos fulcrais da minha intervenção assim como as estratégias. Numa primeira abordagem pós AD, as noções de corte para o cesto e utilização da mão-alvo eram fundamentais, e os primeiros princípios técnicos e táticos a ser trabalhados.

Posto isto, associei o trabalho proposto nas AE à busca de equilíbrio entre desempenho e participação, de maneira que os alunos sentissem motivação

intrínseca em realizar a aula, fomentando o espírito competitivo, numa perspetiva de ajuda pelo próximo, neste caso pelo colega de turma.

Ao longo das aulas e numa primeira fase, os alunos foram preenchendo fichas de observação dos jogos das outras equipas, tanto a que atacava como a que defendia, assim como sobre o jogo; se estava a ser dinâmico e se todos estavam a contribuir para o jogo (Anexo 3). Além disso, foram aplicados questionários no final de cada aula e, mais tarde, entre jogos de 3x3. Todos estes documentos preenchidos eram entregues ao professor no final de cada sessão.

A efetiva participação de todos era crucial. A minha postura foi de liderança transformacional, procurando ter um comportamento ativo, fornecendo feedbacks corretivos, assim como palavras de motivação para com todos, de maneira que a fadiga estivesse em alta, evitando desmotivação. Por outro lado, trabalhei de forma mais individualizada a vertente física associada ao jogo do Basquetebol. Assim, foram criados circuitos de condição física, com o objetivo de proporcionar ferramentas e desenvolvimento de competências, para que o rendimento fosse ainda mais elevado.

Na execução do segundo plano de aula de Basquetebol, olhando para a sua UD e tendo plena consciência dos recursos materiais disponíveis, assim como dos recursos humanos, ficou logo estabelecida a utilização de dois meios-campos e o espaço em alcatrão, anexo ao campo de Basquetebol.

Nesse espaço, devido à ausência de aros e tabelas, o que seria trabalhado seria a manutenção da posse de bola, através da realização do jogo dos 10 passes ou jogo à linha. Outro aspeto a salientar, é o facto de o jogo 3x3 facilitar as aulas. Assim, caso as duas quadras estivessem disponíveis, o jogo podia ser adaptado e praticado em diferentes espaços, como foi o caso nas minhas aulas. Por vezes, o espaço anexo ao campo de Basquetebol foi utilizado, de forma que os alunos trabalhassem outros conteúdos e não estivessem parados no lugar, aumentando o tempo útil de aula.

A comunicação, que desde a UD de Voleibol que foi potenciada, era algo que eu queria incluir na execução de cada um dos exercícios. Isto, além de

desenvolver relações pessoais e afetividade, que é algo que eu prezo, contribuiu para que os alunos, mesmo inconscientemente, estivessem ainda mais concentrados nos exercícios, assumindo também o papel de liderança e, como é lógico, melhorando e ajudando a equipa e os companheiros.

Numa primeira fase, a participação e envolvimento entre eles, ao nível técnico e tático, era algo que eu queria perceber. Dentro dos grupos heterogéneos criados, perceber com que frequência quem passava a quem e quem recebia. Perceber, também, quem estava excluído, quem driblava com mais frequência, quantas finalizações realizava.

Com base nesses critérios, havia que identificar as estratégias a utilizar nas aulas posteriores, para combater os problemas observados nas aulas e filmagens. Adicionalmente, introduzir os conteúdos propostos na UD.

Assim sendo, o plano de aula era realizado para 18/19 alunos, com 6 equipas de 3 elementos mais joker, que iam alternando. A lógica aplicada em todos os exercícios era a distribuição dos 6 grupos por 3 espaços.

Na 2ª e 3ª aulas de Basquetebol, reuni a turma expondo a tripla ameaça. Esta posição está presente nos fundamentos do Basquetebol, e refere-se à adoção de uma posição que permite, com base na posição de pernas fletidas e afastadas, bola na mão e pés orientados para o cesto, analisar a situação e definir o que realizar de seguida, tendo em consideração o comportamento do colega, ou seja, se realizar passe, drible ou finalizar. De salientar que, nas duas primeiras aulas, existiu inibição do drible, de maneira a promover um jogo coletivo, onde o ponto fulcral estava centrado no passe para o colega, colocação da mão-alvo e corte para o cesto. Assim, é possível arrastar quem realiza o passe, o defesa, abrir espaço para o colega e aproximar-me do cesto, estando mais próximo do objetivo do jogo, que é encestar. Por isso, todos os exercícios realizados na parte fundamental, nestas duas primeiras aulas, foram focados no corte para o cesto e passe, promovendo a automatização deste movimento.

No terreno, foram inúmeras as vezes que os exercícios foram parados, insistindo muitas vezes no corte para o cesto. A minha ideia com esta postura,

era criar bases para, a pouco e pouco, introduzir novos conteúdos, respeitando, assim, uma complexidade crescente, criando exercícios aliciantes e motivadores. Tudo isso, para não deixar ninguém para trás, envolvendo, desde o início, todos no processo.

A turma, mais tarde, começou a adquirir automatismos que tornavam a minha intervenção menos frequente. Recordo-me que, nas primeiras aulas, terminava a aula desgastado. Isto deveu-se à minha intervenção constante sobre pontos principais.

Com a observação das aulas e o avanço na UD, começaram a surgir outros problemas. Os alunos jogavam longe do cesto. Como tal, reduzi o espaço de jogo dentro desse meio-campo, de maneira que os jogadores estivessem mais perto do cesto, logo, mais perto do objetivo. Depois de adquirido o comportamento de parar, receber a bola, passar e cortar para o cesto com a colocação da mão-alvo, surgiu outro problema: a movimentação após o corte e a reestruturação do jogador 1 (portador da bola) e jogadores 2 e 3 (linhas de passe laterais). Aqui, referi inúmeras vezes que, numa situação o jogador 1 passa lateralmente para o jogador do lado direito e corta para o cesto. Se o passe não se concretiza, o jogador 1 devia ocupar a posição do jogador 2 e o jogador 2 conduzir a bola para o espaço do jogador 1. O mesmo aplicava-se no outro lado e assim, sucessivamente. Este entendimento tático demorou muito tempo a ficar assimilado.

Outra questão foi abordada. Sabendo que o tempo de trabalho era reduzido (6 aulas), não podia despendar muito tempo com as questões técnicas, ou seja, trabalhar de forma isolada. Como tal, a estratégia foi consolidar essa técnica com o jogo, numa perspetiva de tentativa e erro. Assim, eu concedia feedback ao aluno para direcionar melhor os pés entre outras componentes técnicas. Adicionalmente, fornecia material teórico e vídeos para os alunos observarem comportamentos fora do contexto de aula, atribuindo-lhes responsabilidade no jogo 3x3, concedendo-lhes a função de árbitros e estimulando-os a aprender as determinantes regulamentares do jogo de Basquetebol.

