



**O Começo da Profissão Docente – Um desafio de 287 dias rumo à
Inclusão de uma Professora-Estagiária na Profissão Docente e dos alunos
em Educação Física**

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 de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade
de Desporto da Universidade do Porto, ao
abrigo do Decreto-Lei nº 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.

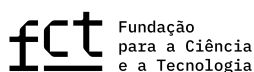
Professora Orientadora:

Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Leandra Filipa Martins de Carvalho

Porto, setembro 2023

Estudo de investigação elaborado no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) “*Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices*”, com a referência 2022.09013.PTDC.



Ficha de Catalogação

Carvalho, L. F. M. de (2023). **O Começo da Profissão Docente – Um desafio de 287 dias rumo à Inclusão de uma Professora-Estagiária na Profissão Docente e dos alunos em Educação Física. Relatório de Estágio Profissional.** Porto. L.F.M. Carvalho. 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, INCLUSÃO, FUTEBOL, INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA.

Dedicatórias

À minha avó, falecida durante o meu percurso académico. Obrigada pelos ensinamentos e pelo grande exemplo de ser humano que me transmitiste.

Ao meu avô, por no “jogo da vida” ser o melhor “treinador”! Obrigada por me mostrares que não é por se perder uma batalha que se perde a guerra e por ter em ti o maior exemplo de resiliência e superação.

Ao Bernardo Rodrigues, falecido no início do meu percurso no ensino superior. Obrigada pela transmissão da tua forma de ver o mundo e pelo grande amigo que sempre foste para comigo.

A todos os docentes da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, instituição que me acolheu durante o primeiro ciclo de estudos no ensino superior, em especial ao Professor Doutor Vasco Vaz e ao Professor Doutor Luís Rama, supervisores do meu relatório de estágio realizado para a obtenção da licenciatura em Ciências do Desporto bem como para a obtenção da Cédula de Treinador de Desporto.

Agradecimentos

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)**, instituição de alto prestígio, valor, rigor e exigência, e a todos os docentes nela inserida, por todos os ensinamentos e aprendizagem.

À minha **orientadora da FADEUP**, Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista, pelo tempo despendido em explicações, correções e ajuda. Por me esclarecer até mesmo nas questões excessivas e por me ajudar a encontrar as soluções.

Aos **professores do Gabinete de Futebol da FADEUP**, Professor Daniel Barreira e Professor João Ribeiro, por todo o apoio fornecido para a elaboração do estudo. Por terem respondido sempre prontamente às minhas questões, por vezes excessivas, e por me terem ensinado a ver o ensino do futebol nas escolas como algo prazeroso.

À **Escola Cooperante**, por me ter acolhido no estágio profissional, por disponibilizar-se para a recolha de dados e pelo suporte e ensino que prestou, durante o tempo de estágio. Agradecer a todos os alunos inseridos nas turmas do professor cooperante, e de forma especial à turma que foi atribuída e à turma partilhada, pelos constantes desafios que colocaram.

Ao **Núcleo de Estágio da Universidade da Maia**, por todos os momentos partilhados na escola e por me motivarem na continuação da realização deste presente relatório, quando já nada do que tinha escrito parecia fazer sentido.

À **minha família**, pelo apoio incansável durante todo o meu percurso académico até aqui realizado: à minha mãe e ao meu pai, que sempre fizeram os possíveis e os impossíveis para que nada me faltasse, por me ajudarem a perceber qual o rumo a tomar e por estarem sempre lá nos momentos de fraqueza. À minha irmã, por todo o apoio dado, que sirva de inspiração para os projetos futuros. Aos meus tios, por ter neles dois exemplos de excelentes professores, obrigada também por todas as dúvidas que vi esclarecidas por vocês durante os almoços de família. A todos vocês um gigante obrigada!

Ao **Gonçalo Vieira**, pelo companheirismo, pelo amor e por desde o dia em que entrou na minha vida, a encheu de leveza e de felicidade da mais pura e verdadeira. Por acreditar sempre em mim, mesmo quando nem eu acreditava e por toda a paciência e amor que sempre teve para comigo. Por ter nele um exemplo a seguir e por me ter sempre acompanhado nesta jornada, inclusive nos maus momentos. Pela ajuda dada desde a matemática ao português e por todas as vezes que entendeu que estava num momento de desespero e me ajudou sem eu dar por ela. Um obrigada não chega para demonstrar todas as coisas boas (e teorias um tanto ou quanto elaboradas) que veio acrescentar à minha vida. Por ser casa e por me ensinar a viajar.

Aos **meus amigos da FADEUP**, por toda a paciência que sempre tiveram para comigo, por me saberem ouvir nos momentos de desespero e terem sempre a palavra certa quando me apetecia desistir de tudo.

Aos **meus amigos de longa data**, por acreditarem sempre em mim e por me motivarem na busca de algo maior. Por me conhecerem tão bem que com um simples olhar me acalmam. Porque foram sem dúvida um dos meus grandes apoios neste percurso, como em tantos outros.

Aos **meus treinadores**, André Bastos e Francisco Silva, pelos valores que me transmitiram sobre a ética da profissão.

Por último, **a mim mesma**, que mesmo com as dificuldades que possa sentir, com as lágrimas derramadas e desmotivação, nunca desisto dos meus objetivos e sonhos. Porque sei que foi muito difícil e que estive a muito pouco de desistir do meu percurso. Por nunca me contentar com o “pouco” que conquistei, fazendo assim com que trabalhe para alcançar algo maior. Por ser resiliente, determinada e perfeccionista. Por me ter superado a mim mesma, mesmo quando achava que nada disto fazia sentido. Por ter tornado tudo isto possível!

Um bem-haja a todos!

Leandra Carvalho

“A Educação Física ensina através do corpo o que você não é capaz de dizer com palavras ou explicar em números” – Grazielle Dias¹

¹ *Grazielle Dias*. (s.d.). Pensador. <https://www.pensador.com/frase/MTA1OTAzNw/>. Consult. em: 9 dez 2022

Índice

Dedicatórias	III
Agradecimentos	V
Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XII
Índice de Gráficos	XIII
Índice de Anexos	XIV
Resumo	XV
Abstract	XVI
Lista de Abreviaturas.....	XVII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Quem sou eu?	3
2.2. A Ligação ao Desporto e Percurso Desportivo.....	4
2.3. Profissão Docente – Porquê?	4
3. O Mundo da Docência	6
3.1. Da Educação de Qualidade a uma EF de Qualidade	6
3.2. O papel da Escola na sociedade	8
3.3. A Importância da EF	8
3.3.1. A conceção de EF	11
4. A Escola Cooperante	13
4.1. Grupo da área disciplinar de EF	14
4.2. O Contacto com o Professor Cooperante e o papel da Professora Orientadora	16
4.3. A Turma atribuída	17
4.4. O choque com a realidade	20

5. Das Decisões Macro às Decisões Micro	24
5.1. As decisões macro.....	24
5.1.1. Planeamento anual.....	25
5.1.2. Distribuição da Matéria	27
5.2. Decisão meso – Unidades Didáticas	30
5.3. Decisão micro - O plano de aula.....	30
5.4. Avaliação ao serviço da aprendizagem	32
5.5. Realização do Processo de Ensino	33
6. A participação dos alunos na modalidade de futebol em função de diferentes constrangimentos: um estudo numa turma do 10º ano de escolaridade.	42
Resumo.....	42
Abstract.....	44
6.1. Introdução	46
6.2. Objetivos	54
6.3. Metodologia	54
6.3.1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	56
6.3.2. Procedimentos de análise	57
6.4. Discussão	71
6.5. Conclusão	72
6.6. Limitações.....	73
Bibliografia.....	74
7. Participação Na Escola e Relação com a Comunidade Escolar	80
8. Considerações finais	83
9. Bibliografia	86
10. Anexos.....	92

Índice de Quadros

Quadro 1 - Resultados dos testes de Aptidão Física dos alunos da turma atribuída nos quatro momentos de aplicação	18
Quadro 2 - Calendarização Letiva.....	24
Quadro 3 - Previsão do Número de Aulas	25
Quadro 4 - Distribuição da Matéria pelo Número de Aulas Disponíveis	29
Quadro 5 - Planeamento anual (turma atribuída).....	29
Quadro 6 - Estrutura Geral das Aulas de 100 minutos	31
Quadro 7 – Organização dos jogos ao longo da unidade de ensino	56
Quadro 8 - Participação na vida escolar	82

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura da Árvore (adaptado da FIFA).....	47
Figura 2 - Exemplo de uma matriz de adjacência	58
Figura 3 - Mapa de redes sociais (Equipa A)	59
Figura 4 - Mapa de redes sociais (Equipa B)	60
Figura 5 - Mapa de redes sociais (Equipa C)	61
Figura 6 - Mapa de redes sociais (Equipa D)	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Estão todos os jogadores envolvidos no jogo? (Respostas equipas A, B, C e D).....	63
Gráfico 2 - O jogador está envolvido no jogo? (Respostas equipas A, B, C e D)	64
Gráfico 3 - O jogo está a ser dinâmico? (Respostas equipas A, B, C e D).....	65
Gráfico 4 - O jogador está a colaborar na dinâmica do jogo? (Respostas equipas A, B, C e D)	65
Gráfico 5 - O jogador está a sentir-se desafiado no jogo? (Respostas equipas A, B, C e D).....	66
Gráfico 6 - O jogo está a ser estruturado? (Respostas equipas A, B, C e D)...	67
Gráfico 7 - O jogador parece estar a divertir-se? (Respostas equipas A, B, C e D).....	68
Gráfico 8 - O jogo está a ser justo? (Respostas equipas A, B, C e D).....	69

Índice de Anexos

Anexo A - Ficha de Caracterização Individual do Aluno	92
Anexo B - Assessment for Learning – 1º semestre (Questionário aplicado aos alunos).....	93
Anexo C - Autoavaliação – 1º semestre (Questionário aplicado aos alunos) ...	94
Anexo D - QR code - Assessment for Learning (1º semestre).....	95
Anexo E – QR Code - Autoavaliação (1º semestre)	96
Anexo F - Assessment for Learning – 2º semestre (Questionário aplicado aos alunos).....	97
Anexo G - Autoavaliação – 2º semestre (Questionário aplicado aos alunos)...	98
Anexo H – QR Code Assessment for Learning (2º semestre)	100
Anexo I – QR Code Autoavaliação (2º semestre)	101
Anexo J - Modelo do plano de aula utilizado.....	102
Anexo K – Poster IJUP 2023.....	103
Anexo L - Certificado de Apresentação - IJUP 2023.....	104
Anexo M – Ficha de observação fornecida aos alunos durante o estudo.....	105

Resumo

O estágio profissional é um marco que simboliza o culminar de uma longa etapa académica, caracterizada por um percurso não linear, mas repleto de aprendizagens, oportunidades e experiências que fornece aos estudantes ferramentas para uma atuação autónoma nas tarefas adstritas à docência. Neste sentido, o objetivo do estágio profissional é potenciar as capacidades dos estudantes estagiários para percecionarem os fenómenos educativos com vista à sua resolução e visa a integração no exercício da vida profissional docente. Visa ainda que os estudantes desenvolvam competências profissionais com vista a um desempenho crítico e reflexivo, capaz de corresponder aos desafios e às exigências da profissão. Este documento pretende relatar as decisões, tarefas e emoções sentidas pela estudante estagiária (autora do documento), durante os 287 dias de estágio (ano letivo 2022/2023). O estágio profissional decorreu numa escola cooperante, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia e foi sem dúvida um enorme desafio. Foram 287 dias vividos com inseguranças, incertezas e muita ansiedade, porém 287 dias de novas aprendizagens e alguns recomeços. Foi realizado um trabalho de investigação na modalidade de futebol cujo objetivo passou por compreender de que modo os constrangimentos específicos influenciam os níveis de participação dos alunos. Para a recolha de dados, os mesmos foram recolhidos através de filmagens, fichas de observação e pela realização do grupo focal. Foi utilizado o *software* **NodeXL** para a elaboração dos mapas das redes sociais. Os resultados evidenciam que os dois constrangimentos que melhor promoveram a inclusão foram a bola passa por todos, o golo vale por três (Equipa B) e quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto (Equipa C), pese embora no entendimento dos estudantes os constrangimentos não foram adequados. Este primeiro contacto com a profissão docente pode ser caracterizado como uma montanha-russa, quer de fases vividas durante o estágio, quer das emoções sentidas durante o mesmo. Com a realização do estágio profissional desenvolvi a minha forma de ser pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO, FUTEBOL, INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA.

Abstract

The school placement is a milestone that symbolizes the culmination of a long academic stage, characterized by a non-linear path, but full of learning, opportunities and experiences that provide students with the tools to act autonomously in the tasks assigned to a teacher. In this sense, the aim of the school placement is to enhance the preservice teachers ability to perceive educational phenomena with a view to resolving them and aims to integrate them into the teaching profession. It also aims for students to develop professional skills with a view to critical and reflective performance, capable of meeting the challenges and demands of the profession. This document aims to report on all the decisions, tasks and emotions felt by the preservice teacher (author of the document) during the 287 days of the school placement (academic year 2022/2023). The practicum took place in a cooperating school in the municipality of Vila Nova de Gaia and was undoubtedly a huge challenge. It was 287 days of insecurity, uncertainty and anxiety, but 287 days of new learning and new beginnings. The aim of the research was to understand how specific constraints influence students' participation levels. Data was collected through filming, observation sheets and focus groups. **NodeXL** software was used to create the social network maps. The results show that the two constraints that best promoted inclusion were the ball passes through everyone, the goal is worth three (Team B) and when a lower level player: made an assist - goal is worth two points; scored a goal - goal is worth three points; when he made a pass or recovered the ball - one point (Team C), although in the students' view the constraints were not adequate. This first contact with the teaching profession can be characterized as a rollercoaster, both in terms of the phases experienced during the internship and the emotions felt during it. Through the professional internship I developed my personal and professional way of being.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, INCLUSION, SOCCER, PRACTITIONER RESEARCH.

Lista de Abreviaturas

ABC – Abordagem ao Jogo baseada por Constrangimentos

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AfL – *Assessment for Learning*

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário(a)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FIFA – *Fédération Internationale de Football Association*

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NE – Núcleo de Estágio

ONU – Organização das Nações Unidas

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP), está integrado no 2º ano do segundo ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) E tem como objetivo principal reportar as experiências, desafios, dificuldades e aprendizagens realizadas no âmbito do Estágio Profissional (EP). O EP, segundo Batista e Pereira (2014, p.89) *“é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado”*.

O estágio caracteriza-se como uma etapa importante da formação de professores tal como referem Batista e Queirós (2015, p.33) *“a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores”*, uma vez que é essa experiência que permite ao Estudante Estagiário (EE), autora deste documento, vivenciar a realidade autêntica num contexto escolar específico. As mesmas autoras referem ainda que o estágio *“oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que o comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”* (Batista e Queirós, 2015, p. 33).

O EP decorreu entre setembro de 2022 e junho de 2023, numa escola cooperante (EC), em Vila Nova de Gaia, Portugal. A EC integrou um Núcleo de Estágio (NE) composto por três estudantes estagiários (EE's), cada um com características e potencialidades particulares. Para além dos EE's, o NE inclui igualmente a Professora Orientadora (PO), cujo papel se estrutura em torno da *“necessidade de dar autonomia profissional aos estudantes estagiários, no sentido de estes se tornarem verdadeiros profissionais”* (Batista, 2014, p. 27) e o Professor Cooperante (PC), que deve ser visto como *“alguém autónomo, detentor de conhecimento, com capacidade de refletir, com um forte sentido de responsabilidade e de inovação, bem como com espírito de missão”* (Batista, 2014, p. 32).

O presente documento é composto por oito grandes capítulos que por sua vez se dividem em subcapítulos, sendo eles:

Capítulo 1 – Introdução, onde se encontra presente uma breve contextualização do EP.

Capítulo 2 – Enquadramento Pessoal, que se destina a uma breve caracterização da EE bem como o ambiente de onde provém;

Capítulo 3 – O Mundo da Docência, que se destina à conceção de Educação Física (EF) defendida pela EE, às expectativas iniciais relativamente ao EP;

Capítulo 4 – Referente a uma breve caracterização da EC, a uma breve descrição do grupo disciplinar da área de EF e ao NE, ao primeiro contacto com o PC e ao papel da PO, ao choque com a realidade e, por último a uma contextualização da turma que me foi atribuída;

Capítulo 5 – Diz respeito às decisões tomadas durante o EP, a nível macro e micro, até à realização do ensino bem como as avaliações;

Capítulo 6 – Incorpora o estudo de investigação-ação, desenvolvido na turma atribuída na modalidade de futebol. Com o estudo pretendeu-se perceber quais os constrangimentos que influenciavam o nível de envolvimento dos alunos no jogo e quais desses constrangimentos promoviam a inclusão. O estudo foi apresentado em formato *poster*, no 16º Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto (IJUP 2023);

Capítulo 7 – Relata o envolvimento da EE na participação na escola e a relação com a comunidade escolar;

Capítulo 8 – Diz respeito à conclusão deste REP.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Quem sou eu?

Este enquadramento pessoal destina-se à caracterização da minha pessoa, mas também à caracterização da forma como encaro a vida, quer como ser humano quer como profissional. A vida realmente só começa verdadeiramente quando subsiste memória. A vida é poesia, é uma aventura, uma viagem autêntica, uma viagem com altos e baixos. Encaro a vida como uma escola que está em constante desenvolvimento. A vida vale a pena ser vivida, porque no fim de contas “*tudo vale a pena se a alma não é pequena*”² e nós somos tripulantes desta viagem na qual não sabemos a estação final.

O meu nome completo é Leandra Filipa Martins de Carvalho, nasci a 25 de novembro de 2000 na freguesia da Glória, no distrito de Aveiro. Resido em Oliveira de Azeméis, uma linda e simpática cidade do distrito de Aveiro. Sempre vivi com o meu pai, licenciado em Engenharia Mecânica, com a minha mãe, licenciada em Direito e com a minha irmã, licenciada em Línguas e Relações Empresariais. Contudo, desde 2020 para cá, temos de semana a semana um “novo” inquilino em casa, o meu avô, uma vez que a minha avó faleceu desta doença que veio assombrar o mundo, **COVID-19**. São, sem sombra de dúvidas, as minhas maiores referências e as pessoas mais importantes da minha vida. Pertencço assim à última geração que aproveitava todos os momentos livres para brincar no exterior e, por isso, sempre tive presente o Desporto e foi sem dúvida um aspeto crucial durante toda a minha vida e que favoreceu o meu desenvolvimento.

Os meus pais, apesar do estilo de vida atarefado, sempre tiveram como prioridade eu e a minha irmã. A eles devo-lhes o mundo. Claude Dubar (1997), defende que a construção do eu, tem de atender às relações que se instalam entre socializadores e socializados, e a prova disso é que trago em mim pedaços da personalidade dos meus pais e da minha irmã.

² Pessoa, F. (1922). Mar Português. *Contemporânea*, 9-14.

2.2. A Ligação ao Desporto e Percurso Desportivo

A imprescindibilidade de se fazer referência ao desporto quando se refere à minha pessoa é indiscutível, uma vez que conto com uma ligação intemporal com o mesmo, desde que comecei a ter memória. Essa ligação começou desde a pré-primária / creche quando nos era oferecido aulas de ginástica, karaté e natação. Desenvolvi uma enorme paixão pela natação. Assim, os meus pais inseriram-me numa escola de natação numa localidade perto de Oliveira de Azeméis. Em 2009, abriu na localidade onde sempre residi um equipamento desportivo de piscinas (8 pistas de 25 metros e 2 pistas de 50 metros), que ofereciam níveis desde a Adaptação ao Meio Aquático (AMA) à pré-competição e foi aí que se deu o início oficialmente do meu percurso desportivo, fazendo parte da equipa de pré-competição até ao final do meu 12º ano de escolaridade. Após a entrada para o ensino superior, decidi suspender a minha ligação ao desporto como atleta, mas, a meio do meu terceiro ano da licenciatura percebi que tinha de voltar, uma vez que devido a outros motivos do foro pessoal, apenas a natação conseguia estabilizar o meu psicológico, sendo assim atleta federada da União Desportiva Oliveirense.

No último ano do primeiro ciclo de estudos em Ciências do Desporto e tendo em vista a obtenção do título de treinador de desporto de natação, realizei um estágio no Clube União de Coimbra – 1919, na secção de natação. Aquando do término deste estágio, realizei um estágio complementar na União Desportiva Oliveirense na equipa de cadetes e infantis.

2.3. Profissão Docente – Porquê?

Uma vez que é inevitável falar de desporto quando se fala na minha pessoa, sempre tive presente a essência do ensino na minha família. O meu tio é professor de matemática, a minha tia é educadora de infância e ainda o meu primo é professor de EF no ensino básico. Cresci numa família com muitos primos e alguns deles, mais novos do que eu. Nos almoços de família, ensinava sempre novos jogos aos meus primos. Com o passar do tempo e com o meu interesse pela área do desporto, ensinava-lhes algumas regras simples de algumas modalidades. Desde então, ficou sempre presente que o ensino seria a área a enveredar, aumentando assim a curiosidade pela área. O meu primo, em

conversa com os meus pais, referiu desde cedo que seria professora de EF e que não me via noutra profissão que não a de docente, uma vez que tenho uma personalidade forte e sou empenhada e resiliente e nunca me contento com o “pouco” que já conquistei.

Recorrendo à literatura, Ferreira (2003) destaca a profissão docente através da tomada de decisões pessoais e individuais perseverantes, contudo reguladas por regras coletivas que são regidas por outros profissionais e/ou por normas institucionais. Mais recentemente, Alarcão (2013) afirma que o professor é um profissional que precisa saber quem é e as razões nas quais procede, estando consciente da posição que ocupa na sociedade. Por sua vez Rodrigues (citado por Vidal e Pereira, 2011), defende que o papel do professor de EF não se baseia apenas na aplicação de técnicas são reproduzidas meramente, mas que também é um cidadão que deve atuar na formação de outros cidadãos que deve preparar os mesmos para colocar em prática a sua cidadania.

3. O Mundo da Docência

3.1. Da Educação de Qualidade a uma EF de Qualidade

A Organização das Nações Unidas (ONU) (2015) considera a educação de qualidade de qualidade como um dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, especificamente o quarto. Este objetivo aponta a necessidade de assegurar o direito a uma educação equitativa e de qualidade e o acesso a uma educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, fomentando oportunidades de aprendizagem. Uma educação de qualidade defende que o ensino deve ser de livre acesso, de qualidade e equitativo, em busca do alcance de resultados de aprendizagem úteis e significativos.

Enquanto EE, durante o EP incorporar o objetivo de um Ensino de Qualidade, tentando, conseqüentemente, promover uma EF de qualidade. A EF de qualidade, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresenta as suas principais diferenças relativamente à EF tradicional no que diz respeito à frequência, à variedade do conteúdo e à inclusão. A EF de qualidade é sobre a aprendizagem liderada por pares e desenvolvimento de habilidades que podem melhorar os resultados educacionais e de empregabilidade. A EF de qualidade visa apoiar os alunos a desenvolver as habilidades físicas, emocionais e sociais que promovem cidadãos saudáveis, socialmente responsáveis e resilientes.

Quando falamos de uma EF de qualidade temos de mencionar as três dimensões da pedagogia: **1.** Qualidade intelectual/cognitiva, **2.** Qualidade do ambiente de aprendizagem e **3.** Significado. O Modelo de Ensino de Qualidade, desenvolvido por Gore e Ladwig (2003), defende que a qualidade intelectual é a dimensão central. Importa referir que é só com a existência destas três dimensões que podemos encontrar uma EF de qualidade. A qualidade intelectual, refere-se a uma pedagogia focada em produzir um entendimento e conhecimento profundo de conceitos importantes, habilidades e ideias. A qualidade do ambiente de aprendizagem relaciona-se com a pedagogia que cria classes onde os alunos e professores trabalham produtivamente num ambiente que é claramente focado na aprendizagem do aluno. Por fim, o significado diz

respeito a uma pedagogia que ajuda a aprendizagem a ter sentido para os alunos e, simultaneamente, importante.

O relatório para a UNESCO apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors (1996), defende que a educação se deve organizar em quatro aspetos fundamentais que são os pilares da base para o conhecimento. São elas: 1. aprender a conhecer; 2. aprender a fazer; 3. aprender a viver juntos e 4. aprender a ser. As competências adquiridas que são organizadas ao redor dos quatro aspetos não se adquirem em tempo limitado nem em espaços exclusivos dentro do muro ao qual se chama de escola.

Assim, para promover uma EF de qualidade os professores devem adotar, na sua grande maioria, durante o processo de ensino-aprendizagem, modelos de ensino centrados no aluno, por forma a promover aprendizagens significativas. A Declaração de Berlim (2013) – Conferência Mundial da UNESCO de Ministros de Desporto, citada pela UNESCO, afirma que:

“A Educação Física, na escola e em todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida”. (p. 3)

Por sua vez a UNESCO, em 2015, afirmou que uma EF de qualidade é uma base para a inclusão na sociedade e que tem uma especial atenção quanto à superação de estigmas e ao ultrapassar estereótipos.

A Educação Integral teve lugar de destaque com algumas ideias em debate em Nascimento (2015). Dessas ideias, destaca-se a ideia de Gonçalves (2006) que refere que a educação integral é *“aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”* (p.130). Nóbrega (2005) afirma que o maior desafio que enfrentamos diz respeito à relação do corpo no ambiente escolar e que devemos deixar de encarar o corpo como apenas um instrumento destinado às aulas de EF ou até como um objeto para programas de promoção do lazer e

saúde. Neste quadro, a missão dos professores é fornecerem aos seus alunos uma educação de qualidade.

3.2. O papel da Escola na sociedade

O papel da Escola na sociedade é de extrema importância, pois é o local onde as crianças e os jovens passam a maior parte do tempo. A função da escola na sociedade passa por ser a socialização do conhecimento e atuar na formação pessoal dos estudantes. É através destas duas funções que promove o pleno desenvolvimento do estudante como cidadão. A função da escola é realizar a mediação entre o conhecimento prévio e o conhecimento sintetizado e formal dos alunos, fornecendo a possibilidade do acesso ao conhecimento científico.

A escola prepara a criança e o jovem para conviver socialmente, através da criação das turmas, grupos de trabalho, reuniões, encontros, entre outros. A escola, de igual forma, prepara também para as diferenças que existem entre cada um dos indivíduos pertencentes à comunidade escolar. Para isso, é importante que a escola assuma um papel de escola inclusiva e incentive a sua comunidade a partilhar experiências, exigindo sempre o respeito e a admiração entre as diferenças que possam ser encontradas, sejam elas de carácter étnico, físico, religioso, sexuais, classe social e classe de origem.

