Estágio Profissional: O Caminhar de Um Estudante Estagiário Rumo a Uma Educação Física Inclusiva

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do 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 nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Rui Pedro Teixeira

Porto, 2024

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

Teixeira, R.P. (2024). Estágio Profissional: O Caminhar de Um Estudante Estagiário Rumo a Uma Educação Física Inclusiva. Relatório de Estágio Profissional. Porto: R. Teixeira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA; FUTEBOL.

DEDICATÓRIA

Aos meus **Pais e ao meu Irmão**, que proporcionaram que tudo isto fosse possível e que sempre me apoiaram em tudo, o meu muito obrigado.

Para os meus **Avós**, que me acompanham sempre e decerto estão orgulhosos do meu percurso.

AGRADECIMENTOS

À **FADEUP**, por me facultar todas as ferramentas necessárias para eu atingir o sucesso no meu percurso pessoal e profissional.

À minha orientadora de estágio **Paula Batista**, por tudo o que me transmitiu e por todo o auxílio que me deu ao longo desta jornada.

Ao professor **Daniel Barreira**, por toda a cooperação na elaboração do meu estudo.

À minha professora cooperante **Catarina Cachapuz**, por me auxiliar e encaminhar sempre que era necessário e acima de tudo pelos conhecimentos que me transmitiu.

À minha **Mãe**, por sempre acreditar em mim e me transmitir sempre um pensamento positivo quando era preciso e por dizer as palavras certas nos momentos certos.

Ao meu **Pai**, por ser um suporte para mim sempre que foi necessário e me ajudar em tudo o que eu precisasse.

Ao meu **Irmão**, pelo apoio incondicional.

À **Inês**, por me ter acompanhado em todo o meu trajeto, me fazer acreditar que tudo isto era possível e, acima de tudo, por me motivar constantemente.

À **Tia Luísa**, por me auxiliar em tudo o que eu precisei.

À **Nany** e à **Augusta**, pela disponibilidade e cooperação.

Ao **Fabiano**, por todas as noites de estudo em que me acompanhou.

Ao **Jaime**, por ser um companheiro extraordinário em todos os momentos sempre pronto a ajudar.

Ao **Botelho** e ao **Manuel**, o meu núcleo de estágio, por terem vivenciado comigo toda esta etapa e pelo trabalho de equipa realizado ao longo do estágio.

Ao **Luís**, um grande amigo pelo suporte e espírito de entreajuda.

Ao **Taborda** e ao **Ivo,** por todos os momentos que vivenciamos juntos, e por serem uma amizade que a faculdade me trouxe para toda a vida.

Ao meu grupo de **Amigos**, pelo apoio incondicional ao longo da minha vida académica e pessoal.

A **Deus**, pela força, pelo foco, pela fé e por guiar todo o meu caminho.

Por fim, a **Todos** os que se cruzaram pelo meu caminho e me ajudaram a que tudo isto fosse possível.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS IX
ÍNDICE DE TABELAS X
ÍNDICE DE ANEXOS XI
RESUMO XII
ABSTRACT XIII
LISTA DE ABREVIATURAS XIV
INTRODUÇÃO 1
1. ENQUADRAMENTO PESSOAL 4
1.1. O trajeto que definiu a minha paixão pelo desporto e pela docência 4
2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL 6
2.1. Expectativas acerca do que é "ser professor" 6
2.2. Entendimentos da educação física 7
2.2.1. Escola como instituição 7
2.2.2. A relevância da educação física na formação do ser humano 8
2.2.3. A reflexão no paradigma da docência 10
2.3. O Contexto de Estágio 11
2.3.1. O agrupamento e a escola cooperante 11
2.3.2. Cultura da escola cooperante 13
2.3.3. Instalações e material da escola cooperante 14
2.3.4. O núcleo de estágio e a professora cooperante 15
2.3.5. Aulas observadas 17
2.3.6. Conselhos de turma e diretor de turma 19
2.3.7. Caraterização da turma residente 20
2.3.8. Turma partilhada – 11º ano 25
2.3.9. Turma partilhada – 6.º ano 25
3. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 27
3.1. As primeiras impressões 27
3.2. A comunicação 28
3.3. O processo de planeamento 29
3.3.1. Planeamento macro: plano anual 31
3.3.2. Planeamento meso: unidade didática 32

3.3.3. Planeamento micro: plano de aula ... 33
3.4. O planeamento e os desafios da área das atividades físicas ... 34
3.5. Outras experiências de lecionação ... 39
3.6. Aptidão Física ... 43
3.7. Conhecimentos ... 45
3.8. A tarefa de Avaliar ... 49
4. PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ... 51
4.1. Atividades ... 51
4.2. Desporto Escolar ... 54
5. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO ... 56
5.1. Resumo ... 56
5.2. Abstract ... 57
5.3. Introdução ... 59
5.4. Objetivos ... 60
5.5. Metodologia ... 60
5.5.1. Contexto e participantes ... 60
5.5.2. Procedimento de recolha e análise dos dados ... 61
5.6. Resultados ... 63
5.6.1 Comportamentos totais em ambos os níveis ... 63
5.6.2. Mobilidade no Terreno de Jogo nas três observações ... 65
5.6.3. Início da fase ofensiva ... 69
5.6.4. Desenvolvimento da posse de bola ... 71
5.6.5. Final da fase ofensiva ... 74
5.6.6. Conjunto das 3 fases ... 76
5.6.7. As perceções dos alunos acerca do experienciado nas aulas de futebol ... 77
5.7. Discussão ... 80
5.8. Conclusão ... 84
5.9. Limitações ... 84
5.10. Referências Bibliográficas ... 85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS ... 87
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ... 89
8. ANEXOS ... XV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia de Maria Aurélia Martins de Souza 12
Figura 2 - Campo Exterior 14
Figura 3 - Polidesportivo 15
Figura 4 - Exemplo de uma UD de judo 32
Figura 5 - Exemplo de um PA de futebol 42
Figura 6 - Plano de aptidão física com foco na força 44
Figura 7 - Ficha de trabalho sobre os conhecimentos 48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A disciplina favorita dos alunos 20
Gráfico 2 - Passatempo preferido dos alunos..... 21
Gráfico 3 - Objetivos para o ano letivo 2022/2023..... 21
Gráfico 4 - Atividades abordadas nas quais os alunos se sentem mais competentes . 22
Gráfico 5 - Atividades abordadas nas quais os alunos se sentem menos competentes 23
Gráfico 6 - Evolução dos alunos no nível inferior nos 3 momentos de observação nas 12 zonas de jogo 66
Gráfico 7 - Evolução dos alunos no nível superior nos 3 momentos de observação nas 12 zonas de jogo 67
Gráfico 8 - Evolução dos alunos de ambos os níveis ao longo da UD..... 68
Gráfico 9 - Comportamentos do início da fase ofensiva nos alunos de nível inferior.... 69
Gráfico 10 - Comportamentos do início da fase ofensiva nos alunos de nível superior 70
Gráfico 11 - Desenvolvimento da posse de bola nos alunos de nível inferior..... 71
Gráfico 12 - Desenvolvimento da posse de bola nos alunos de nível superior..... 73
Gráfico 13 - Final da fase ofensiva nos alunos de nível inferior nos 3 momentos de observação..... 74
Gráfico 14 - Final da fase ofensiva nos alunos de nível alto nos 3 momentos de observação..... 75
Gráfico 15 - Total de comportamentos em ambos os níveis nos 3 momentos de observação..... 76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Pontos positivos e pontos a melhorar na fase inicial do EP 16
Tabela 2 - Modelo da Grelha de Observação de aulas 18
Tabela 3 - Ficha de avaliação dos conhecimentos 46
Tabela 4 - Atividades Escolares 51
Tabela 5 - Critérios e Respetivas Categorias do Instrumento de Observação SoccerEye Adptado de Barreira et al. (2014). 62
Tabela 6 - Totalidade de dados fornecidos 63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Planificação Anual XV
Anexo 2 - Modelo de um PA XVI
Anexo 3 - Tabela de frequência cardíaca utilizada nas aulas de EF XVI
Anexo 4 - Escala de esforço na aptidão física XVII
Anexo 5 - Parte de um circuito de “parkour” na ginástica XVIII
Anexo 6 - Elaboração dos prémios do corta-mato escolar XIX
Anexo 7 - Cartaz do desporto escolar realizado pelo NE XX
Anexo 8 - Professores presentes no Corta-Mato escolar XXI
Anexo 9 - Sessão de professores com o clube de judo do Porto XXI
Anexo 10 - NE e PC na fase regional do Megasprint XXII
Anexo 11 - Ficha de trabalho de ginástica XXIV
Anexo 12 - Tarefa de avaliação de ginástica XXVI
Anexo 13 - Avaliação de voleibol do segundo período XXVII
Anexo 14 - Desafio de duplas relacionado com os conhecimentos XXVIII
Anexo 15 - Ficha de trabalho de atletismo XXIX
Anexo 16 - Ficha do trabalho de grupo de dança XXXI
Anexo 17 - Questionário para a caraterização da turma XXXII

RESUMO

O presente relatório de estágio “Estágio Profissional: O Caminhar de Um Estudante Estagiário Rumo a Uma Educação Física Inclusiva” é da autoria de um professor-estagiário (o autor) e foi realizado com o objetivo da obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A prática de ensino supervisionado durante o ano de estágio foi um pilar essencial para contemplar este mestrado, pois permitiu-me conhecer o contexto real da prática de ensino e dotou-me de ferramentas para o meu futuro enquanto docente e para a construção da minha própria identidade. Assim, este documento visa retratar as minhas vivências, experiências, objetivos e melhorias, desde a fase inicial até ao último momento do Estágio Profissional. Durante este ano letivo, tive a oportunidade de lecionar aulas ao ensino secundário e básico, em duas escolas públicas. O processo, relatado ao longo deste relatório, permitiu-me evoluir e integrar-me na profissão de professor. Relativamente ao estudo de investigação, pretendi alcançar uma experiência que também fosse enriquecedora para os alunos. Os resultados evidenciaram uma evolução de ambos os níveis, no qual o nível alto apresenta mais comportamentos totais em comparação com o nível baixo. Por fim, saliento a importância da inclusão de todos os alunos na prática pedagógica, com o objetivo de os integrar e motivar, para assim potencializar a superação de dificuldades e a otimização dos resultados, em busca da emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA; FUTEBOL.

ABSTRACT

This School Placement report: "A Preservice Student Journey Towards Inclusive Physical Education" is written by a preservice (the author) and was carried out with the aim of obtaining a master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools. Supervised teaching practice during the school placement year was an essential pillar for this master's degree, as it allowed me to get to know the real context of teaching practice and provided me with tools for my future as a teacher and for building my own identity. So this document aims to portray my experiences, objectives and improvements, from the initial phase to the last moment of the school placement. During this academic year, I had the opportunity to teach secondary and elementary school classes in two public schools. The process, described throughout this report, has allowed me to evolve and integrate into the teaching profession. With regard to the research study, I wanted to achieve an experience that would also be enriching for the students. The results showed an evolution of both levels, with the high level showing more total behavior compared to the low level. Finally, I would like to stress the importance of including all the students in the pedagogical practice, with the aim of integrating and motivating them, in order to overcome difficulties and optimize results, in search of emancipation.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; INCLUSION; RESEARCH INTO PRACTICE; SOCCER.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

EB – Ensino Básico

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ES – Ensino Secundário

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IP – Identidade Profissional

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PA – Plano de Aula

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

PP – Prática Pedagógica

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio profissional é uma obra empírica deste ano letivo, consumado num conjunto de ensinamentos, reflexões e dúvidas que plasmaram a minha prática pedagógica (PP). No 2º ciclo de estudos, ambiciono obter o grau de mestre em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O objetivo do estágio profissional (EP) foi adicionar ao estudante estagiário (EE), (o autor), um conjunto de valências nas mais diversas áreas e domínios: pessoal, profissional e investigativo.

O EP representou uma grande importância na (re)construção da minha identidade profissional (IP). Conforme refere Alves et al. (2017), o EP foi um transfere do mundo académico para o mundo profissional. Aqui, criei bases e assimilei conceitos de extrema relevância para o futuro como docente, tive a minha primeira experiência no contexto que ambicionei com a supervisão e o auxílio da PC, que me transmitiu valências para atingir o sucesso, assim como o permanente acompanhamento da professora orientadora (PO). Este EP teve um enorme impacto no meu percurso e, como referido por Batista e Queirós (2013), com ele foi-me providenciada a oportunidade de alargar a minha experiência como docente a diferentes contextos que me proporcionaram um conhecimento representativo do sistema educativo.

Acredito que a minha integração durante esta etapa, foi simplificada, no sentido em que me sentia em “casa”, pois tive a oportunidade de realizar este caminho numa escola que já me era familiar, na qual concluí os meus estudos obrigatórios e onde conhecia os intervenientes do contexto e a cultura que lá era vivida. Segundo Queirós (2014) é no estágio que ocorre o embate com a realidade, pois o contexto da formação é diferente do contexto real, posso, assim, afirmar que o meu embate terá sido “suavizado” pelo meu conhecimento prévio da escola.

No término desta etapa de formação, encontro-me perante o último grande desafio, “pedra de toque”, ou seja, a última barreira a transpor para o culminar da plenitude da minha formação e assim poder ingressar na profissão. O meu maior receio, no início desta caminhada, no contexto real de ensino, materializava-se na falta de reconhecimento, por parte dos alunos, enquanto figura de autoridade, ou seja, a incerteza de não me sentir ouvido e, consequentemente, perder a motivação pela falta de feedback do binómio aluno-professor. A falta de feedback poderia conduzir a uma ausência de inovação da minha parte. Além disso, fui colocado em confronto com a necessidade de executar uma função que, ainda que dependente de um núcleo de estágio (NE), requereu a aceção de uma responsabilidade acrescida para o desempenho competente das minhas funções. Estes receios iniciais foram suplantados, após o primeiro contacto com os jovens que me foram atribuídos, tendo-me tornado num EE mais seguro e confiante. Num mundo em constante metamorfose, no qual os jovens são eternamente curiosos e críticos, tornou-se fulcral adotar estratégias de comunicação adequadas e eficazes, colmatadas por um sentido de necessidade de adaptação às expectativas exigentes dos alunos. Esta transição foi menos abrupta do que inicialmente antecipado, tendo a minha experiência excedido todas e quaisquer expectativas. Logo após as reuniões com a PO e a PC, assim como NE, todas as minhas inseguranças e receios foram-se dissipando, dando lugar a uma confiança renovada para o entendimento de uma vocação descoberta.

Ademais, não consigo relembrar este ano de uma outra forma que não seja em forma de desafio, o de modificar a lente dicotómica aluno-professor, aliado a uma enorme vontade de aprender, tendo consciência da grande responsabilidade que é o ato de ensinar, pois, pelas palavras da PC, proferidas[1] numa das reuniões iniciais: “não há bons ventos para quem não conhece o seu rumo”.

A Prática de Ensino Supervisionado (PES) é uma vivência fundamental na formação de um futuro professor que, segundo Nóvoa (2012), também se

[1] *Professora Cooperante (Catarina Cachapuz)*

constrói no contexto escolar com aprendizagens através de outros docentes. Foi aqui que criei o que considero serem as bases essenciais para o meu futuro e que comecei, verdadeiramente, a criar a minha identidade profissional (IP), enquanto docente, transmitindo assim todas as experiências adquiridas, enquanto estudante, ao longo de todo o primeiro ano deste 2.º ciclo de estudos, através de uma PES, numa escola cooperante (EC), situada na zona metropolitana do Porto. Com o devido acompanhamento e supervisão e oferecendo uma PES essencial, este EP na área de ensino aprimorou o meu leque de competências do futuro docente. Relembre-se a propósito que estive em constante aprendizagem, a qual pretendo prolongar ao longo da vida, uma vez que ambiciono ser cada vez melhor.

O relatório começa com uma introdução relativa ao ano de estágio, seguido, de um enquadramento pessoal, que retrata o meu trajeto e paixão por esta área, seguido do enquadramento profissional, relativo às minhas expectativas, aos entendimentos na função de professor e à visão da EF. Este enquadramento contém também a informação relativa ao contexto de estágio, abordando a EC, a cultura da mesma, as suas instalações e material, o NE, as aulas observadas, os conselhos de turma e as turmas às quais lecionei aulas.