Nesta perspetiva, inculcar responsabilidade foi algo trabalhado, colocando os alunos a observar os seus colegas e a preencher as fichas de observação. Deste modo, era possível perceber se o jogo observado estava a ser equilibrado, se os jogadores jogavam coletivamente e se cumpriam os objetivos propostos.

O jogo era a nossa oficina de trabalho, através dele, os alunos evoluíam e atingiam os objetivos propostos. Nas aulas iniciais, os jogadores habilidosos foram restringidos ao drible, potenciando de forma crescente a participação dos elementos excluídos. As equipas eram formadas, procurando integrar duas raparigas menos habilidosas e um rapaz habilidoso, ou dois rapazes menos habilidosos e uma rapariga habilidosa. Isto permitiu incluir, de forma obrigatória, as alunas e alunos que tinham menos destaque, auto destacando-se e assumindo a sua posição no jogo.

Aos alunos de maior destaque (chamados individualmente), solicitou-se que proporcionassem mais contacto com a bola aos que não se destacavam tanto. Com isso, a sua nota seria melhor, pois estariam a associar uma boa técnica aos critérios de avaliação. Outra estratégia, para incluir as raparigas e os rapazes menos habilidosos, foi o recurso a formas adaptadas de jogos, assim como jogos reduzidos e situações de superioridade numérica. Nomeadamente, as duas situações que a seguir se descrevem, que além de serem demonstrativas do que se passou nas aulas, permitiram trabalhar os conteúdos propostos.

1. Situação de jogo 3x2 em meio-campo: os alunos atacantes estão posicionados na linha do meio-campo e a equipa que defende começa em metade do campo. Após uma jogada, realizam a rotação para entrar o jogador que se encontra “fora” em espera.

2. A situação de jogo 3x3 em meio-campo com as seguintes regras:

- Quando a equipa sofre um cesto, reiniciará o jogo driblando até ao meio-campo e passando a bola para um colega, sendo que a equipa que defende não pode tentar roubar a bola nesse período,

- Quando o jogador ganha o ressalto ou intercepta a bola, tem de fazer sair a bola da área antes de poder atacar o cesto;
- Quando a bola sai do campo de jogo, é reposta no local por onde esta saiu, pelo último jogador da equipa adversário que tocou na bola antes desta sair.

Perante o nível da turma, havia flexibilização e adaptação das matérias e das regras. Como já referido, uns podiam driblar, outros não.

Com o avançar dos conteúdos da UD, na aula 4 foi introduzido o lançamento na passada. Isto, porque os alunos já conseguiam criar boas dinâmicas, aproximar a bola do cesto e reorganizar-se para o corte para o cesto. Porém, as finalizações com sucesso eram escassas. Nas filmagens, era notório que até os alunos “mais habilidosos” paravam a dois pés e lançavam a bola de maneira incorreta, sem um local alvo definido. Como tal, este conteúdo foi introduzido através de um exercício aprendido no primeiro ano de Mestrado, com o Professor Amândio Graça. O mais correto era criar uma progressão pedagógica para esta técnica, mas como o tempo era escasso, seria de todo inútil “queimar cartuchos” a trabalhar a técnica isolada, sob pena de os alunos nunca atingirem o sucesso.

Então, na quarta e quinta aulas de transmissão de conteúdos, após a parte inicial, eram reservados 15 minutos para a melhoria do lançamento da passada. Os alunos recebiam a bola do colega em movimento e, nas marcações (com dois cones), o aluno realizava um, dois passos com a bola na mão e dava um impulso, lançando a bola contra o quadrado na tabela, de maneira a encestar. Mesmo depois da exemplificação e dos meus feedbacks, os alunos tinham imensas dificuldades em realizar este lançamento. De salientar que a turma foi melhorando, aos poucos, na execução deste movimento e só um aluno o conseguiu realizar a um nível bom.

Nessa mesma aula, retirei a transição, com o objetivo do jogo de marcar o opositor e não o deixando pontuar, reforçando a coesão defensiva. Com isto, aumentava a complexidade para o ataque, confrontava os alunos com posse de bola a uma nova realidade (igualdade numérica) e centrava o jogo perto do cesto.

O movimento sem bola na diagonal foi aplicado neste contexto, de maneira que o aluno não detentor da bola se movimentasse e confundisse marcações, quando o portador da bola estava marcado, realizando movimento na direção do cesto, nas costas do defensor, ou seja, fora do seu campo de visão. A mesma aula foi aplicada na semana seguinte, com o propósito de consolidar estes conteúdos. A repetição dessa aula deveu-se ao facto de os alunos não terem interpretado bem aquilo que era pretendido. Deste modo, tinham uma “nova tentativa”, também na perspetiva de tentativa e erro.

A melhor tomada de decisão, em determinado momento do jogo, caracterizava-se como uma das principais dificuldades. De maneira a inverter este problema, criou-se uma situação 2x1, em que o atacante tinha uma de duas opções, dependendo da posição do defensor: driblar para o cesto ou passar para o colega. Esta dinâmica tornou-se muito interessante, pois os alunos compreendiam o que era pretendido.

No entanto, outro problema que tinha sido observado, surgiu de novo: finalizar a uma distância considerável do cesto, diminuindo a probabilidade de sucesso da ação. O feedback foi dado no sentido de aproximar a bola do cesto e, aí, finalizar com auxílio de uma regra de restrição de lançamento fora da zona restritiva. A opção era a finalização em apoio ou na passada, tendo o quadrado preto como ponto de referência, utilizando o mesmo para fazer ponto. Depois desta indicação, foi notória a extrema dificuldade de realização do lançamento na passada.

Ao nível tático, mais concretamente, no posicionamento em função da bola, assim como na própria distribuição do espaço, os alunos já se encontravam num patamar de entendimento razoável. Os alunos percebiam os momentos do jogo, e aqui e ali, podiam posicionar-se de melhor forma. No geral, a turma compreendia e executava os comportamentos pretendidos, evitando aglomerações em torno da bola e reposicionando-se após o corte. A minha postura de intervenção constante, parando o exercício e concedendo feedback com exemplificação para uma melhor compreensão dos alunos foi a estratégia utilizada. Em várias situações, inibi lançamentos longe do cesto e passes pelo ar, privilegiando o passe picado.