O conceito de escola, enquanto espaço de aprendizagem não deve ter muros nem horários, ou seja, a aprendizagem/educação diz respeito à vida do indivíduo dentro da escola, mas também fora dela.

3.3. A Importância da EF

A EF é uma das disciplinas mais importantes do currículo escolar, contudo a mais desvalorizada. Essa desvalorização é notória através da falta de obrigatoriedade nas camadas mais novas (1º ciclo do ensino básico, correspondente ao período entre o primeiro e o quarto ano de escolaridade), e no ensino secundário, tal desvalorização é sentida através do ciclo “conta - não conta” para a média de acesso ao ensino superior. Graça (2014) mencionou a desvalorização da EF referindo que “(...) *de uma forma geral, o estatuto que lhe é reconhecido não lhe permite acompanhar a língua materna, a matemática ou a maioria das outras áreas de matérias do currículo, no que diz respeito à*

atenção, à expectativa e à exigência de resultados de aprendizagem” (p.94). O mesmo autor refere ainda que “os compromissos assumidos pelas instâncias governamentais em reforçar a situação da educação física no sistema escolar não são acompanhados por uma consequente implementação de medidas nesse sentido, no que diz respeito à insuficiência de tempo atribuído à educação física, à inadequada preparação dos professores, em especial do primeiro ciclo, à carência ou desajustamento de equipamentos e instalações, de recursos materiais e financeiros, em suma, ao estigma do estatuto de minoridade assacado à educação física.” (p.95).

A EF traz consigo um valor educativo inquestionável pois vai muito mais além do físico. Segundo Bento et al. (1999), a disciplina deve ser entendida como a disciplina que torna o desporto numa forma específica de lidar com o próprio corpo como um sistema de comportamentos culturais definido por normas, concepções socioculturais e regras. Crum (1993) refere que a EF não contribui apenas para a aquisição de condição física, mas também se tributa para a estruturação do comportamento motor, formação do aluno enquanto cidadão (pessoal), formação social (através do trabalho em equipa) e cultural. Já Matos (2012) defende que a EF é um ótimo meio para a preparação dos alunos para as necessidades evidentes na sociedade atual.

Assim, a EF para além de fornecer prazer aos seus praticantes, tem sempre presente os valores incutidos na sociedade e a individualidade de cada um dos seus estudantes. Na EF, à semelhança de outras disciplinas, existe uma aprendizagem social, uma vez que é a única disciplina no currículo onde existe uma convivência entre os professores e os alunos, o que promove a formação pessoal e integral, respeitando sempre as regras, valores, ética responsabilidade social e pessoal bem como a autoconfiança e a autorrealização aquando do alcance dos objetivos propostos. A EF é também uma disciplina única, uma vez que é a única que tem como objeto de trabalho as questões da corporalidade.

Bento et al. (1999) defendem que a matéria de ensino da EF, o desporto, é um elemento fundamental para a sua importância uma vez que apresenta uma natureza altamente educativa através das regras, valores, exigências, desafios e metas.

Apesar de a educação ocidental educar o ser humano para ser feliz, alegre e vencedor, como se as pessoas não sentissem a tristeza, infelicidade e a perda em nenhum momento da vida, no desporto e na EF, os alunos encontram obrigatoriamente a dicotomia vitória/derrota. Essa dicotomia é igualmente importante para a formação do ser humano e para preparar os alunos para a vida.

A EF é uma disciplina complexa uma vez que não é só das atividades físicas que é feita. Nela também estão inseridos outros aspetos importantes como a aptidão física e os conhecimentos.

A EF também se relaciona com elementos relativos à manutenção de um estilo de vida ativo e saudável, o que se torna essencial para o bem-estar físico e mental. Com as práticas regulares de atividades físicas as pessoas podem melhorar as suas capacidades como a força, a resistência e a flexibilidade.

Para além componente da aptidão física, a EF demonstra uma grande importância para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, através do desenvolvimento de habilidades sociais: o trabalho de equipa, a liderança e até a cooperação.

Relativamente ao desempenho académico, vários são os estudos que destacam que a EF contribui positivamente, como evidencia Martins et al (2010) e Ardoy et al. (2010). Bastos et al. (2015) colocaram em evidência que os jovens que praticam atividades físicas regulares têm um melhor desempenho escolar e, são os alunos que apresentam menos problemas comportamentais.

A EF tem, igualmente, um papel importante na promoção da saúde e na compreensão mais profunda sobre a saúde. Enquadrada numa perspetiva salutogénica, emergem um conjunto de questões sobre a relação entre a atividade física e saúde e também sobre a saúde na educação física, como por exemplo *“Como é que a atividade física ou o movimento podem contribuir para o desenvolvimento de recursos que facilitem o desenvolvimento da saúde dos alunos?”* (Quennerstedt, 2008, p. 277). Assim, a atividade física e o movimento podem ser vistos como algo mais do que apenas uma mera proteção contra as doenças ou sobrepeso. Nesta perspetiva, importa realçar que a relação entre a saúde e a doença não é uma dicotomia, ou seja, a saúde não é algo que temos

ou que não temos. Saúde “*não é, portanto, a ausência de doença ou risco*”, (McCuaig et al, 2013, p.113).

Neste sentido, as práticas da EF, dependem também das concepções que os docentes têm acerca da mesma, que, por sua vez, são influenciadas pelo percurso enquanto alunos que os docentes tiveram.

3.3.1. A concepção de EF

As concepções ou orientações em EF são sistemas de valores e crenças sobre o que ensinar e como ensinar. As concepções são condicionadas pelas orientações teóricas que prevalecem nos programas de formação de professores de EF. Importa realçar que não existem concepções certas e erradas, uma vez que dependem das crenças dos docentes. Não existe, igualmente, uma concepção definitiva, isto é, um professor pode ir alterando a sua concepção, durante o exercício das suas funções.

Assim, definir uma concepção sobre a EF é mergulhar num oceano profundo onde o seu fim é o “eu”.

Sem o corpo, nada seria possível, sendo que sem o “eu” corpo, tudo passava pela massa física exposta, pela qual aceitamos o “eu”, dominando-o e conhecendo-o. O movimento exprime-se e relaciona-se através da comunicação interior para o exterior do “eu”. Esta ideia é fundamentada por Batista (2012)³ que refere que muito do que somos passa pelo nosso corpo e que “*basta pensarmos que a autoconfiança, a autoestima, depende, e muito, pelo modo como aceitamos e habitamos o nosso corpo*” (p.1) sendo que é a EF que comporta os elementos de “*índole antropológica*” (p.1).

A EF é uma disciplina nobre e complexa, uma vez que trabalha elementos da corporalidade, cognitivos e sociais, que muitas vezes é desrespeitada e descredibilizada pelos profissionais da área. A EF pode ser vista como uma bola de neve que rola e cresce com o passar dos anos de escolaridade,

³ Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular. Plataforma Barómetro Social: Plataforma virtual de reflexão e de análise sobre a sociedade portuguesa e o seu posicionamento no contexto internacional, 2.

desenvolvendo a motricidade e habilidade das crianças bem como promovendo o desenvolvimento pessoal das crianças e jovens que usufruem da disciplina. Contudo, importa realçar a importância de uma boa base da EF, pois uma má formação inicial, condiciona o crescimento da bola de neve. O tempo dedicado na estrutura curricular à EF é reduzido, e por isso, não é credível pensar que é a aula de EF que vai resolver o ambiente obesogénico das crianças e da sociedade. Isto é, não é através da aula de EF que os docentes e os alunos resolvem os problemas de saúde provocados pela inatividade física. A aula de EF pode ser vista sim como um atalho do caminho cultivado, fornecendo aos alunos informações e conhecimentos que potenciem neles os pensamentos salutogénicos, como consequência da aula, como refere Bento et al. (1999).

Como referi anteriormente, na EF também se trabalha aspetos sociais. Não podemos colocar de lado os valores do desporto. Segundo Batista e Pereira (2014), a EF deve ser assentada nos conteúdos característicos do desporto, como um fenómeno cultural, social e biológico. Isto é, alguns docentes de EF chegaram à via do ensino pelos valores que o desporto forneceu aos mesmos, outros pelos valores que a disciplina transmitiu no seu tempo de estudante e outros pela compreensão dos aspetos fundamentais que a disciplina possui na formação de um ser.

Sendo a EF uma disciplina onde devia prevalecer o respeito pelo colega e pelo adversário, o empenho, o esforço, a disciplina, a cooperação, entre outros, é possível afirmar que a EF assume um papel importante na educação integral. Autores como González e Fensterseifer (2009) referem que a EF deve estar *“comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”* (p.12).

4. A Escola Cooperante

No início do EP, aquando da escolha da EC, a mesma foi influenciada pelas palavras proferidas pelos professores durante o primeiro ano do mestrado, sendo “uma escola de referência”. A sua proximidade com a localidade onde residio foi também um dos aspetos fundamentais para esta escolha.

A EC localiza-se em Vila Nova de Gaia, num meio urbano e com uma população elevada. Essa densidade traduz-se nos seus 1500 alunos que todos os dias frequentam a escola. De acordo com o seu Projeto Educativo de Escola (PEE), aprovado em reunião do Conselho Geral realizada no dia 25 de fevereiro de 2021, a EC visa contribuir para que cada aluno desenvolva de modo crítico, criativo e autónomo competências de cidadania ativa, que permitam explorar e desenvolver as capacidades do aluno. Visa igualmente a integração de forma ativa na sociedade dos seus alunos, através dos seus contributos críticos e responsáveis, promovendo desta forma o desenvolvimento da sociedade. A EC possui uma dinâmica e uma grande preocupação com os seus alunos, respondendo prontamente ao seu lema “**Ensinar e APRENDER a SER**”.

A EC orienta a sua oferta educativa de acordo com as necessidades sentidas pelo meio envolvente. Atualmente constitui uma oferta do terceiro ciclo do ensino básico e cursos científico-humanísticos do ensino secundário (artes visuais, ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades). Entendi desde o início o porquê de ser “uma escola de referência”, uma vez que na EC estava tudo alinhado e projetado para o sucesso dos alunos, que é refletido na promoção de um ensino rigoroso e de qualidade.

Para a lecionação das aulas de EF, a EC conta com infraestruturas renovadas, com dois pavilhões gimnodesportivos (o pavilhão de baixo comporta três turmas em simultâneo e o pavilhão de cima, duas turmas, perfazendo assim um total de cinco turmas em simultâneo nas instalações desportivas) e um polidesportivo ao ar livre. Importa realçar que os professores que se encontram no pavilhão de baixo, no espaço do meio têm prioridade para usar o polidesportivo exterior. A grande limitação em termos de infraestruturas desportivas desta escola é a ausência de uma pista de atletismo.

Na EC o *Roulement*, documento elaborado pelo grupo disciplinar, visa distribuir as turmas pelos espaços de aula disponíveis. O *roulement* tem três versões, que rodam entre elas quinzenalmente. Na EC, o documento é fornecido no início do ano letivo, permitindo uma leitura a longo prazo. De facto, a disponibilização do documento no início do primeiro semestre permitiu-me realizar a distribuição lógica das matérias uma vez que nos permitia escolher o melhor espaço para a lecionação de cada uma das matérias.

Segundo o regulamento da escola, para as aulas de EF os alunos devem ser portadores de uma t-shirt branca ou amarela, sem símbolos e calções pretos, igualmente sem símbolo. No período de inverno, os alunos, após comunicado da direção, podem usar uma *sweatshirt*, sem capuz e sem bolso e uns calções de licra por baixo dos calções. Esta regra espelha o rigor e exigência da escola. Pessoalmente, considero que a regra visa promover o respeito pelo outro, uma vez que se encontram todos vestidos de igual forma, esbatendo as diferenças de poder económico e evitando comentários inadequados.

A EC contou com um extenso plano anual de atividades que se traduz na união de todos os professores em prol de um único objetivo: fornecer aos alunos da escola um ensino de qualidade, rigoroso e completo. O grupo da área disciplinar de EF foi responsável pela organização e promoção de eventos que visaram fomentar a importância da atividade física e de hábitos de vida saudáveis. As atividades promovidas pelo Desporto Escolar (DE) que os EE estiveram envolvidos foram a “Caminhada do Dia Europeu do Desporto – Caminhada Solidária”, o “Torneio de Basquetebol (3x3)”, o “Corta-Mato”, o “Dia de Garrett – Torneio de Voleibol (2x2) e A bicicleta vai à escola”, o “Mega Sprinter” e por fim “ExpoESAG – Torneio de Futsal”. Todas as funções desempenhadas em cada uma das atividades encontram-se descritas numa fase posterior deste REP.

4.1. Grupo da área disciplinar de EF

Relativamente ao grupo de professores da área disciplinar de EF, foi notório, desde o primeiro instante, um clima tenso e estranho entre alguns professores do grupo, onde se incluía o PC. Assim, a integração no grupo não foi a melhor uma vez que sendo nós os EE's atribuídos ao professor, alguns elementos do

grupo não estavam tão recetivos a nos integrarem. No ano letivo do presente EP, existia mais um NE de EF, pertencentes à Universidade da Maia.

A EC disponha de um gabinete exclusivo para os professores de EF. Contudo, atrevo-me a dizer que talvez fosse a sala mais vazia da escola. Uma ampla sala que poderia ser palco de histórias partilhadas, alegria, discussões sobre as práticas de cada um, um palco de constante troca de ideias e de aprendizagem. Um espaço generoso e bem equipado que se encontrava solitário, sem vida e com pouca ou nenhuma presença dos professores de EF.

Contudo, os EE's ultrapassaram as adversidades, mostrando-se disponíveis ao longo de todo o ano letivo para ajudar no que fosse necessário.

É inevitável falar do NE quando falamos no grupo da área disciplinar de EF. O NE da FADEUP foi composto pela PO, pelo PC, e por três estagiários. A experiência do André, um dos EE's do NE, durante os seus longos 10 anos no ensino das Atividades de Enriquecimento Curricular fez-nos sentir mais seguros, uma vez que sabíamos que podíamos questionar, desabafar e até discutir pontos de vista diferentes. É claro que sem o apoio do André e sem a sua visão mais calma e assertiva, quando tudo parecia não fazer sentido, a viagem pelo mundo do ensino teria sido mais inconstante.

“Tem calma. Podes chorar tudo o que quiseres, para aliviar e só me vou embora quando tiver a certeza de que não vais chorar mais. A aula não correu assim tão mal. Não precisas de ficar assim, nem todas as aulas correm bem.

Acontece a todos. Agora vais respirar fundo e arregaçar as mangas, como sempre o fizeste” – André Martins, 4 de janeiro de 2023

“Estás a ver como consegues dar a volta por cima! Há uma semana saíste a chorar da aula, hoje chegaste insegura, mas conseguiste uma aula incrível.

Não deixes que esse teu medo de falhar tome conta de ti. Tu és capaz, tu consegues mais do que aquilo que tu próprias achas que consegues” – André

Martins, 11 de janeiro de 2023

Porém, apesar da partilha e dos desabafos no NE da FADEUP, o envolvimento, o empenho, a dedicação e o esforço, na minha opinião, foi muito distinto entre os EE's, o que me levou a procurar os EE's do NE da Universidade

da Maia para debater ideias. Esta procura acabou por se revelar uma grande oportunidade de partilha de conhecimentos e aprendizagem.

4.2. O Contacto com o Professor Cooperante e o papel da Professora Orientadora

O primeiro contacto com o PC deu-se no dia 12 de agosto de 2022. Com uma vasta experiência na profissão docente, desde o primeiro contacto que o PC nos abriu os horizontes de forma a fomentar o desenvolvimento de variados temas relacionados com o mundo desportivo e da EF. Neste primeiro contacto foi apresentado ao NE as instalações da escola. Logo nesse dia percebi que o PC trazia consigo um olhar clínico sobre todas as questões inerentes ao mundo da EF e do ensino. O PC caracteriza-se como sendo um inconformista por natureza que nunca está satisfeito e que desenvolve assim a capacidade de refletir e procura retirar o melhor dos EE's, mesmo quando os mesmos não acreditam nele próprio. Uma pessoa de ideias fixas, mas disposto a argumentar:

“Eu não me importo de discutir com vocês o tema que for e estou aberto a mudar de ideias, desde que a discussão seja fundamentada” – **PC, 12 de agosto de 2022**

Não podia deixar de referir que este ano o PC tinha a seu encargo três EE's, com filosofias de vida diferentes. Um estagiário que como já referi, já contava com alguns anos no mundo do ensino e outros dois que iniciavam agora os seus primeiros passos nesse mundo e confesso que, no início, não estava preparada para o que ainda estava para vir, estava desorientada. Nesta altura, sempre tive presente uma frase proferida pelo PC:

“Quando não sabemos para onde vamos, qualquer vento é desfavorável” – **PC, 07 de setembro de 2022**

Torna-se importante realçar o trabalho, o suporte e o contínuo acompanhamento da PO, naturalmente com uma presença mais distante. No início, aquando da visita da PO, sentia mais pressão para que a aula corresse bem. Contudo, no final percebi que as visitas apenas se destinavam a verificar o meu processo de lecionação das aulas e não de avaliação da aula em específico.

Confesso que admitir a minha fraqueza durante o ano letivo à PO foi algo difícil para mim, mas ao mesmo tempo um alívio, pois sabia que a PO teria a(s) palavra(s) certa(s) a proferir e que me iria apoiar e acompanhar da forma que mais precisava. Realço o suporte da PO durante a aplicação do estudo que foi incansável, levando até com as minhas questões mais excessivas.

O desafio lançado pela PO para a realização de um resumo em inglês para o 16º Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto fez-me sentir que era capaz e lembrou-me que não sou uma pessoa que desiste, apesar das dificuldades. Ainda sem esperança, comecei a redigir. Quando recebi o *email* que trazia uma notícia positiva, a aceitação do resumo, foi um momento que me encheu de felicidade e de motivação.

“Parece que agora tudo começa a fazer sentido novamente, o porquê de ter começado. Não sou menos que os meus colegas, apenas mais insegura. Sinto que esta notícia era a motivação que precisava para continuar o meu trabalho, para levar o estágio até ao fim. Tudo acontece por um motivo, tudo acontece na hora certa. E depois, está tudo calmo outra vez.” – **Diário de Bordo, 3 de abril de 2023**

4.3.A Turma atribuída

A turma que me foi atribuída foi uma turma do décimo ano de escolaridade e, por isso, iniciou neste ano letivo um novo ciclo de estudos. Foi uma turma do curso linguístico-humanístico de ciências socioeconómicas estando estavam inscritos na disciplina de EF quatro raparigas e dezanove rapazes, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. Era uma turma com características heterogéneas e alguns elementos da turma foram portadores de alguns comportamentos egoístas. Estas características foram mais notórias com o passar do ano letivo. Não obstante, todos os alunos da turma são respeitadores e interessados, apesar de, por vezes, os alunos adotarem muitos comportamentos fora da tarefa. A turma atravessou um ano letivo atribulado, uma vez que na maioria do ano letivo, a turma não possuía de um diretor de turma, o que levou a que o comportamento dos alunos piorasse.

Esteve inserido na turma um aluno que foi diagnosticado pelo Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia Este (CHVNGE) com perturbação do espectro do autismo de alto funcionamento, pelo que apresentava uma série de limitações na linguagem e motoras. Contudo, apesar das suas limitações foi um aluno altamente empenhado e respeitador nas aulas, esforçando-se ao máximo em todas as aulas de EF.

No que diz respeito ao **desempenho motor** dos alunos, na sua maioria os alunos apresentavam um nível motor elevado. Contudo, existiam dois níveis: os muito aptos e os poucos aptos nas diversas matérias de ensino. Todavia, foi notória a falta de ritmo de trabalho, proveniente dos anos anteriores.

Na **aptidão física**, os alunos melhoraram os seus níveis iniciais ao longo do ano letivo, conforme se pode observar nos resultados dos testes de aptidão física no Quadro 1.

Quadro 1 - Resultados dos testes de Aptidão Física dos alunos da turma atribuída nos quatro momentos de aplicação

	Testes	Abdominais				Flexões				Impulso Vertical			Impulso Horizontal			APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA								
		M1 02/11/2022	M2 18/01/2023	M3 08/03/2023	M4 31/05/2023	M1 28/10/2022	M2 18/01/2023	M3 08/03/2023	M4 31/05/2023	M1 16/11/2022	M2 01/03/2023	M3 17/05/2023	M1 09/11/2022	M2 01/03/2023	M3 17/05/2023	M1 11/11/2022	Observação	M2 25/01/2023	Observação	M3 31/03/2023	Observação	M4 02/06/2023	Observação	
		13	16	25	22	2	5	FALTA MATERIAL	3	33	33	FALTA MATERIAL	157	170	FALTA MATERIAL	28	Abaixo zona saudável	24	Abaixo zona saudável	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	28	Abaixo zona saudável	
		37	80	80	80	13	20	20	26	45	38	45	204	212	202	70	Zona Saudável	78	Zona Saudável	89	Perfil Atlético	80	Zona Saudável	
		13	16	24	15	2	3	14	15	24	FALTA	31	FALTA	FALTA	139	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	FALTA	FALTA	27	Abaixo zona saudável	22	Abaixo zona saudável	
		80	80	80	80	30	32	35	40	45	47	52	205	225	229	50	Zona Saudável	54	Zona Saudável	60	Zona Saudável	50	Zona Saudável	
		15	FALTA	30	20	7	FALTA	15	16	48	45	46	FALTA	203	190	ATESTADO	ATESTADO	42	Zona Saudável	46	Zona Saudável	60	Zona Saudável	
		40	FALTA MATERIAL	80	80	30	FALTA MATERIAL	35	39	48	44	56	FALTA MATERIAL	229	242	94	Perfil Atlético	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	ATESTADO	ATESTADO	106	Perfil Atlético	
		26	42	51	59	6	13	12	10	34	34	39	180	195	190	40	Abaixo zona saudável	48	Zona Saudável	51	Zona Saudável	50	Zona Saudável	
		FALTA	FALTA MATERIAL	64	FALTA	13	FALTA MATERIAL	9	FALTA	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	FALTA	FALTA	FALTA MATERIAL	FALTA	FALTA	FALTA	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	FALTA	FALTA	FALTA	FALTA	
		8	14	43	43	16	16	20	18	30	34	38	187	197	206	66	Zona Saudável	69	Zona Saudável	79	Zona Saudável	88	Perfil Atlético	
		17	ATESTADO	ATESTADO	ATESTADO	20	ATESTADO	ATESTADO	ATESTADO	59	ATESTADO	ATESTADO	FALTA MATERIAL	ATESTADO	ATESTADO	77	Zona Saudável	ATESTADO	ATESTADO	ATESTADO	ATESTADO	ATESTADO	ATESTADO	
		10	17	25	FALTA MATERIAL	23	31	30	FALTA MATERIAL	48	FALTA MATERIAL	FALTA	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	FALTA	45	Zona Saudável	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	55	Zona Saudável	59	Zona Saudável	
		13	23	80	56	2	4	15	15	35	34	30	174	194	202	22	Abaixo zona saudável	24	Abaixo zona saudável	27	Abaixo zona saudável	22	Abaixo zona saudável	
		19	25	80	80	22	25	35	26	42	55	51	220	242	240	62	Zona Saudável	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	FALTA	FALTA		
		34	41	67	80	5	21	27	21	37	37	43	FALTA	200	200	FALTA	FALTA	40	Abaixo zona saudável	52	Zona Saudável	60	Zona Saudável	
		47	54	80	ATESTADO	12	21	20	ATESTADO	43	46	ATESTADO	182	202	ATESTADO	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	46	Zona Saudável	60	Zona Saudável	ATESTADO	ATESTADO	
		25	FALTA	80	34	25	FALTA	30	30	51	49	49	190	210	218	84	Zona Saudável	FALTA	FALTA	102	Perfil Atlético	92	Perfil Atlético	
		67	45	67	49	20	23	35	36	45	43	48	211	205	215	88	Perfil Atlético	80	Zona Saudável	90	Perfil Atlético	101	Perfil Atlético	
		FALTA	FALTA	FALTA MATERIAL	50	12	FALTA	FALTA MATERIAL	13	34	FALTA	32	175	FALTA	191	62	Zona Saudável	FALTA MATERIAL	FALTA MATERIAL	27	Abaixo zona saudável	42	Zona Saudável	
		50	42	50	41	15	16	15	15	40	28	39	193	199	210	50	Zona Saudável	27/01	Sem Condições	FALTA	FALTA	50	Zona Saudável	
		FALTA	31	80	80	12	12	35	17	31	32	37	171	183	175	27	Abaixo zona saudável	27/01	Sem Condições	47	Zona Saudável	39	Abaixo zona saudável	
		16	10	80	58	20	19	31	34	45	38	50	212	200	216	36	Abaixo zona saudável	27/01	Sem Condições	65	Zona Saudável	60	Zona Saudável	
		30	ATESTADO	80	55	14	ATESTADO	FALTA	20	49	56	FALTA MATERIAL	FALTA	200	FALTA MATERIAL	FALTA	FALTA	FALTA	ATESTADO	ATESTADO	74	Zona Saudável	50	Zona Saudável
		ND	34	34	29	ND	19	22	17	ND	29	32	CIC	178	172	68	Perfil Atlético	72	Perfil Atlético	26	Abaixo zona saudável	72	Perfil Atlético	

A análise do quadro 1 permite afirmar que os alunos, no primeiro momento de aplicação dos testes, evidenciaram mais dificuldades nos testes de força superior (no caso das flexões) e na aptidão cardiorrespiratória. Assim, a força

superior e a aptidão física foram as áreas prioritárias no ponto de partida na planificação da área da aptidão física.

No que diz respeito à **cultura desportiva**, grande parte dos alunos praticava desporto federado, sendo portadores de uma cultura desportiva relevante.

Ao nível da assiduidade às aulas, dois alunos raramente se apresentavam na aula, e quando se apresentava não era portador o material necessário para a sua realização. Durante o ano letivo, outro aluno apresentou atestado médico de longa duração e, por isso, a sua participação nas aulas passou por ajudar a professora estagiária nas diversas tarefas (organização do espaço, ajuda aos colegas, verificação do cumprimento de tarefas adjacentes à tarefa principal da aula, ...) e tarefas de heteroavaliação dos colegas.