Posteriormente, é abordada a operacionalização do processo ensino-aprendizagem, que relata toda a intervenção realizada durante este processo, apresentando temas como as primeiras impressões, a comunicação, o processo de planeamento, as atividades físicas, a aptidão física, os conhecimentos e a tarefa de avaliar.

De seguida, é apresentada a participação e relação com a comunidade, que inclui as atividades realizadas e o desporto escolar. Após isso, segue-se um tópico que se refere ao desenvolvimento profissional, onde abordo um projeto de investigação sobre a análise de uma unidade didática (UD) de futebol, que se destina ao estudo da mobilidade e as variáveis dos momentos em posse de bola dos alunos de níveis de desempenho distintos. Por fim, apresentam-se as considerações finais deste relatório, os anexos e as referências bibliográficas utilizadas.

1. ENQUADRAMENTO PESSOAL

1.1. O trajeto que definiu a minha paixão pelo desporto e pela docência

De forma a contextualizar o meu percurso pessoal e académico, segue-se uma breve apresentação do autor deste relatório:

O meu nome é Rui Pedro Teixeira e nasci a 1 de janeiro de 1999, no seio de uma família apaixonada pelo desporto. Ainda em tenra idade, aos 4 anos, o meu pai impulsionou-me a conhecer uma das minhas maiores paixões, jogar futebol, tendo iniciado, assim, a minha prática neste desporto. Segundo Irene Barros et al. (2012, p. 311) são "considerados agentes de socialização pessoas que, de algum modo, influenciam a forma de agir, de pensar ou de sentir de cada indivíduo". Foi, então, no futebol que tive a minha primeira experiência com um treinador que marcou a minha infância e me deu a oportunidade de criar um treino para a minha equipa, despertando em mim o gosto pela área do ensino académico e desportivo.

Após concluir o primeiro ciclo na Escola Básica do Campo 24 de Agosto, frequentei o segundo ciclo do ensino básico na escola EB2,3 Doutor Augusto César Pires de Lima e, de seguida, rumei à Escola Secundária Aurélia de Sousa, onde concluí o 12º ano no curso de Línguas e Humanidades.

De referir que, no decorrer da adolescência, durante um certo período de tempo em que me foi possível conciliar a vida académica com o desporto, pratiquei também natação e karaté.

Finalizado o 12.º ano, matriculei-me no ensino universitário e concluí a licenciatura em Educação Física e Desporto. No ano letivo seguinte, decidi seguir o meu grande objetivo que era ingressar no MEEFEBS, na FADEUP. Este foi sempre o caminho que tinha idealizado, ser professor de educação física (EF). De salientar, ainda, que tive de abandonar uma das atividades que mais gostava de fazer, jogar futebol, em prol de me focar a 100% neste mestrado.

Este percurso, sempre em constante ligação com o desporto, criou em mim uma paixão pelo ensino. Além de que, a presença de familiares e amigos neste ramo, desde cedo, me despertou a curiosidade em saber mais sobre a profissão e seguir a mesma.

Atualmente, trabalho na época de verão como nadador-salvador, uma profissão pela qual tenho muito gosto e que é possível conciliar com a faculdade. Além disso, estive a lecionar aulas nas atividades extracurriculares (AEC) ao 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), numa escola no concelho da Maia, onde sou docente de duas turmas, e, neste contexto, adquiri muitas valências para a minha formação tornando-se uma mais-valia para esta prática profissional. Esta oportunidade de lecionar fez com que eu tivesse a certeza que os meus objetivos vão ao encontro das expectativas que eu tinha em ser professor e de ter a oportunidade de ensinar os jovens da nossa sociedade.

Este percurso ajuda-me acima de tudo a definir a minha IP, centra-se em grande parte na etapa do EP, que estou a realizar, e, como afirmam Flores e Day (2006), a prática profissional é vista como um elemento central no processo de socialização do professor, associado ao percurso de vida e às vivências adquiridas. É neste contexto de prática profissional que se adquirem conhecimentos e se utilizam conceções adquiridas na fase anterior do processo de formação inicial.

A IP define-nos enquanto profissionais, porém, é construída ao longo do tempo, pois, "a identidade é um processo de sucessivas socializações ao longo da vida" (Dubar, 1997, p. 13). Neste contexto prático, adquiri ainda mais vivências, pois é prolongado por um ano letivo completo. A socialização antecipatória reflete em certa parte as bases de criação da minha IP.

2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

2.1. Expectativas acerca do que é “ser professor”

Numa fase inicial, fiquei extremamente satisfeito por saber que tinha ficado colocado no estágio numa escola que me diz muito, a Escola Secundária Aurélia de Sousa, pois foi nesta instituição que realizei o ES e na qual passei muitos momentos que me facultaram valências, que levo para a vida, e que me permitiram inserir no mundo do trabalho e na sociedade. Estava ansioso para rever pessoas que fizeram parte do meu percurso e perceber se os espaços continuavam idênticos de forma a reavivar memórias.

O gosto por poder ensinar é algo que me preenche, por me permitir ter um papel ativo na vida de um jovem, potenciar a sua evolução, fornecer alicerces para o seu crescimento e, acima de tudo, formar cidadãos cultos e com bons princípios. Assim, tal como Lopes (2002) veicula, uma das funções de um docente é facilitar a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os para aprenderem.

O principal motivo para ingressar nesta área é que sempre estive ligado ao desporto. O desporto é, de facto, algo que me carateriza. Desde muito novo percebi que o meu caminho profissional passava por aqui, portanto, tracei os meus objetivos sempre tendo em vista seguir o que me fazia extremamente feliz.

Hoje em dia, por vezes, vemos a desvalorização que a sociedade atribui à área da EF e, portanto, quero trabalhar para tentar mudar este panorama, passando aos alunos a importância de praticar desporto, os benefícios que traz para a saúde, sendo, a base para muitas das atividades que realizamos no nosso quotidiano.

Além disso, pretendo mostrar que a EF pode ser inclusiva e para todos, que qualquer jovem pode evoluir e atingir objetivos independentemente do seu nível de performance, etnia e religião. Quero que os meus alunos estejam motivados, pretendo fomentar o seu gosto pela prática do exercício físico, enaltecendo sempre o quão importante é esta área nas suas vidas. Assim, queria ser diferente dos professores que tive no EB, pois, não tive nenhum que

demonstrasse uma enorme paixão pela área de EF, facto este que, por sua vez provocava alguma desmotivação nos alunos, originando um ambiente que não era propício à aprendizagem. Com isto quero dizer que tenho a expectativa de demonstrar aos meus alunos o meu gosto por esta área, fomentando neles motivação para a disciplina e para a prática desportiva.

Face a este quadro, um dos objetivos centrais que coloquei para o estágio era ser reconhecido pelos meus alunos e sentir que tive algum impacto nas suas vidas, a partir do contexto da EF, indo de encontro ao que Machado (1997) refere, quando considera que o docente deve ser lembrado por ter impactado os seus alunos de alguma forma no seu futuro pessoal ou profissional.

2.2. Entendimentos da educação física

2.2.1. Escola como instituição

Do meu ponto de vista, a escola é uma instituição que representa uma comunidade e que acima de tudo proporciona aos alunos a possibilidade de escolher o caminho pelo qual querem seguir, facultando vivências, ferramentas e matérias que vão ser extremamente úteis para o futuro. É na cultura e no seio da comunidade escolar que se criam as primeiras amizades e se facultam os principais meios de aprendizagem para se aprender a viver em comunidade, com opiniões diferentes. Como afirmam Moreira e Candau (2003), a cultura adquire uma preponderância cada vez mais significativa na sociedade.

Na comunidade escolar, são transmitidos valores éticos, morais e sociais na procura de que quem está envolvido evolua e se torne um bom cidadão. Para tal, todos os intervenientes do contexto escolar são importantes, sobretudo os professores que têm um papel bastante significativo no desenvolvimento dos alunos. Todos os membros devem ser um exemplo para os mais novos, portanto, o ambiente escolar é preponderante para o bom funcionamento de tudo o que envolve a escola, sendo que a cultura da escola deve ser incutida nos alunos desde a sua entrada na comunidade. Como referido por Chalita (2001), o professor tem uma cota parte de preponderância no desenvolvimento da pessoa

que mora dentro de cada aluno, sendo este o futuro da sociedade, sendo a escola o reflexo disso, tal como afirma Alarcão (2001).

Ademais, o professor deve ser um líder pelo exemplo, transparecendo atitudes e guiando os alunos para o sucesso, fornecendo ferramentas úteis aos mesmos para o seu quotidiano.

Assim, devemos ter sempre em conta que todos os alunos são diferentes e que existem diversas culturas e maneiras de interpretar diferentes de pessoa para pessoa, ou seja, devemos ter em conta que as decisões que são tomadas não prejudicam os alunos e acima de tudo, a escola deve ser inclusiva, um lugar equilibrado, onde todos tenham os mesmo direitos e onde cada um deve ser tratado pela sua individualidade. Neste entendimento, Ferreira e Fernandes (2012), referem que a interação social é fulcral para que se estabeleça entre os diferentes sujeitos ações de cooperação para a resolução de um mesmo problema. Os discentes devem ter a oportunidade de aprender pelo que os objetivos definidos devem ter como horizonte a possibilidade de sucesso. Neste mesmo âmbito, Sousa e Ribeiro (2022) numa notícia sobre o regime de educação inclusiva referem a importância da inclusão de todos os alunos no contexto educativo[2].

2.2.2. A relevância da educação física na formação do ser humano

A EF é uma disciplina presente em toda a escolaridade obrigatória, isto é, nos currículos dos EB e do ES. Considero que esta disciplina é fundamental para incutir nos jovens de hoje a importância de praticar exercício físico e os benefícios que este aporta para a saúde. Segundo Graça (2014, p. 104), “A dramatização do sedentarismo e da obesidade em idades infantis reivindica uma

[2] Site do jornal: https://www.jpn.up.pt/2022/01/06/tres-anos-de-regime-de-educacao-inclusiva-a-inclusao-e-um-processo-nao-acontece-por-decreto/

maior centralidade para o exercício orientado para proporcionar maior dispêndio energético e fomentar hábitos de atividade física e um estilo de vida saudável".

Desde cedo, é muito importante desenvolver as capacidades motoras, cognitivas e sócioafetivas das crianças para se desenvolverem holisticamente, como referem Carpersen et al. (1985). Segundo uma citação, pela qual gosto de me guiar – *Mens sana in corpore sano,* que não obstante se referir ao dualismo cartesiano – considerei adequado partilhá-la com os meus alunos. Ao longo do tempo constatei, com agrado, que os alunos foram apreendendo o significado desta expressão e que foi um fator instigador de um estilo de vida saudável na sua plenitude.

Na EF são colocados em ação conceitos como a cooperação, o trabalho em equipa, o respeito pelo outro e o fair-play, servindo, assim, de alicerces para o quotidiano, já que se tratam de aspetos que abrangem a vida em sociedade. Quanto à noção da corporalidade, o domínio do próprio corpo e a consciência espacial, tudo isto é benéfico para os jovens numa idade embrionária e é desenvolvido muito nesta disciplina. Além do mais, ajuda os jovens, na fase da adolescência, a combater o sedentarismo (Rito, et al. 2019) e, muitas vezes, motiva-os para melhorarem a sua saúde, ingressando, por vezes, em práticas desportivas de diferentes modalidades.

Do meu ponto de vista, enquanto professor, sou um impulsionador desta área e fui um agente que, diariamente, em conjunto com os meus próprios alunos, em contexto de estágio, reforcei a importância desta disciplina e, acima de tudo, esforcei-me para que os alunos olhassem com outros olhos para a área do exercício físico, pretendendo promover uma educação física de qualidade (Quality physical education).[3]

[3] *Site da UNESCO: https://www.unesco.org/en/quality-physical-education*

2.2.3. A reflexão no paradigma da docência

Refletir sobre a PP é um ato que, do meu ponto de vista, deve ser inerente a qualquer docente, pois estamos em constante aprendizagem. No meu caso específico, foi algo que me acompanhou sempre enquanto estudante, sendo mais aprofundado diariamente ao longo do EP. Segundo Pimenta (1997, p. 11), refletir sobre a prática é uma metodologia aliada e necessária a um docente, portanto este "constantemente reflete na e sobre a prática".

A reflexão é um processo que contribui grandemente para o desenvolvimento profissional e que vai sendo aprimorado ao longo do tempo. Desta forma, acredito que eu, enquanto professor reflexivo, me encontro ainda à procura do rumo a tomar. Acredito também que o Rui, professor de hoje, é melhor que o Rui, professor reflexivo, do primeiro período do ano letivo em que iniciei o estágio. Na verdade, o processo de reflexão (na ação e sobre a ação) foi e é o caminho que fui construindo para aumentar a minha autoconfiança e automotivação, de modo a que os anos de experiência se antecipem. Tal como veiculam Dorigon e Romanowski (2008), acredito que as pessoas aprendem fazendo seja na ação ou sobre a ação.

Senti que, ao refletir sobre as aulas, sobre a ação durante a PP, sobre as atividades que realizei ao longo do ano letivo (tabela 4) e sobre o meu dia a dia no contexto em que estive inserido, ajudou-me a crescer a nível pessoal e profissional, permitiu-me detetar aspetos que tinha de melhorar e implementar soluções para tal acontecer. Como refere Larrivee (2008), a reflexão é uma arma poderosa para o desenvolvimento profissional.

Com base nestas reflexões que realizava diariamente, consegui ir ao encontro da perceção da PC e da PO, quando me dirigiam críticas construtivas, pois, em diversas vezes, já tinha refletido sobre alguns temas que as mesmas abordavam, sendo assim, mais fácil a minha compreensão. À fase de reflexão, seguiram-se sempre momentos de pesquisa, para a minha escrita ser, sempre que possível, fundamentada com a literatura. A reflexão é uma tarefa que me vai

acompanhar ao longo da minha vida, sempre com o intuito de melhorar as PP e estar constantemente à procura de conhecimento.

De uma forma geral, penso que as reflexões marcam o profissional em diferentes etapas da vida e, consequentemente, fases de carreira docente. Nunca é tarde para começarmos a elaborar uma tarefa que tão útil nos é no nosso quotidiano.

2.3. O Contexto de Estágio

2.3.1. O agrupamento e a escola cooperante

O agrupamento da minha escola cooperante (EC) está situado na cidade do Porto, com sede nesta instituição. Apresenta a oferta de todos os ciclos de ensino, desde o Ensino pré-escolar até ao Ensino Secundário (ES), correspondente ao 12.º ano de escolaridade, sendo composto por um total de cinco escolas. A EC tem integrado na sua formação académica, o 3.º ciclo, ES regular e profissional.

Este agrupamento visa "formar pessoas autónomas, cidadãos ativos e responsáveis, dotando-os de competências que permitam o desenvolvimento pessoal e a integração social, bem como o seu contributo para a vida política, económica, social e para a evolução cultural do País, num quadro de uma cidadania global, plural e democrática"[4].

Relativamente à EC, a sua principal missão é ser uma entidade promotora da Educação para a cidadania e para a qualificação, tendo sempre em conta os valores humanos. Adota 4 eixos de intervenção do Plano de Ação, presentes no Projeto Educativo, que são: Educação de Qualidade, Liderança e Gestão, Resultados e Avaliação.

No momento atual, contempla a formação de todos os seus alunos do 3.º ciclo em todas as áreas científico–humanísticas do ES, visando a progressão de

[4] *Site institucional da Escola Cooperante - Projeto Educativo 2022/2023.: https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf*

estudos para um nível académico superior. Podemos constatar que no ano letivo transato, 2021/2022, estiveram inscritos, em todos os ciclos de ensino deste agrupamento, um total de 1788 alunos. Do total, 32,7% tem direito a apoio social e 12% é oriundo de outro país. Esta percentagem é colocada em conta, pois representa um número elevado de alunos, o que demonstra o trabalho deste agrupamento para a inclusão e aprendizagem de todos. Para ser mais preciso e concreto, o ensino pré-escolar teve um total de 102 alunos, o 1.º ciclo 412 alunos, o 2.º ciclo 241 alunos, o 3.º ciclo 478 alunos e, por último, o ES 555 alunos.