Para evitar a fadiga e alienação da aula numa segunda parte da aula, 6 alunos (uma equipa por cada meio-campo) encontravam-se de fora a preencher as fichas de observação (anexo 3), rodando por todos os elementos da turma.

Este meu comportamento era visto como mais um guia para as conclusões do estudo atribuindo autonomia aos alunos, envolvendo-os ainda mais no processo através da observação. No final, realizava-se uma reflexão sobre os objetivos, qual o caminho a percorrer, o que não teria corrido tão bem, assim como, quais as estratégias para correr melhor.

As fichas de observação, além de concederem reflexão estratégica, evidenciavam-se como ganho de tempo para o professor, que poderia ser útil para outras situações que necessitassem de mais atenção e intervenção, sendo, por isso, um construtor ativo na resolução autorregulada dos problemas dos alunos. A minha pouca experiência como professor poderia ser prejudicial, mas o conhecimento dos alunos, através de um trabalho de observação exaustivo, ajudou a moldar os exercícios em função das características dos alunos. Neste campo, Sarmiento (2004) diz que observar é mais do que olhar, é captar significados diferentes. Nesta experiência pedagógica, o recurso à observação foi arma fulcral para ajustar os conteúdos, detetar os erros e trabalhar sobre as dificuldades dos alunos, percebendo as dinâmicas criadas e assumindo-se como elemento fundamental para acompanhar a evolução e avaliação dos alunos. Também Aranha (2007) defende que a observação é essencial para a análise e prestação dos alunos. Por sua vez, ao incluir os alunos neste processo de observação, com critérios sobre o que observar, a sua medida e item de observação, automaticamente sabiam quais os comportamentos pretendidos quando fossem eles a jogar, com os colegas a observar. A título de exemplo, uma das questões era se todos contribuíam para o sucesso da tarefa. Os alunos olhavam para isso e sabiam que as fichas estavam a ser analisadas e, automaticamente por uma questão de avaliação, sabiam que tinham de trabalhar em equipa e integrar todos. Sarmiento (1991) destaca esta fase de preparação como elemento preponderante na melhoria da qualidade da observação. A melhoria da qualidade das aulas, a correção de certos comportamentos, assim como a mudança ou reestruturação de exercícios

só aconteceu devido à observação. Como tal, é justo atribuir à observação grande parte do mérito do sucesso deste estudo. É neste contexto que Sarmento (2004), diz que os resultados da proficiência percetual e diagnóstico concedem indicações diferenciadas, a partir das quais se poderá estabelecer o processo de treino baseado nos erros verificados. Em suma, a observação deverá ser contemplada na prática pedagógica do docente e assume-se como ferramenta fulcral para proporcionar evoluções significativas nos alunos.

Às fichas, questionários e debates, em que os alunos respondiam às minhas perguntas juntava-se uma autoavaliação e avaliação do grupo e individual, que os alunos realizavam (se houvesse tempo, na aula e em papel, ou então, no telefone em suas casas). Com isto, eram obrigados a desenvolver a reflexão sobre aquilo que faziam, e sobre o trabalho dos colegas. Desta forma, tornamos a educação física apelativa para as reflexões, promovendo o pensamento e consciência sobre que aspetos é necessário melhorar para estar mais próximo das ideias e daquilo que pretende o Professor.

Os alunos devem procurar melhorar as suas habilidades, mas, mais do que isso, devem compreender o jogo.

Já a colocação de exercícios lúdicos assumiu-se como uma ferramenta para manutenção da diversão na aula. Siedentop (2002) revoga que a génese do modelo de educação desportiva à sua tese de doutoramento que advoga a colocação da educação lúdica num lugar destacado nas orientações curriculares de Educação Física.

O feedback pedagógico, permitia que os alunos percebam o erro sem lhes criar frustração, olhando para o erro como algo que vai acompanhar a sua vida, manteve o clima sempre saudável. Mas este feedback só pode ser aplicado depois da observação.

Por outro lado, os alunos que não realizavam aula participavam nela como árbitros, treinadores, assumindo-se aqui um sentimento de pertença e respeitando uma característica no Modelo de Educação Desportiva: a filiação.

Em suma, a minha intervenção foi sucinta, de correção constante e sempre num espírito de conceder as melhores ferramentas e dicas para a evolução do

aluno. Indo, assim, ao encontro do objetivo macro destas aulas e do estudo, que era incluir todos na aula de educação física. Este comportamento acontecia porque eu estava motivado e entusiasmado porque, a cada aula, os alunos melhoravam. Perante isto, digo que o foco era o aluno e eles foram determinantes para uma UD de sucesso assumindo-se facilitadores do meu trabalho.

Etapa 5 – Avaliação Final

Na aula de avaliação final, realizaram-se jogos de 3x3 em formato de torneio (evento culminante), mantendo a estrutura aplicada ao longo das aulas anteriores.

A última atividade realizada foi um questionário criado no GOOGLE, com acesso através de um link, em que os alunos, acedendo ao seu smartphone ou computador, respondiam a 4 questões, com recurso a uma escala likert de 1 a 5 (Anexo 2).

- I. “Como classificas a experiência no Basquetebol?”
- II. “Como foi a minha participação no jogo?”
- III. “Trabalhei e cooperei para o cumprimento do jogo?”
- IV. “O meu processo de evolução da primeira até á última aula foi?”

Além deste inquérito, realizei entrevistas em grupo, a fim de captar a opinião dos alunos acerca da experiência na unidade de ensino. O primeiro grupo foi constituído por 3 rapazes e 3 raparigas. O segundo grupo por 3 rapazes e 3 raparigas e, o terceiro, por 3 rapazes e 4 raparigas.

A gravação destes grupos focais foi com recurso a um iPhone.

6.4.3. AS EVIDÊNCIAS ORIUNDAS DA ANÁLISE DOS VÍDEOS

Com base nos vídeos observados ficou evidente que todos os alunos evidenciaram, ao longo do tempo, progressos tanto ao nível do passe, como na receção e lançamento, assim como no conhecimento tático do jogo.

Inicialmente, os rapazes tinham predominância de passar entre eles e empreender iniciativa individual, algo que foi reduzindo, mas nunca deixando de acontecer.

Em sentido contrário, as raparigas alternavam os passes, não olhando a géneros.

Cerca de 90% dos rapazes presentes no estudo agiam como veículos promotores da inclusão, motivando, auxiliando e atuando em equipa para concretizar o objetivo.

Todas as raparigas presentes no estudo participaram de forma colaborativa para o objetivo do jogo, no entanto, em graus diferentes.