O trabalho realizado nesta turma, partiu, numa fase inicial de uma premissa, que, devido ao atribulado ano letivo que a turma passou, se prolongou até ao final. Segundo o PC:

“antes de ensinar alguma coisa a estes alunos, tens de lhes ensinar a forma de estar numa aula de EF. Eles vêm para a aula como se estivessem num café e não pode ser. Eles trazem o programa social para aula. Só depois é que podes ensinar o resto.” – PC, 6 de janeiro de 2023

Confesso que numa fase inicial, pensei que seria um trabalho relativamente fácil, uma vez que a turma no início do ano letivo apresentou outra forma de estar nas aulas, aquela que o PC pretendia. Mas estava equivocada, e talvez tenha sido o maior desafio deste EP. Em certos momentos senti-me desesperada! Os alunos não estavam a responder da forma como era expectável. No segundo semestre, numa tentativa de tentar controlar a turma, foi criada uma competição entre eles, em busca do melhor grupo (de trabalho e de comportamento). Todas as aulas os alunos somavam entre 3 pontos, 2 pontos ou 1 ponto, de acordo com as premissas estabelecidas para a competição. O grupo com melhor pontuação no final do segundo semestre ganhava um prémio. De facto, talvez os alunos necessitassem de um incentivo externo, mas mesmo assim, tinha de os relembrar todas as aulas que todo o trabalho deles contava não só para a pontuação do grupo, mas também para a classificação deles no final do ano letivo.

A minha frustração esteve bem patente ao longo do ano letivo, mas ao mesmo tempo a mudança rumo a um paradigma de maior sucesso sempre me moveu para continuar a batalhar pela turma, conforme pode ser observado no excerto seguinte do meu diário de bordo:

“Nunca esperei que a turma era a turma que no início do ano letivo todos os elementos do núcleo de estágio preferiam ficar com ela se fosse tornar na pior turma em termos de comportamento. Os alunos não percebem que só se estão a prejudicar a eles? É uma turma com um grande potencial em termos motores, realizam tudo. O comportamento é que estraga tudo. A aplicação da competição pareceu resultar, mas apenas nas primeiras semanas. Os alunos pareciam ter melhorado o nível de comportamento. Estava equivocada. A palavra que melhor descreve esta turma é, sem dúvida, “montanha-russa”. Tanto se portam demasiado bem como têm demasiados comportamentos fora de tarefa. Sei que a minha definição de sucesso não pode ser igual aos dos meus colegas de estágio. Não posso ir pelo sucesso das tarefas solicitadas, mas sim pelo comportamento dos alunos. O próximo estagiário que a turma tiver como professor terá um trabalho bem mais facilitado, uma vez que como o professor cooperante diz “Estás a partir a pedra. Mas esta pedra é muito dura” e ainda acrescentou “esta turma não é fácil para ninguém, nem para mim era se fosse eu a lecionar a aula”. Pelo menos se não ensinar o conteúdo de EF, espero que os alunos tenham aprendido a forma de estar nas aulas de EF. O tão chamado currículo oculto.” – Diário de Bordo, 24 de março 2023

4.4. O choque com a realidade

“A situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial da profissão”

(Batista & Queirós, 2013, p.47)

Os EE's consideram o estágio como um choque com a realidade. Alguns autores como Veenman (1984) consideram que existe esse choque uma vez que os EE's portam consigo ideias e expectativas que são rapidamente postas em causa pela realidade apresentada (tipologia de alunos, cultura da escola), pelo desconhecimento da escola, das tarefas e das responsabilidades acarretadas ou

até mesmo com o volume de trabalho. Mais recentemente, Costa et al. (2013) referem que este choque acontece devido ao confronto entre os resultados de uma formação base que se encontra desenquadrada com a realidade percebida na escola, teoria apoiada pelo PC pela frase proferida:

“Na faculdade ensinam-vos o ideal, num mundo à parte. Aqui fazemos o que é possível”. – **PC, 12 de setembro de 2022**

Contudo, no meu caso o choque com a realidade deveu-se não só às expectativas que trazia, que não se enquadravam de todo com a realidade, mas também à convivência com o PC. Não estava preparada e a dúvida e o receio tomaram conta de mim na sua totalidade.

A relação com o PC foi muito difícil de gerir durante todo o EP. Esta dificuldade de relação poderá ser explicada pelo facto de ser uma pessoa ansiosa e do PC ser uma pessoa distante e fria. Sem dúvida que o PC é uma pessoa muito culta e sábia, com uma vasta experiência no ensino, não fosse ter mais de 40 anos na área e detentor de um currículo invejável, mas por outro lado, com muita frieza e inflexibilidade, que se traduzia na sua postura intimidadora e autoritária. O medo do PC e da rejeição foi algo que viajou comigo nesta viagem do EP, de mãos dadas, sem nunca conseguir separar-me desses medos.

Assim, na preparação da aula acabava sempre por não seleccionar os exercícios que na minha perspetiva tinham valor pedagógico e com os quais me identificava, optando por exercícios com os quais não me identificava e não encontrava o valor pedagógico, só para ir ao encontro do que considerava que o PC achava ideais. Era forma de me conseguir proteger em certa parte, e não exprimir o medo que sentia e que me consumiu ao longo dos 287 dias.

No início do ano letivo o PC brindou-nos com uma conversa com um antigo EE. Esse antigo estudante demonstrou um carinho enorme pelo PC. No final de cada dia do estágio existiam sempre umas questões na minha cabeça que não consegui obter a resposta *“Como é que o antigo EE demonstra um carinho tão grande por uma pessoa tão fria e inalcançável? Será que sou eu que estou mal? Será que os meus colegas EE não sentem o mesmo? Será que sou só eu que penso em cada palavra proferida pelo PC no final das aulas? Sou só eu que me sinto assim?”*

Recorrendo à literatura, Gomes et al. (2019) caracterizam as vivências de estágio por emoções negativas que se acentuam durante a primeira etapa do EP. Essas emoções negativas devem-se ao facto de os EE's serem confrontados com dificuldades que se acentuam devido ao confronto situacional. Assim, percebi que já teria a resposta a algumas questões na minha cabeça e que me fez perceber que de certo modo, todos os EE's se sentiam de forma semelhante, mas que alguns tinham a vantagem de não demonstrar o que sentem.

Os excertos seguintes exprimem as sensações da primeira aula de 50 minutos e das duas primeiras aulas de 100 minutos lecionadas a turmas diferentes.

“Primeira aula como professora (se é que posso afirmar tal coisa) de uma turma. Uma sensação estranha. Uma aula de instrução direta. Silenciosa. O tempo da aula passou a voar, uma vez que apenas eram 50 minutos. Contudo, sinto que não é por aqui que deva lecionar a aula. A aula é feita para os alunos. O estilo militar tem de ser colocado de parte. Pressão, foi o que senti por ter os meus colegas de estágio e o professor cooperante a observar a minha aula.” –

Diário de Bordo, 22 de setembro de 2022

“A turma onde me senti mais confortável a dar a aula. Uma aula de 100 minutos de basquetebol, os alunos estavam empenhados. A aula terminou e os alunos afirmaram que estavam cansados, mas que estavam felizes. Foi bom receber o feedback deles.” –

Diário de Bordo, 23 de setembro de 2022

“Aula de 100 minutos. Para mim a turma mais desafiante. Uma turma que não está habituada à exigência da escola e muito menos ao novo ciclo de estudos. Antes dos conteúdos a lecionar, é importante que exista uma reestruturação na forma de estar dos alunos na aula. Ordem e respeito. Será a prioridade.” –

29 de setembro de 2022

Apesar do choque com a realidade, todos os comentários dos alunos que experienciavam as minhas aulas eram tidos em conta, fossem eles positivos ou negativos.

Uma vez que, segundo o PC, “os alunos não se motivam pelo insucesso”, sendo eu uma professora estagiária necessitava, de certa forma, de alguma motivação, alguma palavra de conforto por parte do PC ou até mesmo do NE.

Contudo, ao longo do EP, e sendo o PC uma pessoa fria, como já referi anteriormente, essas palavras de motivação não chegaram em momento algum por parte do PC.

O excerto seguinte relata as palavras proferidas por um aluno, numa altura de maior turbulência no EP, onde sentia que estava perdida, como um barco perdido no alto mar, no meio de uma tempestade. Palavras essas que chegaram quando mais precisava.

“Professora, estou a suar imenso e não me aguento, mas foi a melhor aula de educação física da minha vida” **Aluno M, 11 de janeiro de 2023**

5. Das Decisões Macro às Decisões Micro

5.1. As decisões macro

O calendário letivo e o número de aulas previstas para o ano letivo foram pontos de partida para as decisões do planeamento anual.

No que concerne ao calendário escolar, as atividades letivas na EC tiveram início no dia 16 de setembro de 2022, conforme descrito Quadro 2. O calendário escolar da EC esteve organizado por semestres e teve cinco interrupções letivas: 1) interrupção para reuniões intercalares (23 de novembro de 2022 a 25 de novembro de 2022); 2) interrupção do natal (de 23 de dezembro de 2022 a 2 de janeiro de 2023); 3) interrupção para a troca dos semestres (30 de janeiro de 2023 a 3 de fevereiro de 2023); 4) interrupção de carnaval (20 de fevereiro de 2023 a 21 de fevereiro de 2023); e por fim 5) interrupção da páscoa (6 de abril de 2023 a 14 de abril de 2023). Uma vez que se trata de uma turma de décimo ano, o final do ano letivo deu-se no dia 14 de junho de 2023.

Quadro 2 - Calendarização Letiva

Semestres escolares	Data Início	Data Término
1º semestre	16 de setembro de 2022*	27 de janeiro de 2023
2º semestre	6 de fevereiro de 2023	14 de junho de 2023**
Interrupções letivas		
Natal	23 de dezembro de 2022	2 de janeiro de 2023
Carnaval	20 de fevereiro de 2023	21 de fevereiro de 2023
Páscoa	6 de abril de 2023	14 de abril de 2023
* De acordo com a legislação em vigor, as escolas possuíam autonomia para eleger o início das atividades letivas entre os dias 13 e 16 de setembro de 2022		
** De acordo com o Despacho nº8356/2022, o 9º, 11º e 12º anos de escolaridade terminam as aulas no dia 7 de junho de 2023, o 5º, 6º, 7º, 8º e 10º ano terminam as aulas no dia 14 de junho de 2023 e a educação pré escolar e o 1º ciclo do ensino básico têm o seu término a 30 de junho de 2023.		
Feriados: 5 de outubro de 2022 (quarta-feira), 1 de novembro (terça-feira), 1 de dezembro, 8 de dezembro (terça-feira), 21 de fevereiro (terça-feira) 25 de abril (terça-feira), 8 de junho (quinta-feira)		

Relativamente ao número de aulas, no ano letivo 2022/2023, para a turma que me foi atribuída, e de acordo com o apresentado no Quadro 3, estavam previstas 67 aulas. No entanto, ao longo do ano letivo existiram algumas restrições para a lecionação das aulas devido às greves ocorridas durante este ano e a eventos e atividades do desporto escolar, visitas de estudo e provas de aferição.

Quadro 3 - Previsão do Número de Aulas

Semestre letivo	1º semestre	2º semestre	Total
Número de aulas previstas	33	34	67
Número de aulas lecionadas	32	30	62
Motivo	1 - Greve auxiliares de educação	1 - Greve Docentes; 1 - MegaSprinter, 1 - Visita de Estudo; 1 - Evento Escolar; 1 - Provas de aferição	

5.1.1. Planeamento anual

O planeamento anual (nível macro do planeamento) é uma parte fundamental da leção. Através do planeamento, o professor define o caminho mais adequado e quais as estratégias a adotar para que os alunos alcancem o sucesso no final do ano letivo. Esta ideia é sustentada na literatura por Bossle (2002), que refere que o planeamento do processo de ensino-aprendizagem é uma construção orientadora da ação docente que orienta e organiza a prática de modo coerente, com os objetivos a que esta se destina. O mesmo autor ainda refere que o planeamento é um processo de organização, racionalização, ponderação e direção da atuação docente que visa articular a problemática do contexto social e a atividade escolar.

O planeamento anual pode seguir três modelos, sendo eles: 1) modelo por blocos ou por ciclo de atividade, 2) modelo por etapas ou o 3) modelo de prática distribuída ou “misto”. Na planificação anual, o NE, com orientação do PC, realizou um planeamento de prática distribuída. O modelo está ajustado ao *roulement* das instalações. Encontra-se também ajustado a espaços monovalentes ou pouco polivalentes e as aulas caracterizam-se pela possibilidade de serem politemáticas ou monotemáticas. Existe também neste modelo pequenos blocos de um só desporto. As vantagens deste modelo são: 1) permite a distribuição das aprendizagens no tempo; 2) permite simular o meio desportivo em fases de aplicação e 3) corrige algumas dificuldades dos modelos anteriores (blocos e etapas).

Contudo, é importante realçar que o planeamento sofreu alterações ao longo do ano letivo, consoante as dificuldades e as necessidades sentidas pelos alunos. Por isso,

“O planeamento deve ser o mais distribuído o quanto possível e o mais concentrado o quanto necessário. Devemos ser portadores de uma estratégia deliberada, mas não podemos planear demasiado”. – **PC, 06 de setembro de 2022**

Para a disciplina de EF, as Aprendizagens Essenciais (AE) referem que o planeamento é feito para três áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Neste quadro, para realizar o planeamento das três áreas abrangentes da EF, é necessário saber qual o nível inicial dos alunos, para garantir que os objetivos propostos estejam ao alcance dos alunos e ajustados à realidade e necessidades dos alunos. Por isso, o planeamento anual (Quadro 5) só foi elaborado numa fase posterior ao arranque do ano letivo (depois de um conjunto de aulas em que foram realizadas avaliações diagnósticas).

“O melhor planeamento é aquele que está muito riscado, significa que pensamos sempre no planeamento. Um planeamento para emoldurar, não serve.” – **PC, 12 de agosto de 2022**

Ciente de que iríamos errar, durante as reuniões destinadas à preparação das primeiras aulas do ano letivo, o PC tentou acalmar os nossos medos proferindo a frase:

“Muitas vezes, nada nos garante que estamos no caminho certo. Nem eu com a experiência que tenho, tenho sempre a certeza que é por aqui o caminho. Mas é certo que a minha experiência também me diz que quem se limita a gerir circunstâncias, dificilmente controla o futuro” – **PC, 07 de setembro de 2022**

O excerto seguinte diz respeito ao receio e ansiedade devido à falta de respostas a questões relativas com o que se avizinhava, e com os medos da EE:

“É tudo um mundo novo. Como podemos ter a certeza do que iremos fazer durante o ano letivo se nem os professores com vastos anos de experiência sabem que estão no caminho certo? E se acontecer algo durante as aulas que não consiga gerir? Um mundo cheio de “se’s” e com poucas ou nenhuma

respostas. Temos trabalhado imenso nestes dias, mas parece que as tarefas não terminam. Uma corrida contra o tempo. O ano letivo está a arrancar e a ansiedade a aumentar.” – Diário de Bordo, 07 de setembro de 2022

Desde cedo percebemos a importância do aquecimento numa aula. No início os EE pretendiam um aquecimento lúdico, mas que ao mesmo tempo preparassem os alunos para a aula. Começou o choque entre as ideias dos EE com as ideias do PC.

“Aquecimento perdido, aula perdida” – PC, 07 de setembro de 2022

O PC era apologista que o aquecimento já deveria ter um contributo aeróbio significativo para a aula e que com a introdução do jogo lúdico, o expectável era que alguns alunos estivessem praticamente parados. Acabamos esse dia com o professor a pedir para refletirmos sobre o nosso entendimento da EF.

5.1.2. Distribuição da Matéria

Como já referi anteriormente, as AE abrangem não só a área das atividades físicas, mas também a área da aptidão física e dos conhecimentos.

No que diz respeito à área da **aptidão física**, a mesma é considerada um aspeto com uma importância enorme nas aulas de EF, o que se traduz num desenvolvimento bem enraizado e assente na cultura da escola. A aptidão física teve um lugar de destaque ao longo das aulas de 50 minutos. Os alunos numa fase inicial realizavam os exercícios em estilo “comando”. Contudo, ao longo do ano letivo os alunos ganharam alguma autonomia. Aquando do ganho da autonomia, a turma foi dividida em dois níveis: o nível bom e o nível medíocre. Foram desenvolvidos planos de treinos para os dois níveis e os alunos organizados em pares com o mesmo nível de desempenho, realizavam o plano.

Para a área dos **conhecimentos**, está descrito nas AE para o 10º ano de escolaridade que os alunos devem ser capazes de relacionar a aptidão física e a saúde e devem identificar alguns fatores associados ao estilo de vida saudável, interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo do tempo. Para essa interpretação devem identificar fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e

das atividades físicas como o sedentarismo, a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo, entre outros. As AE referem ainda que os alunos devem ser capazes de realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória. Ao longo do ano letivo foram apresentadas as dicas da semana, numa fase inicial da aula e existiram dois testes teóricos e dois portefólios. Para a realização dos portefólios, para além das dicas da semana lecionadas nas aulas, os alunos através da plataforma *Teams*, acediam à informação fornecida na aula. No que diz respeito à prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, os alunos usufruíram de uma ação de formação realizada na EC, onde puderam aplicar o Suporte Básico de Vida, em manequins específicos.

Relativamente à área das **atividades físicas**, as AE pressupõem a lecionação de 4 áreas de carácter obrigatório: jogos desportivos coletivos (JDC), contemplando 2 matérias de ensino. Para esta área o NE elegeu o basquetebol e o futebol, esta última que merece uma atenção especial neste REP. Na subárea de ginástica, de acordo com as AE é obrigatório a lecionação de uma matéria. O PC acordou com os restantes professores do 10º ano que seria a ginástica de solo. Na área das atividades rítmicas expressivas, foi talvez a área que mais liberdade foi fornecida aos EE e os mesmos elegeram a matéria de “Dança”. Na subárea do atletismo, patinagem, raquetas e outras, as AE preveem duas matérias lecionadas sendo eleito o atletismo e as lutas. Contudo importa reforçar que a subárea de atletismo não foi lecionada atendendo ao reduzido número de aulas. O NE chegou à conclusão que era fundamental ter mais foco nas modalidades mencionadas anteriormente (basquetebol, futebol, lutas, ginástica, dança). Outra razão que nos levou a tomar a decisão foi o facto de no *roulement* nunca termos a prioridade de utilização do campo exterior e dentro do pavilhão, o espaço era reduzido.

Face a este conjunto de elementos, as matérias que tiveram um maior foco no primeiro semestre foram a ginástica, o basquetebol e a dança e no segundo foram o futebol e as lutas. Importa realçar que a aptidão física esteve presente durante todo o ano letivo nas aulas de 50 minutos, como se pode verificar no Quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição da Matéria pelo Número de Aulas Disponíveis

Período letivo	Matérias	Nº de Aulas por Matéria	Nº de Aulas Total
1º semestre	Basquetebol	6	23
	Ginástica	8	
	Lutas	2	
	Futebol	1	
	ARE	6	
2º semestre	ARE	2	24
	Futebol	10	
	Basquetebol	3	
	Ginástica	4	
	Lutas	5	
Geral	Aptidão Física	31	59
	Conhecimentos	28	

O Quadro 5, apresenta o planeamento anual definido para a turma que me foi atribuída.

Quadro 5 - Planeamento anual (turma atribuída)

PLANEAMENTO ANUAL 10º ANO				
1º SEMESTRE				
50'	Ginásio de baixo	100'	Ginásio de Cima	
Setembro	21	Aptidão Física 1	16	Apresentação
	28	Aptidão Física 2	23	Dica 1 - Apresentação Basquetebol Basquetebol 1
			30	Dica 2 - Apresentação Ginástica Ginástica 1
Outubro	5	FERIADO	7	Dica 3 - Apresentação Futebol Futebol 1
	12	Aptidão Física 3 – Coordenação – Skippings	14	Dica 4 - Níveis de Atividade Física em Portugal e na UE Basquetebol 2
	19	Aptidão Física 4 – Coordenação – Skippings	21	Dica 5 - Ajuda Apoio Facial Invertido Ginástica 2 + Simulação Vaivém
	26	Aptidão Física 5 – Testes Aptidão Física Shuttle + Flexões	28	Ginástica 3
Novembro	2	Aptidão Física 6 – Testes Aptidão Física IMP H / V + ABS	4	Dica 6 – Apresentação Dança ARE 1 + Basquetebol 3
	9	Aptidão Física 7 – Coordenação – Skippings	11	Dica 7 – Conceito de Saúde Ginástica 4 + Lutas 1
	16	Aptidão Física 8 – Coordenação – Cordas	18	Dica 8 – Estilo de Vida Saudável ARE 2 + Basquetebol 4
	23	INTERRUPÇÃO LETIVA	25	INTERRUPÇÃO LETIVA
Dezembro	30	Aptidão Física 9 – Coordenação – Cordas		
	7	Aptidão Física 10 – Coordenação – Cordas	2	Dica 9 – Higiene de vida ARE 2 + Basquetebol 4
	14	Aptidão Física 11 – Animal Flow	9	Dica 10 – Apresentação Lutas Ginástica 5 + Lutas 1
	21	Aptidão Física 12 – Animal Flow	16	Dica 11 – Apresentação Atletismo ARE 3 + Ginástica 6
FÉRIAS NATAL				
Janeiro	4	Aptidão Física 13 – Animal Flow	6	Dica 12 – Hidratação e Alimentação ARE 4 + Basquetebol 5
	11	Aptidão Física 14 – Avaliação – Shuttle + Flexões	13	Dica 13 – Composição Corporal ARE 5 + Ginástica 7
	18	Aptidão Física 15 – Avaliação – ABS	20	Avaliação Ginástica 8 + Basquetebol 6
	25	Aptidão Física 16 – Avaliação (Reserva)	27	Avaliação ARE 6 + Conhecimentos

2º SEMESTRE				
Fevereiro	8	GREVE	10	Dica 15 – Leis de Treino Lutas 2 + Futebol 2
	15	Aptidão Física 18	17	Dica 16 – Postura ARE 7 + Basquetebol 8
	22	Aptidão Física 19	24	Dica 17 – Equipamento (sapatilhas) Ginástica 8 + Futebol 3
Março	1	Aptidão Física 20 Avaliação IMP H e V (M2)	3	Dica 18 – Correr é bom? (impacto) Lutas 3 + Basquetebol 9 Avaliação VAIVÉM (M3)
	8	Aptidão Física 21 Avaliação ABS + FLEX (M3)	10	Dica 19 – Benefícios treino de força ARE 8 + Futebol 4 (1ª aula estudo) Avaliação VAIVÉM (M3)
	15	Aptidão Física 22	17	MegaSprinter
	22	Aptidão Física 23	24	Dica 21 – Lutas 4 + Futebol 5 (2ª aula estudo)
	29	Aptidão Física 24 Início do trabalho a pares	31	Dica 22 – Ginástica 10 + Futebol 6 (3ª aula estudo)
Abril	5	Aptidão Física 25 Ginástica + planos aptidão física + Teste teórico	7	INTERRUPÇÃO LETIVA
	FÉRIAS PÁSCOA			
	19	Aptidão Física PERMUTA	21	EVENTO ESCOLAR
	26	Aptidão Física PERMUTA	28	Dica 23 – Lutas 5 + Futebol 7 (4ª aula estudo)
Maio	3	VISITA DE ESTUDO	5	Dica 24 – ARE 9 + Futebol 8 (5ª aula estudo)
	10	Aptidão Física 26	12	Dica 25 – Ginástica 12 + Futebol 9 (6ª aula estudo)
	17	Aptidão Física 27 Avaliação IMP H e V (M3)	19	Dica 26 – ARE 10 + Basquetebol 10 (7ª aula estudo) Avaliação VAIVÉM (M4)
	24	Aptidão Física 28 Avaliação ABS + FLEX (M4)	26	Dica 27 – Lutas 6 + Basquetebol 11 Avaliação VAIVÉM (M4)
	31	Aptidão Física 29		
Junho	7	PROVAS AFERIÇÃO	2	
	14	Aptidão Física 30	9	

5.2. Decisão meso – Unidades Didáticas

Todas as fases do planeamento são, para o professor, um aspeto importante na preparação das aulas. Como já referi anteriormente, o planeamento anual é uma decisão macro do planeamento do ano letivo. Por sua vez, a unidade didática (UD) refere-se então ao planeamento micro. A UD assume uma enorme importância uma vez que é nela que o professor se baseia para realizar o seu plano de aula. No contexto do EP, todas as modalidades mereceram um planeamento específico, individualizado e personalizado, tendo em vista as condições da prática e as necessidades dos estudantes. Assim, foi uma peça fundamental na estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

No EP, as UD's foram realizadas apenas após as avaliações diagnósticas (AD) de cada uma das modalidades, de forma a definir melhor o nível inicial dos alunos. As AD decorreram na primeira semana de cada semestre à exceção da modalidade de futebol na turma atribuída, uma vez que a mesma foi realizada na semana anterior ao início do estudo.

No momento das primeiras AD, a tarefa proposta aos EE's revelou-se complexa. Nesta fase inicial dos EE's, alguns autores como Curtner-Smith & Sofo (2004) defendem que o controlo da turma, os momentos de instrução e a gestão da aula ainda não acontecem de forma natural o que leva a que o nível de dificuldade seja elevado na realização com eficácia de qualquer outra tarefa.

No decorrer das UD's, foi sendo ajustada/alterada de forma a dar resposta às necessidades dos alunos.

“Agora é que estamos capazes de fazer uma UD em condições” – PC, 10 de maio de 2023

5.3. Decisão micro - O plano de aula

No que diz respeito ao nível micro do planeamento encontra-se o plano de aula. O modelo utilizado para o plano de aula encontra-se no Anexo J - Modelo do plano de aula utilizado. Importa realçar que apesar de o plano de aula ser elaborado em momentos anteriores à aula, o mesmo pode ser alterado, à semelhança da UD, até mesmo no momento da aula, indo ao encontro das necessidades dos alunos, durante a aula, conferindo, assim, significado ao

processo de ensino aprendizagem. Numa fase inicial, o NE de acordo com o PC acordou a estrutura das aulas, tendo em conta o tempo disponível para a mesma. Assim, ficou definido que as aulas teriam três momentos distintos: uma fase inicial composta pela ativação geral e pelas dicas da semana, onde o objetivo principal seria preparar os alunos física e psicologicamente para as restantes atividades da aula. Uma fase intermédia, definida como a parte fundamental da aula, que visava desenvolver as competências dos alunos nas diferentes matérias de ensino e uma parte final, dedicada à aptidão física (uma vez que realizar a aptidão física no início da aula poderia levar à exaustão dos alunos e assim, a aula não era rentável). A estrutura das aulas está resumida no quadro abaixo representado Quadro 6.

Quadro 6 - Estrutura Geral das Aulas de 100 minutos

Aula 100 minutos (Tempo útil de aula: 85 min)	
Ativação Geral + Dicas da Semana	15 minutos
Atividades Físicas (parte fundamental)	55 minutos
Aptidão Física	15 minutos

Na literatura, Rink (2014) refere que o plano de aula é como que um guia para o processo de instrução de uma aula e que se encontra enquadrado com os objetivos da unidade. O plano de aula, segundo o mesmo autor, deve transformar os objetivos em experiências de aprendizagem específicas para os alunos.