Numa perspetiva de enquadramento, cumpre-me salientar a figura ímpar à qual esta Escola atribui um enorme valor: Maria Aurélia Martins de Souza, mais conhecida como Aurélia de Sousa. Nasceu a 13 de junho de 1866 em Valparaíso, no Chile e morreu a 26 de maio de 1922 no Porto. Desde a sua existência, a escola respeitou sempre as suas origens e teve em conta sempre o nome da pintora com a qual se identifica, pelo que, em todas as reformas existentes integrou cursos e disciplinas ligadas às artes, nunca perdendo este sentimento pela área. Segue-se a Figura 1, que ilustra um retrato da fundadora do nome da EC.

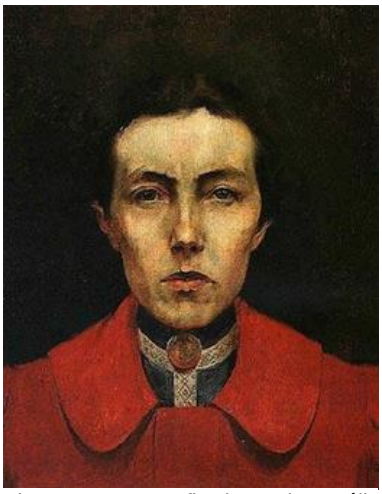


Figura 1 - Fotografia de Maria Aurélia Martins de Souza

Era pintora, uma verdadeira artista, que começou aos 16 anos a ter aulas de desenho e pintura. Foi uma cidadã muito ativa na vida artística portuense, expôs a sua arte na galeria da Misericórdia e na sociedade de Belas-Artes do Porto e de Lisboa. A sua pintura era inovadora, naturalista sob influências

realistas, impressionistas e pós-impressionistas. Destaco algumas das suas principais obras: “Santo António”, “Cabeça de italiano”, “Cena familiar”, “Moinho-Granja”, “Porcelanas antigas”, “Cristo ressuscitando e a filha de Jairo”, “Rio Douro-Areinho”. Temos de incluir nesta lista o seu “Auto-Retrato”, uma obra intemporal e, para muitos, uma das principais obras-primas portuguesas de todos os tempos.

2.3.2. Cultura da escola cooperante

A EC sabe acolher todos os intervenientes, tem uma tipologia de alunos muito variada, como uma heterogeneidade elevada, onde interagem diferentes nacionalidades e vários tipos de religiões. Do que pude observar, a escola sabe acolher e integrar quem chega de novo à instituição; são os próprios alunos que apresentam os espaços aos colegas e que tomam a iniciativa de introduzir novas atividades. Assim, a cultura escolar existente proporciona uma educação inclusiva, com vista à aceitação de todos. Os alunos com necessidades educativas específicas (NEE) era bem aceites e incluídos no contexto escolar, tanto que, durante os intervalos, estavam integrados nas brincadeiras dos colegas.

Saliento a relação entre professores, alunos e funcionários, que era muito positiva e favorecia um ambiente propício à aprendizagem, porque todos se sentiam bem no contexto em que estavam inseridos e, de acordo com Silva (2006), todos eles influenciam a cultura escolar. Relativamente à minha vivência no contexto escolar, presenciei um ambiente de harmonia entre os intervenientes, principalmente na minha turma residente.

Relativamente aos comportamentos observados, nunca estive perante um momento de indisciplina que considere grave, sendo que todos os vividos (não graves) prontamente ficaram resolvidos e esclarecidos. O ambiente promovido no contexto de aula foi influenciado pela comunidade na qual os alunos estão

inseridos, proporcionando uma educação segundo o código de ética; sabendo-se que a escola espelha a sociedade e vice-versa.

Ao longo do ano letivo, a EC tem o hábito de realizar diversas atividades escolares que visam promover as relações interpessoais entre os discentes e motivá-los, acima de tudo, para a vida académica. O papel da cultura vivenciada é reconhecido também porque muitos alunos de outras instituições pretendem ingressar neste agrupamento específico, reconhecendo os encarregados de educação o papel importante desta escola no desenvolvimento dos seus educandos.

2.3.3. Instalações e material da escola cooperante

Esta foi provavelmente uma das maiores dificuldades que encontrei, na gestão do estágio. As instalações desportivas estavam divididas em cinco instalações: o ginásio, o campo exterior, o polidesportivo, a sala de judo e a sala de dança (ver figura 2 e 3).

A nível de material e recursos para lecionar a disciplina de EF, esta escola, por vezes, não nos disponibilizou tudo o que precisamos, mas tentei improvisar, sempre que possível, para proporcionar aos alunos excelentes aulas e uma boa aprendizagem nas modalidades lecionadas.



Figura 2 - Campo Exterior



Figura 3 - Polidesportivo

O ginásio tinha dimensões reduzidas face ao número alunos da turma, o que dificultava o planeamento das aulas e que me fez inovar muitas das vezes. Relativamente, aos dois espaços exteriores, eram bons ao nível da qualidade de infraestruturas, mas quando as condições climatéricas não eram favoráveis, as aulas eram lecionadas na sala de dança. Esta era muito pequena e não tinha material, sendo, muitas vezes, aproveitada para a realização dos testes de aptidão física. A sala de judo era utilizada exclusivamente para aulas de judo.

Como o material disponível nem sempre era suficiente para a quantidade de alunos da turma, muitas vezes, tive necessidade de conjugar os exercícios relacionados com a modalidade que estava a lecionar, com o trabalho de aptidão física, de modo a aumentar o tempo de empenhamento motor e de aprendizagem para todos os alunos.

2.3.4. O núcleo de estágio e a professora cooperante

Partilhei muito tempo com o NE, que era composto por mais dois colegas, diferentes entre si, mas com quem partilhei experiências enriquecedoras e debati ideias que nos permitiu progredir juntos. Penso que o nosso trabalho de equipa foi fundamental nesta etapa, pois o caminho tornou-se mais fácil e enriquecedor, sendo feito por todos em vez de ser feito individualmente. Leite e Fernandes (2010, p. 199) reforçam esta ideia quando referem que o estágio deve acontecer “num registo que se deseja de partilha e de construção coletiva”.

É importante mencionar que com todos aprendi um pouco mais. Um dos intervenientes era mais velho do que eu e por sua vez era mais experiente. Já é treinador de futebol e fez-me ver a diferença entre o alto rendimento de jovens e o contexto escolar. Absorvi conselhos para a PP muito úteis, como por exemplo as transições entre exercícios, perdendo o menos tempo útil de aula possível, e as dinâmicas utilizadas.

Com o outro elemento, percebi que o trabalho em equipa é muito útil na escola, já que juntos vivenciamos diversas atividades e, em conjunto, resolvemos problemas que individualmente seriam muito mais complicados de gerir.

Durante as reuniões iniciais do NE e da PC, traçamos pontos positivos e pontos a melhorar para nos desenvolvermos na profissão. A tabela 1, apresenta os meus pontos positivos e a melhorar, numa fase inicial do EP.

Tabela 1 - Pontos positivos e pontos a melhorar na fase inicial do EP

Positivos	A Melhorar
Projeção de voz	Questões de segurança dos alunos nos exercícios
Controle da turma	Exemplificação quando o erro persiste
Chamadas de atenção	Intensidade dos Aquecimentos
Organização da aula	
Postura	

Assim, comecei, imediatamente, a tentar solucionar tudo o que podia melhorar e a ouvir todos os feedbacks para tal. No processo, aceitei as críticas construtivas e melhorei enquanto docente. Mais concretamente, relativamente à segurança dos exercícios, preocupei-me sempre em não os realizar junto aos vidros, nem perto de objetos perigosos e, sempre que possível, na disciplina da ginástica, amortecer as quedas com colchões. Quando os alunos cometiam erros, para melhorar a compreensão dos mesmos, para além de fornecer um

feedback mais detalhado, por vezes, realizava o exercício com mais progressões, sempre exemplificadas por mim ou por um aluno que praticasse a modalidade em causa. Em relação ao aquecimento, estes começaram a ser mais intensos para que os alunos ficassem predispostos para o resto da aula; utilizei vários jogos e circuitos com diferentes níveis de intensidade, procurando que todos os alunos estivessem ativos ao mesmo tempo.

Em conjunto com o NE construí elementos que nos auxiliaram na pedagogia e nos ajudaram a evoluir em todo o processo de ensino-aprendizagem, tais como: a grelha de observação de aulas, que remetia para a observação de vários aspetos importantes da aula, tendo em conta, o planeamento, a organização e os alunos; as UD para todas as matérias e, por fim, as grelhas de avaliação. De forma individual, formulei os planos de aula (PA), apesar de a troca de ideias ser constante entre todos sobre o mesmo, bem como as reflexões.

Relativamente à PC, foi uma peça fundamental em todo este processo e deu-me uma visão sobre uma EF inclusiva. Levo comigo muitas valências, mas saliento especificamente a da inclusão, referida múltiplas vezes pela PC, ao afirmar que todos os alunos podem estar incluídos na aula e até realizarem os mesmos exercícios, embora com objetivos diferentes. Passei, deste modo, a preocupar-me com a participação ativa dos alunos e com a socialização intra-turma. Esta visão foi muito útil no EP e, acima de tudo, para o meu futuro profissional.

2.3.5. Aulas observadas

Estas aulas foram sem dúvida fundamentais no meu percurso e para o meu desenvolvimento profissional. Foi durante estas que aprendi a visualizar uma aula enquanto observador e ter perceção dos detalhes que podem ser melhorados tanto nas minhas aulas como nas dos colegas. Serviu também para aumentar o meu leque de exercícios e, acima de tudo, para constatar diferentes

formas de lecionar, pois observei aulas de colegas estagiários e de professores da escola. Foi sem dúvida uma ajuda para moldar a minha IP.

Nas observações aos professores mais experientes, aprendi inúmeras maneiras diferentes de lecionar, de interagir com os alunos, de aumentar o tempo de aprendizagem motora, sentindo, assim, que aumentei a minha bagagem de conhecimentos.

No que concerne às observações do NE, foram importantes para refletir em grupo, sobre tudo o que se passava durante as aulas, desde o professor, aos alunos, à dinâmica e às formas de comunicar, entre outros aspetos. Por vezes, os pontos menos positivos dos nossos colegas são os nossos e quem está de fora consegue, sem dúvida, ter uma perceção muito diferente de quem está a lecionar e reparar em pormenores que os colegas não reparam. Para termos uma experiência mais enriquecedora e não nos esquecermos de nenhum detalhe, criamos uma grelha de observação que foi muito útil em momentos de debate posteriores à aula.

Na tabela 2, apresento a grelha utilizada nas observações das aulas (esta podia sofrer alterações sempre que o professor observador achasse pertinente).

Tabela 2 - Modelo da Grelha de Observação de aulas

Grelha de Observação		
Professor Observado:		
Aula Nº:		
Data:		
Professor: 1 (totalmente desajustado) a 4 (totalmente ajustado)		
Comportamentos	Gestão do tempo	
	Projeção de Voz	
	Organização	
	Postura	
	Dinâmico	
	Feedbacks	
Notas / Sugestões		

Atividades da aula: 1 (totalmente desajustado) a 4 (totalmente ajustado		
Planeamento e Gestão	Segurança	
	Conhecimento técnico	
	Exemplificação	
	Menciona os Critérios de Êxito	
	Diferentes Níveis nos Exercícios	
	Variedade	
Notas / Sugestões		
Alunos: 1 (totalmente desajustado) a 4 (totalmente ajustado		
Comportamentos	Motivação	
	Desempenho	
	Tempo em atividade motora	
	Tempo de espera	
Notas / Sugestões		

2.3.6. Conselhos de turma e diretor de turma

O momento relacionado com o conselho de turma é bastante relevante, porque se abordam questões relacionadas com a turma ao longo do período. Estas reuniões são determinantes para percebermos as opiniões que existem dos alunos por parte dos professores e as diferenças que os mesmos revelam em diferentes disciplinas e contextos.

Possibilitou perceber que atribuir uma nota envolve um debate muito grande e uma aceitação por parte da maioria e que, quando existe algum tipo de discórdia, deve ser debatido e argumentado.

Por exemplo, numa das reuniões em que estive presente, houve um misto de opiniões, pois um aluno tinha demasiadas faltas a várias disciplinas e enquanto alguns professores diziam que o aluno não tinha “solução” nenhuma, outros procuravam tentar arranjar forma de que o aluno melhorasse e conseguisse transitar de ano. Uma frase que retive na minha memória por parte de um docente foi: “Devemos sempre tentar ajudar o aluno e nunca deixar de

acreditar nele.” e revejo-me nesta postura pois, no meu ponto de vista, o nosso papel como professor deve ser exatamente isto: acreditar que é possível que os alunos consigam melhorar. É nosso dever, por isso, encontrar soluções para eles não desistirem.

O diretor de turma tem um papel chave e bastante trabalhoso, já que tem de gerir todos os problemas entre a turma e os professores, sendo que é, também, o meio de interligação mais próximo entre o encarregado de educação e a escola. Deve também gerir todo o tipo de conflitos e tentar arranjar forma de resolução.

2.3.7. Caraterização da turma residente

Lecionei aulas a uma turma do 8.º ano de escolaridade, composta por 26 alunos, 15 do sexo feminino e os restantes 11 do sexo masculino.

Os alunos situam-se na faixa etária entre os 12 e os 16 anos e faziam parte da turma dois alunos retidos: um do sexo feminino e um do masculino.

Através de um questionário fornecido à turma no início do ano, pude recolher dados importantes para ajudar na caraterização da mesma. No gráfico 1, é apresentada a disciplina preferida de cada aluno.

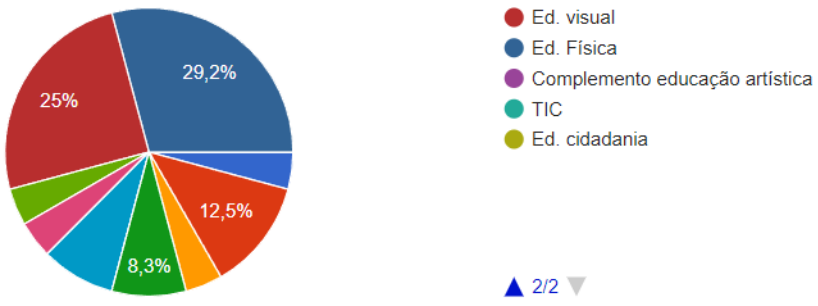


Gráfico 1 - A disciplina favorita dos alunos

Este gráfico demonstra muito do perfil e da predisposição da turma para esta disciplina, do empenho e da atitude nas aulas, pois cerca de 29,2% dos alunos da turma mencionam a EF como a disciplina preferida. A disciplina que se aproxima de EF, com 25%, é Educação Visual. A menos preferida é Matemática.

No gráfico 2, temos o passatempo preferido dos alunos nos tempos livres.

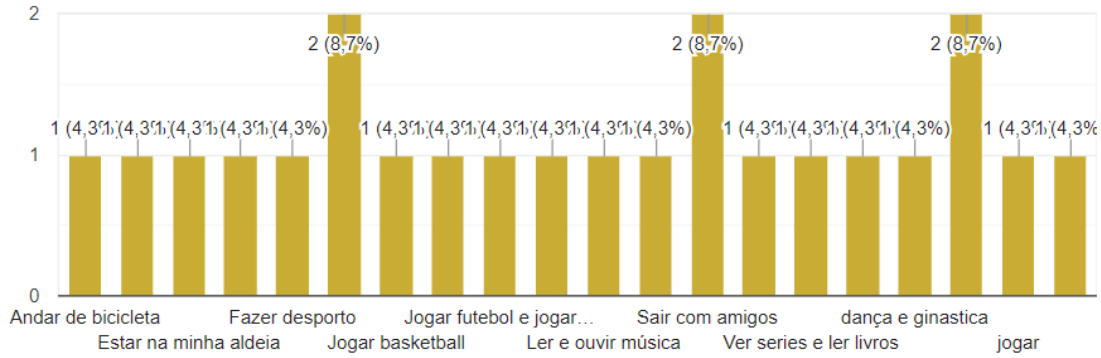


Gráfico 2 - Passatempo preferido dos alunos

Neste gráfico, podemos observar que o nível de atividade física da turma era elevado, pois uma grande maioria dos alunos tinha como passatempo preferido praticar algum desporto, “andar de bicicleta”, “dança e ginástica”, ou seja, atividades que envolvem a atividade física e o desenvolvimento das capacidades motoras.