Cerca de 10% dos rapazes empreendiam muitas iniciativas individuais, no caso das raparigas, cerca de 80% só utilizavam a iniciativa individual como recurso, priorizando o passe e corte para o cesto. Cerca de 20% das raparigas não realizavam iniciativa individual.

Todos os alunos/alunas realizavam corte para o cesto, cerca de 20% de maneira intermitente, ou seja, por vezes era necessário o estímulo do professor e cerca de 80% de maneira permanente, sem estímulo do professor.

Do total de 19 alunos, só um realizava lançamento na passada, de maneira correta.

Cerca de 100% orientavam os pés para o cesto, passando a bola com as duas mãos.

Cerca de 75% adotavam a posição de tripla ameaça de maneira permanente, enquanto 5% não realizavam e cerca de 20% realizavam de maneira intermitente.

Todos compreenderam os processos de reestruturação tática, após uma movimentação ou drible do colega de equipa, e cerca de 90% adotavam a posição de defesa individual, enquanto cerca de 10% não cumpriam a rigor por motivos de fadiga, como se constata nas filmagens.

Inicialmente, cerca de 30 % utilizavam a comunicação como ferramenta de auxílio. Na última aula, cerca de 90% utilizavam a comunicação. De referir que todos os alunos se sentiam motivados, felizes, entusiasmados e focados.

6.4.4. AS EVIDÊNCIAS ORIUNDAS DOS QUESTIONÁRIOS

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos através da aplicação dos questionários. Para melhor visualização e entendimento e após o tratamento dos dados no Microsoft Excel, apresentam-se os resultados em tabelas.

Tabela 2- Planeamento anual - Pergunta 1 e 2 do questionário

	Sexo		Valores		Total geral	
	Feminino		Masculino			
	f	%	f	%	f	%
Como é que classificas a tua experiência?						
Boa	8	42,11%	3	15,79%	11	57,89%
Muito boa	1	5,26%	6	31,58%	7	36,84%
Razoável	1	5,26%			1	5,26%
Total geral	10	52,63%	9	47,37%	19	100,00%

	Sexo		Valores		Total geral	
	Feminino		Masculino			
	f	%	f	%	f	%
Como foi a minha participação?						
Frequentemente	3	15,79%			3	15,79%
Muitas vezes	5	26,32%	6	31,58%	11	57,89%
Sempre	2	10,53%	3	15,79%	5	26,32%
Total geral	10	52,63%	9	47,37%	19	100,00%

Como se pode verificar pela leitura da tabela 2, mais de 36% dos inquiridos classificaram a experiência do Basquetebol como muito boa, com maior destaque para os rapazes (31,58%) e menor, 5,26%, para as raparigas.

As raparigas destacam-se, classificando a experiência como boa (42%) sendo que apenas 3 os rapazes (15,76%) que avaliam da mesma forma. De realçar

que apenas uma rapariga (5%) avaliou como razoável. No global, 95% classificaram entre a opção 4 e 5(boa e muito boa), o que realça o excelente trabalho efetuado.

Na participação, nenhum dos inquiridos respondeu à opção 1 e 2 (raramente e nunca). Na resposta à pergunta “como foi a minha participação”, obteve-se 26,32% de sempre participativos, com uma diferença de 5,26% entre rapazes (15,79%) e raparigas (10,53%). De referi, que mais de metade do grupo de estudo, cerca de 58%, participou com contributo para o objetivo da aula muitas vezes.

Campos (1986) acredita que com influência externa, o aluno acaba sendo influenciado pelo Desporto, aumentando assim a sua participação e o gosto pela modalidade. Nesse sentido, o trabalho de motivação e de preocupação com cada aluno, assim como, todo um planeamento flexível e adequado ao nível da turma, fez que a motivação aumentasse, aumentando assim a participação e o gosto pela prática.

Tabela 3- Pergunta 3 e 4 do Questionário

	Sexo		Valores
	Feminino	Masculino	Total geral

<i>Trabalhei e cooperei ...</i>	f	%	f	%	f	%
Às vezes	2	10,53%			2	10,53%
Quase sempre	4	21,05%	2	10,53%	6	31,58%
Sempre	4	21,05%	7	36,84%	11	57,89%
Total geral	10	52,63%	9	47,37%	19	100,00%

O meu processo de evolução foi...	Sexo		Valores			
	Feminino		Masculino		Total geral	
	f	%	f	%	f	%
Evolutivo	5	26,32%	6	31,58%	11	57,89%
Muito evolutivo	2	10,53%	3	15,79%	5	26,32%
Razoável	3	15,79%			3	15,79%
Total geral	10	52,63%	9	47,37%	19	100,00%

Na tabela 3 constatou-se o seguinte:

Na questão “Trabalhei e cooperei para o cumprimento do jogo”, mais de metade cooperou e trabalhou sempre, enquanto apenas 2 alunas, cerca de 10,53% dos inquiridos, trabalharam e cooperaram por vezes. Através dos resultados da tabela 4, pode constatar-se que cerca de 90% da turma trabalhou e cooperou acima do nível 3 (às vezes).

Por último, referir que houve evoluções significativas em cerca de 84% dos inquiridos. Cerca de 66% sentiram o seu processo evolutivo, enquanto cerca de 33% o consideraram muito evolutivo. Cerca de 15,79% do grupo de estudo, todas do sexo feminino, sentiram que não evidenciaram evoluções significativas. De acordo com Severino, Gonçalves e Darido (2015), as meninas têm menor rendimento no desenvolvimento do conteúdo do Basquetebol, pela sua falta de habilidades. Daí, serem as meninas a afirmar que não sentiram grandes evoluções, apesar de duas sentirem enorme evolução.

Nas aulas, o jogo era visto como momento de aplicação da técnica para um momento de resolução de problemas. A concretização de formas de jogo, em consonância com o nível de compreensão e de intervenção dos alunos, foi essencial para estes resultados positivos. Waring e Almond (1995) afirmam que o jogo, objetivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem. Dentro desta forma de jogo, o foco didático incidia de maneira persistente sobre a tomada de consciência dos princípios táticos, sobre que decisão tomar em determinado contexto, incidindo na tomada de decisão e na exercitação para aquisição das habilidades necessárias à melhoria da performance do meu aluno no jogo.

Tudo isto, levou a uma interligação entre aspetos técnicos e táticos que, aula após aula, cobriu o jogo de qualidade e concedeu melhoria de performance a cada aluno. O TGfU coloca o aluno como centro do processo, algo que defendo nas primeiras páginas do relatório. Os alunos sentiam-se valorizados e instalados num clima positivo e, como tal, a motivação foi garantida, proporcionando evoluções significativas. Assim, concedendo a centralidade, o aluno vai ser automaticamente construtor ativo das suas aprendizagens. No seu estudo, “A investigação sobre os modelos de ensino nos jogos desportivos”, Graça e Mesquita (2003) afirmam que o aluno é confrontado com um problema, e para o resolver tem de procurar soluções, verbalizando-as, discutindo-as enquanto o professor auxilia colocando questões estratégicas.