No que diz respeito à forma de planejar destaque, recorrendo mais uma vez à literatura, os autores Metzler e Colquitt (2021) que são apologistas de uma divisão do planeamento em sete componentes, sendo elas: 1) “*A brief contextual description*” que se apresenta como uma reunião dos principais fatores a serem considerados para uma aula, desde o número de alunos, o espaço que pode ser utilizado, a localização temporal da aula, entre outros; 2) “*Learning Objectives and Standards*” que visa enaltecer os objetivos para a aula, devendo ter em mente um a três objetivos para a aula; 3) “*Time and space management procedures*”, esta componente procura definir de que forma será gerido o tempo e o espaço que pode ser utilizado para a aula; 4) “*Learning activities*” diz respeito aos exercícios/tarefas que elegemos para a aula, tendo em conta os objetivos que

definimos e as sequências e progressões para cada uma delas; 5) “*Task presentation and task structure*” que diz respeito à forma como o professor estrutura a sua comunicação, tendo em mente uma maior facilidade na instrução das diferentes tarefas da aula; 6) “*Assessment*” que deve responder à questão “Como será avaliado o desempenho dos alunos nas tarefas da aula?”, devendo ser através da definição de critérios de sucesso, regulados pelos próprios alunos; e por último 7) “*Review and closure*” que é visto como um momento de reflexão final ou até mesmo diálogo, onde os alunos são confrontados com as suas aprendizagens e significado da mesma e com os objetivos da aula.

5.4. Avaliação ao serviço da aprendizagem

Autores como Graça et al. (2019) referem que a avaliação dos alunos é justificada através da necessidade pedagógica de fornecer, certificar e estimular as aprendizagens, mas também como uma necessidade de carácter social pois as sociedades não podem libertar-se da relevância do investimento na educação e da responsabilidade e deveres dos estabelecimentos de ensino.

Hargreaves et al. (2002) são apologistas de que a avaliação vai para além de uma simples atribuição de uma nota aos alunos e que a avaliação permitiu a valorização das aprendizagens uma vez que foi considerada como uma melhoria da aprendizagem integral. De facto, a avaliação tornou-se num aspeto fundamental quer durante o processo de ensino-aprendizagem quer ao longo das UD's como referem os autores Penney et al. (2009). O processo de avaliação no seu todo é sempre um desafio colocados aos EE's devido à sua tarefa complexa. Batista et al. (2019) afirmam que as estratégias pedagógicas de uma avaliação ao serviço da aprendizagem conjeturam um envolvimento dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos autores ainda defendem que uma avaliação focada na aprendizagem do aluno pode ser lucrada para a valorização do currículo, dando ênfase à prática pedagógica como um processo de reestruturação do conhecimento quer cognitivo quer motor.

Ao longo do ano letivo foram realizadas AD, avaliações formativas (AF) e sumativas. No que diz respeito à avaliação formativa foi utilizada a avaliação para a aprendizagem (*Assessment for Learning – AfL*), que se caracteriza como uma metodologia construtivista que procura focar o aluno no seu processo de

ensino-aprendizagem. A *AfL* serve não só para gerar indicadores para o professor sobre o que os seus alunos já conseguem fazer e em que ponto se encontram, mas também para fornecer essas informações aos próprios alunos. Esta ideologia é apoiada pelos autores Macphail & Halbert (2010) que defendem que a *AfL* é um conjunto de estratégias que informam o aluno sobre o seu desenvolvimento e evolução ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem através das decisões que o mesmo toma ao longo do processo. Contudo, para que seja conseguido o objetivo, os mesmos autores referem que existem quatro princípios a seguir: 1) partilha das intenções de aprendizagem com os alunos; 2) partilha dos critérios de sucesso; 3) auto e heteroavaliação – Envolver os alunos na sua própria avaliação e na avaliação do colega e 4) fornecer *feedback* que ajude os alunos a progredir.

Mais recentemente, autores como Chng & Lund (2018) consideram que os quatro princípios trazem inúmeras vantagens para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, quer para o professor, no seu processo instrucional, quer para as aprendizagens dos próprios alunos. Batista et al. (2019) consideram que a AF atua em função dos objetivos comportamentais e informa o professor e o próprio aluno sobre o progresso do mesmo.

Ao longo do EP, o AfL esteve presente, mas foi em dois momentos, a meio de ambos os semestres, que foi mais relevante. O NE preparou um *Google Forms* (Ver Anexo B e Anexo F) para os alunos preencherem no início da aula estipulada para os processos de autoavaliação patentes ao *AfL*. Após analisadas as respostas fornecidas pelos alunos, a EE no final de cada aula reunia com cinco alunos de cada vez, sendo dada a oportunidade aos alunos de falarem sobre as suas dificuldades e aquilo que já tinham alcançado. Foi notório o envolvimento dos alunos e a perceção dos mesmos sobre o que podiam melhorar e o que já tinham aprendido a fazer.

5.5. Realização do Processo de Ensino

“O sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades de aprendizagem dos alunos”

(Bento, 2003, p.176)

Depois das decisões macro, o professor termina a sua ação através da realização do ensino. Segundo as normas orientadoras do EP, a realização consiste em “conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica” (p.4)⁴.

Assim, o professor deve ser portador de estratégias pedagógicas que distingam os alunos, fomentem aprendizagens significativas, permitam a participação ativa do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, incrementem o tempo potencial de aprendizagem e que utilizem a terminologia específica e adequada da disciplina de EF.

É nesta fase que existe o choque com a realidade. Contudo, apesar das emoções negativas que os EE's sentem, é neste confronto com a realidade que o professor se apercebe se a sua atuação é eficaz, ou não, se todas as tarefas anteriores à realização estão adequadas. Caso a atuação não seja eficaz e as tarefas não estejam adequadas, o professor deve recorrer a ajustamentos, quer na atuação quer nas tarefas realizadas. Qualquer docente que ambicione ser proficiente deve ter em mente a aquisição de conhecimentos por parte dos seus alunos.

Assim, a realização do processo de ensino traduz-se numa parte fundamental do EP. Na realização do ensino, reconheço três grandes dimensões: a instrução, a gestão e o controlo.

5.5.1. Instrução

Rosado e Mesquita (2011) afirmam que a capacidade de comunicar é um fator importante para a eficácia do professor no ensino da EF. A instrução está intimamente relacionada com a comunicação instituída entre o professor e o aluno, sendo este o motivo pelo qual o cuidado com a forma com que se transmite a informação influencia o processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Matos, Z. (2012). Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de desporto da Universidade do Porto.

Siedentop (1991) realça a existência de duas regras que o professor deve seguir durante a transmissão de informação, sendo elas: 1) utilizar o menor tempo possível da aula e 2) utilizar um discurso objetivo e claro.

O início do estágio foi particularizado pela dificuldade de comunicação com os alunos, especialmente no tom de voz a utilizar e na transmissão excessiva de informação. Contudo, com o passar do tempo e com a perseverança do PC em tentar corrigir esta minha debilidade, as instruções passaram a ser mais sucintas, claras e objetivas, ou seja, focadas no essencial.

Graça (1997), refere que a demonstração traduz-se num ponto crucial para compreensão de novos conceitos e procedimentos, bem como a consolidação de conhecimentos já adquiridos por parte dos alunos. Assim, com o intuito de tentar colmatar a minha debilidade na instrução, procurei utilizar a demonstração uma vez que, quando confrontados com a demonstração das tarefas que precisam de realizar, os alunos tornam-se mais eficazes na realização das mesmas e memorizam mais facilmente aquilo que lhes é transmitido, como referem Rosado e Mesquita (2011).

Para a demonstração, e uma vez que a aula é para os alunos, elegi os alunos com melhor desempenho na modalidade ou os alunos que melhor executassem uma determinada tarefa.

No que diz respeito aos *feedbacks*, também senti dificuldades na sua transmissão, de forma oportuna e continuada. Essa dificuldade pode ser explicada através da insegurança e da pressão que senti ao longo do EP. Outro fator que pode explicar a dificuldade da transmissão *feedbacks* recaí sobre o facto de hesitar a transmissão dos mesmos, nas modalidades em que não me sentia tanto à vontade.

Durante a aula, acontecia tudo bastante rápido e o meu maior foco incidia sobre o comportamento dos alunos e a gestão da aula.

5.5.2. **Gestão**

Autores como Siedentop e Tannehill (2000) são apologistas que uma boa capacidade de gestão possibilita ao professor ser mais facilmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Rink (1993) declara que o processo de gestão está associado ao comportamento do professor, quer na organização espacial (alunos, espaço e materiais) quer na organização temporal. Rosado e Ferreira (2011) apoiam Rink (1993), acrescentando que para além dessa organização espacial e temporal, devem ser promovidos índices elevados de envolvimento, através da eliminação da indisciplina e do uso eficaz do tempo de aula.

Para Metzler (2017), existem dois tipos de gestão: 1) gestão do tempo e 2) gestão da turma. Relativamente à gestão do tempo, o autor relaciona a mesma com a habilidade que o professor tem de beneficiar ao máximo o tempo útil de cada aula.

Já na gestão da turma, o autor identifica como um campo de ação amplo que está relacionado com as decisões do professor. Isto é, as decisões do professor devem estar providenciadas a estrutura que facilita a aprendizagem e um clima positivo quer para o professor quer para os alunos. Para a criação desse clima positivo e da estrutura que facilita a aprendizagem Rosado e Ferreira (2011), sugerem a criação de regras de aula, aspeto que foi implementado na aula de apresentação, mas que foi preciso ser lembrado em todas as aulas.

Estava ciente que o que planeava não era o que posteriormente iria ser cumprido ou apenas cumprido parcialmente, devido ao comportamento dos alunos e sentia que não estava a ensinar nada aos meus alunos, porém embora estivesse ciente, sentia-me frustrada. Todavia, foi esse sentimento de frustração e as adversidades que me permitiram repensar na minha atuação e me levou a procurar estratégias que fossem vantajosas tanto para mim, como para os alunos.

Contudo, numa fase mais avançada do EP, percebi que apesar de não estar a ensinar os conteúdos programados para a EF, estava acima de tudo a ensinar

uma forma de estar na EF, o que se traduzia na aprendizagem por parte dos alunos do currículo oculto.

5.5.3. Controlo: ligação entre a professora e os alunos

Na literatura, Siedentop (1991) indica que a compreensão do ensino e da aprendizagem é feita pela mútua influência entre os alunos e o professor. Os autores Rosado e Mesquita (2011) referem ainda que são essas influências e interações que colaboram de forma decisiva para o atingir os resultados pretendidos. Assim, Siedentop (1991) e Siedentop e Tannehill, (2000) referem a criação de um sistema social em que o aluno é a figura central.

Numa vertente mais prática, durante o EP a tentativa de criar uma relação com os alunos da turma que me foi atribuída, isto é, conseguir chegar a cada um deles, foi também outro desafio grande durante o EP. Como já referi anteriormente neste REP, uma frase proferida pelo PC assombrou-me durante todo o ano letivo:

“(...) nem podes ter o lado maternal com eles, apenas no final do ano letivo”. –

PC, 06 de setembro de 2022

Após ouvir essa frase, automaticamente o meu inconsciente impediu-me de chegar ao mundo individual de cada aluno, o que se repercutiu numa tarefa árdua de controlo da turma e dos comportamentos da turma. Enquanto EE, sinto que foi o aspeto onde mais falhei e que, no futuro espero conseguir melhorar.

5.5.4. Das dimensões às estratégias de ensino

A gestão do espaço disponível e a organização da aula são fatores predominantes da tarefa de um professor, uma vez que assumem uma grande influência no dinamismo da aula. Rink (1993) afirma que o espaço utilizado para a lecionação da aula pode definir o potencial do exercício, isto é lecionar num espaço com uma área grande é diferente de lecionar num espaço com um espaço mais reduzido. Uma boa organização da aula é decisiva para evitar os tempos de espera dos alunos (e.g. filas de espera) e até mesmo para assegurar

as questões de segurança, que durante o EP, o PC passou-nos a premissa de que:

“antes de tudo, a segurança é o ponto fundamental da aula” – **PC, 06 de setembro de 2022**

Durante o EP, fui confrontada com a necessidade de encontrar situações pedagógicas que correspondessem aos objetivos da aula bem como às necessidades dos alunos e que, ao mesmo tempo, os motivasse para a prática. Em conversa com o PC, chegámos à conclusão que a turma que me foi atribuída não podia

“ter tempos livres para pensar. Se forneceres esse tempo, os alunos vão ter comportamentos fora da tarefa e um comportamento inadequado” – **PC, 07 de fevereiro de 2023**

Assim, a organização das tarefas assumiu um patamar elevado de importância, durante a realização da minha prática educativa. Na verdade, a organização das sessões foi outro grande desafio neste EP.

No **basquetebol** a organização passou por situações de aprendizagem em grupos de quatro ou no máximo cinco elementos. Para a lecionação da modalidade de basquetebol foi utilizado o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) desenvolvido por Mertens e Musch (1990), que pode ser entendido como um modelo híbrido entre o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU) (Graça e Mesquita, 2015). As principais características que marcam o TGfU no MCJI são o confronto com problemas reais em ambiente de jogo, a introdução do ensino das habilidades de jogo e ainda a escolha de formas modificadas de jogo. Já as características do MED no MCJI são o trabalho em equipa, a valorização da criação de um contexto desportivo e a vinculação das formas básicas de jogo (sendo utilizada a forma básica de jogo 1 para esta modalidade).

Foram realizados exercícios como o jogo dos 10 passes, onde consoante o nível do grupo, eram detentores de regras diferentes; situações de jogo 3v2 ou 2v2, consoante o nível de desempenho dos alunos e a situação do jogo holandês 3v3v3, por vezes com a necessidade de utilização de dois apoios nas linhas

laterais, para que os jogadores pudessem ter mais opção de decisão e de fazer a bola circular.

No **futebol**, foram utilizadas situações de jogo reduzido, Gr+4v4+Gr e situações de 2v2 + Joker. As aulas de futebol eram divididas em duas partes. Na primeira parte da aula, os alunos estavam organizados em grupo de cinco, onde realizam situações de jogo do meinho, situações de jogo 2v2+Joker. Em ambas as situações, e à semelhança do basquetebol, consoante o desempenho do grupo, eram impostas mais regras (como por exemplo na situação do jogo do meinho “apenas podem tocar na bola uma vez”). A utilização de regras diferentes para cada grupo, desenrolou nos alunos uma motivação extra uma vez que estavam a ser desafiados pela regra imposta. Na segunda parte da aula, era dedicado à recolha de dados para o estudo de investigação pelo que as equipas jogavam sob a situação de jogo Gr+4v4+Gr, com os respetivos constrangimentos aplicados a cada equipa, durante 10 minutos de jogo. As duas equipas que se encontravam no exterior do espaço de jogo realizavam tarefas de aptidão física, sendo que no final das mesmas observavam o jogo que estava a decorrer enquanto aguardavam pela sua vez de entrar em campo.

Na **ginástica de solo**, a turma era dividida em grupos de no máximo quatro elementos. Durante esta modalidade, no início das aulas relembrava sempre as regras da mesma, sendo a questão da segurança a primeira preocupação sendo seguida do número de repetições que cada aluno realizava “*o colchão sempre ocupado. Faz para lá e faz para cá*”. Uma vez que nesta modalidade foi onde se notou uma maior desmotivação por parte dos alunos, decidi criar os registos de grupo. Esse registo, consistia no registo do número de repetições que cada aluno do grupo realizava. O grupo, ao lado do seu colchão, continha um papel com os nomes dos elementos do grupo bem como os elementos gímnicos que iriam realizar na aula. Cada aluno, após realizar o elemento gímnico, registava à frente do seu nome um traço. No final da aula, cada aluno verificava o número de repetições que realizou em cada elemento, criando um objetivo de número de repetições para a aula seguinte. O objetivo deste registo passou pelo incremento do número de repetições, bem como pela consciencialização dos alunos acerca do número diminuto de repetições que os mesmos realizavam nas aulas.

Na modalidade de **judo**, os alunos eram agrupados em grupos de dois elementos. Foi criada uma regra de ouro para que os alunos obedecessem à mesma. O estilo de ensino utilizado durante esta unidade didática foi o da descoberta guiada, através de jogos lúdicos (onde o objetivo principal do jogo era tentar derrubar o colega). Contudo, uma vez que a escola não tinha um *tatami*, optei por juntar os colchões e os alunos realizavam os exercícios em quatro grupos de cada vez. Nesta modalidade, as dificuldades sentidas passaram pelo espaço reduzido para a mesma e pela falta de à vontade que sentia na modalidade uma vez que tinha receio que algum aluno se magoasse. Os desafios sentidos foram todos em torno da organização da aula de judo, uma vez que teria de fornecer uma tarefa para os alunos que estavam à espera. Assim, à semelhança do futebol, os alunos que se encontravam à espera, realizavam tarefas curtas de aptidão física. Outro desafio diz respeito à rentabilização do espaço para a aula de judo, uma vez que era reduzido. Este último desafio foi superado através da estipulação do limite máximo de alunos a exercitar as tarefas solicitadas de judo, sendo que os grupos trocavam entre si.

Nas **atividades rítmicas expressivas**, os alunos foram incumbidos de realizar uma coreografia de 32 tempos. Assim, no início da aula, foi-lhes demonstrado a base de um passo que teriam de utilizar para a coreografia, mas teriam de modificar. Para tal, foram criados grupos de cinco a seis elementos, tendo em vista a promoção do trabalho autónomo dos alunos. Os alunos, após a demonstração do passo base, dispunham de 25 minutos para a realização de uma coreografia. No final dos 25 minutos, os grupos apresentavam as suas coreografias aos seus colegas de turma. Foi evidente o empenho dos alunos nas aulas bem como a sua motivação para as mesmas.

Na reflexão final do ano, os alunos referiram que gostaram “*das aulas de dança, pois tivemos a oportunidade de trabalhar enquanto grupo e de criarmos de forma autónoma e livre a nossa coreografia. Durante o trabalho em grupo, aprendemos a dar oportunidade a todos os colegas de forma que cada um fornecesse a ideia de um passo para a coreografia final. Essa liberdade motivou-nos para as aulas de dança.*” – **Turma atribuída, reflexão final, 14 de junho de 2023**

Por fim, quanto **aptidão física**, as aulas iniciaram-se com o modelo de instrução direta, por forma a que não houvesse espaço para comportamentos fora da tarefa. A aptidão física era realizada nas aulas de 50 minutos e nos últimos 15 minutos das aulas de 100 minutos. Assim sendo, nas aulas de 50 minutos os alunos eram distribuídos por colunas, o que permitia realizar os exercícios em simultâneo. As aulas consistiam sempre em corrida moderada, intercalada com diversos exercícios como por exemplo o *animal flow*, abdominais, *lunges*, flexões, entre outros. Numa fase posterior, os alunos foram distribuídos em dois grupos: um grupo com um desempenho baixo e outro grupo com um bom desempenho. Após a distribuição, foram realizados planos de treinos para ambos os grupos. Os alunos iniciaram assim o trabalho de pares, dentro de cada grupo de desempenho. Durante as aulas de 50 minutos ainda foi realizada em quatro momentos a bateria de testes do FitEscola®. Os estudantes melhoraram menos nos testes dos membros inferiores (impulsão vertical e impulsão horizontal) do que nos testes de força média (abdominais) e de força superior (flexões). No teste *shuttle-run* 20 metros, na sua maioria, os estudantes melhoraram o patamar do primeiro momento para o quarto momento. três estudantes mantiveram o seu nível e apenas um estudante piorou o patamar do primeiro momento para o quarto momento.

Relativamente às aulas de 100 minutos, como referi eram utilizados apenas os 15 minutos finais, sendo que os alunos distribuíam-se pelo espaço do pavilhão. Ao meu sinal, um aluno escolhido de forma aleatória iniciava a contagem. Uma vez que os alunos sentiram uma maior dificuldade nos testes de membros inferiores, os exercícios realizados eram maioritariamente destinados para os membros inferiores.

Importa realçar que em cada uma das modalidades, os grupos de trabalhos foram constituídos pela EE, para que não houvesse espaço/oportunidade de comportamentos fora da tarefa. Os grupos de trabalho eram heterogêneos, na procura de fomentar o trabalho cooperativo entre os alunos.

Como mencionei anteriormente, a matéria dos JDC “futebol” merece um lugar de destaque neste REP porquanto o estudo de investigação nesta matéria de ensino.

6. A participação dos alunos na modalidade de futebol em função de diferentes constrangimentos: um estudo numa turma do 10º ano de escolaridade.

Resumo⁵

A educação inclusiva deve incluir todos, independentemente da deficiência, do contexto socioeconómico, da cultura, do género ou da etnia (Ainscow, 2005). Este estudo tem como propósito compreender de que modo constrangimentos específicos da modalidade de Futebol influenciam o nível de participação e promovem a inclusão dos alunos na forma de jogo Gr+4v4+Gr. A avaliação inicial foi filmada e consistiu numa situação de jogo Gr+4v4+Gr durante 20 minutos (10 minutos de jogo livre mais 10 minutos com constrangimentos). Um total de 20 alunos foram distribuídos por 4 equipas (A - grupo de controlo, B, C, D). Cada equipa incluía 2 alunos com baixo nível de desempenho e os restantes 3 alunos com superior nível de desempenho. O dispositivo tático utilizado foi Gr-1-2-1. Os constrangimentos foram: Equipa B - A bola tinha de passar por todos os jogadores antes de marcar um golo (vale 3 pontos); Equipa C - quando um jogador com baixo nível de desempenho assistia num golo ou executava um remate, eram atribuídos 2 pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola, era atribuído 1 ponto; se realizasse um golo, o golo valia 3 pontos; Equipa D - A equipa tinha 3 balizas e apenas os 2 jogadores de nível inferior podiam marcar nos 3 alvos. Se os alunos marcassem na baliza central, o golo valia por 3; se marcassem nas balizas laterais, o golo valia por 2. No final de cada jogo, os alunos que jogavam com restrições e 1 aluno aleatório com um nível de desempenho superior, preencheram uma ficha de observação acerca do jogo que realizaram. A recolha dos dados fez-se ao longo de 5 aulas, nos 20 minutos da parte final de cada uma, em que os alunos jogavam Gr+4v4+Gr. Os jogos foram gravados em vídeo e aplicada uma ficha de observação aos alunos. No término da unidade de ensino foi realizado um grupo focal com as equipas. Os dados foram analisados por recurso às gravações, matrizes de adjacência e

⁵ Este estudo foi apresentado no 16º Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto (IJUP 2023), em formato de *poster* (ver Anexo K)

redes sociais. A informação oriunda da ficha de observação fornecida aos alunos e do *grupo focal* foi analisada recorrendo a procedimentos de análise de conteúdo. também foram analisados de forma descritiva. Para a análise das gravações dos jogos, recorreu-se à análise notacional dos passes realizados entre pares de jogadores, contabilizando apenas os passes eficazes. Os dados oriundos da ficha de observação colocaram em evidência que o constrangimento aplicado à equipa C (quando um aluno com baixo nível de desempenho assistia um golo ou executava um remate, eram atribuídos 2 pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola, era atribuído 1 ponto; se realizasse um golo, o golo valia 3 pontos) foi o que promoveu uma maior inclusão. Relativamente à análise de redes sociais, a mesma revela que o constrangimento aplicado à equipa B (a bola passa por todos. O golo vale por 3), foi o que promoveu uma maior inclusão. Contudo, os discursos dos alunos não confirmaram estes dados, um jogador da equipa B afirmou que não se sentiu incluído uma vez que apenas tocava na bola para cumprir o constrangimento. Outro jogador da mesma equipa evidenciou sentimentos como frustração e indignação.

Palavras-chave: CONSTRANGIMENTOS; EDUCAÇÃO FÍSICA; FUTEBOL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA

Abstract

Inclusive education should include everyone, regardless of disability, socio-economic background, culture, gender or ethnicity (Ainscow, 2005). The purpose of this study is to understand how constraints specific to the sport of soccer influence the level of participation and promote inclusion of students in the Gr+4v4+Gr form of play. The initial assessment was filmed and consisted of a 20-minute Gr+4v4+Gr game situation (10 minutes of free play plus 10 minutes with constraints). A total of 20 students were divided into 4 teams (A - control group, B, C, D). Each team included 2 students with a low level of performance and the remaining 3 students with a higher level of performance. The tactical system used was Gr-1-2-1. The constraints were: Team B - the ball had to pass through all the players before scoring a goal (worth 3 points); Team C - when a player with a low performance level assisted on a goal or took a shot, 2 points were awarded; when he took a pass or recovered the ball, 1 point was awarded; if he scored a goal, the goal was worth 3 points; Team D - the team had 3 goals and only the 2 lower level players could score on the 3 targets. If the students scored in the central goal, the goal was worth 3 points; if they scored in the side goals, the goal was worth 2 points. At the end of each game, the students who played with limitations and 1 random student with a higher level of performance filled in an observation form about the game they played. The data was collected over the course of 5 lessons, in the final 20 minutes of each lesson, during which the students played Gr+4v4+Gr. The games were recorded on video and the students were given an observation form. At the end of the teaching unit, a focus group was held with the teams. The data was collected over the course of 5 lessons, in the final 20 minutes of each lesson, during which the students played Gr+4v4+Gr. The games were recorded on video and the students were given an observation form. At the end of the teaching unit, a focus group was held with the teams. The data was analyzed using the recordings, adjacency matrices and social networks. The information from the student observation form and the focus group was analyzed using content analysis procedures. It was also analyzed descriptively. By analyzing the observation form, it was possible to conclude that the constraint applied to team C (when a student with a low level of performance assisted a goal or took a shot, 2 points were awarded; when he made a pass or recovered the ball, 1 point was awarded; if he scored a goal, the goal was worth

3 points) was the one that promoted greater inclusion. As for the social network analysis, it shows that the constraint applied to team B (the ball passes through everyone. The goal is worth 3) was the one that promoted greater inclusion. However, the students' speeches didn't confirm this. One player from team B said he didn't feel included as he only touched the ball to fulfill the constraint. Another player from the same team expressed feelings of frustration and indignation.

Keywords: CONSTRANGEMENTS; PHYSICAL EDUCATION; FOOTBALL; INCLUSIVE EDUCATION; PRACTITIONER RESEARCH

6.1. Introdução

A EF, à semelhança das outras áreas disciplinares, tem revelado algumas lacunas no que diz respeito à criação de ambientes inclusivos (e.g. Freire, 2006; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Mara Lima-Rodrigues et al., 2016; Lieberman et al., 2017). Estas lacunas devem-se, possivelmente, à existência de uma forte cultura individualista, competitiva e meritocrática, numa edificação que, segundo Rubio (2008, p.27), se observa na “reprodução de um modelo liberal que enaltece a vitória independentemente do contexto onde ela é produzida”.