No gráfico 3, podemos constatar quais foram os objetivos dos alunos no ano letivo 2022/2023.

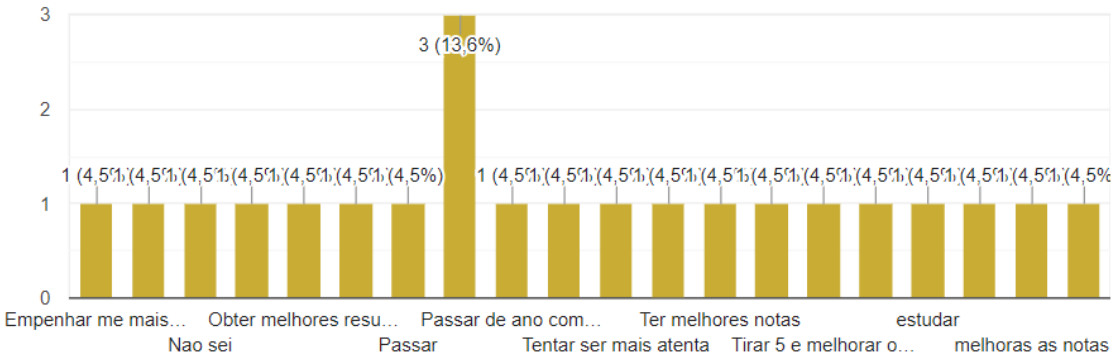


Gráfico 3 - Objetivos para o ano letivo 2022/2023

A turma demonstrou ser muito empenhada e comprometida, tinha vontade de aprender, como podemos comprovar pelo gráfico acima. Na sua maioria tinham objetivos relacionados com melhorar as notas e obter os melhores resultados possíveis.

No gráfico 4, observa-se as modalidades que foram abordadas e aquela que os alunos se sentiam mais confiantes para realizar nas aulas de EF.

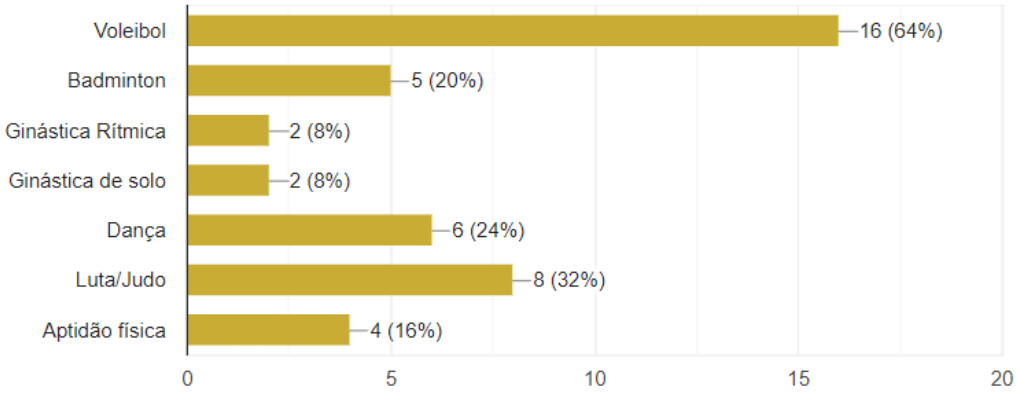


Gráfico 4 - Atividades abordadas nas quais os alunos se sentem mais competentes

Podemos observar que o desporto com que os alunos mais se identificaram e mais se sentiam competentes era o voleibol, com 16 alunos a escolher essa opção.

Segundo a avaliação formativa realizada com a turma, posso afirmar que a turma era bastante heterogénea, tinha alunos muitos bons e alunos que precisavam de trabalhar muito para melhorar as suas capacidades. Possivelmente, parte desta percentagem de 64% enquadra-se nos alunos muito bons na modalidade.

De seguida, no gráfico 5, observa-se as modalidades que foram abordadas e aquela em que os alunos se sentiam menos confiantes para realizar nas aulas de EF.

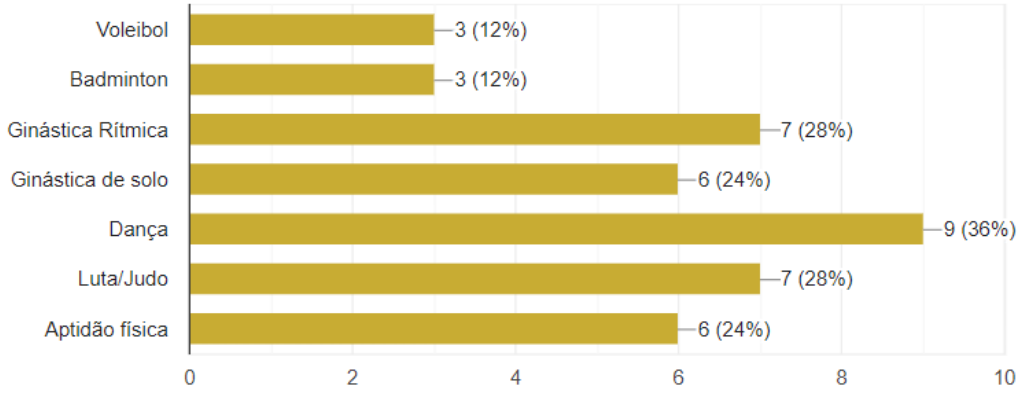


Gráfico 5 - Atividades abordadas nas quais os alunos se sentem menos competentes

O desporto em que, segundo o gráfico, os alunos se sentiam menos capazes era a dança, que abordei no terceiro período, ou seja, tive tempo de procurar formas de motivar os alunos para a prática, com o intuito de promover o sucesso de todos.

Os alunos desta turma nas aulas de EF eram muito dinâmicos e proativos, todos queriam participar nas atividades propostas e, acima de tudo, eram educados e responsáveis. Dispunham de capacidades motoras para realizar todos os exercícios propostos, eram bastante aptos para a prática da EF. Mesmo os que tinham mais dificuldades, com esforço, conseguiam ultrapassar os desafios e atingir os objetivos propostos.

Tendo em conta a cultura desportiva no geral, os discentes reconheciam as modalidades que foram abordadas, mas vários alunos não sabiam o vocabulário adequado das modalidades e os conceitos que eram utilizados para o seu entendimento. Penso que, no final de cada UD, adquiriram um vocabulário mais rico, porque era importante para mim, enquanto professor, que os meus alunos soubessem interpretar as modalidades. Por sua vez, os valores que estão presentes na cultura desportiva eram identificados pela grande maioria. Sabiam, assim, transmiti-los e colocá-los em prática.

Enquanto turma, foram bastante heterogéneos nos valores e na execução dos exercícios de aptidão física. Os níveis melhoraram no momento em que os

alunos foram separados por grupos consoante as capacidades em que tinham de evoluir.

Como em todas as turmas, esta também tinha áreas de melhoria, tais como, a pontualidade, pois alguns não respeitavam o horário de entrada das aula. Para contrariar essa situação e incentivar à pontualidade, implementei que se chegassem a horas podiam escolher a dupla com quem queriam realizar o aquecimento da aula. A minha ideia resultou, tendo em conta que, no geral, elevaram o nível de pontualidade.

Alguns alunos da turma eram bastante agitados no início da aula, portanto, para combater essa situação, realizei na fase inicial da aula, maioritariamente, exercícios de alta intensidade de forma a desgastar os alunos fisicamente, para estes aderirem mais facilmente à aula. Quando a agitação prevalecia, optava por refletir com eles sobre as matérias da aula até se acalmarem e o clima de aula ser propício para a mesma avançar. Contudo, eram bastante disciplinados e reconheciam-me como professor, respeitando todas as minhas decisões e cooperando em tudo o que lhes era pedido.

Tive a experiência de lecionar uma aula teórica sobre uma atividade da área dos conhecimentos. Percebi que a turma era muito diferente na sala em relação à aula de EF, pois perdiam facilmente a atenção. Para combater essa situação, utilizei equipamentos tecnológicos para realizar trabalho de pares e focar os alunos na aula, o que resultou muito bem.

Em geral, a turma, no que respeita às relações interpessoais, é muito boa, isto apesar de alguns alunos terem mais ou menos afinidade; todos conseguiam trabalhar em grupo e de forma cooperativa, estabelecendo uma boa relação uns com os outros.

Por último, saliento que a turma foi bastante inclusiva, a nível das relações interpessoais, uma vez que conseguiam interagir entre si independentemente das caraterísticas individuais de cada um. Trabalhavam em conjunto e de forma cooperativa, eram educados e respeitadores, pelo que se

estabeleceu uma boa relação entre a turma, que originou um ambiente de trabalho favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

2.3.8. Turma partilhada – 11º ano

A turma do 11.º ano de escolaridade era composta por 20 alunos, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Esta turma era orientada pela PC e tinha um planeamento realizado por blocos. Eu tive de lecionar a UD da modalidade de **futebol**, em conjunto com os colegas do NE, ao longo do 3.º período. Foram lecionadas um total de dez aulas, quatro de 50 minutos e três de 100 minutos.

Esta turma impactou-me em comparação com a minha turma residente. Senti claramente a diferença da faixa etária, os alunos eram mais “adultos”, apresentavam uma maturidade muito elevada, eram calmos, dedicados à aula em pleno e mostravam muito interesse pelo trabalho que estava a ser desenvolvido, mostrando-se sempre muito focados e cooperando bastante durante as aulas. Pelo contexto apresentado e por ser abordada a modalidade em causa, estes alunos foram o foco do meu estudo de investigação.

2.3.9. Turma partilhada – 6.º ano

Antes de ir lecionar aulas a esta turma, foi-me transmitida a ideia de que a escola para onde iria tinha problemas a nível de disciplina e fiquei receoso pelo contexto que me aguardava. A partir do momento em que começaram as aulas, percebi que, pelo menos, naquela turma, a ideia que me tinha sido passada não era a mais correta, pois fui bem recebido pela turma. Sempre demonstraram um bom comportamento e não tivemos problemas de indisciplina. Encontrei uma turma com um bom nível de trabalho, foram sempre bastante dinâmicos e

empenhados em todas as tarefas propostas, o que me deixou surpreendido, pois não tinha essa ideia neste ciclo de estudos.

No que respeita as atitudes, os alunos, por vezes, apresentavam algumas desconcentrações e desviavam o seu foco da aula, tinham algumas brincadeiras, que considerei previsíveis, atendendo que estava a trabalhar com uma faixa etária mais baixa em comparação com o contexto que tinha vindo a vivenciar. Esta falta de concentração era sempre ultrapassada com algumas estratégias: colocar os alunos sentados do lado contrário, deixar de juntar os mais conversadores, realizar instruções mais curtas, entre outras. Além disso, também beneficiava os alunos com bom comportamento, colocava-os a ser os capitães de equipa (um papel que todos queriam desempenhar), o que funcionava como motivação para todos terem um bom comportamento.

3. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

3.1. As primeiras impressões

No primeiro dia de estágio, à entrada da escola, senti um misto de emoções. Recordar os tempos em que já tinha estado nesta instituição como aluno e pensar que agora estava ali como professor estagiário era uma sensação gratificante, que traduzia o caminho que percorri e que ia ao encontro do que tinha planeado no fim do ES.

Como já referi, este processo inicial foi facilitado devido a já ter frequentado a escola. Assim, a integração foi mais fácil, pois já conhecia os espaços, os funcionários e até alguns professores.

Relativamente à PC não tinha nenhuma informação e estava, naturalmente, reticente sobre este aspeto, mas quando a conheci, fiquei agradavelmente surpreendido, pois, foi ao encontro do que idealizava. Ajudou-me em tudo o que precisei, era muito pró-ativa, atenta e deu-me a liberdade necessária para lecionar as aulas e tomar decisões autonomamente sempre com a sua supervisão. Inseriu-me no contexto escolar da melhor forma, sempre com boa disposição, pelo que todos estes fatores proporcionaram um bom ambiente e ajudaram muito na minha formação.

Tanto os restantes professores como os funcionários receberam-me muito bem. Todos foram muito prestáveis e simpáticos e incluíram-me na escola da melhor forma possível, promovendo facilidade para conversas, o que melhorou a construção das relações na vida escolar.

A Escola em tempo de reuniões e preparação do ano letivo é calma, silenciosa, bastante tranquila e com a chegada dos alunos pareceu que tudo ganhou uma nova vida. O ambiente passou a ser mais atarefado, mais barulhento, com pessoas nos corredores e tudo o que faz parte da vida escolar.

De salientar ainda, um pormenor que me surpreendeu bastante pela positiva, todos os membros da comunidade escolar me trataram por professor,

não fazendo distinção de um docente com um EE. Tiveram em conta a minha opinião, o que denota uma forma de trabalhar bastante inclusiva na instituição, o que, por sua vez, facilitou ainda mais a minha integração. Menciono um excerto do diário de bordo que espelha o meu sentimento no final do primeiro dia de estágio:

> "*No final do dia, a professora Catarina perguntou-me uma palavra para descrever o que estava a sentir e a primeira coisa em que pensei foi felicidade, pois era um momento pelo qual eu esperava que correu da melhor maneira"*
>
> *(Diário de bordo – Reflexão Semanal: 19 de setembro a 23 de setembro)*

3.2. A comunicação

A forma como comunicamos é sem dúvida um fator de extrema importância. Para se ser um professor eficaz, segundo Albuquerque (2010, p. 67), "A terceira característica referenciada como mais relevante diz respeito à "comunicação e linguagem"". Para mim foi essencial a facilidade de comunicação que tive com a minha turma residente desde a primeira aula. A forma como me expressei ajudou na minha integração na turma e proporcionou a criação de uma boa relação entre o professor e os alunos. Além disso, ajudou-me muito ter uma boa projeção de voz, desde o primeiro momento, para conseguir controlar a turma e todo o meio envolvente da aula. Consegui ter a turma envolvida desde o primeiro momento, devido à comunicação assertiva e ser seguro da minha oratória, só assim consegui a confiança de todos e a partir daí tudo se tornou mais fácil. Viram-me sempre como professor e não como EE, pois sempre tentei ser assertivo e demonstrar os meus conhecimentos teórico-práticos, o que se relevou muito importante para conseguir ter um controlo total das aulas.

Foi assim que eu, enquanto aluno, gostei de determinados professores, com essas caraterísticas, isto é, que embora fossem divertidos e amigáveis,

também demonstravam total confiança nas suas afirmações. Foi nesta postura que me inspirei.

É essencial que os alunos acreditem nos docentes e, por vezes, uma boa oratória poupa tempo de instrução. Com isto quero dizer que em muitas situações pronunciei-me bem e os alunos compreenderam desde início o que era pedido, o que promovia um tempo de aprendizagem maior, com menos interrupções (geradas por dúvidas). Segundo Rosado e Mesquita (2009), a forma como comunicamos é essencial na pedagogia. Quero mencionar que, por vezes, utilizava ciclos de feedback para com os alunos, de modo a que eles conseguissem ser autónomos na prática, conforme pode ser observado no excerto do diário de bordo a seguir apresentado, relacionado com a instrução:

> *"Após a lecionação da aula fui para o gabinete de estágio e no caminho até lá não me saía uma coisa da cabeça. O elogio por parte da PC referente a uma das dimensões da avaliação do estudante estagiário – a instrução. Tendo sido este, um abraço reconfortante para a minha autoconfiança, em que devaneios me surgia o que tinha feito de diferente para o receber, percebendo assim que os dias bons se sobressaem sempre aos maus. Um professor é igual a um aluno que é igual a qualquer outra pessoa da sociedade e não se distancia/dissocia dos aspetos negativos que acarreta. Senti que a minha colocação de voz foi alta e assertiva, a minha postura corporal ia ao encontro desta, e, penso que o elemento diferenciador para receber este elogio foi o acompanhamento do ciclo de feedback. Após corrigir o aluno na execução do passe e do deslocamento, consegui na outra ponta do campo manter o foco nele e perceber se ele executava conforme o sugerido."*
>
> *(Diário de bordo – Reflexão Semanal: 31 de outubro a 4 de novembro)*

3.3. O processo de planeamento

O planeamento é uma pedra basilar num processo de construção ao longo do ano letivo, muito importante para um professor, porque norteia todas as etapas da transmissão do conhecimento e auxilia a organização do ano letivo

que vai culminar numa melhor aprendizagem para os alunos. O processo iniciou-se durante o início do mês de setembro de 2022, com várias reuniões gerais entre todos os professores da escola onde se agilizaram todas as orientações, as componentes de avaliação e respetivas percentagens a ter em conta para este EP. Ademais, do processo acoplado à PC, todo o primeiro ano desde o 2.º ciclo de estudos foi crucial para o aporte teórico dos conhecimentos em causa.