A metodologia seguida envolveu todos os alunos, cumprindo sucintamente a questão da inclusão, autonomia, ajuda ao próximo. Neste ambiente empático, resiliente, colaborativo, compreensivo e criativo, os alunos desabrocharam e tornaram-se alunos felizes, porque as formas de jogo aplicadas eram credíveis e autênticas, adaptadas ao seu nível e da turma. Ocupados também, porque o tempo de aula era rentabilizado e a competitividade existente, assim como os exercícios planeados, faziam com que o “tempo passasse a correr”. E felizes, porque se sentiam valorizados, acarinhados, incluídos por um professor que observava, que realizava um trabalho a pares (entre professor e aluno), chegando a soluções para os problemas impostos pelo jogo e interventivo para melhorar as habilidades.

Tudo isto, com a preocupação em selecionar uma forma de jogo adaptada a todos. De referir que a execução deste modelo, TGfU, foi preponderante para o sucesso do estudo assim como as reuniões com o Professor Amândio Graça que, numa das aulas, auxiliou e enriqueceu o nosso feedback, fornecendo estratégias para que a nossa instrução fosse melhor.

No fim da UD, ainda existiam alunos com poucas evidências significativas ao nível abordagem técnica e técnica, tais como: controlo do passe e tomada de decisão. No entanto, naquilo que eram os objetivos principais do estudo todos evoluíram significativamente. Graça e Mesquita (2003) afirmam que o TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, mas sustentam que o trabalho da técnica de maneira específica deve ser efetuado depois da apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo.

6.5. A PERCEÇÃO DOS ALUNOS ACERCA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A opinião dos alunos decorre dos depoimentos nos grupos focais e do questionário.

Do primeiro grupo:

Dois dos seis inquiridos deste grupo focal anunciaram, como dificuldade, o lançamento na passada. Neste conteúdo, todos os alunos referiram que este conteúdo não foi introduzido nos anos letivos anteriores.

Todos os alunos afirmam que o corte para o cesto, com o passar das aulas, se tornou uma naturalidade.

Todas as raparigas (três) se sentiram incluídas e integradas de igual forma.

Todos os inquiridos sentiram melhorias na noção e leitura de jogo, percebendo melhor a estrutura e conseqüente reestruturação do próprio jogo em face de determinado movimento. Além disso, aprenderam a jogar mais coletivamente. Como resultado da instrução clara do Professor, sentiram progressos ao nível técnico e tática, assim como motivação, alegria e entusiasmo a realizar as aulas.

Quanto aos pontos negativos, cerca de 50% consideraram o jogo dos 10 passes monótono e as aulas cansativas devido ao calor.

De referir que de acordo com meu registo diário e com o depoimento do grupo, quem realizou mais finalizações com sucesso foi uma rapariga, que realizou cerca de 45.

Do segundo grupo:

Uma das três alunas referiu o Basquetebol como “experiência positiva apesar de não gostar da modalidade”. Afirmou que nunca “aprendeu” Basquetebol de maneira tão “pormenorizada”, o que impossibilitou mais progressos, referindo precariedade e falta de investimento por parte do seu professor do 3.º ciclo. Depois desta afirmação, todos os inquiridos partilharam a mesma opinião. Também partilharam da opinião de as aulas serem muito cansativas, tal como o jogo dos 10 passes. Aqui, um dos seis inquiridos acrescentou que este exercício acabava por cansar mais e que não acrescentou melhorias no seu jogo.

Todas as raparigas deste grupo se sentiram incluídas, no entanto, afirmaram que os dois rapazes presentes neste grupo empreendiam muito iniciativa individual, deixando o jogo coletivo para segundo plano.

O aluno com funções especiais atribuídas expressou o seguinte: “em noções de Basquetebol era muito desligado, mas com o tempo comecei a entender mais. O Trabalho de equipa uniu a turma num contexto fora das aulas de Basquetebol”.

No terceiro grupo:

Todos os inquiridos revelaram falta de entusiasmo e motivação para o jogo dos 10 passes, acrescentando que só os cansava e era monótono.

Todos os inquiridos realçaram o desenvolvimento da comunicação assim como o trabalho em equipa.

Cerca de 50% dos inquiridos consideraram as aulas cansativas, enquanto outros 50% consideraram as aulas muito rentáveis fisicamente, apreciando isso.

Todas as raparigas inquiridas se sentiram incluídas, motivadas, alegres e entusiasmadas com o progredir das aulas, atribuindo a razão para a intervenção motivacional e constante do Professor, que fez com que elas se sentissem como protagonistas nas aulas.

6.6. REFLEXÃO DO PROFESSOR ACERCA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Os exercícios e formações fáceis de gerir e controlar que foram aplicados transmitiam-me segurança e, ao mesmo tempo, contribuía para atingir um dos objetivos do estudo, que passava pelo *busy, happy and good*. Os objetivos principais foram cumpridos, as habilidades técnicas para cada aluno não totalmente.

A formação das equipas, após a AD, foi uma ferramenta para diminuir os fatores de exclusão, promovendo a inclusão. Por outro lado, desenvolveram-se relações de cooperação e entreaajuda na aprendizagem. Assim, os alunos sentiam que pertenciam a uma equipa e que eram fundamentais para o sucesso da mesma, concedendo as mesmas oportunidades e evitando menor participação dos alunos menos dotados. Tudo isto se refletiu na prática. Os alunos eram conscientes dos seus níveis, respeitavam as diferenças uns dos outros. A vertente competitiva, através da inibição de certos comportamentos para conceder mesmas oportunidades a alunos menos dotados, assim como o fair play (em caso de empate, esse era o fator que determinava vitória), criaram um ambiente de trabalho de partilha e de “competição saudável”. Assim, todos os alunos referiram que se sentiram incluídos de igual forma e evidenciaram o gosto pela prática.

Para terminar em beleza, realizou-se o evento culminante com carácter festivo, tal como defendia o Professor Amândio. Carlson e Hastie (1998) afirmam que a filiação e responsabilidade dada aos alunos, na sua tomada de decisões é um fator que mais contribui para o entusiasmo. Os mesmos autores defendem, ainda, que os alunos, ao desempenharem papéis de professor ou árbitro, comprometem-se mais com desenvolvimento de atividades e resultados obtidos.