É indiscutível que as competições desportivas influenciam os valores e práticas da EF, traduzindo-se em muitas dificuldades em criar ambientes propícios a valorizar o melhor desempenho que cada aluno é capaz.

De forma a combater essas dificuldades, no campo da EF existem cada vez mais projetos e programas que fomentam o crescimento da cultura e da aprendizagem cooperativa em detrimento da colaboração dentro dos processos competitivos. Para Freitas e Freitas (2002) é importante que os professores definam muito bem o que pretendem que os alunos desenvolvam, pois é diferente existir uma aprendizagem cooperativa ou existir uma aprendizagem colaborativa.

Monereo e Gisbert (2002) relatam de uma forma simplificada a diferença entre cooperação e colaboração. Para os autores (2002), a cooperação tem por base a aquisição e/ou a aplicação de um conhecimento que é estabelecido num grupo de alunos heterogéneos (com níveis de capacidades e habilidades motoras distintos). No que diz respeito à colaboração, os mesmos autores (2002) dizem que esta é uma relação que se centra de igual forma na aquisição e/ou aplicação, mas que difere da cooperação uma vez que é aplicada num grupo de alunos homogéneos (não existe variação do nível de capacidades e habilidades motoras).

No que concerne ao currículo de EF, os desportos de invasão estão presentes de forma transversal ao longo da escolaridade obrigatória e pressupõe-se que sejam inclusivos. Contudo, tendem a ser excludentes, em particular o futebol em que as diferenças de desempenho tendem a acentuar-se (Morais, 2010).

Tendo como referência este horizonte, importa reportar alguns programas, experiências e ferramentas que visam criar ambientes inclusivos onde todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e jogar, como por exemplo o programa da *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA).

A FIFA lançou um programa inclusivo que visa chegar a jovens de todas as capacidades e origens, denominado “*Football for Schools*”. A FIFA lembra-nos que nenhuma criança ou jovem deve ser deixado para trás, independentemente das suas capacidades, etnia, género, orientação sexual, cultura, religião, raça ou, até mesmo, o idioma. A fim de proporcionar uma EF de qualidade, isto é, que comporte três dimensões da pedagogia: qualidade do ambiente de aprendizagem; qualidade intelectual e significado da aprendizagem (para que estou a aprender?) (Gore & Ladwig, 2003) e que crie condições para que todos os alunos tenham acesso, participem e aprendam (UNESCO, 2015) a FIFA introduziu uma ferramenta intitulada de “*Tree Framework*” (Figura 1).

	<u>Estilo de Ensino</u> Estratégias/ideias de comunicação e entrega para ajudar os alunos a alcançar o sucesso.
	<u>Regras</u> Simplificando ou alterando regras, depois reintroduzir à medida que os níveis de habilidade aumentam.
	<u>Equipamento</u> Usando diferentes tamanhos, formas, cores, texturas e ou pesos de equipamentos.
	<u>Ambiente</u> Variando o comprimento, altura, zonas, piso e condições de assento/em pé de uma área de jogo.

Figura 1 - Estrutura da Árvore (adaptado da FIFA)

A ferramenta funciona como um quadro onde estão incluídas estratégias como o estilo de ensino, as regras, o equipamento e o ambiente.

Educação Inclusiva – o que sabemos?

Quando falamos em inclusão afigura-se importante compreender o que se entende por uma educação inclusiva. A ONU lançou, em 2015, os Dezassete Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, entre os quais se enquadra no

âmbito da Educação o quarto objetivo, que se encontra na sua forma mais clara e decisiva: *“garantir uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”* (ONU, 2015), citado por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020).

Neste quadro, a Agenda Global aponta para a necessidade de emergir uma educação de qualidade para todos, o que implica indiscutivelmente a existência e o desenvolvimento de comunidades inclusivas. Para além do documento emitido pela ONU, existem outros documentos de organizações igualmente internacionais que reforçam a necessidade da inclusão como um critério de qualidade dos sistemas educativos, como por exemplo o documento intitulado de “Dez Passos para a Equidade na Educação” elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 2008, que refere: *“um sistema justo e inclusivo que disponibilize as vantagens da educação para todos é uma das alavancas mais poderosas para tornar a sociedade mais equitativa”* (OECD, 2008, p.1)⁷.

Também o “Relatório Final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo o Estudante Importa” relembra-nos que: *“Uma visão abrangente da inclusão implica aceitar a complexidade da educação e reconhecer os muitos fatores interligados que intervêm na dinâmica educacional e social da exclusão. Consequentemente essa perspetiva exige que reconheçamos as diversas condições de segregação, marginalização, e discriminação que alguns grupos populacionais experimentam simultaneamente, e a interseccionalidade da desvantagem”* (UNESCO, 2019a, p. 5, adaptado)⁸.

A inclusão passou então de um objetivo opcional (que poderia ser utilizado apenas em determinados contextos ou com determinados grupos sociais) para

⁷ OECD (2008). Ten Steps to Equity in Education. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>. Consultado em: 19 mai 23

⁸ UNESCO (2015). Final report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every learner matters. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651>. Consultado em: 19 mai 23

um objetivo transversal holístico de todos os sistemas educativos, desde as primeiras idades até ao longo da vida.

No ambiente escolar, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, (UNESCO, 2019b), tem sido evidente que tanto cada uma das disciplinas tanto o currículo como no seu todo devem potenciar a criação das comunidades inclusivas através de planeamentos, estratégias e até avaliações que sejam simultaneamente para todos os alunos e para cada um dos alunos, não deixando assim nenhum aluno negligenciado ou até mesmo esquecido. Contudo para conceber um sistema educativo inclusivo, as comunidades escolares devem adotar de forma transversal os valores para a prática da inclusão. Segundo autores como Rodrigues (2013) e Ainscow (2015) a inclusão é caracterizada como um valor transversal a toda a comunidade, escolar e até mesmo na sociedade. Na EF, numa tentativa de promover uma maior inclusão os JDC assumem uma enorme importância.

O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos na EF

Garganta (1994) defende que existem vários métodos de ensinar os JDC: (i) aprendizagem centrada na técnica; (ii) aprendizagem centrada no jogo formal e (iii) aprendizagem centrada nos jogos condicionados. Cada um dos métodos utiliza diferentes processos, levando resultados diferentes no que diz respeito às aprendizagens. No que concerne ao futebol, a modalidade é amplamente praticada no contexto escolar, contudo o seu valor pedagógico tem-se revelado limitado (Basei & Vieira, 2007). Freire (2003) menciona que o futebol ensinado nas escolas deve contribuir para que o aluno adquira valores que sejam transferíveis para a vida cotidiana. O mesmo autor (2003) defende que a EF não está interessada na formação de atletas de performance, mas prioriza o igual acesso às habilidades e gestos motores, de acordo com o desenvolvimento psicológico, social e biológico de cada aluno.

Deste modo, o sistema de ensino e aprendizagem está dotado de estratégias que evitem e eliminem os erros, ao invés de os considerar como indícios importantes que podem ajudar à evolução dos alunos. Autores como Michels

(2001) reforçam a importância do erro, enfatizando que é a partir dos erros cometidos em situações de jogo que os jogadores aprendem e que vão desenvolvendo as competências de jogo através do envolvimento competitivo proporcionado. Por sua vez, Tani (1981) refere que as “performances erradas” aumentam o repertório de experiências dos sujeitos e que o facto de serem inerentes ao processo de aprendizagem, não deve ser visto como um verdadeiro problema. Neste quadro, Garganta (2006) reforça a importância do erro, afirmando que os professores devem estar capacitados para identificar os mesmos e para os aproveitar para fazer progredir os alunos, ao invés de os punir pelo erro praticado. Alguns autores como Garganta (2004), alertam para o facto de o erro ser visto como uma punição, inibe os alunos de tentarem e, consequentemente, de evoluírem, uma vez que os mesmos não tentam por medo de falhar. Nas palavras de Garganta et al. “*Quem não tenta, com receio de falhar, não pode evoluir*” (2015, p.205).

No que diz respeito ao método de ensino dos JDC, mais concretamente no ensino do futebol, alguns autores defendem diversas ideias como Cruyff (2002), que afirma que o melhor método para o ensino de uma criança a jogar futebol passa por não proibir e guiar a criança, não no sentido de conduzir, mas sim de ensinar a aprender a pilotar o jogo. Williams, Horn e Hodges (2003) são apologistas da opinião de Cruyff, uma vez que evidenciam que o erro assume uma grande importância no processo de ensino do futebol, porquanto os alunos necessitam de serem estimulados a obter uma solução para o problema colocado na situação de jogo, por via do ensaio ou do erro.

Como oposição às abordagens mecanicistas e analíticas (que são a base do sistema de ensino tradicional que colocava o aluno com um papel passivo na sua aprendizagem uma vez que era um mero recetor das indicações fornecidas pelo professor), as novas perspetivas do ensino enfatizam a importância dos alunos desenvolverem o seu próprio mecanismo de deteção e correção dos erros, devendo o professor utilizar metodologias que promovam o papel ativo dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, através da procura da autonomia e da descoberta. Assim, Christina (2002) enfatiza dois estilos de ensino: **1.** descoberta guiada e **2.** resolução de problemas.

Mosston (1988) afirma que a descoberta guiada é um estilo de ensino que consiste numa sequência de perguntas realizadas pelo professor que podem levar a que o aluno forneça várias respostas. A cada pergunta do professor, corresponde uma resposta correta encontrada pelo aluno. O mesmo autor (1988) defende que a acumulação desta sequência leva a que o aluno descubra o conceito, princípio ou ideia perseguida. Já o estilo de ensino focado na resolução de problemas, ou ensino divergente, ainda Mosston (1988), declara que o aluno inicia a descoberta e a produção de soluções em relação ao problema/conteúdo. O professor dispõe de um problema e o aluno trabalha em prol da solução ao problema. Neste método, qualquer opção que resolva o problema é válida.

Em suma, foram encontrados alguns equívocos no método tradicional de ensino dos JDC, mais concretamente no futebol sendo: (i) o recurso a métodos convencionais para ensinar as técnicas do futebol, ao invés do ensino do jogo baseado na sua compreensão; (ii) repetição exagerada de exercícios analíticos; (iii) punição do erro; (iv) quadros competitivos desajustados o que leva a confrontos com adversários de nível muito desigual (Garganta et al., 2015).

No contexto escolar, o professor pode adotar pelo ensino através de jogos reduzidos e condicionados, que é considerado um contexto rico de possibilidades de (inter)ação para que os alunos vivenciem experiências significativas de aprendizagem. Os alunos devem ser confrontados com jogos modificados significativos e não com técnicas desportivas ideais e descontextualizadas. Ou seja, o professor deve utilizar as situações de jogo reduzido para o ensino, alterando as regras de jogo. O resultado do processo da tomada de decisão é a execução motora. Essa execução motora pode ser entendida como uma combinação da intenção tática do aluno com o desempenho possibilitado.

No que diz respeito à compreensão tática, a mesma é adquirida através da valorização do processo de aprendizagem promovido pelo professor, através de um processo ativo, isto é, envolvendo os alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, através de estratégias como o questionamento, a modificação de jogo, entre outros.

Abordagem ao Jogo baseada nos Constrangimentos

A Abordagem ao Jogo baseada nos Constrangimentos (ABC) compreende um modelo teórico proposto por Karl Newell, em 1986. Este modelo advoga que o comportamento individual e coletivo resulta da interação de três tipos de constrangimentos: indivíduo, tarefa e ambiente (Newell, 1986). Os constrangimentos individuais dizem respeito às habilidades tático-técnicas, capacidades físicas de cada um dos praticantes, estados emocionais, entre outros. Os constrangimentos da tarefa referem-se às regras do jogo, dimensão do campo, relações numéricas, entre outros. Já os constrangimentos ambientais são externos ao indivíduo e contemplam, por exemplo, as condições nas quais os jogos se desenrolam, como por exemplo jogar numa superfície seca ou molhada com altas ou baixas temperaturas. No âmbito deste estudo, foram manipulados os constrangimentos da tarefa. Neste sentido, a ABC informa que, por meio da interação de diferentes constrangimentos – indivíduo, tarefa e ambiente – um aluno se auto-organizará (i.e., a ordem geral do padrão de movimento emerge de interações locais com elementos do contexto, (ver Kelso, 1995)), na tentativa de gerar soluções de desempenho eficazes (Renshaw & Chow, 2018).

A ABC foi ocupando um lugar de destaque sendo uma opção pedagógica viável para professores na educação física e para treinadores, no treino desportivo.

Para uma boa aplicação da ABC, os professores e treinadores devem entender a dinâmica ecológica (o movimento desportivo resulta da interação entre o praticante e o contexto, com propriedades emergentes e de auto-organização (Araújo, Davids & Hristovski, 2006), uma vez que os conceitos subjacentes a esta abordagem se manifestam como normas orientadoras para a conceção de ambientes onde predomina a prática de ABC (Davids, Araújo, Shuttleworth & Button (2003). Contudo, os profissionais que utilizam esta abordagem têm demonstrado dificuldades na sua aplicação, uma vez que existe uma barreira fundamental, a combinação de uma linguagem académica e a consequente falta de conhecimento/compreensão dos princípios subjacentes (Renshaw & Chow, 2018). Os mesmos autores (2018) referem ainda que esta tipologia de abordagem esteja a ganhar força e que já existam inúmeras

investigações empíricas que revelam a eficácia da ABC na aprendizagem motora (p.e., Davids et al. (1999) e Chow, 2013) ainda existe um número reduzido de evidências desta ABC em contextos aplicados como escolas e ambientes de treino (p.e., Rovegno, Nevett, Brock, et al. 2001 e Rovegno, Nevett & Babiarz, 2001).

No contexto escolar, existiu uma tentativa notável de explicar e estudar o ensino e a aprendizagem a partir de uma ABC. Tal tentativa foi realizada por estudos de Rovegno, Nevett, Brock, et al. e Rovegno, Nevett e Babiarz (2001). Do estudo de Rovegno, Nevett, Brock et al. (2001), concluiu-se que a falta de provas empíricas e a complexidade de implementação tem um impacto negativo na aceitação da ACC pelos professores.

Uma das grandes dificuldades no dia de hoje, como já referi anteriormente, é o foco na técnica perfeita e a utilização de situações analíticas, sem transferência para o jogo. Estas ideias são apoiadas por autores como Curtner-Smith e Hasty, (2001), que referem que os professores de EF passam a maior parte do seu tempo (78%) a utilizar este tipo de estratégias de ensino (situações analíticas e a busca pela “técnica perfeita”). É necessário que exista uma transferência das situações analíticas para a realidade pois, se não ocorrer essa transferência, não existe aquisição de competências. Neste sentido, Renshaw e Moy (2018) apelam à importância de os profissionais considerarem o indivíduo e o ambiente, quando realizam essa transferência, para que exista aquisição das competências.

Os constrangimentos induzem a produção de um padrão ótimo de coordenação específica (Newell, 1986). Diferentes constrangimentos podem desencadear diferentes comportamentos nos jogadores, dado que vão proporcionar diferentes possibilidades de (*inter*)ação no decorrer do jogo. (Chung, 2014). Assim, a manipulação de constrangimentos específicos permite aos alunos explorarem uma panóplia de soluções funcionais com vista à concretização de um objetivo específico (Caldeira et al. 2019). Autores como Chow et al. (2011) referem ainda que a manipulação de variáveis específicas (no caso do presente estudo, das regras de jogo) é uma forma de guiar o sistema de aprendizagem dos alunos.

6.2. Objetivos

O presente estudo teve como objetivo geral compreender de que modo constrangimentos específicos na modalidade de Futebol influenciam o nível de participação e promovem a inclusão dos alunos na forma de jogo Gr+4v4+Gr, respeitando o sistema tático GR-1-2-1 em forma de losango, no contexto das aulas de EF.

Adicionalmente, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Perceber qual o constrangimento que melhor promoveu a inclusão de todos os alunos e o contacto com a bola;
2. Perceber se face aos constrangimentos houve promoção da dinâmica das equipas em prol da eliminação ou redução dos comportamentos mais individualistas;
3. Analisar o grau de densidade *versus* centralidade das redes de passes estabelecidas pelos alunos, nas diferentes situações de jogo;
4. Captar as percepções dos alunos relativas à experiência de jogar com constrangimentos.

6.3. Metodologia

Participantes

Os 22 alunos que participaram no estudo (quatro raparigas e dezoito rapazes) frequentavam o 10º ano de escolaridade numa turma do curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas, e tinham idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos ($\bar{X} = 16,0454545$ e $\sigma = 0,21320072$). Dos 22 alunos, sete praticavam ou já tinham praticado futebol num clube federado, com uma média de oito anos de prática.

Desenho do estudo

O estudo decorreu ao longo de sete aulas de 100 minutos. Na primeira aula foi realizada a avaliação diagnóstica, em situação de jogo de GR+4v4+GR, durante 40 minutos (dois jogos de 20 minutos). Os primeiros 10 minutos de jogo

eram numa situação de jogo livre e os últimos 10 minutos correspondiam ao jogo com constrangimentos. A sétima aula teve a mesma configuração da primeira aula e correspondeu à avaliação final. Nestas duas aulas (primeira e sétima aula), os alunos que jogavam com constrangimentos e um estudante aleatório de cada grupo com bom nível de desempenho preenchiam uma ficha de observação em que tinham de reportar as suas sensações/emoções nos jogos em que participaram.

As restantes cinco aulas obedeciam à seguinte estrutura: na fase inicial todas as equipas realizavam os mesmos exercícios, os quais eram previamente definidos pela EE e na fase final cada equipa jogava com os constrangimentos que tinha sido atribuído à sua equipa. Os jogos tinham a duração de 10 minutos.

A turma foi dividida em quatro equipas, tendo por base a seguinte regra: cada equipa tinha que ser composta por dois alunos de nível de desempenho inferior e três alunos com níveis de desempenho superiores em futebol.

Cada equipa tinha de jogar com um constrangimento diferente, à exceção da **Equipa A**, que era o grupo de controlo, sendo eles:

- **Equipa B:** A bola tem de passar por todos os elementos da equipa antes de marcar golo – cada golo marcado vale três;

- **Equipa C:** Quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto;

- **Equipa D:** A equipa tinha três balizas (a baliza formal de 5v5 localizada no centro do campo com um guarda-redes e duas balizas laterais com a mesma largura que a baliza formal, mas sem guarda-redes). Apenas os dois jogadores de nível de desempenho baixo podiam marcar nas três balizas: eram atribuídos três pontos se os jogadores de baixo nível marcassem na baliza central ou dois pontos se marcassem nas balizas laterais. Para o golo ser válido nas balizas laterais, os dois alunos podiam correr passando a linha da baliza ou podiam fazer um passe curto – não mais de um metro – para as balizas.

O quadro 7 espelha a organização dos jogos ao longo das aulas.

Quadro 7 – Organização dos jogos ao longo da unidade de ensino

AULA 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
10 de março	24 de março	31 de março	21 de abril	28 de abril	5 de maio	12 de maio
A X B	A x B	A x C	A x D	A x D	A x C	A x B
C X D	C x D	B x D	B x C	B x C	B x D	C x D

Os alunos foram informados dos objetivos do estudo. De realçar ainda que as imagens recolhidas foram tratadas apenas no âmbito académico e analisadas pela autora do presente REP e por dois docentes do Gabinete de Futebol da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

6.3.1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A recolha dos dados foi efetuada recorrendo aos seguintes instrumentos: (i) gravação em vídeo dos jogos; (ii) ficha de observação “*Participação e Desempenho nos Jogos Inclusivos*” e (iii) grupo focal.

Ficha de observação

A ficha de observação aplicada denomina-se de “*Participação e Desempenho nos Jogos Inclusivos*” (Butler, 2016), sendo a mesma traduzida e adaptada (Anexo M). Era composta por 13 perguntas, das quais apenas foram analisadas oito questões, uma vez que se revelaram ser as mais pertinentes para o estudo. As perguntas estavam divididas em dois grandes grupos: um grupo geral com o foco na dinâmica das equipas em jogo e outro grupo de carácter individual. As questões analisadas foram: relativas à equipa: 1) O jogo está a ser dinâmico?; 2) O jogo está a ser estruturado?; 3) O jogo está a ser justo?; 4) Estão todos os jogadores envolvidos no jogo?. Relativas a um jogador em particular: 1) O jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?; 2) O jogador está envolvido no jogo?; 3) O jogador está a sentir-se desafiado no jogo? e 4) O jogador parece estar a divertir-se?

Grupo focal

O grupo focal foi realizado apenas a duas equipas, a A, o grupo de controlo, e a B, uma vez que demonstrou ser a equipa com uma maior frustração pelo constrangimento aplicado. O mesmo teve lugar no dia 14 de junho, após a finalização do estudo. O *grupo focal* tinha como principal objetivo captar as sensações e opiniões dos alunos acerca do estudo e o que aprenderam durante o mesmo, tendo os alunos sido convidados a refletirem tendo por base as seguintes questões: (i) Como descrevem a vossa experiência na modalidade de futebol?; (ii) O que gostaram mais e menos? (iii) uma aprendizagem ou várias que retiraram das aulas de futebol? (iv) Como foi a vossa experiência de trabalhar em equipa?; (v) Como sentiram que foi a vossa participação nos jogos?; (vi) Sentiram que a participação das várias equipas foi equilibrada e justa?; (vii) Qual a vossa opinião acerca da eficácia das estratégias utilizadas (constrangimentos) e se isso levou a que todos participassem no jogo e aprendessem mais.

6.3.2. Procedimentos de análise

Análise das gravações dos jogos

As gravações dos jogos foram analisadas recorrendo à análise notacional dos passes realizados entre pares de jogadores. A informação relativa ao número total de passes realizados pelos alunos em cada situação foi registada em matrizes de adjacência. Essas matrizes de adjacência foram, numa fase posterior, importadas para o *software* **NodeXL**, para a obtenção dos mapas de redes sociais.

Matrizes de adjacência e Mapas de Redes Sociais (Social Networks)

As matrizes de adjacência constituem uma forma de se representar um grafo (G). Assim, $G(V,E)$ é um grafo onde “V” (jogadores) é um conjunto não vazio de objetos denominados de nós ou vértices e “E” (passes) representa um subconjunto de pares não ordenados de V (Bondy & Murty, 1976; Zhu, 2011). As matrizes são utilizadas para construir uma rede finita de “n x n” onde as entradas são codificadas pelo número 1 e são atualizadas consoante a quantidade de passes realizados no decorrer do jogo (Passos et al., 2011). A figura abaixo

(Figura 2), representa um exemplo de uma matriz de adjacência de Ribeiro et al. (2017).

x	GK	RD	CRD	CLD	LD	DM	RM	LM	RW	LW	FW
GK		2	1	3	2	1	0	2	0	0	2
RD	1		2	3	1	3	4	0	5	0	0
CRD	1	3		4	0	2	3	0	2	0	0
CLD	2	1	3		2	3	1	4	0	2	0
LD	1	0	0	2		2	0	3	1	3	1
DM	0	1	1	2	1		2	2	4	4	2
RM	0	2	0	1	1	3		3	5	2	1
LM	0	1	0	1	3	2	1		2	5	2
RW	0	2	1	0	1	2	2	1		2	7
LW	0	0	1	2	5	2	2	2	1		6
FW	0	0	0	1	1	2	1	2	3	2	

Figura 2 - Exemplo de uma matriz de adjacência

Segundo Ribeiro et al. (2017), a análise das redes sociais aborda a natureza das interdependências nas estruturas das equipas, investiga padrões de interações de um todo para uma parte, isto é, da estrutura do sistema para as relações individuais e dos comportamentos para as atitudes. A análise de redes sociais é capaz de colmatar a lacuna existente entre os níveis de análise micro (como um caso de um pequeno grupo) e macro (a estrutura toda).

Foram elaboradas matrizes de adjacência para todos os jogos, à exceção da primeira aula, uma vez que a gravação ficou num ritmo acelerado e não era perceptível. Após serem realizadas as matrizes de adjacência, recorreu-se ao software **NodeXL** (Social Media Research Foundation: Belmont, CA, USA), de forma a elaborar as imagens dos mapas de redes de cada jogo. Para a realização das matrizes de adjacência e, consequentemente, para a elaboração das imagens, apenas foram contabilizados os passes eficazes. Os lançamentos de linha lateral não foram considerados. A densidade das arestas (setas) entre cada vértice (jogador) informa sobre a quantidade de interações. Neste sentido, setas mais grossas representam maior quantidade de passes realizados entre pares de jogadores, ao passo que setas mais finas representam menor quantidade (Ribeiro et al., 2017).

Fichas de observação e grupo focal

O conteúdo informativo das fichas de observação e dos grupos focais foram analisados recorrendo a procedimentos de análise de conteúdo (Patton, 2015).

Resultados

Redes sociais estabelecidas pelos alunos e constrangimentos de jogo

A análise dos mapas de redes sociais, permitiu constatar que os constrangimentos funcionaram de forma distinta.

Tal como apresentado na Figura 3, é possível concluir que na **equipa A**, grupo de controlo, os jogadores mais solicitados foram os **jogadores 1 e 4** (83% das aulas, o que corresponde a 5 aulas), sendo o menos solicitado o **jogador 3**, que não foi o mais solicitado em nenhuma aula. Importa salientar que dois jogadores tinham muita experiência na modalidade. O jogador 1 tinha seis anos de experiência em clubes federados e o jogador 4 sete anos de experiência, igualmente em clubes federados. Ambos os jogadores foram considerados, depois da realização da AD, jogadores com um bom nível de desempenho. O jogador 3 era um jogador com um baixo nível de desempenho e não tinha experiências na modalidade, excetuando no contexto escolar.