Numa fase inicial, tivemos várias reuniões com o grupo de professores de EF, tendo sido planeado o ano letivo ao longo dos três períodos.

A reunião inicial foi bastante importante para definir a planificação vertical dos domínios específicos da EF, tendo ficado estipulado que no 8.º ano, na área das **atividades físicas** seriam lecionadas as seguintes matérias: um jogo desportivo coletivo - o voleibol; a ginástica de solo; atividades rítmicas expressivas - danças tradicionais: regadinho, erva-cidreira, sariquité; atletismo - velocidade e estafetas, triplo salto e lançamento da bola (nível elementar); jogos de raquetes – badminton; lutas.

No que respeita à **aptidão física**, ficou definido que os alunos deviam desenvolver as capacidades motoras e evidenciar aptidão muscular e aptidão aeróbia, sempre com objetivo de estar na zona saudável de aptidão física do programa FITescola, para a sua idade e sexo. Ficou ainda decidido que, na área da aptidão física no primeiro período, haveria lugar a uma avaliação diagnóstica e nos segundo e terceiro períodos uma avaliação sumativa. Os testes a realizar seriam (segundo três dimensões: capacidade aeróbia, neuromuscular e medições antropométricas): vaivém, abdominais, extensões de braços, senta e alcança, flexibilidade de ombros, agilidade, velocidade 40m, impulsão horizontal.

Relativamente aos **conhecimentos**, os alunos deviam identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, tendo em conta o desenvolvimento das capacidades motoras. Além disso, deveriam identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância na construção de uma sociedade inclusiva.

Numa fase posterior, concluímos que a avaliação teria em conta os níveis de desempenho dos alunos em quatro critérios transversais: os conhecimentos, a resolução de problemas, a comunicação, o desenvolvimento pessoal/ interpessoal e a autonomia. Assim, foram construídos objetivos comuns a todas as disciplinas dentro destas áreas.

Após definirmos estes aspetos, em conjunto com os professores do 8.º ano de todo o agrupamento, ficou previsto que iriam ser lecionadas: no primeiro período 36 aulas, no segundo período 36 aulas e, no terceiro período, 24 aulas.

Decorreu também a construção do planeamento horizontal anual e ficou definido para cada matéria do planeamento vertical as correspondentes às aprendizagens essenciais (AE). Consequentemente, também se decidiu o modelo de avaliação.

3.3.1. Planeamento macro: plano anual

A configuração do planeamento esteve condicionada pelas AE, as normas do agrupamento e o *roulement* dos espaços, ou seja, existem cinco espaços para as aulas: o polidesportivo, o exterior e o ginásio, a sala de judo e, em último recurso, quando o clima não é propício (dias de chuva), temos uma sala pequena para dar aulas. Relativamente aos recursos da escola, por vezes, temos de improvisar, pois não temos acesso a todo o tipo de materiais para lecionar diferentes matérias.

De forma a organizar-me e a facilitar o processo de planeamento, em conjunto com a PC, construí a planificação anual da minha turma, onde dividi as diferentes matérias pelos espaços que tinham sido atribuídos nas rotações dos professores.

Com a planificação construída (Anexo 1), a organização do planeamento simplificou-se. Desta forma, as UD e os PA eram elaborados em função desta planificação. Um bom planeamento proporciona uma gestão competente deste processo complexo e torna as tarefas adequadas a cada momento, o que,

segundo Metzler (2000), promove inevitavelmente um tempo útil de aprendizagem superior.

3.3.2. Planeamento meso: unidade didática

A UD é outra das componentes muito importantes no planeamento. Numa fase inicial, realizei uma de acordo com o modelo de estrutura e conhecimento (Vickers, 1990) como transmitido ao longo do segundo ciclo de estudos. Com a PC, fui desafiado a dinamizar a estrutura do módulo 8 deste mesmo modelo. Enquanto NE, optamos por utilizar a proposta da PC. Na figura 4, pode ser observado um exemplo de UD.

Nº Aula	Temas/ Conteúdos Programáticos: Nível Introdutório					
1ª Etapa de Aprendizagem	Ética do Judo Introdução da linguagem específica	Jogos de contacto: Combate no solo	Queda para trás (Ushiro Ukemi) Progressão: Sentado, cócoras, de pé e de lado.	Jogos de contacto: Combate de pé: Toques, mola, desequilíbrios	Projeção: O-Soto-Gari	Combate
1	X	X				Adaptado
2	X	X	X	X		Adaptado
3	X		X	X	X	Adaptado
4	X			X	X	Adaptado
5	Avaliação / auto e heteroavaliação					Torneio de turma

Figura 4 - Exemplo de uma UD de judo

Esta foi uma UD com poucas aulas, mas acrescentamos ainda os conceitos psicossociais tais como: o *fair-play*, o respeito pelo adversário, o empenho, a disciplina e a cooperação. Além disso, a nível das estratégias utilizadas, promovemos os jogos lúdicos de contacto, os jogos de oposição no

solo, os jogos de oposição em pé, os combates modificados e o trabalho de pares.

3.3.3. Planeamento micro: plano de aula

Esta fase está associada aos PA, uma tarefa presente no meu quotidiano enquanto professor e na qual empenhei bastante dedicação, pois gostava de planear ao pormenor com objetivos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades. O meu objetivo era que todos aprendessem, exigindo deles o que fosse possível, mas sempre consciente de que nos discentes com elevadas capacidades podia ir mais além, do que as AE sugeriam. De acordo com Andrade e Tassa (2015), devemos inovar e não lecionar aulas repetitivas para não levar à desmotivação nos alunos.

Bento (2003) refere que, para uma aula estar mais perto de ser bem-sucedida, deve ser refletida e pensada em função dos alunos. O mesmo autor, afirma ainda que, a aula se divide em 3 partes: inicial, fundamental e final, correspondentes à divisão do PA (Anexo 2). Este contém os objetivos específicos de cada momento, o tempo associado a cada exercício, o sumário e o objetivo geral da aula. Do lado esquerdo, refere o n.º da aula, o horário, a data, o material necessário para a aula e o número de alunos para a mesma, o que era um aspeto facilitador.

Um dos meus grandes desafios foi que, numa fase inicial, centrava-me muito em seguir-me estritamente pelo PA que tinha elaborado e o respetivo tempo. Com as conversas iniciais com a PC, apercebi-me que nem sempre tem de ser assim e devia preocupar-me mais com o rendimento e a aprendizagem dos alunos do que em executar todo o plano. Desta forma, centrei o ensino ainda mais nos alunos, dando ainda mais importância ao desenvolvimento das suas capacidades. Passei a ver o PA como um guia orientador do que lecionava durante as aulas.

3.4. O planeamento e os desafios da área das atividades físicas

Neste ano letivo, lecionei as modalidades referidas no tópico anterior, onde foram utilizadas estratégias para melhorar a aprendizagem. Apresento, em seguida, o trabalho desenvolvido em cada uma delas:

No **voleibol,** o nível que encontrei na turma era introdutório, assim, comecei por aspetos simples e básicos, sempre consciente de que, ao longo da UD, como afirmam Graça e Mesquita (2002), devemos aumentar a complexidade. O **voleibol** foi lecionado em dois períodos, tendo por base o modelo de abordagem progressiva ao jogo (Mesquita et al. 2013). O ponto de partida foi a etapa um, desenvolvi a técnica, sustentação da bola e jogo cooperativo. Alcancei, posteriormente, a etapa dois, desenvolvi a sustentação de bola, a construção do ataque (diferenciação de papéis) e a intencionalidade tática. A organização dos alunos foi por níveis de habilidade, pelo que foram constituídos dois grupos homogéneos entre eles para ajustar conteúdos ao nível de cada um e progredir nos conteúdos da modalidade. A aprendizagem cooperativa também foi uma estratégia utilizada na fase inicial da aula, em que os alunos trabalharam em grupos heterogéneos, para que que os mais capazes auxiliassem os que tinham mais dificuldades. O modelo de educação desportiva (MED) também marcou presença tendo os alunos assumido papéis distintos, como por exemplo: árbitro, treinador, praticante, capitão, houve também lugar a competições com diferentes níveis ao longo da UD.

No primeiro período, e visto que os alunos estavam no primeiro contacto com a modalidade, tratava-se de uma fase introdutória (jogo estático), realizei exercícios de controlo de bola e fomentei, essencialmente, o jogo cooperativo (numa primeira fase 1x1 e posteriormente 2x2), sendo o objetivo principal a sustentação da bola no ar o máximo tempo possível. Para motivar os alunos, o principal objetivo que lhes foi proposto era realizarem o máximo de passagens de bola sobre a rede entre duplas. Foi introduzido o passe e o serviço por baixo ao nível técnico.

Maioritariamente, foram utilizados grupos heterogéneos na procura de promover a sustentação da bola e a cooperação entre os alunos, tornando as aulas mais inclusivas. Nesta modalidade, promovi adaptações regulamentares, tais como: o duplo toque, o início do jogo em passe e o aumento da altura da rede.

Muito perto do final do período, depois de os alunos já se identificarem com a modalidade, realizei uma avaliação formativa, tendo os alunos apresentado resultados muito distintos - alguns alunos evidenciaram muito potencial para a prática e outros que demonstraram precisar de trabalhar ainda mais para melhorar.

Durante o segundo período, iniciei com jogo 2x2 cooperativo e, posteriormente, introduzi o jogo 2x2 competitivo e, ao nível técnico, fiz a introdução da manchete.

Os conhecimentos foram trabalhados pelos alunos, sendo que estes fizeram a sua própria autoavaliação tendo em conta os critérios de êxito da modalidade e eu revi as mesmas, de forma a perceber se os alunos estavam com uma perceção correta de si mesmos.

Depois desta análise, ocorreu-me o grande desafio desta modalidade, que era o de incluir todos os alunos no jogo, com objetivos diferentes. A solução que apresentei foi executar um trabalho por 3 zonas distintas, mas interligadas, ou seja, implementei regras em cada zona, com objetivos diferentes, sendo que, cada aluno enquadrava-se na zona de trabalho em que se sentisse mais confortável, podendo sempre progredir. As zonas distribuíram-se com as seguintes regras: zona 1 – Jogo com as regras do voleibol e todos os recursos técnicos; zona 2 – Iniciar o jogo em serviço/passe, não se pode pontuar no serviço, não se pode servir 2 vezes seguidas para o mesmo recebedor; zona 3 – Jogo colaborativo, iniciar em passe, o objetivo é sustentar a bola e sobe de divisão a dupla que interromper menos vezes as jogadas. Em todas as zonas, havia a obrigatoriedade de, no mínimo, haver 2 toques por equipa para transpor a bola para o campo adversário. Os alunos desempenharam funções como a de árbitros para obterem uma melhor consciência das regras da modalidade.

Sendo esta uma modalidade de grande exigência técnica, pois ao contrário dos outros jogos desportivos coletivos, é necessário sustentar a bola, contrariando a força da gravidade, sem uma boa execução do aspeto técnico torna-se difícil de criar situações de jogo, nomeadamente a construção de três toques. O que acabo de enunciar (a complexidade da execução das ações técnicas) foi, deveras, a minha maior dificuldade, enquanto docente ao lecionar esta modalidade, pois, não sendo praticante da mesma, tive de reler apontamentos e falar com amigos da área para perceber como poderia evoluir a turma num curto espaço de tempo. Assim, o que numa fase inicial foi uma contrariedade, foi, no final da UD, uma das minhas maiores conquistas, pois pude observar que o esforço feito não foi em vão, tendo sido visível uma evolução no nível de jogo praticado pela turma. A noção com que fiquei é que tinham adquirido as bases da modalidade para os anos futuros.

Em relação à **ginástica**, foi planeada por blocos e foi ensinada no primeiro período. Na primeira fase, foi utilizado o modelo de instrução direta (MID). Na primeira aula, optei por realizar, na parte fundamental, exercícios estáticos e criei estações onde dividia os alunos por grupos, mas, depois de refletir sobre a mesma, percebi que foi monótona e os alunos tinham pouco tempo de aprendizagem e, consequentemente, pouco tempo útil de aula, pois existiam muitas paragens na mesma. Com isto, decidi realizar uma aula de ginástica estilo “circuito de *parkour*”, ou seja, em constante movimento e com todos os elementos da modalidade a serem trabalhados ao mesmo tempo, assim não existiam pausas, nem filas. Os alunos aderiram muito bem, tendo, desta forma a aula sido mais fluída e dinâmica. Esta ideia surgiu depois de observar uma aula de desporto escolar de ginástica e em conversa com o professor que a lecionou (com muita experiência nesta área), este sugeriu-me esta opção, que achei muito rentável e produtiva.

A partir de dada altura, já em pleno desenvolvimento da UD, foi utilizado o MED e os alunos tiveram um papel mais autónomo. Formaram grupos de trabalho e começaram a preparar a avaliação que foi a elaboração e execução de uma sequência gímnica, sempre com a minha supervisão. Nesta preparação,

de modo a dar objetivos a todos os alunos, quem não executava tinha de realizar o papel de juiz e avaliar a sequência do colega segundo as indicações fornecidas através de uma ficha de trabalho.

Durante o segundo período, foi lecionado o **atletismo**, uma modalidade complexa, abordada essencialmente através do MED. Os alunos, para além de demonstrarem dificuldades técnicas, tiveram um contacto reduzido devido ao constrangimento do número de aulas mas, ainda assim, os alunos absorveram vários movimentos dos lançamentos e das corridas de velocidade. Devido ao número reduzido de aulas (oito), os professores do departamento, decidiram, em conjunto, decidiram que iríamos abordar a corrida e os lançamentos. Como tal, os alunos foram divididos em grupo e criei uma ficha de trabalho com estações, onde eles tinham que executar diferentes lançamentos, com várias progressões. Exemplifiquei todas as técnicas. Porém, os próprios alunos, tiveram a missão de analisar a técnica dos colegas, durante as estações, pois existia uma tabela de pontuação, de modo a criar competitividade saudável entre grupos, sem nunca desprezar o aspeto técnico.

Terminei o período com o **badminton**, onde utilizei modelos com a aprendizagem cooperativa e o MED. Esta foi, sem dúvida, uma modalidade que toda a turma adorou, pois conseguiram ter um sucesso significativo, o que, por sua vez, promoveu um bom ambiente no trabalho de pares. O nível abordado foi o introdutório, onde se explicou as pegas, as regras de jogo e os diferentes tipos de batimentos. Comecei a UD com muito controlo do volante e jogos cooperativos para os alunos sustentarem o volante, tendo em conta que a avaliação foi a execução de uma sequência entre o par. Senti-me muito bem ao lecionar, pois eu próprio, quando era necessário, também jogava com os alunos, o que criava dinâmica e superação nos próprios por jogarem com o professor. O único ponto menos bom foi que o espaço disponível era pequeno para uma turma tão grande.