Assim, as raparigas e os rapazes menos dotados sentiram que, com este programa de educação desportiva, conseguem trabalhar mais e dar um contributo maior à sua equipa. Neste caso, todos os alunos, além de contribuírem, aprendiam mais sobre Basquetebol, juntando o útil ao agradável. No entanto, existiram cuidados a ter. Graça (2002) afirma que uma impreparação no modelo de educação desportiva deixará os alunos sem apoio. Através da informação fornecida, os alunos adquiriam conhecimento teórico reforçado nas aulas práticas que permitiam transmitir feedback sobre erros, nomeadamente na função de treinadores.

O desporto pode ser usado para desenvolver e reforçar as metas do sucesso educativo, para desenvolver as relações. (Bailey et. al., 2009; Coakley, 1993). Com efeito, como Carlson e Hastie (1998, pp. 8-9) sustentam, durante a prática de desporto educativo, os alunos são expostos a diversas oportunidades de socialização, com particular foco no desenvolvimento da cooperação e trabalho em equipa.

Baseando-me nestes autores e com a ajuda das minhas colegas e professora cooperante, delineei um planeamento e uma postura, juntamente com os professores da faculdade envolvidos nesta dinâmica, para cumprir os objetivos propostos da UD e do Estudo.

A evidência científica diz-nos que as raparigas apresentam melhores resultados nas motivações e apresentam-se mais tranquilas e disciplinadas nas tarefas propostas, valorizando a interação social e a construção de amizades por meio da prática desportiva (Azzarito & Solmon, 2009; Daley & O' Gara, 1998). Em contrapartida, os rapazes preferem a competição desportiva como um fim em si mesmo e tendem a valorizar os desportos de confrontação direta e o status (Gonçalves et. al., 2007 Scraton, 1990)

Na minha prática e pelo observado nas filmagens e escrito nas minhas reflexões, o mesmo se passava nas minhas aulas, algo que não me surpreendeu. Assim, um dos objetivos deste estudo passou por resolver a relação entre prática desportiva e sucesso entre rapazes e raparigas.

Além da inclusão, o estudo tinha como objetivos, a eliminação da segregação e da exclusão nas aulas. Como tal, o ponto de partida para obtenção destas metas, é valorizar as diferenças, aceitando de “braços abertos” a diversidade e a pluralidade. Em concordância com aquilo que escrevo está Rodrigues (2003, pp. 77-78) referindo “a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos... a EF é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades”.

Em sentido contrário, Rodrigues (2003) classifica a cultura competitiva como uma fonte de exclusão. Ciente disto, a minha intervenção seria de fomento de uma “competição saudável”. Ou seja, sabendo que a competitividade é benéfica em certa medida, porque permite ao aluno superar-se a cada aula, a ideia era potenciar, mas numa perspetiva de competitividade inclusiva, em que sim, esforçamo-nos para ser melhor, mas estamos num desporto coletivo, e mesmo podendo ser muito bom na vertente técnica e tática, precisamos da rapariga ou do rapaz, para atingir os objetivos.

Inseridos num contexto escolar, o discurso para o cumprimento disto seria curto. Como tal, foi necessário recorrer à observação dos vídeos filmados. A ferramenta da observação, com pontos bem sucintos, com todo um planeamento de pré-observação foram a chave para uma intervenção global.

A partilha de informação assim como a relação dialética entre teoria e prática foram fundamentais para o cumprimento dos objetivos propostos. Isto tudo interligado conduziu ao sucesso do aluno e da turma pairando um ambiente saudável, de empenho e dedicação e de realização pessoal. A incorporação da Internet foi fundamental para a rentabilização do tempo útil. O preenchimento de questionários digitais convertia-se em maior tempo prático. Os alunos, através da visualização dos vídeos, possuíam mais conhecimento, questionando, explorando o debate e reflexão, cumprindo alguns dos objetivos.

Betti (2009) reitera que com recurso a audiovisuais se consegue dar destaque às informações, possibilitando uma intervenção mais racionalizada e crítica. Pegando nas palavras deste autor, o que aconteceu foi exatamente isto. Os

alunos sentiam-se importantes porque o professor compreendia as dificuldades e moldava as situações em função do nível de cada um, e, assim, a motivação e entusiasmo estava em alta. Como pairava este ambiente, os alunos viam e exploravam as informações e vídeos extra-aulas de Basquetebol, numa vertente técnica e tática. Associando isso ao trabalho de terreno nas aulas, a qualidade de jogo crescia de aula para aula.

Os alunos dominavam a matéria, estavam mais dispostos a falar sobre ela porque sentiam confiança e, como tal, tornavam-se autónomos e abertos a reflexões em grupo. Ou seja, havia aqui um jogo de pares, onde o professor e aluno uniam-se num só no sentido de resolver os problemas que surgiam. A evidência científica, diz nos que partindo de uma conceção aberta os alunos passam a sentir-se responsáveis pelo processo de construção do conhecimento (Hil-Debrandt & Laging, 1986). Automaticamente, o aluno irá pesquisar e refletir, o que promove a capacidade crítica. Isto foi interessante notar porque, através deste cuidado com o aluno, compreendi as suas dificuldades e moldei os exercícios às suas características. Os alunos sentiam-se felizes, motivados e empenhados.

6.7. CONCLUSÃO

Os alunos aprenderam fazendo, daí a prática ser tão importante neste processo de aprendizagem. Magil (1984) refere que a aprendizagem é uma mudança na capacidade de o indivíduo executar uma tarefa através da prática e que se traduz numa melhoria permanente no desempenho. Neste trajeto, surgiu essencialmente como mediador. Esta mediação criou laços, mudou campos em dissonância. Assim, foram criadas relações verdadeiras, de partilha, duradouras no tempo. Isto foi obtido porque, no processo de aprendizagem de cada pessoa, existiu respeito pela singularidade de cada um.

Como refere Baptista (2005, p. 121) “educar é um ato eminentemente axiológico.” Neste sentido, a educação ajudou a encontrar um sentido para estes alunos assente na liberdade, na tolerância, na solidariedade e inclusão. O Basquetebol, como jogo desportivo coletivo, tornou os alunos conscientes da

sua realidade e da realidade dos outros, aprendendo a ver com sensibilidade os problemas dos colegas. Este é um dos valores que ficará pelas suas vidas fora. O jogo era a nossa oficina de trabalho, onde se criaram dinâmicas, onde se errou, onde, enfim, se observaram evoluções e regressões, mas onde predominou o respeito pelo próximo, a igualdade e, acima de tudo, a máxima de “ninguém fica para trás, estamos todos envolvidos no mesmo caminho”.