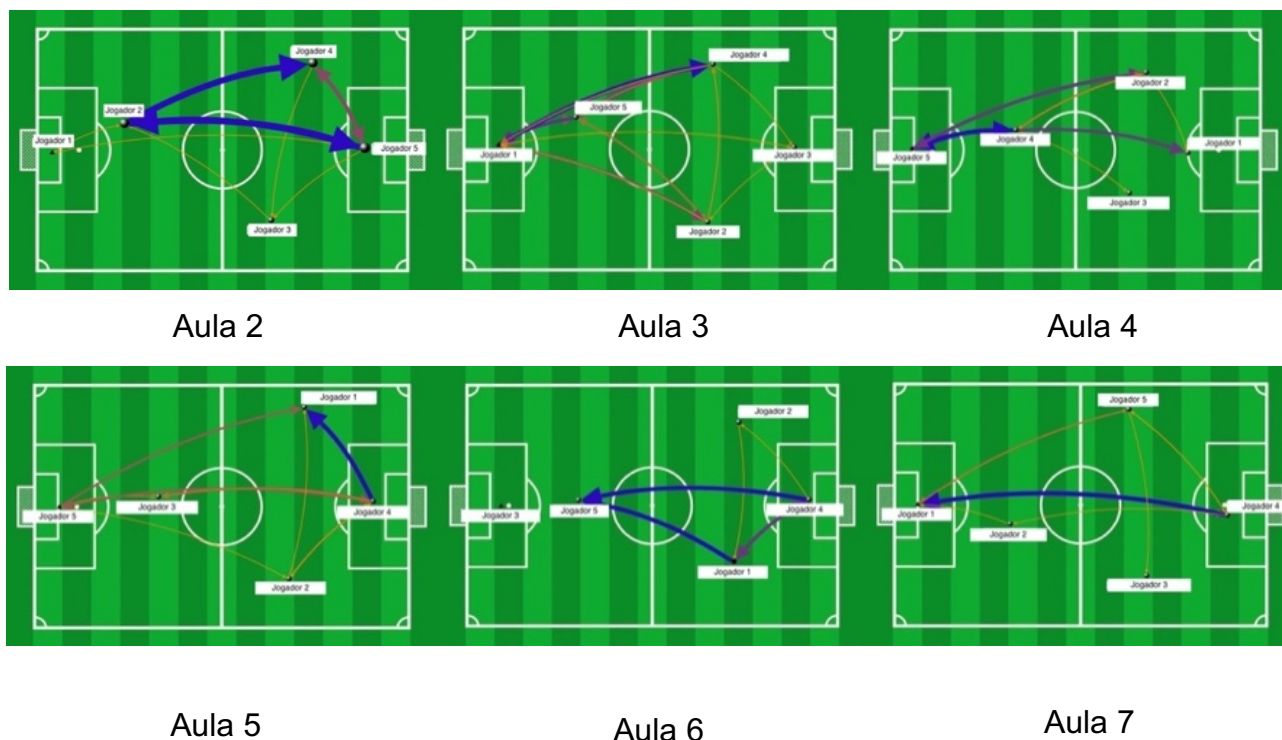


Figura 3 - Mapa de redes sociais (Equipa A)

No que diz respeito à **equipa B**, que jogava sob o constrangimento “a bola passa por todos, o golo vale por três”, conforme observado na figura abaixo representada (Figura 4) o jogador mais solicitado durante o estudo foi o **jogador**

1, tendo sido o mais solicitado em todas as aulas do estudo (100%). O jogador 1 jogava futebol num clube federado e já praticava a modalidade há 8 anos, tendo sido considerado um jogador com um bom nível de desempenho.

Por outro lado, o jogador menos solicitado da equipa foi o **jogador 2**, apenas tendo sido dos mais solicitados em apenas 3 aulas (50% das aulas). O jogador 2 não tinha tido contacto com a modalidade fora do contexto escolar, sendo considerado um dos jogadores com um nível de desempenho mais baixo. Contudo importa realçar a aula número 4, onde **todos os jogadores** foram solicitados de forma equilibrada.

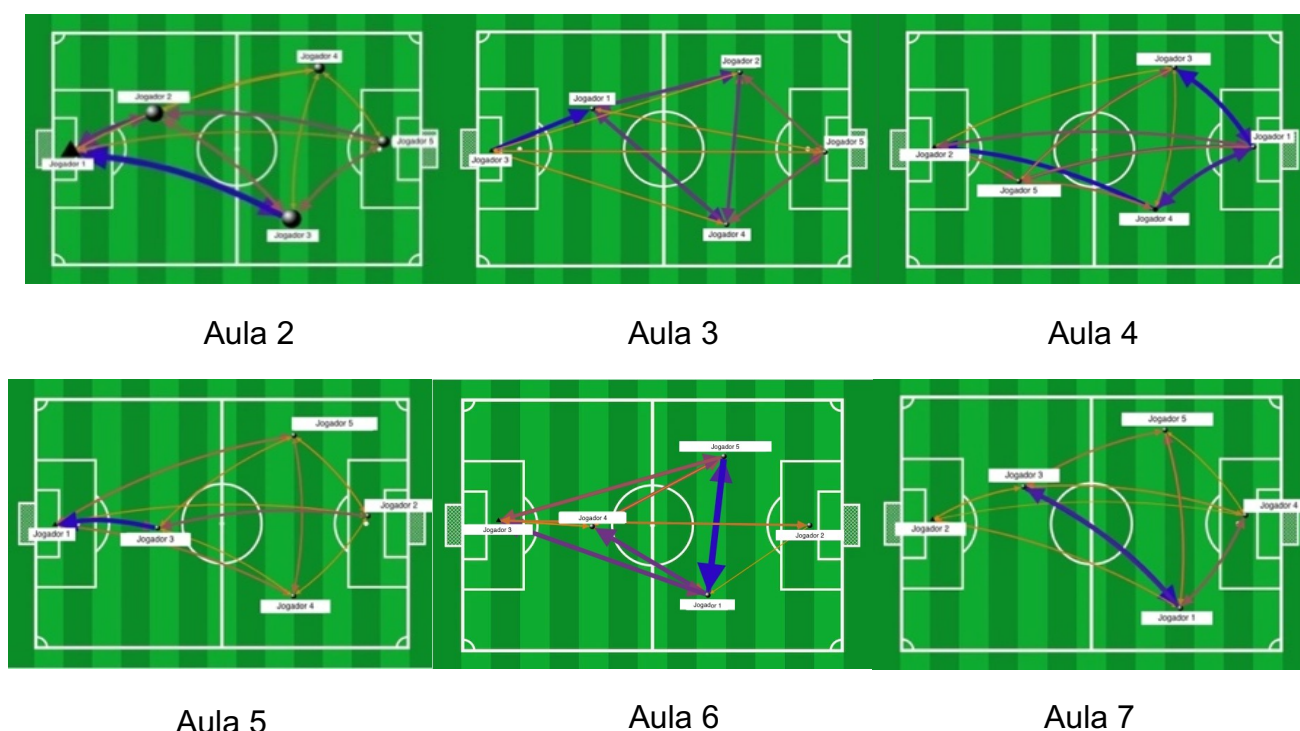


Figura 4 - Mapa de redes sociais (Equipa B)

Relativamente à **equipa C** (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto), dois jogadores ocuparam o lugar de destaque tendo sido os **jogadores 3 e 5** (foram os mais solicitados em 4 aulas, o que corresponde a 66% das aulas). Os jogadores 3 e 5 desta equipa tinham sete anos de experiência em clubes federados, sendo ambos considerados jogadores com um bom nível de desempenho.

O jogador menos solicitado da equipa C foi o **jogador 4**, não tendo sido o mais solicitado em nenhuma aula. O jogador 4 foi caracterizado como sendo um

jogador com baixo nível de desempenho; este não tinha nenhum contacto com a modalidade fora do contexto escolar. A figura abaixo representada (Figura 5) diz respeito ao mapa de redes sociais da equipa.

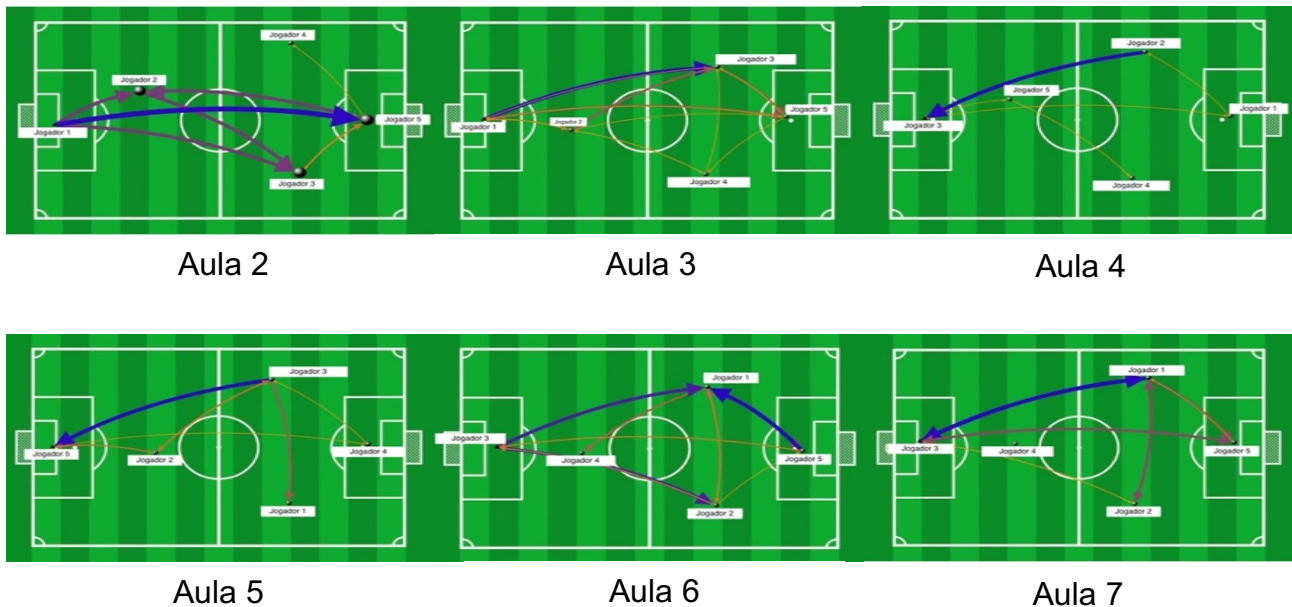
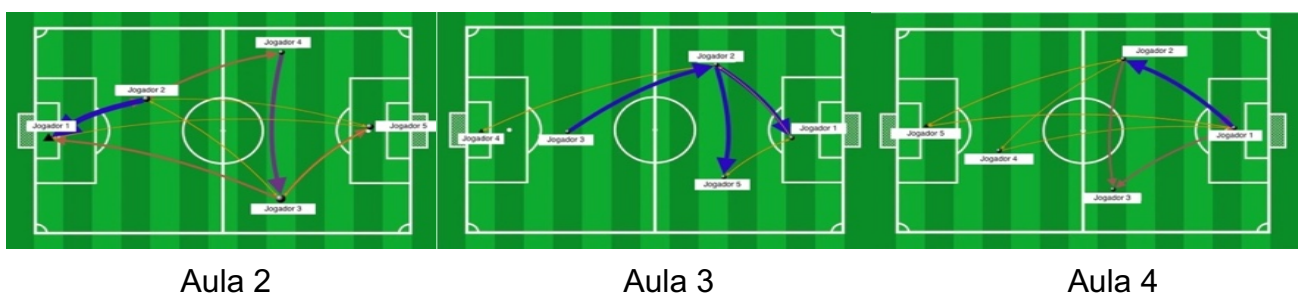


Figura 5 - Mapa de redes sociais (Equipa C)

Finalmente, no que diz respeito à **equipa D** (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas), observando o mapa de redes sociais da equipa (Figura 6), o jogador mais solicitado foi o **jogador 1** (foi solicitado em 100% das aulas) e, à semelhança da equipa C. O jogador 1 conta com oito anos de experiência na modalidade de futebol em contexto de clubes federados. Após a AD, o jogador foi considerado com um bom nível de desempenho.

O jogador menos solicitado foi **jogador 4**. O jogador 4 desta equipa não mereceu um lugar de destaque em nenhuma aula. À semelhança da equipa C, este jogador foi caracterizado como um jogador de baixo nível de desempenho e, para além do contexto escolar, não tinha nenhum contacto com a modalidade.



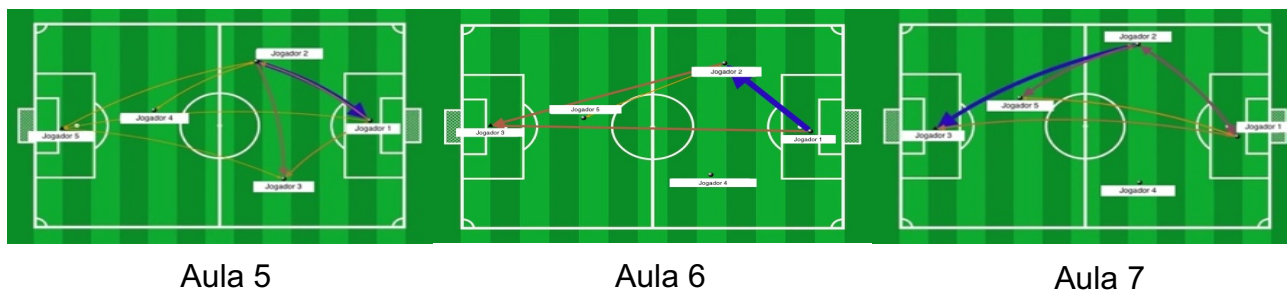


Figura 6 - Mapa de redes sociais (Equipa D)

Após a análise dos mapas de redes sociais das quatro equipas, é possível salientar a aula 4 da equipa B, na qual todos os jogadores foram solicitados de forma equilibrada. Foi ainda na equipa B que o jogador considerado menos solicitado obteve uma percentagem superior (33%), comparativamente aos menos solicitados das equipas A (0%), C (0%) e D (0%).

Assim, é possível afirmar que através da análise dos mapas de redes sociais, o constrangimento que promoveu um acréscimo ao nível de participação dos alunos e, consequentemente, uma maior inclusão foi o constrangimento aplicado à equipa B “A bola passa por todos, o golo vale por três”. A equipa B, na aula número 4 obteve 100% de participação de todos os elementos, o que pode ser compreendido pelo facto de a equipa ter encontrado uma estratégia de jogo promotora da inclusão de todos.

Face ao objetivo número três “analisar o grau de densidade *versus* centralidade das redes de passes estabelecidas pelos alunos, nas diferentes situações de jogo” a equipa B demonstrou ser a equipa com um jogo mais coletivo, sendo a equipa com uma maior densidade nas setas entre os pares de jogadores.

A visão dos alunos do envolvimento e justiça dos jogos

Ainda através da análise das fichas de observação é possível afirmar que relativamente à temática de **todos os jogadores estarem envolvidos no jogo**, na equipa A existiram três respostas negativas (75%), sendo as justificações “*existe jogadores que não tocam na bola*” (EqA⁹, jogador 1); “*por exemplo eu não, porque não consigo chegar à frente*” (EqA, jogador 3) e ainda “*um golo da*

⁹ EqA – Equipa A

equipa B não entrou completamente na baliza” (EqA, jogador 5). Na equipa B (a bola passa por todos. O golo vale por três), um jogador respondeu negativamente à questão (25%), sendo a justificação “*Não se esforçam*” (EqB¹⁰, jogador 3). Na equipa C (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto), dois alunos (50%) responderam que não, justificando-se “*porque há jogadores que não tocam na bola*” (EqC¹¹, jogador 1) e “*porque nem todos tocam na bola*” (EqC, jogador 4). Já na equipa D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas), a questão é detentora de 100% de respostas negativas, sendo as justificações dos alunos: “*há jogadores com poucas interações*” (EqD¹², jogador 3); “*as raparigas não querem movimentar-se*” (EqD, jogador 2); “*as raparigas não estão envolvidas porque não jogam*” (EqD, jogador 1) e “*devido a algumas regras*” (EqD, jogador 4).

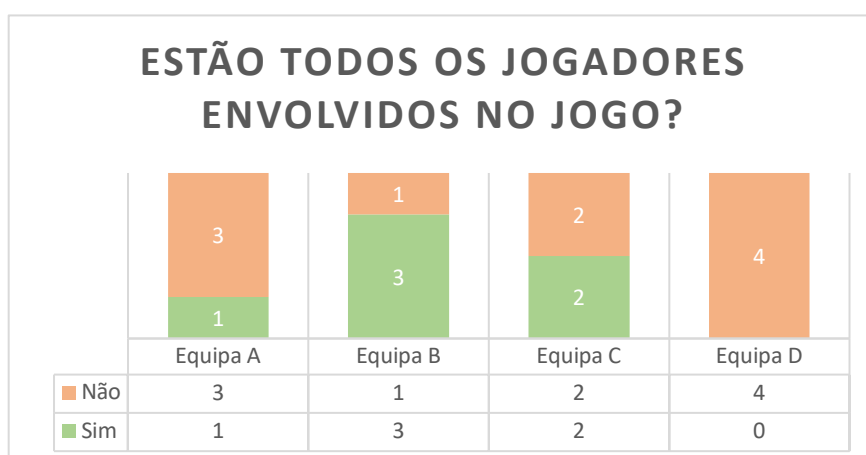


Gráfico 1 - Estão todos os jogadores envolvidos no jogo? (Respostas equipas A, B, C e D)

Na vertente de carácter individual, à questão “**o jogador está envolvido no jogo?**”, na equipa B (a bola passa por todos. O golo vale por três) e na equipa D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas) obteve uma resposta negativa (25%), sendo a justificação “*Apenas tenho de tocar 1 vez na*

¹⁰ EqB – Equipa B

¹¹ EqC – Equipa C

¹² EqD – Equipa D

bola” (EqB, jogador 2) e “*devido a algumas regras*” (EqD, jogador 4). A mesma questão obteve 100% de respostas positivas na equipa C (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto).

No grupo focal, o jogador 2 da equipa B referiu que “*não me senti incluída pois só me passavam a bola porque tinha de ser para fazerem o golo. Só tocava uma vez na bola para cumprir o constrangimento*”.

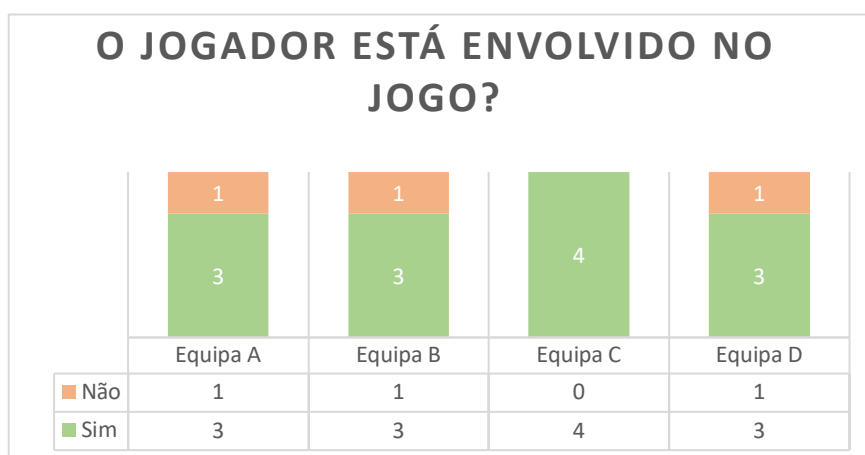


Gráfico 2 - O jogador está envolvido no jogo? (Respostas equipas A, B, C e D)

Relativamente ao objetivo de “perceber se face aos constrangimentos houve promoção da dinâmica das equipas em prol da eliminação ou redução dos comportamentos mais individualistas”, a análise realizada às fichas de observação evidenciam que no que concerne à percepção se o **jogo está a ser dinâmico** todos os alunos das equipas A, C (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto) e D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas) responderam positivamente à questão. Na equipa B (a bola passa por todos. O golo vale por 3), um jogador respondeu negativamente (25%), sendo a justificação “*não dá para jogar*” (EqB, jogador 3). Contudo, a resposta negativa pode estar relacionada com a frustração sentida pelo jogador, uma vez que o mesmo se encontrava frustrado com o constrangimento aplicado à equipa.

Assim, é possível afirmar que os constrangimentos, devido aos seus desafios, promoveram a dinâmica de jogo.



Gráfico 3 - O jogo está a ser dinâmico? (Respostas equipas A, B, C e D)

Relativamente às questões de carácter individual, a questão “**o jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?**” na equipa A, apenas um aluno respondeu negativamente (25%) tendo-se justificado “*não consigo chegar à frente*” (EqA, jogador 3). O mesmo jogador foi o único a responder à questão “**o jogador está envolvido no jogo?**” sendo a justificação a mesma. Relativamente às equipas B (a bola passa por todos. O golo vale por três), C ((quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto) e D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas), a questão “**o jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?**” obteve 100% de respostas positivas.

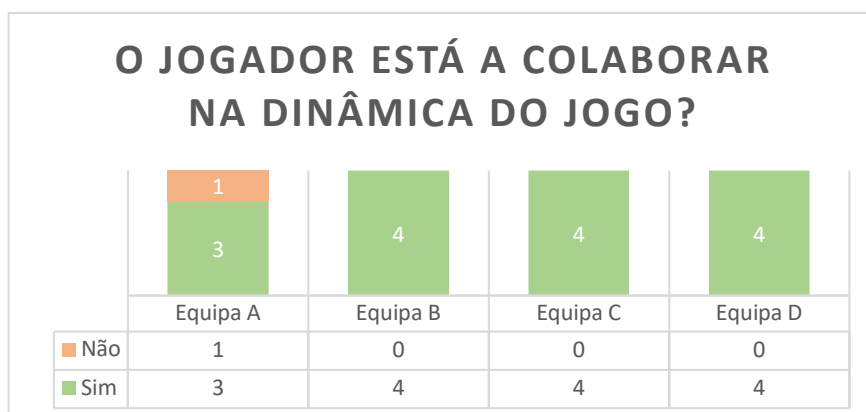


Gráfico 4 - O jogador está a colaborar na dinâmica do jogo? (Respostas equipas A, B, C e D)

É possível observar ainda que a equipa C (quando um jogador com mais dificuldade: assistia ou executava um passe para golo realizado – golo vale dois pontos; marca golo -golo vale por três pontos; quando faz um passe ou recupera a bola – um ponto) “**o jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?**” e “**o jogador está envolvido no jogo?**” a equipa obteve 100% de respostas positivas, o que não se verificou nas restantes equipas.

A questão “**o jogador está a sentir-se desafiado no jogo?**” obteve uma resposta negativa (25%) nas equipas A e B (a bola passa por todos. O golo vale por três), sendo as justificações respetivamente, “*conforto técnico no desporto*” (EqA, jogador 4) e “*não consigo jogar devido à regra da equipa*” (EqB, jogador 3). As equipas C (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto) e D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas) obtiveram 100% de respostas positivas à questão. Importa salientar que a resposta negativa fornecida pelo jogador da equipa B pode estar relacionada com a frustração sentida pelo jogador uma vez que o mesmo se encontrou insatisfeito com o constrangimento aplicado à equipa. Assim, face ao exposto é possível afirmar que os constrangimentos para além de promoverem a dinâmica do jogo, desafiaram os jogadores.

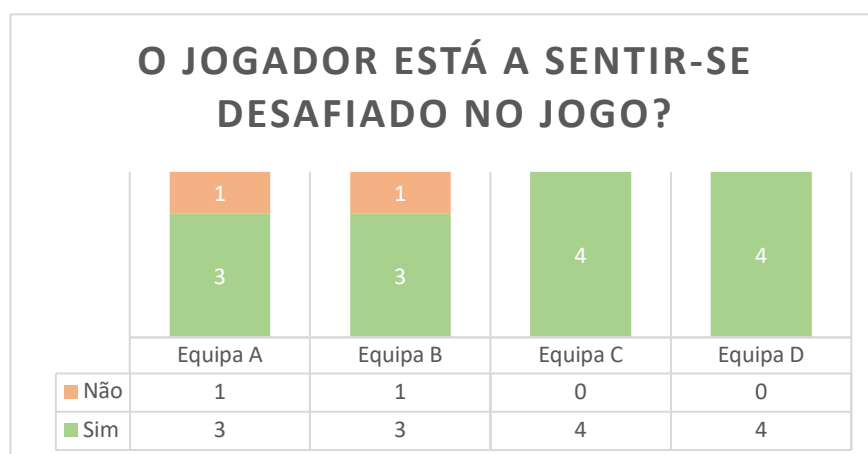


Gráfico 5 - O jogador está a sentir-se desafiado no jogo? (Respostas equipas A, B, C e D)

Contudo, os alunos sentiram que o jogo não estava estruturado, conforme relataram na ficha de observação. Apenas o grupo de controlo (equipa A) obteve 100% de respostas positivas. Na equipa B (a bola passa por todos. O golo vale por três), dois jogadores responderam negativamente, perfazendo um total de 50% das respostas fornecidas da equipa, sendo as justificações “há muito individualismo” (EqB, jogador 2) e “não dá para jogar” (EqB, jogador 3). Nas equipas C (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto) e D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas), apenas 25% dos resultados de cada equipa são negativas, sendo as justificações “não há defesas” (EqC, jogador 1) e “muitos jogadores no meio campo/ataque e poucos na defesa” (EqD, jogador 3).

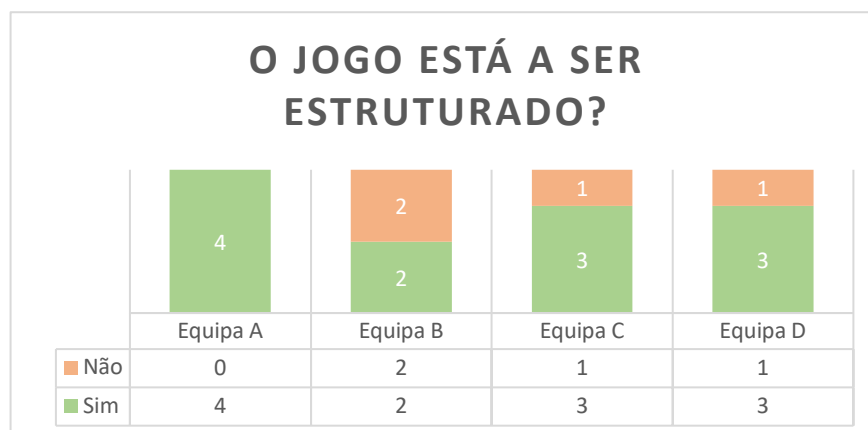


Gráfico 6 - O jogo está a ser estruturado? (Respostas equipas A, B, C e D)

Foi ainda possível concluir que a maioria dos alunos divertiram-se durante o jogo, conforme se pode observar no gráfico 8. A equipa A foi detentora de 100% de respostas positivas. Na equipa B (a bola passa por todos. O golo vale por três), dois alunos responderam negativamente (50%) sendo as justificações “não consigo jogar” (EqB, jogador 3) e “não” (EqB, jogador 4). Na equipa C (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto) e D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. Apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas

três balizas), apenas um aluno respondeu negativamente (25%) sendo justificadas por “o jogo é para se aprender e não para se divertir e eu estou a aprender” (EqC, jogador 1) e “porque não quero jogar” (EqD, jogador 4).