No terceiro período, iniciei a **dança**. Era, sem dúvida, a matéria em que tinha menos à vontade na PP e, por consequência, foi onde tive de investir para obter mais conhecimento para que os alunos atingissem o sucesso. A maior

parte das vezes o modelo utilizado foi o MID. Antes de iniciar esta UD, tive de lecionar uma aula de desporto adaptado nesta modalidade e percebi que podia criar aulas muito dinâmicas. Tive receio de que a turma não aderisse ou que eu tivesse mais dificuldades em alguns pormenores técnicos. Mas desde a primeira aula que tudo correu mesmo muito bem. Foi a modalidade em que mais me diverti a lecionar e foi a matéria onde a turma teve mais motivação durante a aula. Senti-me completamente à vontade e integrei, muitas das vezes, os grupos de trabalho para exemplificar, o que fez com que alguns alunos que demonstravam alguma vergonha a perdessem, quando viram o professor a dançar. Todo o tempo investido foi recompensado, pois os alunos atingiram notas significativamente altas na dança em comparação com outras modalidades. Houve a criação de grupos onde se dançaram três tipos de dança (regadinho, erva-cidreira e sariquité). Procurei sempre ir mais além e realizei um trabalho de grupo com os alunos onde lhes foi dado a conhecer novos tipos de dança. Tiveram sempre responsabilidade e autonomia para criar grupos, e eu apenas avaliava o equilíbrio do mesmo.

Por fim, estive a lecionar aulas de **judo**, onde os professores obtiveram uma formação extra do Clube de Judo do Porto que se deslocou à escola e na qual participei. Esta formação mostrou-me formas novas de abordar a modalidade, ou seja, lecionar as técnicas por etapas e a inclusão de jogos lúdicos, tudo isto seguindo essencialmente o MID. Serviu para melhorar os meus conhecimentos e, acima de tudo, deu-me um leque ainda maior de opções de como iniciar o judo no 8.º ano, num nível introdutório.

Optei por abordar algumas quedas e imobilizações e, para isso, construí exercícios lúdicos para os alunos e combates adaptados de forma a que tivessem oportunidade de atingir o sucesso. No judo tentei incentivar os alunos a realizarem a saudação em todos os exercícios, pois é uma ação que transmite *fair-play* e o respeito pelo outro, valores estes que podem ser transportados para o quotidiano dos alunos. Como referem Silva e Oliveira (2014), o judo contribui para os praticantes transportem estes valores para a sociedade.

O maior desafio que aqui enfrentei foi o que ensinar a uma aluna que era praticante da modalidade e tudo era muito simples para ela, ou seja, não tinha nada a nível técnico para lhe ensinar. Portanto, o que pensei foi colocá-la no papel de professor. Deixei que exemplificasse, que ajudasse os colegas e que os corrigisse, o que se revelou uma estratégia muito bem sucedida. A aluna gostou imenso e foi uma forma de ela estar sempre motivada e integrada. Para mim, enquanto professor, foi benéfico e facilitador, porque me ajudou numa disciplina em que eu não era excelente a nível de execução. Assim, deixo aqui um excerto de uma reflexão do diário de bordo sobre esta situação:

> *"Os modelos positivos (alunos que praticam as modalidades lecionadas) revelam uma enorme importância para a aula, pois, podem ajudar os colegas mais facilmente quando surgem dúvidas ou são cometidos erros, auxiliam o professor nas exemplificações como foi o caso (facilita bastante exemplificar com quem sabe o que tem que executar), motivam os colegas para a prática da modalidade tanto a nível escolar como fora dele. Considero que estes modelos são uma mais-valia para um professor, para a turma e para a aula, pois todos saem beneficiados."*
>
> *(Diário de bordo – Reflexão Semanal: 29 de maio a 2 de junho)*

3.5. Outras experiências de lecionação

A turma do **6.º ano de escolaridade**:

Tive a oportunidade de lecionar cinco aulas com a duração de 100 minutos ao 2.º ciclo do EB, a uma turma do 6º ano, sempre no ginásio da escola. Esta foi uma experiência muito boa, pois colocou-me novos desafios, tais como: ir para uma escola diferente (apesar de fazer parte do mesmo agrupamento) onde não conhecia ninguém e não saber o contexto que me aguardava. No entanto, fui sempre bem tratado, mas não tive muito tempo para construir melhores relações com professores e funcionários devido às poucas aulas lecionadas.

Confrontei-me, pela primeira vez, com uma planificação numa prática distribuída, contrariamente ao que acontecia na escola de estágio (por blocos) e

senti que os alunos, ao não realizarem a mesma matéria, seguidamente, por vezes, quebram a ligação na aprendizagem e é necessário mais tempo para chegar a um objetivo estipulado. Além disso, como as rotações mudavam todas as semanas, tive de lecionar as aulas sempre em três espaços diferentes e planear as mesmas em função da rotação. As instalações estavam um pouco degradadas (no ginásio, o chão estava a levantar), apesar de haver mais espaços e de serem maiores em comparação com a EC. O material era o necessário para as aulas e em caso de não haver, rapidamente, improvisei para conseguir lecionar uma aula dinâmica.

No contexto prático, foi-me dito que iria lecionar as modalidades de **ginástica** e de **futebol**. Consultei as AE indicadas para o 6.º ano e construí os planos. Na **ginástica,** optei por realizar as aulas em circuitos com obstáculos, onde estavam presentes os saltos e o minitrampolim. Relativamente ao **futebol**, utilizei jogos reduzidos e exercícios de controlo de bola. Reforcei, constantemente, as regras e os valores éticos da modalidade. Deparei-me com a dificuldade do espaço (ginásio), pois as condições climatéricas não permitiram a utilização do campo de futebol. Assim, rapidamente, fiz um planeamento de forma a ter a turma toda em atividade sem ninguém estar parado.

A **aptidão física** esteve presente em todas as aulas, cerca de 15 minutos e foi realizado um conjunto de exercícios de força muscular, mudanças de direção e aptidão aeróbia, sempre à indicação do professor. Os planeamentos foram feitos em função das AE, onde observei algumas diferenças relativas: às atividades físicas, pois, no 8.º ano de escolaridade tive de abordar seis matérias e no 6.º ano de escolaridade apenas quatro matérias; ao nível dos conhecimentos, sendo que, foram lecionados pela professora responsável pela turma e na aptidão física, os valores que os alunos tinham de atingir eram diferentes, visto que a faixa etária não era a mesma.

Como pontos fortes desta experiência de lecionação ao 6.º ano de escolaridade, destaco: a experiência de lecionar outro ciclo, a programação de uma aula para pensar em exercícios com poucas paragens e que provoquem menos distrações, o trabalho em circuito, a relação com os alunos e o

conhecimento de outro contexto escolar com uma comunidade diferente. Como pontos a melhorar, realço que as aulas de futebol poderiam elevar-se ao nível da qualidade de exercícios, se trabalhássemos no campo exterior.

Esta foi uma vivência muito enriquecedora para a minha formação, pois foi uma experiência noutro contexto com outro tipo de alunos e num ciclo de ensino diferente. As rotações dos espaços não eram como na escola de estágio e as matérias eram lecionadas ao longo das semanas, contrariamente ao que estava a vivenciar. Estas diferenças acrescentaram muito ao meu EP, pois, ao longo da minha vida profissional, irei também encontrar muitas realidades diferentes.

A turma do **11.º ano de escolaridade**:

A forma de planeamento das aulas foi construída com o apoio de um docente do gabinete de futebol da FADEUP e seguia sempre uma ordem sequencial lógica: Parte inicial – execução técnica/controlo de bola, parte fundamental – jogos reduzidos/utilização de apoios/superioridade numérica, parte final – jogo, conforme se pode observar no plano de aula a seguir apresentado (Figura 5).

<table>
<tr><td colspan="2">PLANO DE AULA
Ano Letivo 2022/2023
Turma: 11º ano
Professor: Rui Teixeira</td></tr>
<tr><td>Disciplina: Educação Física
Aula nº 2 de 10 Data: 11/01/2023
Horário: 8:30H – 9:15H
Material: 10 bolas de futebol; sinalizadores
Nº de Alunos: 20 alunos</td><td>Objetivos: Melhorar a relação com a bola

Sumário: Futebol- Ativação inicial; situações de superioridade numérica e jogo formal</td></tr>
<tr><td colspan="2">Parte Inicial</td></tr>
</table>

Controlo de Bola- Dividir os alunos em dois grupos de 10 elementos. Em cada grupo 5 elementos iniciam o exercício realizando condução de bola pelo espaço definido e os outros elementos têm como objetivo tentar recuperar a bola, caso consigam recuperar a posse de bola invertem-se os papéis. **Variante 1: Realizar a condução de bola apenas com o pé dominante** **Variante 2: Realizar a condução de bola apenas com o pé não dominante** Critérios de êxito: Realizar a condução de bola na área definida; roubar a bola ao colega; impedir que o adversário roube a bola	**Tempo** 10´
Parte Fundamental	
Jogo de (GR+1)x(1+GR)+2 apoios- Em situações ofensivas transforma-se em (Gr+3)x(1+Gr), os atacantes devem progredir na da baliza, os apoios devem efetuar a cobertura ofensiva ao colega que ataca e o defensor impedir que o adversário com bola progrida em direção à baliza. Critérios de êxito: condução de bola; passe e remate. (cobertura ofensiva, penetração e contenção)	**Tempo** 10´
Parte Final	
Jogo (4+Gr) X (4+Gr) – Torneio de quatro equipas com cinco jogadores em cada equipa. Jogos de 5´ minutos ou dois golos. Sempre que há um golo cada equipa tem de trocar o Gr. **Alongamentos –** Os alunos fazem um círculo à volta do meio campo e fazem alongamentos.	**Tempo** 20´

Figura 5 - Exemplo de um PA de futebol

Esta etapa do ano letivo foi muito enriquecedora, pois tive a oportunidade de lecionar aulas ao ES, que é totalmente diferente do EB. Neste espaço, pude constatar que a postura dos alunos das aulas difere bastante em comparação ao EB, ou seja, os discentes apresentam, na generalidade, objetivos claramente definidos quanto ao seu futuro. Vi-me colocado perante outro grande desafio que não tinha vivenciado anteriormente, que foi o de ter um aluno com uma alta capacidade técnica e tática na modalidade, devido a ser jogador de futebol e não saber aceitar muito bem o erro do colega. A minha intervenção ao longo da UD pautou-se, essencialmente, pelo objetivo de o ensinar a separar o contexto escolar do contexto de alto rendimento. Utilizei estratégias como colocá-lo a desempenhar o papel de capitão de equipa (liderança), dei-lhe a oportunidade de exemplificar mais exercícios e posteriormente corrigir e ajudar os colegas a

melhorar. No final, tive o sentimento de dever cumprido naquele caso específico, pois o aluno teve uma aprendizagem significativa, tanto que, na última aula, quis ficar com colegas com menos capacidades para os auxiliar.

3.6. Aptidão Física

Na área da aptidão física trabalhei, numa primeira fase, a aptidão aeróbia de forma a preparar os alunos para o corta-mato e, numa fase seguinte, aliei as capacidades motoras da força e da flexibilidade inerentes à modalidade da ginástica. Aqui constatei vários problemas na turma ao nível dos resultados dos testes e das capacidades apresentadas.

No 2.º período, para combater as dificuldades que surgiram e para promover melhorias, decidi dividir a turma em 3 grupos homogéneos, tendo em conta: a avaliação inicial nos testes FitEscola, os resultados atingidos nos mesmos e o patamar onde se encontram (abaixo da zona saudável, na zona saudável, perfil atlético). Foi também tido em consideração o perfil comportamental dos alunos, nomeadamente, a sua capacidade de persistência e autonomia. Assim, construí um plano de treino individual para cada grupo, um de intensidade média, um de intensidade elevada e um com foco na força, com o objetivo de que os alunos melhorassem a aptidão física geral, com particular incidência nas capacidades onde demonstraram mais dificuldades, trabalhando-as especificamente. Correu muito bem e senti os alunos muito mais dedicados nesta parte da aula. Na figura 6, pode ser observado um exemplo de plano de treino específico para os alunos que apresentavam dificuldades ao nível da força.

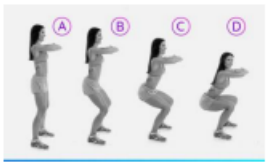
Exercício	O que fazer?	Exemplo	Regras de Segurança	Duração/Execução
Flexão no chão	Deitado de barriga para baixo, deves realizar a extensão dos braços e voltar novamente ao chão.		Manter o alinhamento do corpo.	10 execuções
Triceps	Apoiar as palmas das mãos no banco sueco, com as pernas esticadas. Os cotovelos devem realizar um ângulo de 90º com os ombros.		Cotovelos não devem estar mais elevados que a linha dos ombros.	10 execuções
Prancha	Apoiar os cotovelos no chão com as palmas das mãos esticadas, deves permanecer a um palmo do chão.		Deves ter sempre o corpo alinhado. ("puxar o umbigo para dentro e apertar os glúteos")	20 segundos
Abdominais com pernas ao alto	Deitado de barriga para cima, com as pernas ao alto, baixar uma de cada vez a um palmo do chão. Utilizar as mãos debaixo das nádegas.		Não levantar o fundo das costas. ("puxar o umbigo para dentro")	10 execuções a cada perna
Flexões	Com os joelhos apoiados no solo, os braços à largura dos ombros deves realizar um ângulo de 90º graus com os cotovelos.		Deves ter o corpo sempre alinhado. ("puxar o umbigo para dentro e apertar os glúteos")	15 flexões
Abdominais em bicicleta	Deitado de costas no chão elevar o joelhos e realizar o movimento de pedalagem.		Não fazer força no pescoço.	15 segundos
Agachamento	Pés alinhados à largura dos ombros, executas a flexão dos joelhos.		Tronco sempre reto, não passar a linha dos pés com os joelhos.	10 execuções
Salto a um pé	Saltar sobre o mesmo pé.		Apoiar bem o pé que vai estar em contacto com o solo.	15 execuções com cada pé

Figura 6 - Plano de aptidão física com foco na força

No terceiro período, realizei alterações aos planos em função dos alunos e, posteriormente, optei por integrar a aptidão física intercalada com os exercícios da aula e com mais tempo de duração. Esta opção prendeu-se com

o facto de que os alunos estavam com mais capacidades em todas as componentes desta área, apresentando uma grande melhoria.

No final do ano, fiz uma análise dos resultados obtidos pelos alunos nos testes realizados nos três períodos. Constatei que os alunos evoluíram nas capacidades motoras em que apresentavam mais dificuldades no início do ano letivo. Numa fase inicial, os alunos tinham várias dificuldades de execução e, para além disso, preocupavam-se mais com a quantidade de execuções, contrariamente ao que era pretendido, que era a qualidade da execução. Ao longo das várias aulas, referi a importância de uma execução correta, para prevenir qualquer tipo de lesão.

Relativamente à elaboração dos planos de treino (durante o segundo período), senti que os alunos estavam com mais motivação para esta área. Mostraram-se mais dedicados e comprometidos, pois pretendiam atingir os melhores resultados possíveis. Ocorreu uma competição muito saudável entre a turma, com um importante espírito de cooperação para os alunos evoluírem nas capacidades onde apresentavam mais dificuldades.

No terceiro período, o planeamento foi influenciado pelos resultados que os alunos demonstraram no final do segundo período, ou seja, como evoluíram a um bom nível na área da aptidão física, tomei a opção de incluir a mesma no decorrer da aula. Para além dos resultados, esta decisão ocorreu com base na atitude dos alunos, que se tornaram mais autónomos e revelaram mais facilidade de execução dos exercícios sem interrupções. Assim, com a realização da aptidão física juntamente com os exercícios da aula, ganhei mais tempo útil de aprendizagem.

3.7. Conhecimentos

Esta área foi realizada apenas nos primeiro e segundo períodos do ano letivo, conforme estipulado pelos professores da área disciplinar.

Tendo em conta as AE, ficou estipulado que, durante o primeiro período, os conhecimentos deviam ser aliados à realização do trabalho de aptidão física, visto que os alunos deviam identificar hábitos de vida saudáveis, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Como tal, e após reunião do NE e da PC, ficou decidido que os alunos iam trabalhar de uma forma autónoma, tendo acesso a todas as informações dos testes FitEscola.

A tabela 3, ilustra a *check-list* que decidimos construir em NE para avaliar esta tarefa.