Nesta oficina, não digo que eu era o mestre, porque foi o primeiro ano de lecionação, mas o guia que corrigia, orientava, acompanhava, exigia, sem nunca humilhar para o bem comum.

Nesta parceria professor e aluno, neste clima de partilha do saber, de aprendizagem com os alunos, cresci pessoalmente e profissionalmente, aprofundando o meu conhecimento no Basquetebol, assim como a posição de gestor de conflitos e construtor da harmonia.

Neste sentido, os alunos terminaram o ano, crescendo interiormente e abertos para o exterior. O trabalho de equipa tornou a turma mais unida, os alunos mais próximos uns dos outros, influenciando positivamente a vida dos alunos e alertando para as dificuldades que irão encontrar ao longo da sua vida.

Com isto, concretizamos as três dimensões do desporto defendidas por Tubino (2001): educacional, performance e lazer/participação.

6.8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Paes, R.R., Montagner, P.C., & Ferreira, H.B. (2009). *Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Côté, J., Turnnidge, J., Vierima, M., Evans, B. & Galatti, L.R. (2017). Quadro teórico para o desenvolvimento de valores pessoais no processo dinâmico de desenvolvimento pelo esporte. In L. Galatti et al. (Orgs.), *Múltiplos Cenários da Prática Esportiva: Pedagogia do Esporte* (pp. 14-40). Campinas: SP. Editora da Unicamp.

Turnnidge, J., Evans, M., Vierimaa, M., Allan, V., & Côté, J. (2016). Coaching for positive youth development. In Holt NL (Ed.) *Positive youth development through sport*. (2nd ed.) (pp. 137–150). London: Routledge.

Fraser-Thomas, J.L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.

- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education, Recreation, and Dance*, 21(4), 409-418.
- Campos, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem*. (19.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Severino, C., Gonçalves, F., & Darido, S. (2015). A prática do basquetebol por meninas nas aulas de educação física escolar no município de Volta Redonda: a visão dos professores. *Motricidade*, 11(2), 36-47.
- Waring M., & Almond, L. (1995). Game-centred games: a revolutionary or evolutionary alternative for games teaching. *European Physical Education Review*, 1, 55-66.
- Graça A (2003). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In S. Ibañez-Godoy & M. Macías-García (Eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp. 21-36). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Graça A (2002). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In S. Ibañez-Godoy & M. Macías-García (Eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp. 21-36). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2019). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Carlson TB, Hastie P (1998). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Azzarito, L., & Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: a gender project. *J Teach Phys Educ*, 28(2), 173-91.
- Gonçalves, C., Silva, M., & Cruz, J. (2007). Efeito do gênero, contexto de prática e tipo de modalidade desportiva sobre os valores no desporto de jovens. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 71-86.
- Betti, M. (2009). *Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Hildebrant, R., & Laging, R. (1986). *Concepções abertas ao ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.
- Magill, R. (1984). *A Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: E. Blücher.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira experiência em determinada área é marcante, é algo que não esquecemos, que fica nas nossas memórias, no nosso coração. Ao mesmo tempo, este sentimento foi exponenciado porque, durante estes dois anos de Mestrado, foi-me detetado com TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo). Transtorno que, em vários momentos, me retirou o prazer das conquistas, me incapacitou de ir mais além, mas nunca, me desviou do meu caminho.

O Desporto ensinou-me a ser resiliente, a nunca desistir. Guiado por esses princípios jamais poderia desistir. Como tal, dia após dia, mesmo em dificuldades na maior parte do tempo, encontrava, nos meus alunos, a alegria. Com eles, encontrava a força psicológica para combater o meu mau estar, levantar-me e ir à luta. Esta foi a minha realidade, e acabar, e conseguir cumprir os objetivos, é algo que me enche de orgulho.

Perante isto, é justo atribuir muito significado a esta experiência. Ao longo desta jornada, chegando ao final deste ano letivo e olhando para trás, não me arrependo do que fiz, dei o melhor de mim perante as adversidades.

Este é o final de um ciclo de estudos, algo que nos desprende dos professores da faculdade, PC e PO, concedendo-nos liberdade e responsabilidade. É como um passarinho, que sai da asa da mãe e vai poder voar livremente. Na realidade, isto nunca é um fim de um ciclo, porque a nossa profissão não é estagnada, exige uma grande capacidade de nos reinventarmos dia após dia.

Caracterizo este ano como um “lançamento às feras”, tendo sido confrontado com a realidade da profissão, e sendo responsabilizado pelo que fiz. Apesar de todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste ano, elas não terminam aqui. Certamente, irão aparecer novas matérias, conhecimentos e metodologias obrigando a uma posição de “estudante para a vida toda”.

O EP acrescentou novas ferramentas na minha vida. O simples facto de termos de estar constantemente a lidar com outras pessoas, de outras idades, de diferentes contextos, com diferentes formas de pensar, concede-nos uma bagagem, em que automaticamente estamos preparados para lidar com qualquer contexto.

Com a lecionação em três ciclos distintos e com turmas também muito diferentes a todos os níveis, percebi que temos de nos adaptar às características de cada turma e cada aluno. A função do professor é possuir conhecimento específico, mas estar disponível para incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem, sabendo que cada ano letivo tem as suas próprias características.

Resumindo, foi importante ter contacto com estas realidades tão diferentes exigindo adaptação da minha parte. Na avaliação existe um peso enorme na minha decisão, pois posso estar a condicionar o futuro de um aluno.

Uma grande aprendizagem que retirei deste EP foi uma evolução no ato de refletir. A reflexão é decisiva neste processo de formação de professores, sendo que, numa fase inicial, era algo que não valorizava. A minha perspetiva em relação a isso mudou.

Em suma, vivi experiências incríveis, fiz amizades para a vida, percebi como funciona a escola e mesmo guiado por documentos oficiais, regulamentos internos, consegui ser eu próprio, pensando e agindo pela minha cabeça.

A minha maior realização foi chegar ao fim do ano letivo e observar crescimento nos meus alunos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J., & Duarte, E. (2005). Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 11(2), 223-240.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 10-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A. & Pereira, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In Nascimento, J. & Farias, G. (Orgs.), *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção*. (pp. 81-111). Florianópolis: Ed. da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Becker, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, 19(1), 89-96.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro: LaPEADE.
- Coakley, J. (1993). Sport and socialization. *Exercise and Sport Sciences Reviews* 21(1), 169-200.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Crum, B.J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Daley A., & O’Gara, A. (1998). Age, gender, and motivation for participation in extracurricular physical activities in secondary school adolescents. *Eur Phys Educ Rev*, 4, 47-53.
- Darido, S. (2003). *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Delors, J. (2006). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (3.^a ed., Jorge Werthein, Dulce Borges e Célio da Cunha). Brasília, DF: MEC/Unesco.
- Devide F.P., Lima, F.R., Batista, R.S, & Rodrigues, F.S.J (2010). Exclusão intrasexu em turmas femininas na educação física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In Knijnik JD & Zuzzi RP (Orgs.). *Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI*. (pp. 87-105). Jundiaí: Fontoura.

- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Falcão, G. (1989). *Psicologia da aprendizagem*. (5.^a ed.) São Paulo: Ática.
- Franco, M. (2012). Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In J.C. Libâneo & N. Alves (Eds.), *Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo* (pp. 168-188). São Paulo: Cortez Editora.
- Franco, M. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614.
- Freire, J.B. (1997). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Gonçalves, L.F., Rojo, J.R., Cavichioli, F.R., & MORAES, M. (2017). Mapeamento da produção do conhecimento sobre a modalidade do basquetebol nos periódicos brasileiros. *Pensar a prática*, 20(3). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/41812>.
- Graça, A. (2004). E quem nem sabe ensinar vai para professor de educação física... In Bento, J. & Lebre, E. (Eds.), *Professor de educação física: ofícios da profissão* (pp. 27-40). Porto: FCDEF-UP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2003). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Rev Port Cien Desp*, 7(3), 401-421.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A. & Tavares, F. (2013). O ensino do basquetebol. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.
- Kubo, O., & Botomé, S. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Luzuriaga, L. (1983). *História da educação e da pedagogia*. (14.^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Marques, R. (2001). Professores, famílias e projeto educativo Porto: Colecção: Perspectivas actuais em educação.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In Tani, G., Bento, J. O. & Petersen, R. *Pedagogia do desporto*. (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Monteiro, A. (2003). O pão do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 24(84), 763-789.
- Nascimento, J. (2006). Preparação profissional em Educação Física e Desportos: novas competências profissionais. In Tani, G., Bento, J. O. & Petersen, R. *Pedagogia do desporto*. (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Paes, R.R., Montagner, P.C., & Ferreira, H.B. (2009). *Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Papalia, D., & OLDS, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. (7.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Pinheiro, M., & Batista, E. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: Uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes* 7(2), 70-85.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Graça, A. & Queirós, P. (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (24/25), 73-81.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH Edições.
- Santos M.P. (2009). Inclusão. In M.P. Santos et al. (Orgs.), *Inclusão em educação: diferentes inter-faces* (pp. 9-21). Curitiba: CRV.
- Santos, M.P., & Paulino, M.M. (2006). Inclusão em educação: uma visão geral. In M.P. Santos & M.M. Paulino (Orgs.), *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp. 11-5). São Paulo: Cortez.
- Schaffer, H.R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Scruton, S. (1990). *Gender and physical education*. Geelong: Deakin University Press.
- Souza, J. (2006). *A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada*. Campo Grande: J. Souza. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.
- Tavares, F. (Ed.). (2013). *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. Porto: Editora FADEUP.
- Thomas, A. (1983). *Esporte: introdução à psicologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Witter, G., & Lomônaco, J. (1984). *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EPU.

ANEXOS

ANEXO 1

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO - Secundário (10ºano)

Temas/Domínios de desempenho	Níveis de Desempenho	Saber e saber fazer	Pesquisa e pensamento crítico	Capacidade de expressão	Relacionamento interpessoal
*ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	Excelente (Muito bom)	realiza sempre	Pesquisa informação adicional de suporte à prática e aplica em situação de exercício crítico, de jogo e de composição coreográfica; Analisa de forma crítica as opções de jogo e de habilidades técnicas e de respostas oportunas e adequadas a cada situação. Analisa os seus desempenhos e dos outros, dando e aceitando sugestões de melhoria.	Demonstra entusiasmo na realização das atividades físicas, realizando-as com intencionalidade de acordo com o objetivo da tarefa; Adota a melhor opção na resposta às diferentes situações; Argumenta e procura alternativas, desenvolve novas ideias e soluções.	Revela atitudes de respeito pelo outro; Cumprir sempre com os deveres e é autónomo; Contribui, de forma natural, para o melhor desempenho pessoal e dos outros; Interage sempre com tolerância, empatia e responsabilidade; Argumenta, negocia e aceita sempre diferentes pontos de vista.
	Elevado (Bom)	realiza quase sempre			
	Médio (suficiente)	realiza às vezes			
	Reduzido (Mediocre)	raramente realiza			
	Muito Reduzido (Mau)	Nunca realiza			
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	Excelente (Muito bom)	realiza sempre	Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física de Aptidão Física do programa FITescola*, para a sua idade e sexo.		
	Elevado (Bom)	realiza quase sempre			
	Médio (suficiente)	realiza às vezes			
	Reduzido (Mediocre)	raramente realiza			
	Muito Reduzido (Mau)	Nunca realiza			
ÁREA DOS CONHECIMENTOS	Excelente (Muito bom)	realiza sempre	10º ANO - Relacionar a Aptidão Física e Saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e de atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no		
	Elevado (Bom)	realiza quase sempre			
	Médio (suficiente)	realiza às vezes			
	Reduzido (Mediocre)	raramente realiza			

ANEXO 2

Participação e envolvimento

Basquetebol

Como é que classificas a tua experiência?

*** Escala linear

B I U ↻ ✖

1 a 5

1 Muito má

5 Muito boa

📄 🗑

Obrigatório ☒

Participei para atingir o objetivo do jogo ? *

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

Trabalhei e cooperei para o cumprimento do jogo *

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

O meu processo de evolução foi? *

	1	2	3	4	5	
Fraco	☐	☐	☐	☐	☐	Muito evolutivo

ANEXO 3

Ficha de Observação

- O jogador atacante orienta-se para o cesto?
- Após passe, o jogador atacante corta em direção ao cesto?
- Quando recebe a bola, o jogador para e observa o jogo para tomar a decisão (tripla-ameaça)?
- O jogador defensor participa de forma ativa impedindo o passe e o lançamento do jogador atacante?
- O jogador defensor posiciona-se entre o portador da bola e o cesto?
- Todos os jogadores estão envolvidos no jogo?
- O jogo está a ser dinâmico?

Todos os jogadores cooperam entre si para o sucesso da equipa (alcance do objetivo)?

ANEXO 4

Auto e Hetero Avaliação

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO					
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?					
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?					
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?					
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?					
O jogo foi desafiante para todos os alunos?					
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?					