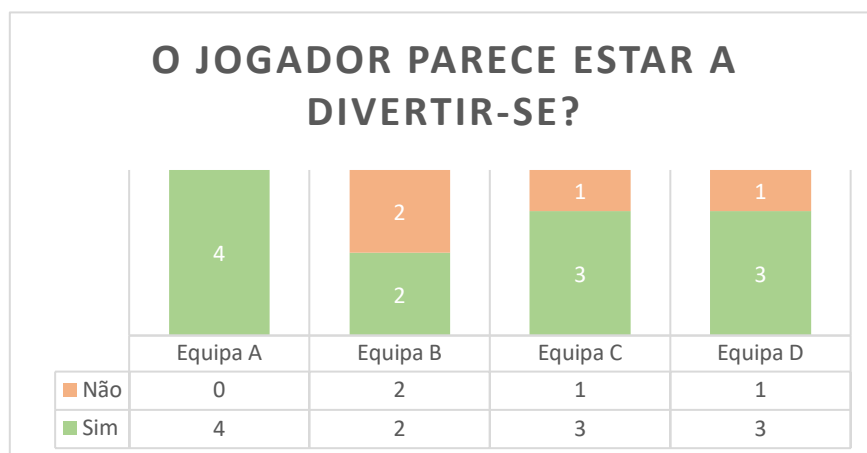


Gráfico 7 - O jogador parece estar a divertir-se? (Respostas equipas A, B, C e D)

A perceção dos alunos acerca das aprendizagens

Finalmente, em resposta ao quarto e último objetivo do presente estudo, “perceber as aprendizagens que os alunos retiraram sobre os jogos com os constrangimentos e as sensações vividas pelos alunos durante os jogos”, foram analisadas as intervenções dos alunos nos grupos focais, bem como as fichas de observação.

No que diz respeito ao jogo ser justo e à participação justa e equilibrada, recorrendo à ficha de observação constatou-se que os jogadores que jogaram sob os constrangimentos não acharam o jogo justo. Em contrapartida, a equipa A, pertencente ao grupo de controlo, achou que o jogo foi justo. A questão obteve 100% de respostas positivas no grupo de controlo, que jogava sem nenhum constrangimento. Nas equipas B (a bola passa por todos. O golo vale por três), C (quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto) e D (a equipa tinha três balizas, uma formal e duas laterais. No constrangimento em que apenas os jogadores com um baixo nível de desempenho podiam marcar nas três balizas), a questão foi detentora de 75% de respostas negativas, sendo as justificações: “há equipas que têm mais dificuldades em marcar” (EqB, jogador 1); “há regras injustas” (EqB, jogador

2) e ainda “as regras estão claramente injustas” (EqB, jogador 3); “há certos alunos que não deveriam ter os benefícios” (EqC, jogador 3); “porque as restrições que cada equipa tem são diferentes” (EqC, jogador 1) e “não toco na bola” (EqC, jogador 4); “há equipas ligeiramente melhores e as vantagens de algumas equipas são injustas para a equipa” (EqD, jogador 2); “muitas diferenças de qualidade” (EqD, jogador 3) e “porque há regras que favorecem mais umas equipas do que outras” (EqD, jogador 4). Assim, as evidências anunciam que os jogadores que jogaram sob os constrangimentos, não consideraram o jogo justo.

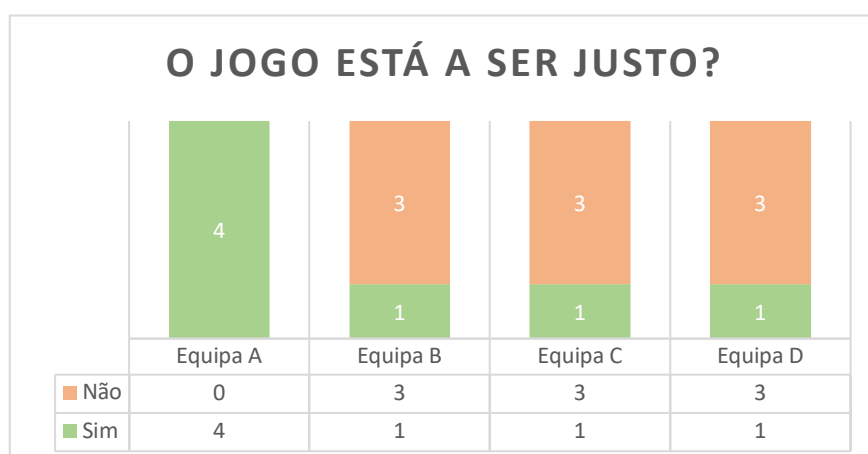


Gráfico 8 - O jogo está a ser justo? (Respostas equipas A, B, C e D)

No grupo focal, os alunos foram convidados a refletirem acerca da mesma questão, sendo que a equipa A manteve a sua posição acerca de um jogo justo. Já a equipa B mencionou que não foi justa nem equilibrada “porque as outras equipas tinham constrangimentos que na teoria eram mais fáceis de concretizar e a nossa equipa tinha um constrangimento bastante complicado, por exemplo estamos em frente à baliza, mas se não tivéssemos passado por todos tínhamos de voltar para trás para a bola passar por todos para podermos marcar um golo, o que era extremamente complicado. Para ser justo, a cada jogo os constrangimentos deviam de rodar de equipa para equipa, ou seja, a cada aula as equipas tinham um constrangimento diferente, assim era mais justo e o estudo era mais concreto” (EqB, jogador 3), sendo que todos os elementos da equipa concordaram com esta afirmação. Assim, é possível afirmar que os alunos compreenderam a importância de um jogo justo para todos.

Os alunos, durante a realização do grupo focal ressaltaram que compreenderam que o trabalho de equipa era importante e que a experiência

promoveu o trabalho em equipa, em prol do objetivo do jogo (marcação do golo). Mencionaram ainda que aprenderam a ter mais paciência e a não reagir tão impulsivamente. Afirmaram, igualmente que a aprendizagem mais relevante que retiraram do estudo foi *“(a professora passou-nos) a ideia de que primeiro de tudo é a segurança, depois cooperação, depois diversão e só no fim a competitividade”* (EqA, jogador 4). A equipa B ainda referiu que *“trabalhar em equipa é sempre bom pois desenvolve a comunicação entre nós, um bom ambiente e é bom não só a nível escolar, mas também para levar para o futuro porque desenvolvemos competências sociais”* (EqB, jogador 1), sendo que toda a equipa concordou com esta afirmação.

Sobre a questão acerca do que **gostaram mais e menos** os alunos referiram que o que gostaram mais foi de jogar futebol e que o que gostaram menos foi da irritação de alguns colegas face ao cumprimento dos constrangimentos porque *“não foi uma situação ideal”* (EqA, jogador 4). Já a equipa B, apontou que o que gostou menos foi *“de não estar equilibrado de equipa para equipa, se tivéssemos todos o mesmo constrangimento acho que seria mais justo. As equipas estavam mais ou menos equilibradas, agora os constrangimentos estavam totalmente desequilibrados”* (EqB, jogador 1).

Relativamente à **participação nos jogos** um aluno afirmou que *“Comecei um bocado fraco, mas noto uma evolução, por jogar em equipa os meus colegas ajudaram-me a melhorar e a ser mais competitivo* (EqB, jogador 5)”. Outro aluno referiu ainda que *“Individualmente não dava para fazer muitas coisas pois tínhamos de passar por todos, mas temos de arranjar melhores formas individuais para conseguirmos fazer com que a bola passe por todos. O constrangimento não deixava que desenvolvêssemos a nível individual, mas sim em coletivo”* (EqB, jogador 4). Como já foi referido anteriormente, outro aluno da equipa B mencionou que não se sentia incluída *“pois só me passavam a bola porque tinha de ser para fazerem o golo. Só tocava uma vez na bola para cumprir o constrangimento”* (EqB, jogador 2).

Por fim, os alunos mencionaram que as aulas foram bem estruturadas e que gostaram bastante delas. Referiram ainda que *“A professora soube manter os limites das aulas. As aulas foram fixas, mas o estudo foi mal feito porque os*

constrangimentos do futebol tiram a essência do jogo” (EqA, jogador 5), sendo que todos concordaram com esta afirmação.

6.4. Discussão

Nos JDC, o jogo pode ser entendido como um sistema dinâmico e complexo, composto por variadas componentes (i.e., os jogadores) que interagem entre si e evoluem ao longo do tempo, onde a técnica e a ação tática não se podem separar (Araújo & Volossovitch, 2005; Serra-Olivares & García-Rubio, 2017).

Apesar de um dos objetivos do estudo ser perceber qual o constrangimento que melhor promoveu a inclusão de todos os alunos e o contacto com a bola, de acordo com a análise do mapa de redes sociais de cada equipa, é possível afirmar que os jogadores mais participativos no jogo foram os jogadores que já eram portadores de alguns anos de experiência na modalidade em clubes federados. Tal conclusão é sustentada na literatura por autores como Teoldo et al. (2010), que afirmam que os jogadores mais experientes possuem uma maior participação no jogo, realizando uma maior quantidade de ações durante o jogo. Contudo, com o estudo, evidenciou-se que existiu uma maior participação dos alunos do género masculino com um nível de desempenho mais baixo do que as meninas.

A diferença do envolvimento dos jogadores foi notória nos resultados oriundos da ficha de observação. Existiu uma clara diferença na perceção global (da equipa) e na perceção individual. Esta diferença pode ser explicada pelo facto de alguns alunos da equipa adotarem comportamentos individualistas e também pela e da falta de vontade de alguns elementos em participar no jogo. Exemplo da desmotivação dos alunos para o jogo esteve presente na aula 7, em que os jogadores 4 das equipas C e D, não tiveram nenhum contacto com a bola uma vez que se encontravam parados no meio-campo e apresentavam-se com falta de motivação para a prática, como referiram na parte final do estudo.

A utilização de jogos reduzidos e condicionados oferece inúmeras possibilidades para a manipulação de constrangimentos da tarefa (p.e., dimensão do campo, relações numéricas, regras do jogo, tempo, etc.) no sentido de estimular comportamentos cooperativos através da exploração de diferentes

soluções (Davids et al., 2013). Tal afirmação sustenta a evidência apresentada relativamente ao terceiro objetivo do estudo (analisar o grau de densidade *versus* centralidade das redes de passes estabelecidas pelos alunos, nas diferentes situações de jogo), bem como as percepções dos estudantes acerca das aprendizagens, que mencionaram a importância do trabalho em equipa. Travassos et al. (2012) afirmam que os jogos reduzidos e condicionados devem estimular a promoção de relações entre os jogadores. Contudo, através da análise de redes sociais, apenas nas equipas A, B e C se comprovou tal afirmação, sendo que na equipa D existiu muitos comportamentos individualistas. Por outro lado, os jogos reduzidos e condicionados oferecem, igualmente, uma maior frequência das ações, proporcionando aos praticantes uma oportunidade para desenvolverem as suas competências através do jogo (Fenoglio, 2003). A maioria dos resultados deste estudo apresentam uma concordância com a afirmação do mesmo autor, à exceção da equipa D, que pode ser justificado pelo elevado número de comportamentos individualistas.

6.5. Conclusão

Com a realização do estudo foi possível concluir que os diferentes constrangimentos conduziram a resultados distintos. Foi o constrangimento aplicado à equipa B “a bola passa por todos. O golo vale por três” que melhor promoveu a inclusão de todos os alunos e o contacto com a bola. Não obstante discurso dos alunos dessa equipa (equipa B) reporta que o constrangimento promove apenas uma inclusão forçada aquando da concretização golo.

Por outro lado, as fichas de observação evidenciaram que o constrangimento que provocou uma maior inclusão por parte dos alunos, segundo os sentimentos e emoções dos mesmos, foi o constrangimento aplicado na equipa C que jogava sob o constrangimento quando um jogador com nível inferior: realizava uma assistência – golo vale dois pontos; marcava golo - golo vale por três pontos; quando fazia um passe ou recuperava a bola – um ponto.

Os mapas de redes sociais evidenciaram também a resposta ao terceiro objetivo do estudo “investigar o grau de densidade *versus* centralidade das redes de passes estabelecidas pelos alunos, nas diferentes situações de jogo”, sendo

a equipa B (a bola passa por todos. O golo vale por três) que apresentou igualmente uma maior densidade entre os pares de jogadores, o que se traduz num jogo mais coletivo.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, “perceber se face aos constrangimentos houve promoção da dinâmica das equipas em prol da eliminação ou redução dos comportamentos mais individualistas”, foi possível concluir que os alunos ao longo do estudo foram eliminando os comportamentos mais egoístas, contudo esses comportamentos não foram eliminados na sua totalidade. As evidências reportam que os constrangimentos, através dos seus desafios, provocaram dinâmicas nas equipas, nas diferentes situações de jogo.

Por fim, o quarto objetivo “captar as perceções dos alunos relativas à experiência de jogar com constrangimentos” é possível afirmar que a aprendizagem mais relevante que os alunos retiraram do estudo foi aprender a trabalhar em equipa e que o trabalho de equipa se traduz num elemento importante nos JDC. Os alunos realçaram ainda a importância de o jogo ser justo. Foi também possível perceber que os jogadores que jogaram sob os constrangimentos não acharam o jogo justo. Já os jogadores que jogaram no grupo de controlo, ou seja, que jogaram de forma livre sem nenhuma regra aplicada à equipa, é que consideraram existir justiça no jogo.

Importa ainda realçar que durante o decorrer do estudo alguns alunos inseridos na equipa B demonstraram atitudes egoístas e individualistas e por vezes, frustração pelo constrangimento aplicado à equipa.

6.6. Limitações

Este é um estudo piloto ocorrido em contexto real de ensino, pelo que houve alguns aspetos que não puderam ser controlados como por exemplo: a ausência dos alunos às aulas de Educação Física, o espaço temporal e espacial utilizado para o estudo, o grupo de controlo ser relativamente mais pequeno do que o grupo experimental, as características da turma e as características individuais de cada aluno da turma e o nível de heterogeneidade da turma.

Bibliografia

Ainscow, M. (2015). *Struggles for Equity in Education*. Routledge.

Araújo, D. & Volossovitch, A. (2005). Fundamentos para o treino da tomada de decisão: uma aplicação ao andebol. In D. Araújo (Ed.), *A acção táctica no desporto* (pp. 75– 97). Visão e Contextos Lda.

Basei, A. P., & Vieira, M. A. (2007). O futebol como conteúdo de ensino da Educação Física escolar: possibilidades a partir da concepção crítico-emancipatória. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 12, 115. Consult. 20 abr 2023, disponível em: <https://www.o-futebol-como-conteudo-de-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>

Bondy JA, Murty USR. (1976). *Graph theory with applications*. Elsevier Science Ltd: North-Holland.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.

Caldeira, P., Paulo, A., Infante, J., & Araújo, D. (2019). A influência da pedagogia não-linear e da abordagem baseada nos constrangimentos no treino do remate no voleibol. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 590-596.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2015). Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction. In *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: An Introduction* (1st ed.). Taylor and Francis.

Chow, J.Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D. & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New ideas in psychology*, 2 (29), 189-200.

Christina, R. (2002). Análise da técnica e correcção dos erros. *Seminário Internacional Treino de Jovens—Comunicações*, 5-14.

Chung, D. Y. A. (2014). Manipulação de constrangimentos e a representatividade do exercício de treino de Futebol: Efeito do número de jogadores na aplicação

dos princípios específicos "espaço" e "concentração" durante os jogos reduzidos e condicionados. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Correia, V., Araújo, D., Duarte, R., Travassos, B., Passos, P., & Davids, K. (2012). Changes in practice task constraints shape decision-making behaviours of team games players. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 244-249.

Cruyff, J. (2002). *Me gusta el Fútbol*. RBA Libros S.A.

Curtner-Smith, M. D., Hasty, D. L., & Kerr, I. G. (2001). Teachers' use of productive and reproductive teaching styles prior to and following the introduction of National Curriculum Physical Education. *EDUCATIONAL RESEARCH-LONDON THEN SLOUGH*, 43(3), 333-340. Consult. 20 abr 2023, disponível em: [Teachers use of productive reproductive teaching styles.pdf](#)

Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and sport sciences reviews*, 41(3), 154-161.

De Moraes, E. Q. (2010). *O Futebol a partir dos Jogos Cooperativos: Novas Práticas na Organização da Educação Física*. Paraná.

Fenoglio, R. I. C. K. (2003). The Manchester United 4 v 4 pilot scheme for U9s. *FA Coaches Assoc. J*, 6(3), 18-19.

FIFA. (n.d.). *Football for Schools*. 1994-2023. Consult. 20 abr 2023, disponível em: <https://footballforschools.fifa.com/en/>

Freire, J. B. (2003). *Pedagogia do futebol*. Campinas: Autores Associados.

Freire, J. B. (2006). Um mundo melhor, uma outra educação física. In Rodrigues, David. (org.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo* (pp. 51–74). Artes Médicas.

Freitas, M. L. V. de, & Freitas, C. V. de (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.

Garganta, J. (1994). Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos: In O Ensino dos Jogos Desportivos. 11-25. A. Graça & J. Oliveira. CEJD/FCDEF-UP. Porto.

Garganta, J. (2006). Ideias e competências para “pilotar” o jogo de Futebol. In Go Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 313–326).

Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2015). Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar (2a Ed.) (F. Tavares, Ed.; 2a, pp. 199–263). Editora FADEUP.

Kelso, J.A.S. (1995). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. MIT Press.

Koekoek, J., Dokman, I., & Walinga, W. (2022). *Game-based pedagogy in physical education and sports: designing rich learning environments*. Taylor & Francis.

Koekoek, J., Dokman, I., & Walinga, W. (2022). *Game-Based Pedagogy in Physical Education and Sports: Designing Rich Learning Environments* (1st ed.). Routledge.

Lieberman, L. J., Cavanaugh, L., Haegele, J. A., Aiello, R., & Wilson, W. J. (2017). The Modified Physical Education Class: An Option for the Least Restrictive Environment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(7), 10–16. DOI: [10.1080/07303084.2017.1340203](https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340203)

Lima-Rodrigues, L. M., Santos, G. D., & Trindade, A. R. (2016). Pedagogias expressivas na formação de professores. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 813-817.

Michels, R. (2001). *Teambuilding: the road to success*. Reedswain Inc..

Monereo, C., & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Artmed Editora.

Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educación Física*. Paidó's Ibérica, S.A.

Newell, K. M. (1986). Constraints on the Development of Coordination. *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). DOI: [10.1007/978-94-009-4460-2_19](https://doi.org/10.1007/978-94-009-4460-2_19)

OECD. (2008). Ten Steps to Equity in Education. *Organization for Economic Cooperation and Development*, 1-8.

ONU. (2015). Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos - Os 17 ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Temas - Comissão Nacional da UNESCO. Consult. 5 mai 2023, disponível em: <https://17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>

Passos P, Davids K, Araújo D, et al. (2011). Networks as a novel tool for studying team ball sports as complex social systems. *J Sci Med Sport*, 14(2):170–6.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Reid, P., & Harvey, S. (2014). We're delivering Game Sense ... aren't we? *Sports Coaching Review*, 3(1), 80–92. DOI: [10.1080/21640629.2014.967519](https://doi.org/10.1080/21640629.2014.967519)

Renshaw, I, & Chow, JY. (2018). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116.

Renshaw, I., & Chow, J. Y. (2018). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116. DOI: [10.1080/17408989.2018.1552676](https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676)

Renshaw, I., & Moy, B. (2018). A Constraint-Led Approach to Coaching and Teaching Games: Can going back to the future solve the «they need the basics before they can play a game» argument? *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 20(1), 1–26. DOI: [10.24197/aefd.1.2018.1-26](https://doi.org/10.24197/aefd.1.2018.1-26)

Renshaw, I., Davids, K., Phillips, E., & Kerhervé, H. (2011). Developing talent in athletes as complex neurobiological systems. In J. Baker, S. Cobley, & J. Schorer (Eds.), *Talent Identification and Development in Sport* (pp. 64–80). Routledge.

Ribeiro, J., Silva, P. et al. (2017). Team Sports Performance Analysed Through the Lens of Social Network Theory: Implications for Research and Practice. *Sports Med* 47, 1689-1696. DOI: [10.1007/s40279-017-0695-1](https://doi.org/10.1007/s40279-017-0695-1)

Rodrigues, D. (2013). Equidade e educação inclusiva. Porto: Profedições.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formar professores de educação física numa perspectiva inclusiva. *Formação profissional em educação física: ações e reflexões. Várzea Paulista: Fontoura*, 41-60.

Rovegno, I., Nevett, M., & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of teaching in physical education*, 20(4), 341-351.

Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S., & Babiarz, M. (2001). Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4th grade: A descriptive study from situated and constraints theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 370-388.

Rubio, K. (2008). Identidade e limite no esporte contemporâneo: a ética do competir e do vencer. *Os valores e as atividades corporais*.

Serra-Olivares, J., & García-Rubio, J. (2017). La problemática táctica, clave en el diseño representativo de tareas desde el enfoque de la pedagogía no lineal aplicada al deporte. *Retos*, 32, 278–280.

Tani, G. (1981). Significado, detecção e correção do erro de performance no processo de ensino-aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Brasileira de Ciências & Movimento*, 50–58.

Teoldo, I., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I., & Afonso, J. (2010). Assessment of tactical principles in youth soccer players of different age groups. *Rev Port Cien Desp*, 10(1), 147-157.

Travassos, B., Davids, K., Araújo, D., & Esteves, P. T. (2013). Performance analysis in team sports: Advances from an ecological dynamics approach. *Internacional Journal of Performance Analysis in Sport*, 13(1), 83-95.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

UNESCO. (2019a). Final Report: International forum on inclusion and equity in education.

UNESCO. (2019b). Manual para garantir inclusão e equidade na educação.

Villar, L., Araújo, D., Davids, K., & Button C. (2012). The role of ecological dynamics in analysing performance in team sports. *Sports Medicine*, 42(1), 1-10.

Williams, A., Horn, R. & Hodges, N. (2003). Skill acquisition. *Science and Soccer* (pp. 198-213).

Zhu J. (2011). Power systems applications of graph theory. New York: Nova Science Publishers Inc.

7. Participação Na Escola e Relação com a Comunidade Escolar

No quadro 8 podem ser observadas as atividades que, enquanto EE, estive envolvida. No presente quadro estão descritas as atividades bem como as funções desempenhadas em cada uma delas, ao longo do ano letivo 2022/2023. O papel de um professor não se resume, apenas à componente letiva ou à relação professor-aluno na sala de aula. O papel do professor passa também por um conjunto de relações que se estabelecem através da participação ativa no dia-a-dia da comunidade escolar.

Reuniões

As reuniões foram detentoras de uma peça importante durante todo o EP. Percebi desde cedo, que todos os conselhos de turma estavam alinhados em prol do sucesso dos alunos. Tive a oportunidade de ver, em cada um dos professores, o empenho e dedicação para com os seus alunos e a forma apaixonada que sentiam a profissão docente, pela forma como encontravam soluções para os problemas que as turmas apresentavam. O problema comum a todas as turmas do PC, era a conversa na sala de aula. Todos os conselhos de turma decidiram dar a oportunidade aos alunos de elaborarem eles próprios uma planta de sala de aula que colmatasse o problema. O excerto seguinte demonstra a minha opinião sobre a solução

“Hoje durante o conselho de turma, um dos professores sugeriu que fossem os alunos a alterar a planta da sala de aula, para colmatar o problema da conversa e distração nas aulas. Estou completamente de acordo com a decisão tomada, pois na escola também estamos a formar pessoas/cidadãos. Assim, face ao problema existente, os alunos irão fazer parte da solução e terão a responsabilidade de elaborarem eles próprios uma planta que funcione. O papel de um professor também passa por dar autonomia aos alunos e acima de tudo, responsabilidade.” – Diário de Bordo, 23 de novembro de 2022

Reunião com os Encarregados de Educação

Uma vez que o PC teve ao seu encargo uma direção de turma, tive a chance de acompanhar por perto esse papel. A preocupação dos encarregados de educação para com o sucesso dos seus educandos foi algo que se referenciou

ao longo do ano letivo, inclusive nas reuniões. Estas reuniões foram importantes enquanto EE na medida em que pude vivenciar algumas preocupações que o PC tinha perante a direção de turma dele e as respostas aos problemas colocados pelos encarregados de educação, problemas esses que o PC procurou responder prontamente.

Reunião com a equipa Promoção e Educação para a Saúde

A reunião realizada pela equipa “promoção e educação para a saúde”, foi de uma extrema importância. A reunião englobou dois conselhos de turma, uma vez que se encontravam neles, dois alunos que eram portadores de anafilaxia e de diabetes tipo I. Nessa reunião, as enfermeiras transmitiram aos docentes presentes, a forma como atuar em cada um dos casos. Os docentes tiveram a oportunidade de questionar acerca dos assuntos, sendo as questões respondidas prontamente. A realização da reunião relevou a extrema preocupação da direção da EC para com os seus alunos.

Desporto Escolar (DE)

Na participação do corta-mato, ficamos responsáveis pela inscrição dos alunos interessados, das turmas do PC. Como já referi anteriormente, a integração no grupo da área disciplinar de EF não foi a melhor, o que levou a que enquanto EE's atribuídos ao PC, não tivéssemos desde logo um papel mais ativo. Para participar nos eventos do DE, teríamos de mostrar a nossa disponibilidade e a vontade de fazer parte através de um envio de um email. Após o envio do email, foi-me atribuída a função da distribuição do lanche, que consistia numa peça de fruta e uma sandes.

Nos torneios realizados (basquetebol, voleibol e futsal) fiquei encarregue de realizar os registos de jogo (pontos e faltas cometidas). Ainda no torneio de voleibol, foi-me atribuída a função de montagem dos campos. Em todos os torneios, o NE ficou encarregue de inscrever todos os alunos interessados das turmas do PC.

Ação de Formação – Suporte Básico de Vida

Tal como mencionei anteriormente, através desta formação também é possível verificar a preocupação da direção para com os alunos da escola. Para além de uma parte teórica, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos absorvidos. Senti, em cada um dos alunos das turmas do PC, grande interesse sobre o tema e também motivação na parte prática.