Tabela 3 - Ficha de avaliação dos conhecimentos

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS																								
Escrevem os resultados dos testes no sítio certo	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
A folha está limpa e em bom estado	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Trabalharam em grupo e de forma organizada	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	X
Identificaram os resultados abaixo da zona saudável X2	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	X	V	X	X	V	X	X	V	X
NOTA	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	3	5	2	3	5	3	3	5	2

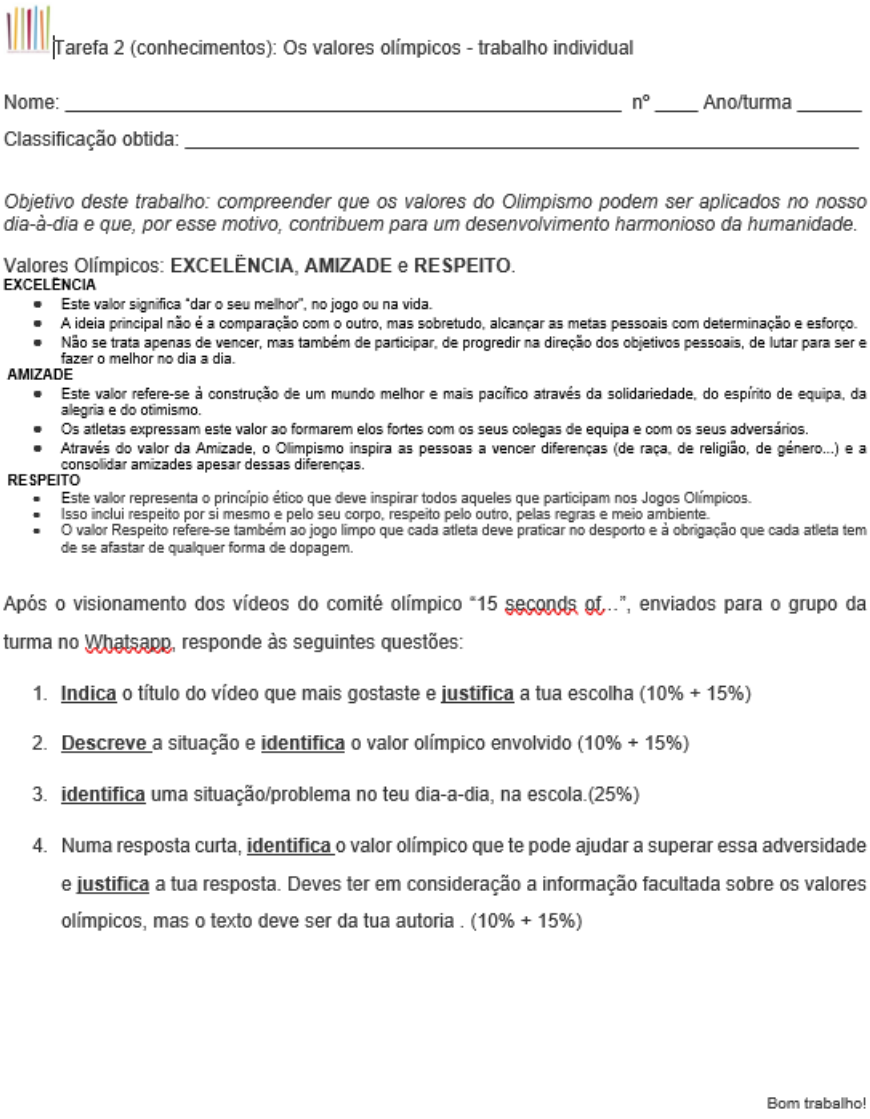
Legenda: (V = Correto; X = Errado)

Os alunos deveriam saber escrever os resultados no local correto da folha dos testes, a folha tinha que estar apresentável, deveria haver cooperação e respeito uns pelos outros dentro do grupo, deveriam saber os resultados dos testes e identificar as capacidades que tinham que melhorar em relação aos outros fatores, pois era importante os alunos obterem consciência do que era necessário para atingir hábitos de vida saudáveis.

No segundo período, os conhecimentos lecionados relacionaram-se com os valores olímpicos e paralímpicos, com o objetivo que os alunos, compreendessem a importância que estes têm numa sociedade atual e inclusiva.

Face às condições climatéricas, lecionei uma aula teórica numa sala de aula. Esta foi a primeira vez que o fiz, pelo que representou um desafio enorme, pois os alunos ficaram muito mais agitados, sendo mais complicado o controlo da turma. Perdiam facilmente a atenção, contrariamente ao que se sucedia nas aulas práticas, supondo eu que esta situação se devia a estarem constantemente em movimento. Rapidamente resolvi a situação, apresentei um PowerPoint no qual falei sobre o tema a ser debatido e, de seguida, os alunos juntaram-se em pares para visualizarem vídeos com valores olímpicos e paralímpicos, devendo escolher aquele com o qual mais se identificavam e justificar, deviam também mencionar um exemplo desse valor no seu quotidiano.

Na figura 7, apresenta-se a ficha de avaliação fornecida aos alunos para eles preencherem de forma individual, relativamente aos valores mencionados nos vídeos.



Tarefa 2 (conhecimentos): Os valores olímpicos - trabalho individual

Nome: _____ nº ____ Ano/turma _____

Classificação obtida: _____

Objetivo deste trabalho: compreender que os valores do Olimpismo podem ser aplicados no nosso dia-à-dia e que, por esse motivo, contribuem para um desenvolvimento harmonioso da humanidade.

Valores Olímpicos: **EXCELÊNCIA**, **AMIZADE** e **RESPEITO**.

EXCELÊNCIA

- Este valor significa "dar o seu melhor", no jogo ou na vida.
- A ideia principal não é a comparação com o outro, mas sobretudo, alcançar as metas pessoais com determinação e esforço.
- Não se trata apenas de vencer, mas também de participar, de progredir na direção dos objetivos pessoais, de lutar para ser e fazer o melhor no dia a dia.

AMIZADE

- Este valor refere-se à construção de um mundo melhor e mais pacífico através da solidariedade, do espírito de equipa, da alegria e do otimismo.
- Os atletas expressam este valor ao formarem elos fortes com os seus colegas de equipa e com os seus adversários.
- Através do valor da Amizade, o Olimpismo inspira as pessoas a vencer diferenças (de raça, de religião, de género...) e a consolidar amizades apesar dessas diferenças.

RESPEITO

- Este valor representa o princípio ético que deve inspirar todos aqueles que participam nos Jogos Olímpicos.
- Isso inclui respeito por si mesmo e pelo seu corpo, respeito pelo outro, pelas regras e meio ambiente.
- O valor Respeito refere-se também ao jogo limpo que cada atleta deve praticar no desporto e à obrigação que cada atleta tem de se afastar de qualquer forma de dopagem.

Após o visionamento dos vídeos do comité olímpico "15 seconds of...", enviados para o grupo da turma no Whatsapp, responde às seguintes questões:

1. **Indica** o título do vídeo que mais gostaste e **justifica** a tua escolha (10% + 15%)
2. **Descreve** a situação e **identifica** o valor olímpico envolvido (10% + 15%)
3. **identifica** uma situação/problema no teu dia-a-dia, na escola.(25%)
4. Numa resposta curta, **identifica** o valor olímpico que te pode ajudar a superar essa adversidade e **justifica** a tua resposta. Deves ter em consideração a informação facultada sobre os valores olímpicos, mas o texto deve ser da tua autoria . (10% + 15%)

Bom trabalho!

Figura 7 - Ficha de trabalho sobre os conhecimentos

Nesta tarefa, quatro alunos tiveram a classificação de 100% e não houve nenhuma classificação negativa. O que mais me surpreendeu foi ler as respostas dos alunos e ver que foram bastante pertinentes, pois associaram os valores de uma forma criativa com as tarefas do quotidiano.

3.8. A tarefa de Avaliar

Avaliar é, sem dúvida, uma das tarefas em que tive mais dificuldades. Vários foram os debates que tive com a PC e os colegas de estágio. Assim, tivemos sempre em consideração a avaliação para a aprendizagem, que segundo Silva et al. (2021) os alunos devem saber os critérios de avaliação utilizados, sendo o ensino centrado nos mesmos, sempre que possível, como explicito na transcrição do excerto do diário de bordo onde menciono a importância de os alunos reconhecerem os critérios de avaliação:

> *"(…) a importância de os alunos mostrarem o conhecimento dos critérios de avaliação e de assim perceber a opinião deles sobre a avaliação, consigo ser o mais justo e transparente possível com todos. Com tudo isto, os alunos também sentem que têm muita importância neste momento de avaliação."*
>
> *(Diário de bordo – Reflexão Semanal: 1 de maio a 5 de maio)*

Avaliar um aluno não é apenas dar-lhe uma nota num certo momento, o critério da avaliação engloba muito mais que isso. A avaliação deve ser contínua e prolongar-se pelo que o aluno fez ao longo do ano letivo. Ou seja, do meu ponto de vista, devemos ter em conta se o aluno evoluiu e como foi o seu progresso, se atingiu os objetivos que estão propostos para as suas capacidades, se trabalhou bem em grupo e se foi cooperante com os outros, entre outros fatores.

A título de exemplo que tenho é do aluno que praticava a modalidade de judo, ou seja, era claramente diferente de todos os outros, tinha capacidades que nem eu próprio tinha na execução das técnicas. Esta situação levou-me a ponderar como devia proceder. Podia apenas continuar a abordar a modalidade e dar-lhe cinco na avaliação, mas optei por envolvê-lo em todas as tarefas da aula, era ele que exemplificava muitas das vezes e era ele que ajudava os colegas quando eu estava a dar feedbacks. Além disso, evoluiu muito, pois ensinou os colegas e conseguiu ser um modelo positivo a seguir. Graças ao procedimento que adotei, o aluno evoluiu. Como não tinha nada para lhe ensinar sobre a modalidade, tornei-o meu assistente nas aulas e tivesse um papel

valorativo para a turma, impactando positivamente os colegas que queriam atingir o mesmo patamar. Tudo isto para mencionar que seria mais fácil na avaliação dar-lhe uma nota pela sua técnica incrível, mas foi muito mais rico para ele todo o processo que vivenciou. Esteve sempre envolvido, apenas com objetivos diferentes, o que o deixou mais motivado.

Para desenvolver os critérios de avaliação, utilizei *check-lists*, realizei momentos diferentes de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), trabalho de pares e de grupos, coloquei os alunos no papel de juízes e de avaliadores. Introduzi uma avaliação própria e autónoma dos alunos e expliquei-lhes a importância de saberem ser honestos com eles próprios para perceber as suas dificuldades e que só com essa perceção iriam melhorar.

Uma das formas que utilizei foi realizarem uma autoavaliação contínua, no final das aulas: colocava no solo 3 sinalizadores de cores diferentes que representavam níveis distintos de execução, ou seja, os alunos deviam dirigir-se para o sinalizador que se adequasse à sua prestação na aula. Para tal deveriam ter em atenção o código definido: o sinalizador verde significava que o aluno concluiu o objetivo da aula com sucesso; o sinalizador amarelo, que o aluno não cumpriu o objetivo da aula por inteiro; o sinalizador laranja, que o aluno não cumpriu o objetivo da aula. De referir que o objetivo de cada aula era especificado no início da mesma.

4. PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

4.1. Atividades

Ao longo deste EP realizei diferentes atividades, como se pode visualizar na tabela 4.

Tabela 4 - Atividades Escolares

Atividades	Público Alvo	Objetivo
Concurso de toques	Alunos da escola	Promover o dia europeu do desporto escolar
Mega Sprint	Turma residente	Motivar os alunos para a prática do atletismo
Visita a Vila do Conde	Turmas de 8º ano	Promover desportos aquáticos e conhecer o museu da ciência viva
Teatro de Inglês	Turmas de 8º ano	Consciencialização da importância da língua
Desporto Escolar - NEE	Alunos da escola - NEE	Convívio e partilha de experiências com alunos de outras escolas
Desporto Escolar - Escalada	Alunos do Agrupamento	Promover a modalidade e dar a conhecer um local de prática da mesma
Corta-Mato	Alunos do Agrupamento	Proporcionar vivências desportivas e motivar os alunos para atividades escolares

Para assinalar o dia europeu do desporto escolar, sugeri criar um torneio de “toques de futebol”, uma ideia bem acolhida por todos. Levamos a cabo esta iniciativa e os alunos aderiram, o que foi evidente pelo número significativo de participantes. Houve um torneio para o 3.º ciclo e outro para o secundário, um para o sexo feminino e outro para o masculino, o que deu um total de quatro vencedores. Foi desafiante pensar numa atividade e ao mesmo tempo pensar como poderia criar algo apelativo. Percebi assim que, apenas com uma bola de futebol e diplomas elaborados por mim, consegui aglomerar vários jovens em todos os intervalos.

O Mega Sprint foi outra atividade de sucesso, graças à grande adesão, fazendo já parte da cultura de escola. Todos os alunos querem participar no

mesmo e as colocações para esta etapa são realizadas durante as aulas de cada turma. O meu papel aqui foi realizar a fase da turma, e a adesão foi enorme. Acompanhei e supervisionei os alunos na fase escola que decorreu na FADEUP, que se revelou muito atrativa para os mesmos, pois, na faculdade, temos espaços próprios para todas as práticas da modalidade de atletismo e o material necessário. Com a dinamização desta atividade, concluí que, quando a motivação dos alunos é bastante elevada para realizar uma determinada modalidade, torna-se mais simples o processo de incentivo para a prática da mesma fora do contexto escolar.

A visita de estudo a Vila do Conde foi uma experiência bastante enriquecedora. Acompanhei a minha turma e, na parte da manhã, realizamos atividades no rio, mais propriamente canoagem e stand up paddle. Durante a tarde, realizou-se uma visita de estudo ao museu da Ciência Viva. Numa outra semana, acompanhei a turma a um teatro de inglês, e surpreendi-me bastante, primeiro, porque a turma teve um comportamento exemplar, durante toda a atividade e, posteriormente, porque durante o teatro todo quiseram intervir, procurando interagir com os artistas, algo que não estava à espera.

Nestas duas visitas de estudo, fiquei ainda mais consciente da grande responsabilidade que é acompanhar os alunos em espaços exteriores à escola e do quanto exige de nós, enquanto docentes, para que tudo corra dentro do previsto.

Saliento também um encontro de alunos relacionado com o desporto escolar adaptado, de várias escolas no Parque da Cidade do Porto. Foi uma experiência muito importante, para podermos perceber que os contextos de alunos com NEE são muito diferentes. Foi-me solicitado explicar e gerir uma das estações que os alunos tinham de realizar, sempre consciente das adaptações regulamentares que tinha de fazer para que todos concluíssem os objetivos. Foi enriquecedor para mim auxiliar estes alunos a atingir os objetivos propostos e, no final, ver os sorrisos nas suas faces.

Relativamente ainda ao desporto escolar, tive uma visita a um parque fechado de escalada localizado no Porto. Não só acompanhei os alunos como

tive a oportunidade de realizar as atividades, percebendo a exigência da modalidade. Nesse espaço, a aula foi muito enriquecedora, pois os discentes tiveram a oportunidade de executar as atividades com inúmeros materiais que não estão disponíveis em contexto de desporto escolar, o que se revelou vantajoso. Sinto que desenvolvi esta atividades com bastante entusiasmo e os alunos tiveram um comportamento exemplar. Esta atividade fez-me perceber para o futuro que, durante a minha vida profissional, se tiver a oportunidade de levar os alunos a visitar um local onde se pratica a modalidade de uma forma mais competitiva, devo fazê-lo sem hesitar, porque pode servir como incentivo para praticarem atividade física fora do contexto escolar.

Por fim, outra das atividades da qual fiquei encarregue foi a organização do corta-mato escolar, que junta todo o agrupamento. É uma tradição escolar e, sem dúvida, uma atividade muito complexa, que me fez perceber a exigência desta tarefa, esperando sempre que tudo corra como planeado. Esta atividade, proporcionou-me aprofundar os meus conhecimentos com o programa informático Excel e passarei, certamente, a utilizá-lo mais vezes pelas funcionalidades práticas que tem incorporado.