Quadro 8 - Participação na vida escolar

Semestre	Atividades		Funções Desempenhadas
1º semestre	Reuniões	Departamento de Expressões e do Grupo de Educação Física	Registo das informações mais relevantes e registo dos critérios de avaliação bem como do plano anual de atividades (PAA) relativas ao departamento.
		Conselhos de Turma das quatro turmas atribuídas ao PC	Registo das informações mais relevantes e informações acerca dos processos dos alunos.
	Caminhada Solidária – Parque da Lavandeira – Desporto Escolar (DE)	Acompanhamento dos alunos desde a EC até ao parque da lavandeira e durante o caminho de regresso à EC.	
	Torneio Basquetebol 3x3 (DE)	Colaboração na organização do torneio. Inscrição dos alunos interessados das turmas do PC. Verificação das presenças dos alunos inscritos, cronometragem do tempo dos jogos e registo dos pontos e faltas cometidas.	
	Corta-Mato	Inscrição dos alunos interessados das turmas do PC. Apoio na organização durante o evento.	
	Formação – Suporte Básico de Vida (SBV)	Acompanhamento das quatro turmas do PC na formação de SBV. Registo da informação pertinente para posteriormente ser colocado como matéria de avaliação (conhecimentos).	
	Reunião equipa PES	Casos de Anafilaxia e Diabetes	Registo dos alunos que possuem anafilaxia e diabetes. Registo de como atuar no caso de anafilaxia e dos diabetes tipo I.
	Reuniões	Reuniões Conselho de Turma das quatro turmas atribuídas ao PC – Avaliação final de semestre	Registo das informações mais relevantes sobre os alunos relativamente ao primeiro semestre bem como medidas para melhorar o desempenho e comportamento dos mesmos.
2º semestre	Reunião	Reunião com os Encarregados de Educação da direção de turma do PC	Registo dos encarregados de educação presentes na reunião bem como das informações mais revelantes da reunião.
	Dia de Garrett – 10 de fevereiro	Torneio – 2x2 voleibol (DE) "A bicicleta vai à escola"	Colaboração na organização do torneio. Inscrição dos alunos interessados das turmas do PC. Montagem de campos de voleibol e dinamização da atividade. Colaboração na dinâmica de organização da atividade "A bicicleta vai à escola".
	MegaSprinter	Inscrição dos alunos interessados das turmas do PC.	
	ExpoEsag – Torneio de Futsal (DE)	Colaboração na organização do torneio. Organização do material para a competição.	
	Reuniões	Reuniões Conselho de Turma das quatro turmas atribuídas ao PC – Avaliação final de semestre	Registo das informações mais relevantes sobre os alunos relativamente ao segundo semestre.

8. Considerações finais

Terminada mais uma etapa da minha formação, a mais desafiante e importante, posso afirmar que aprendi imenso e desenvolvi a minha forma de ser pessoal e profissional.

Este primeiro contacto com a profissão docente pode ser caracterizado como uma montanha-russa, quer de fases durante o estágio quer das emoções que vivi durante o mesmo. Deparei-me com muitas dificuldades, mas por outro lado, foi com elas que cresci, aprendi e desenvolvi enquanto docente. Numa fase inicial a ansiedade e o nervosismo instalaram-se, acompanhados do meu receio de falhar. Houve momentos em que o cansaço era muito, e nesses momentos as inseguranças, frustração e desilusão falaram mais alto. Contudo, foram esses momentos que, tal como referem Lopes et al. (2015) que conduzem o EE a momentos de reflexão e desenvolvimento.

“O que é que eu ando aqui a fazer? A incerteza de tudo é algo que me vai acompanhar durante esta etapa da minha vida. Será que é este o meu caminho? E se eu falhar? A ansiedade começa a tomar conta de mim, a cada dia que passa.” – Diário de bordo, 23 de março de 2023

Em certa parte, senti que estava condicionada a chegar “ao mundo individual” de cada aluno, por uma conversa com o PC aquando da preparação do ano letivo.

“Uma conversa com o PC veio destapar os meus maiores medos, que tento cobrir. Será mesmo que este é o meu caminho? E se não tiver vocação para isto? Estou com mil questões, mas estou sem respostas. A frase que me irá assombrar durante todo o ano letivo foi proferida hoje pelo PC “Não podes mostrar os dentes aos alunos, nem podes ter o lado maternal com eles, apenas no final do ano letivo”. O pânico e o medo acentuaram-se depois desta conversa, uma vez que vai contra os meus princípios como pessoa, uma vez que sou uma pessoa que me preocupo demasiado com os outros” – Diário de bordo, 06 de setembro de 2022

O tempo que inicialmente teimava em não passar, começou a ganhar asas e chegou ao final, praticamente sem dar por ele, fruto também de um enorme

volume de trabalho. Chega assim ao fim, o desafio de 287 dias, nem todos bons e nem todos maus. Se no início sentia medo e pressão para não falhar, no final aprendi que errar faz parte do processo e que o que é pedido a um professor, estagiário ou não, é que tente, mesmo que a maior parte das vezes as tentativas não tenham resposta por parte dos alunos. Aprendi igualmente que as aulas perfeitas não existem e que o sucesso de um professor depende da turma que se apresenta à nossa frente.

Do PC, guardo o exemplo de uma forma de estar e a permanente busca pelo conhecimento, pelo artigo mais atual, independentemente do tema. Como ele refere *“o estágio não é só sobre aulas e planeamento, é também sobre partilhas de histórias de vida”*, aproveito também para referir que levo comigo pedaços da forma de estar na vida, irreverente e inconformista.

O trabalho desenvolvido ao nível da investigação foi, para mim, mais um desafio neste EP, uma vez que sou proveniente de um desporto individual e tive de aprofundar um espaço complexo, que é o mundo dos JDC. Foi um trabalho completamente fora da minha “zona de conforto”, mas que, ao mesmo tempo, percebi que foi através do trabalho que aprendi elementos muito importantes para o ensino do futebol.

Do mundo docente, aprendi que poucas são as certezas. Mas que são essas incertezas que movem os professores e que os apaixonam pela profissão. Aprendi igualmente que pedir ajuda não faz de mim menos profissional e que é tão importante saber como admitir que não se sabe.

Num ano caracterizado pelas greves, levo comigo uma frase que li de um placar nas grades da escola “Quando o seu filho não tiver professor, lembre-se que estivemos aqui a lutar por ele”, o que me fez refletir que não só a EF é desvalorizada, como também a profissão docente.

Concluo fazendo referência ao título deste REP, dizendo que 287 dias não foram suficientes para me sentir verdadeiramente incluída e apaixonada nesta profissão, mas com esperança que num futuro próximo as emoções se revertam fazendo assim com que me sinta incluída na profissão docente. Relativamente aos alunos, os próprios sentiram uma EF diferente e o mesmo foi destacado na última aula.

“Foi um ano diferente, nunca tínhamos visto a educação física desta forma. As aulas estavam bem estruturadas e apesar da diferença de qualidade da turma, sentimos que todos atingimos um bom nível.” – **Turma atribuída, reflexão final, 14 de junho de 2023**

9. Bibliografia

Alarcão, I. (Coord.) (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Arday, D. N., Arday, J. M., Fernández Rodríguez, D., Jiménez Pavón, R., Castillo, J. R., & Ruiz, F. B. (2014). A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), e52–e61.

Bastos, F., Machado Reis, V., Aranha, Á. C., & Domingos Garrido, N. (2015). Relação entre atividade física e desportiva, níveis de IMC, perceções de sucesso e rendimento escolar. *Motricidade*, 11(3), 41-58. DOI: [10.6063/motricidade.3771](https://doi.org/10.6063/motricidade.3771)

Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular. *Plataforma Barómetro Social: Plataforma virtual de reflexão e de análise sobre a sociedade portuguesa e o seu posicionamento no contexto internacional*, 2.

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, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-42). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita, J. Bento *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 75–101). Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.

Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39. Consult. 30 mar 2023, disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318040004> .

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). *Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. DOI: [10.1080/07303084.2018.1503119](https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119)

Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* CORTEZ UNESCO MEC Ministério da Educação e do Desporto.

Claude Dubar. (1997). *A Socialização: Construção Das Identidades Sociais e Profissionais* (Porto Editora).

Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). *Práticas de ensino em contexto de estágio: reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade*. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(3), 60–77. DOI: [10.5628/rpcd.13.03.60](https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.60)

Crum, B. J. (2012). *Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change*, 45(3), 339–356. DOI: [10.1080/00336297.1993.10484092](https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092)

Curtner-Smith, M. D., & Sofo, S. (2004). *Influence of a Critically Oriented Methods Course and Early Field Experience on Preservice Teachers' Conceptions of Teaching*. *Sport, Education and Society*, 9(1), 115–142. DOI: [10.1080/1357332042000175845](https://doi.org/10.1080/1357332042000175845)

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996. Consult. 30 mar 2023, disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning.pdf>

Escola Secundária Almeida Garrett. (2021). Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro, *Projeto Educativo de Escola - Triénio 2021/2024*. Vila Nova de Gaia. Consult. 23 set 2022, disponível em: https://esagarrett.com.pt/wp/wp-content/uploads/2018/12/PEE-ESAG_2021-2024_Final.pdf

Ferreira, J. C. F. (2003). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, São Paulo*.

Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). *Learning to be a teacher in a study context: A study using timelines on biographical interviews*. *Revista Brasileira de Educação*, 24. DOI: [10.1590/S1413-24782019240015](https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015)

Gonçalves, A. S. (2006). *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n. 1, 129-135.

Gonzáles, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2009). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, 1(1), 9-24.

Graça A (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Graça, A. (2014). *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*. In I. Mesquita (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93–117). Editora FADEUP.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 55-68.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Portugal: Editora FADEUP.

Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.

Ladwig, J., & Gore, J. (2003). Quality teaching in NSW public schools. *New South Wales Department of Education and Training, Sydney*.

Leite Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Leite Queirós, P., & Braga Santos Graça, A., O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física. (pp. 67-83). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.

Louise McCuaig, Mikael Quennerstedt & Doune Macdonald (2013). A salutogenic, strengths-based approach as a theory to guide HPE curriculum change. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(2), 109-125. DOI: [10.1080/18377122.2013.801105](https://doi.org/10.1080/18377122.2013.801105)

Macphail, A., & Halbert, J. (2010). “We had to do intelligent thinking during recent PE”: Students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(1), 23–39. DOI: [10.1080/09695940903565412](https://doi.org/10.1080/09695940903565412)

Martins, J., Marques, A., Diniz, J., & da Costa, F. C. (2010). Caracterização do estilo de vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (35), 87-98.

Matos, Z. (2012). Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. *Porto: Faculdade de desporto da Universidade do Porto*.

Matos, Z. (2013). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. *Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*

McConnell, K. (2005). *Fitness Education*. In J. Lund, & D. Tannehill (Ed.). Standards-based physical education curriculum development. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models in Physical Education*. Massachusetts: Ally & Bacon

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Planning for Model-Based Instruction*. In M. Metzler & G. Colquitt (Eds.), *Instructional Models for Physical Education (4th ed.)*. Routledge.

Mikael Quennerstedt (2008). Exploring the relation between physical activity and health - a salutogenic approach to physical education, Sport, Education and Society, 13(3), 267-283. DOI:[10.1080/13573320802200594](https://doi.org/10.1080/13573320802200594)

Mertens, B., & Musch, E. (1990). A methodological sport game concept applied to basketball. In *AIESEP World Convention: Moving towards excellence, Loughborough, UK*.

Nascimento, W. G. (2015). *Educação integral e sua Perspectiva de Educação do Corpo: a Educação Física em Foco*. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Muzambinho para obtenção do grau de licenciado em Educação Física.

Nóbrega, T. P. D. (2005). Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, 26, 599-615. Consult. 30 set. 2022, disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/>

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). *Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality*

physical education. Sport, Education and Society, 14(4), 421–442. DOI: [10.1080/13573320903217125](https://doi.org/10.1080/13573320903217125)

Pereira, H. (2022). *Carlos Neto: “A escola a tempo inteiro é uma vergonha nacional”*. Entrevista PÚBLICO. *Público*. Consult. 20 set 2022, disponível em: <https://www.publico.pt-carlos-neto-escola-tempo-inteiro-vergonha-nacional-2019821>

Promoting Quality Physical Education Policy | UNESCO. (n.d.). Consult. 9 abril 2023, disponível em: <https://www.unesco.org/en/quality-physical-education>

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education For Learning*. Times Mirror/Mosby College Publishing, ST. Louis: Times Mirror.

Rink, J. (2014). *Planning*. In *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill Higher Education.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz- Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 70-130. Cruz Quebrada: Edições FMH

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3'd ed.). Mountain View, CA: Mayfield

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE)*. Guidelines for Policy-Makers. Paris.

Universidade do Porto. (2023). *Livro de Resumos do 16.º Encontro de Investigação Jovem da U.Porto* (P. Rodrigues, Ed.). Universidade do Porto. Porto.

Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. DOI: [10.3102/00346543054002143](https://doi.org/10.3102/00346543054002143)

Vidal, H. D. P., & Pereira, R. S. (2011). *O ser professor... de educação física: a compreensão de formandos*. *Revista Corpoconsciência*, 15(2), 35–50. Consult. 23 set. 2022, disponível em: <https://corpoconsciencia/article/view/3536/2479>

10. Anexos

Anexo A - Ficha de Caracterização Individual do Aluno

Ficha de Caracterização do Aluno		
Dados Biográficos:		
Nome: _____		
Ano: _____	Turma: _____	Número: _____
Data de nascimento: ____ / ____ / ____	Idade: _____	
Saúde:		
Horas de sono diárias: _____		
Contraindicações para a prática de Atividade Física: _____		

Tomas algum medicamento regularmente: ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____		
Tens alguma lesão? ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____		
Problemas auditivos? ☐ Sim ☐ Não		
Problemas visuais? ☐ Sim ☐ Não		
Tens outro problema de saúde? ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____		
Hábitos desportivos:		
Praticas alguma modalidade? ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____		
Federado? ☐ Sim ☐ Não		
Quantas horas praticas por semana? _____		
Participas no Desporto Escolar? ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____		
Se não praticas nenhum desporto, qual modalidade gostavas de praticar? _____		
Hábitos escolares:		
Qual é a tua disciplina favorita? _____		
Disciplina com mais dificuldade? _____		
Disciplina com menos dificuldade? _____		
Gostas da disciplina de Educação Física? ☐ Sim ☐ Não		
O que mais gostas nas aulas de Educação Física? _____		
O que menos gostas nas aulas de Educação Física? _____		
Outra:		
Como ocupas o teu tempo livre? _____		

Anexo B - Assessment for Learning – 1º semestre (Questionário aplicado aos alunos)

Avaliação para a Aprendizagem

*Obrigatório

1. Nome *

2. Turma *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 10º H
☐ 10º I
☐ 10º J
☐ 10º K

Basquetebol

3. Quando marcado, procuro passar a bola ao companheiro? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

4. Sem marcação, vou para o cesto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

5. Sem marcação, lanço? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Depende da distância ao cesto
☐ Não

6. Onde tenho mais dificuldades? *

7. O que posso fazer para corrigir as minhas dificuldades? *

Ginástica

8. O que já consigo fazer? *

9. Onde tenho mais dificuldades? *

10. O que me proponho fazer para as ultrapassar? *

Aptidão Física

11. O que me custa mais fazer? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Força - Membros Superiores
☐ Força - Membros Inferiores
☐ Força - Tronco
☐ Resistência à fadiga

12. Nas aulas de 100 minutos, consigo aguentar o ritmo até ao fim? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Com alguma dificuldade
☐ Não

13. Em função dos testes que fiz, o que me proponho a melhorar? *

Comportamento em Aula

14. Grau de Empenho nas aulas: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mau
☐ Mediocre
☐ Bom
☐ Muito Bom

15. Respeito os colegas, as regras de segurança e as orientações fornecidas pelo professor durante as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Raramente
☐ Poucas vezes
☐ Muitas vezes
☐ Quase sempre

16. O que posso melhorar no meu comportamento em aula? *

Anexo C - Autoavaliação – 1º semestre (Questionário aplicado aos alunos)

Formulário de Autoavaliação

*Obrigatório

1. Nome *

2. Turma *

Marcar apenas uma oval.

☐ 10º H

☐ 10º I

☐ 10º J

☐ 10º K

Domínio das Atividades Físicas

Basquetebol, Ginástica e Dança

3. Aspectos positivos (Basquetebol, Ginástica e Dança) *

4. Dificuldades sentidas (Basquetebol, Ginástica e Dança) *

5. Aspectos a melhorar (Basquetebol, Ginástica e Dança) *

Domínio da Aptidão Física

6. Aspectos positivos *

7. Dificuldades sentidas *

8. O que posso melhorar? *

Domínio dos Conhecimentos

9. Análise global ao trabalho efetuado (teste e portefólio) *

10. Balanço global (aspectos positivos) *

11. Balanço global (aspectos a melhorar) *

12. Num valor de 0 a 20, como avalias o teu desempenho nas aulas de Educação Física ao longo do 1º semestre? *

Obrigada pela colaboração!

Os Professores Estagiários,

André Martins

Bruno Pinto

Luanda Carvalho





Anexo F - Assessment for Learning – 2º semestre (Questionário aplicado aos alunos)

Avaliação para a Aprendizagem

Avaliação para a Aprendizagem - 2º semestre

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Turma *

Marcar apenas uma oval.

☐ 10º H

☐ 10º I

☐ 10º J

☐ 10º K

Futebol

As perguntas seguintes destinam-se à modalidade de futebol

3. 1. O que já consigo fazer? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Passe curto

☐ Passe em profundidade

☐ Progredir no campo

☐ Desmarcação

☐ Outra: _____

4. 2. Onde tenho mais dificuldades? *

5. 3. O que posso fazer para corrigir as minhas dificuldades? *

Lutas

As perguntas seguintes destinam-se à modalidade de lutas

6. 4. O que já consigo fazer? *

7. 5. Onde tenho mais dificuldades? *

8. 6. O que me proponho fazer para as ultrapassar? *

Aptidão Física

As perguntas seguintes destinam-se à Aptidão Física

9. 7. O que me custa mais fazer? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Força - Membros Superiores

☐ Força - Membros Inferiores

☐ Força - Tronco

☐ Resistência à fadiga

10. 8. Comparativamente ao primeiro semestre, o que já melhoraste? *

11. 9. Onde tenho mais dificuldades? *

12. 10. O que me proponho a fazer para ultrapassar as dificuldades? *

Comportamento em Aula

As perguntas seguintes destinam-se ao vosso comportamento em aula

13. 11. Grau de Empenho nas aulas: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Mau

☐ Mediocre

☐ Bom

☐ Muito Bom

14. 12. Respeitas os colegas, as regras de segurança e as orientações fornecidas pelo professor durante as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Raramente

☐ Poucas vezes

☐ Muitas vezes

☐ Quase sempre

15. 13. O que posso melhorar no meu comportamento em aula? *

Obrigada pela colaboração!

Os Professores Estagiários,

André Martins

Bruno Pinto

Leandra Carvalho

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo G - Autoavaliação – 2º semestre (Questionário aplicado aos alunos)

Formulário de Autoavaliação

2º semestre

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Nome *

3. Turma *

Marcar apenas uma oval.

☐ 10º H

☐ 10º I

☐ 10º J

☐ 10º K

Domínio das Atividades Físicas

Basquetebol, Ginástica, Dança, Futebol e Lutas

4. Aspetos positivos (Basquetebol) *

5. Aspetos positivos (Ginástica) *

6. Aspetos positivos (Dança) *

7. Aspetos positivos (Futebol) *

8. Aspetos positivos (Lutas) *

9. Dificuldades sentidas (Basquetebol) *

10. Dificuldades sentidas (Ginástica) *

11. Dificuldades sentidas (Dança) *

12. Dificuldades sentidas (Futebol) *

13. Dificuldades sentidas (Lutas)

14. Aspetos a melhorar (Basquetebol) *

15. Aspetos a melhorar (Ginástica) *

16. Aspetos a melhorar (Dança) *

17. Aspetos a melhorar (Futebol) *

18. Aspetos a melhorar (Lutas) *

Domínio da Aptidão Física

19. Aspetos positivos *

20. Dificuldades sentidas *

21. O que posso melhorar? *

Domínio dos Conhecimentos

22. Análise global ao trabalho efetuado (teste e portfólio) *

23. Balanço global (aspetos positivos) *

24. Balanço global (aspetos a melhorar) *

25. Num valor de 0 a 20, como avalias o teu desempenho nas aulas de Educação Física ao longo do 1º semestre?

Obrigada pela colaboração!

Os Professores Estagiários,

André Martins
Bruno Pinto
Leandra Carvalho

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo H – QR Code Assessment for Learning (2º semestre)





Anexo J - Modelo do plano de aula utilizado

PLANO DE AULA				
Professora: Leandra Carvalho			Data:	Hora: (100') Hora útil: (85')
Ano/Turma:	Semestre:	Local/Espaço:	Nº Alunos:	Nº da aula:
Recursos materiais:				
Objetivos da aula:				

Tempo	Objetivo	Organização Didático-Metodológica	Componentes Críticas Indicadores Pontos de Referência
Parte Inicial da Aula			
		-	
Parte Fundamental da Aula			
Parte Final da Aula			

Which constraints influence the participation level of Physical Education students in football?

Leandra Carvalho (up202102963@fade.up.pt), Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP), Portugal

Paula Batista (paulabatista@fade.up.pt), Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP), Center for Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFIZD), and Center for Educational Research and Intervention (CIEI), Portugal

Paulo Cunha (paulocunha55@gmail.com), Lusophone University of Porto, Porto, Portugal

João Ribeiro (joaoribeiro@fade.up.pt), Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP), Center for Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFIZD), Lusophone University of Porto, Porto, Portugal

Daniel Barreira (dbarreira@fade.up.pt), Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP), Center for Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFIZD), Portuguese Football Federation (FPF), Portugal

Introduction

Inclusive education should include all, regardless of disability, socio-economic background, culture, gender or ethnicity (Ainscow, 2005). Garganta (1994) argued that there are several methods to teach Team Sports: 1. technique-centered learning; 2. formal game-centered learning, and 3. Conditioned game-centered learning. Each method uses different processes, which leads to different results as far as learning is concerned. Football (soccer) is widely practiced in the school context; however, its pedagogical value is still limited.

Freire (2003) mentions that football taught in schools must contribute for the development of transferable skills deemed relevant and helpful for students' daily life. The author argues that Physical Education (PE) is not interested in training performance athletes but prioritizes the equal access to motor skills and gestures, according to the psychological, social, and biological development of each student. The Fédération Internationale de Football Association (FIFA) has launched an inclusive program that aims to reach young people of all abilities and backgrounds, called "Football for Schools". FIFA reminds us that no child or young person should be left behind regardless of their abilities, ethnicity, gender, sexual orientation, culture, religion, race or even language. In order to provide quality PE, where all students have equal access to participation in lessons and where everyone learns, FIFA introduced a tool called the "TREE Framework". The tool acts as a framework where strategies such as teaching style, rules, equipment, and environment are included. For this study, we tried to answer the rules parameter, changing the rules for each group, in order to understand which are the constraints that influence the students' participation in soccer PE classes.

Aim

- ✓ To understand how specific constraints influence the participation level of PE students in football settings, that may promote inclusion.

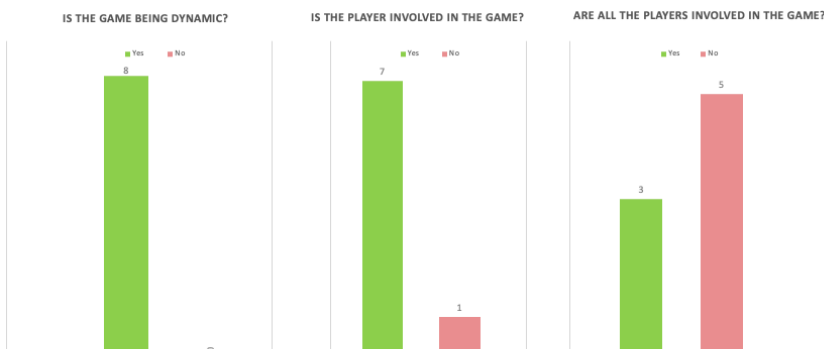
Methodology

A total of 20 students were distributed in 4 teams (A - control group, B, C, D) according to the results of an initial evaluation performed and recorded in a Gk+4v4+Gk game situation for 20 minutes (10 minutes of free play plus 10 minutes with constraints). Each team included 2 students with low performance level, with the remaining 3 students with a good performance level. Game structure was Gk-1-2-1, in diamond configuration. Each team had different constraints, those being: **Team B** - The ball needed to pass through every player before scoring a goal (worth 3 points); **Team C** - when a player with more difficulty assisted on a goal or performed a shot, 2 points were set; when making a pass or recovered the ball, 1 point was given; goal worth 3 points; **Team D** - The team had 3 targets (a formal 5v5 goal located at the center of the pitch, with a goalkeeper, and 2 side goals with the same width as the formal goal). Only the 2 low level players were allowed to score in the 3 targets (3 points if a goal was scored in the formal goal or 2 points if they run with the ball through or made a short pass — no more than 1 meter — to other 2 targets). 5 classes were used for the application of the constraints (so far four lessons of the application of the constraints have been taught) and 20 minutes of the final part of each class were reserved for the game Gk+4v4+Gk.

At the end of each game, the students playing under constraints and 1 random student with a good performance level, filled out a survey.

Results

It is expected the elements of the group with a low performance level will increase their participation and efficacy in the attacking and defending phases of play. Some preliminary results were obtained through the questionnaires applied to the 8 students after playing the game with constraints:



At the end of the first lesson used for the application of the constraints, one student with a good performance level from team B mentioned that he was frustrated with his team's restriction since he could not score a goal when he wanted to.

Regarding the question: "are all players involved in the game?" 5 students answered "no", being the students' justifications:

1. "The girls do not want to move" – Student from team D;
2. "For example me, because I can not get ahead" – Student from team A;
3. "There are players who have not touched the ball" – Student from team A;
4. "Because there are players who don't move" – Student from team C;
5. "There are players with few interactions" – Student from team D.

Limitations of the study

This pilot study is considered an intervention study.

However, it has the following limitations:

- The students' absences from classes;
- The space and the time used for the study;
- The control group being relatively smaller than the experimental group.

References

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1228-4
- Freire, J. B. "Pedagogia do Futebol". Campinas: Autores Associados, 2003.
- FIFA, Football for Schools (1994-2023). <https://footballforschools.fifa.com/en/education/inclusive-football.php>. Access in 20th april 2023
- Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; oliveira, J. (eds.). O Ensino dos Jogos Desportivos. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. p. 11-25.



This work is supported by the Foundation for the Science and Technology (FCT) with the reference 2022.09013.PTDC

Anexo L - Certificado de Apresentação - IJUP 2023



Anexo M – Ficha de observação fornecida aos alunos durante o estudo

Participação e Desempenho nos Jogos Inclusivos

Caraterísticas do Jogo	Sim	Não	Como sabes?
O jogo está a ser dinâmico?			
O jogo está estruturado? (ataque/defesa)			
O jogo está a ser seguro para todos?			
O jogo está a ser justo?			
Estão todos os jogadores envolvidos no jogo?			
Estão todos os jogadores a ser desafiados?			
O jogo está a ser divertido?			
Observações Individuais	Sim	Não	Como sabes?
O jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?			
O jogador está a jogar com segurança e a respeitar os outros jogadores?			
O jogador está a jogar com fair play e a respeitar o árbitro?			
O jogador está envolvido no jogo?			
O jogador está a sentir-se desafiado no jogo?			
O jogador parece estar a divertir-se?			
Outros comentários?			

Traduzido e adaptado de J.I. Butler, 2016, *Playing fair* (Champaign, IL: Human Kinetics): Inventing Games Performance Assessment Instrument (IGPAI)