O corta-mato, inicialmente, estava previsto para ser realizado fora da escola, mas, devido às condições climatéricas adversas, realizou-se no recinto escolar. Tivemos, enquanto NE, que criar um documento com os dados de todos os alunos, dividimos os mesmos pelos seus escalões e os seis primeiros de cada passaram ao corta-mato regional. Também se criaram prémios para os vencedores. Foi muito importante todo o trabalho de logística para desenvolver a atividade, nomeadamente a disponibilização de lanches aos alunos participantes. Deste modo, criou-se um clima de festa como meio envolvente. No final do dia, tive a sensação de dever cumprido. Apesar de muito desgastante, foi, sem dúvida, um dia em que a comunidade escolar ficou a ganhar pelas experiências que vivenciou, o que remete aquilo que terá sido uma boa organização. A fase regional foi realizada na Póvoa de Varzim e tive de acompanhar os alunos às provas. Esta atividade deixou assim uma semente

para continuar a ser germinada na escola e para ser utilizada pelos próximos NE.

4.2. Desporto Escolar

Tive a oportunidade de integrar esta área na modalidade de escalada. Foi uma experiência muito agradável, enriquecedora e que me permitiu consolidar os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de desportos da natureza.

Foi também através do desporto escolar que decidi começar a praticar a modalidade de escalada sem corda. Foi notória a diferença do contexto (escolar) em que estava inserido para este contexto (desporto escolar). Aqui deparei-me com alunos que tinham gosto em aprender mais e que queriam ter mais tempo do que o proposto, o que não acontece na escola, pois, muitas vezes, demonstram intenção de sair das aulas assim que ouvem o toque.

Na segunda metade do ano letivo, tive a experiência que me deixou mais feliz e da qual saí mais enriquecido ao nível do desporto escolar, que foi lecionar aulas de desporto adaptado a alunos com NEE. Foi um sentimento único ver a felicidade daqueles alunos quando conseguem atingir um objetivo e a alegria estampada no rosto deles por poderem ter aulas de EF. É uma área com a qual eu nunca tinha estado relacionado e o estágio despertou-me ainda mais interesse para procurar conhecimentos de como posso fazer evoluir estes alunos num contexto de aula com uma turma minha. Sempre que me foi possível, acompanhei o desporto adaptado nas atividades dentro e fora da escola. Enquanto professor, esta foi, sem dúvida, das aulas que mais gostei de lecionar. Os alunos adoravam e queriam ser eles próprios a ir mais além nos exercícios demonstrando um gosto enorme pela EF. Sinto que cresci e que esta etapa teve um impacto no meu percurso, como tal, segue-se um excerto de uma reflexão sobre o desporto escolar que vai ao encontro do gosto que ganhei por esta área, que necessita de extrema atenção e espírito de entreajuda:

“Quarta-feira, comecei o dia com o desporto escolar adaptado, esta aula é uma das que eu mais gosto de lecionar, pois é gratificante ver a evolução dos alunos e a felicidade que demonstram com a prática de exercício físico. Já conseguem ter a noção da importância da atividade física no seu quotidiano.”

(Diário de bordo – Reflexão Semanal: 27 de fevereiro a 3 de março)

5. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Análise Descritiva da Evolução dos Alunos ao longo de uma Unidade Didática de Futebol: Mobilidade no Campo e as Variáveis dos Momentos em Posse de Bola

5.1. Resumo

Este estudo de investigação decorreu no contexto de estágio profissional e foi realizado ao longo de uma Unidade Didática de Futebol, numa turma do ensino secundário. Os principais objetivos deste estudo foram analisar e perceber se, ao longo da unidade didática, os alunos evoluíram na mobilidade e comportamentos de posse de bola (início da fase ofensiva, desenvolvimento da posse de bola e final da fase ofensiva), em situação de jogo formal cinco contra cinco. Adicionalmente, procurou-se captar a perceção dos alunos relativa ao experienciado nas aulas de futebol. Esta foi bastante positiva, pois sentiram-se motivados, integrados e que melhoraram o entendimento do jogo. Para o efeito, aplicou-se um plano de aula específico ao longo da Unidade Didática. De um total de 20 alunos, foram selecionados dez alunos (seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino), divididos em duas equipas de cinco alunos cada uma: uma de nível elevado e outra de nível inferior, constituídas por cinco alunos cada uma. Foram realizadas três gravações dos jogos em três momento distintos da unidade (início, meio e final), que foram posteriormente observadas através de um programa de registo (SoccerEye) e o programa de análise SDIS – GSEQ. A análise dos dados observacionais foi de natureza descritiva e das entrevistas aos alunos recorreu-se aos procedimentos de análise do conteúdo. Os dados evidenciaram que, ao nível da mobilidade, os alunos de ambos

os níveis evoluíram e que relativamente aos momentos em posse de bola, os alunos de nível superior, registam um total de comportamentos maior que os de nível inferior. Relativamente à opinião dos alunos, estes sentiram-se integrados e, mencionaram, que gostaram da forma como a modalidade foi lecionada. Passaram a compreender melhor o contexto do jogo e da modalidade. A motivação para as aulas foi muito positiva.

PALAVRAS-CHAVE: FUTEBOL; ANÁLISE DE JOGO; NÍVEIS; MOBILIDADE; COMPORTAMENTOS EM POSSE DE BOLA.

5.2. Abstract

This research study took place in the context of a school placement and was carried out over the course of a Football Teaching Unit in a secondary school class. The main objectives of this study were to analyze and understand whether, over the course of the didactic unit, the students evolved in their mobility and possession behaviors (beginning of the offensive phase, development of possession and end of the offensive phase), in a formal five-on-five game situation. In addition, we tried to capture the students perception of what they experienced in soccer classes. This was very positive, as they felt motivated, integrated and that their understanding of the game had improved. To this end, a specific lesson plan was applied throughout the Didactic Unit. From a total of 20 students, ten students were selected (six males and four females), divided into two teams of five students each: one at a high level and one at a lower level, made up of five students each. Three recordings were made of the games at three different points in the unit (beginning, middle and end), which

were then observed using a recording program (SoccerEye) and the SDIS - GSEQ analysis program. The observational data was analyzed descriptively and the interviews with the students were analyzed using content analysis procedures. The data showed that, in terms of mobility, the students at both levels have improved and that, in terms of moments in possession of the ball, the students at a higher level have a higher total of behaviors than those at a lower level. Regarding the students' opinions, they felt integrated and mentioned that they liked the way the sport was taught. They came to understand the context of the game and the sport better. Their motivation for the classes was very positive.

KEYWORDS: SOCCER; GAME ANALYSIS; LEVELS; MOBILITY; BEHAVIOR IN POSSESSION.

5.3. Introdução

A EF tem um papel de muita relevância no currículo e no desenvolvimento dos alunos a nível físico, cognitivo e social. Pode afirmar-se que, acima de tudo, aperfeiçoa habilidades motoras de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano. Neste entendimento, a EF tem o papel de desenvolver habilidades motoras adequadas às faixas etárias pretendidas como forma de integrar e contribuir para uma sociedade mais ativa e saudável (Agualimpia, 2020).

Os jogos desportivos coletivos são uma importante componente do currículo de EF, pois, para além de oferecerem o desenvolvimento de habilidades, são um espaço propício à aquisição de valores como o trabalho em equipa, o respeito pelo outro, a cooperação, o respeito e o espírito de liderança. De igual forma, no futebol, o investimento realizado na análise do jogo justifica-se pela importância da compreensão dos padrões comportamentais relativos à dinâmica desta modalidade, bem como para subsidiar o planeamento dos processos de treino e ensino-aprendizagem, objetivando o máximo desempenho individual e coletivo (Hughes e Franks, 2005).

Como referido por Garganta (2001, p. 3), “sobretudo a partir dos anos oitenta, foram desenvolvidas iniciativas importantes com o intuito de sistematizar o conhecimento em Futebol, que se traduziram na realização de congressos, às escalas europeia e mundial, e no aumento da produção bibliográfica.”, assim, desenvolveram-se novas ferramentas para observar o jogo e consequentemente, aprofundaram-se novas formas para o ensino do mesmo em contexto académico.

Segundo Mombaerts (1996), do ponto de vista tático, os constrangimentos típicos do jogo de Futebol situam-se a três níveis: i) no plano percetivo, na medida em que os jogadores devem perceber e analisar a situação que se lhes depara; ii) no plano decisional, porque têm que conceber e escolher uma solução; iii) no plano motor, dado que devem agir numa situação de oposição, em crise de tempo e de espaço, utilizando os recursos disponíveis. Assim, esta

modalidade é, sem dúvida, de enorme complexidade e torna-se relevante a aplicação de estratégias pedagógicas para desenvolver o nível tático que se associará sempre a um nível técnico adjacente dos jogadores, sendo o principal objetivo potenciar o máximo das suas capacidades (técnicas e táticas), através de estratégias utilizadas nas aulas de EF, para um melhor entendimento do jogo.

5.4. Objetivos

Este estudo, de origem descritiva, tem como propósito analisar e perceber se, ao longo da UD, os alunos evoluíram na mobilidade e comportamentos de posse de bola (início da fase ofensiva, desenvolvimento da posse de bola e final da fase ofensiva), em situação de jogo formal cinco contra cinco.

Adicionalmente, procurou-se captar a perceção dos alunos relativa ao experienciado nas aulas de futebol.

5.5. Metodologia

5.5.1. Contexto e participantes

Este estudo realizou-se no âmbito do EP do 2.º ciclo de estudos do MEEFEBS, numa turma de 11.º ano, de uma escola situada no concelho do Porto. A lecionação das aulas foi realizada por dois EE durante uma UD de Futebol, numa turma que estava ao encargo da PC. A elaboração deste processo teve a duração de sete aulas, das quais: três de 50 minutos e quatro de 100 minutos, com três momentos de avaliação: a primeira aula da UD, a quarta aula da UD e a última aula da UD. Foram constituídas equipas heterogéneas relativamente ao género, nível de desempenho e atitudes. Também foram selecionados propositadamente dez alunos de níveis de desempenho opostos: cinco de nível superior e cinco de nível inferior, tendo em consideração o nível de habilidade, a assiduidade nas aulas e a classificação obtida na AS. Da

seleção realizada, seis alunos eram do sexo masculino e quatro alunos do sexo feminino, as faixas etárias variavam entre os 15 e os 16 anos.

As aulas estiveram estruturadas em três partes: (i) inicial - onde eram executados exercícios de técnica individual e de controlo de bola; (ii) fundamental, com a realização de jogos reduzidos e modificados (utilização de apoios e superioridade numérica em momentos de transição) e (iii) parte final - destinada ao jogo cinco contra cinco.

5.5.2. Procedimento de recolha e análise dos dados

Na recolha de dados foi realizada a gravação da parte final da aula (jogo cinco contra cinco) com um tempo médio de cinco minutos, com recurso a um telemóvel de última geração e a um tripé. Já na análise e tratamento dos dados observados foi utilizado o software de registo *SoccerEye* e o softaware de análise SDIS – GSEQ. A análise focou a mobilidade, sendo observados os alunos em 12 zonas do terreno de jogo (dividido em 12 quadrados idênticos, tendo por base um campo de futsal com quatro quadrados de comprimento e três de largura); e três comportamentos ofensivos: início da fase Ofensiva, desenvolvimento da posse de bola e final da fase ofensiva (Tabela 5).

Na análise e perceção da mobilidade apresentada, esperava-se conseguir interpretar o número de comportamentos de ambos os níveis nas diferentes zonas, nas duas metades do terreno de jogo. De seguida, analisou-se a evolução, detalhadamente, dos comportamentos em posse de bola, em ambos os níveis, assim como o feedback descritivo dos alunos perante as habilidades avaliadas com o objetivo de entender a sua motivação para a prática e o entendimento sobre a modalidade – o jogo.

Na primeira aula com a turma, a PC, juntamente com os dois EE, informaram os alunos do objetivo do estudo e da necessidade das gravações dos jogos. Estes aceitaram integrar o estudo e permitiram a gravação dos jogos. As gravações realizadas foram apenas utilizadas pelo autor deste relatório de

estágio e também foram utilizadas por um docente do gabinete de futebol da FADEUP, estando garantidas as condições do anonimato de todos os participantes.

Tabela 5 - Critérios e Respetivas Categorias do Instrumento de Observação SoccerEye Adptado de Barreira et al. (2014).

Critérios	Subcritérios	Nº Categorias	Categorias
Inicio da Fase Ofensiva/ Recuperação da posse de Bola	Direta dinâmica	4	IEi: Recuperação da Posse de Bola por Interceção; - IEd: Recuperação da Posse de Bola por Desarme; - IEgr: Recuperação da Posse de Bola por Ação do guarda-redes em fase ofensiva; ou - IEp: Recuperação da Posse de Bola por Ação defensiva seguida de passe.
	Indireta Estatística	6	IIcg: Início / Reinício da Fase Ofensiva por Começo / Recomeço do Jogo (pontapé de saída); - IIi: Recuperação da Posse de Bola por Infração do Adversário às Leis do Jogo; - IIc: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Canto; - IIpb: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Baliza; - IIbs: Recuperação da Posse de Bola por Bola ao Solo; - IILL: Recuperação da Posse de Bola por Lançamento de Linha Lateral.
Desenvolvimento da Posse de Bola (DP)		19	DPpcp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Positivo; -DPpcn: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Negativo; -DPplp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Positivo; -DPpln: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Negativo; -DPczp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Cruzamento Positivo; -DPczn: Desenvolvimento da Posse de Bola por Cruzamento Negativo; -DPcd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Condução; -DPd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Drible (1x1); -DPrc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Receção/Controle; -DPdu: Desenvolvimento da Posse de Bola por Duelo; -DPr: Desenvolvimento da Posse de Bola por Remate; -DPse: Desenvolvimento da Posse de Bola com Intervenção do Adversário sem êxito; -DPgro: Desenvolvimento da Posse de Bola por ação do guarda-redes da equipa em Fase Ofensiva; -DPgra: Desenvolvimento da Posse de Bola por ação do guarda-redes da equipa em Fase Defensiva; -DPi: Desenvolvimento da Posse de Bola por Infração do adversário às Leis do Jogo; -DPc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Pontapé de Canto; -DPpb: Desenvolvimento da Posse de Bola por Pontapé de Baliza; -DPbs: Desenvolvimento da Posse de Bola por Bola ao Solo; -DPLL: Desenvolvimento da Posse de Bola por Lançamento de Linha Lateral, -DPdu: Desenvolvimento da Posse de Bola por Duelo;
Final da Fase Ofensiva (F)	Com Eficácia	4	Frf: remate não enquadrado com a baliza adversária; -Frd: remate enquadrado com a baliza adversária; -Frad: remate intercetado, sem manutenção da posse de bola; -Fgl: golo.
	Sem Eficácia	4	Fbad: Perda da posse de bola por erro do portador da bola / ação do defesa adversário (exceção para o guarda-redes); -Fgrad: Perda da posse de bola por ação do guarda-redes adversário; -Ff: Lançamento da bola para fora; -Fi: Infração às leis do jogo.

Espacialização do Terreno de Jogo		12	

A opinião dos alunos acerca das aulas de futebol foi recolhida por recurso a entrevistas individuais a um grupo de dez alunos, no término da UD. Os dez alunos foram selecionados de forma aleatória. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para, posteriormente, serem analisadas recorrendo aos pressupostos de análise do conteúdo.

5.6. Resultados

5.6.1 Comportamentos totais em ambos os níveis

Na tabela 6 pode ser visualizada a informação do total das frequências de comportamentos obtidas das três observações, relativas à mobilidade e aos comportamentos em posse de bola (início da fase ofensiva, desenvolvimento com posse de bola e final da fase ofensiva).

Tabela 6 - Totalidade de dados fornecidos

Inferior					Superior				Total
	1º Obs	2º Obs	3º Obs	Total	1º Obs	2º Obs	3º Obs	Total	
Início da Fase Ofensiva									
IEi	3	5	2	10	3	2	5	10	20
IEd	0	2	4	6	2	2	4	8	14
IEgr	1	1	1	3	0	0	0	0	3
IEp	0	0	0	0	0	1	0	1	1
IIcg	1	2	3	6	0	2	0	2	8
IIi	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IIc	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IIpb	3	0	0	3	0	0	1	1	4
IIbs	0	0	0	0	0	0	0	0	0

IILL	1	4	5	10	0	4	5	9	19
Total	9	14	15	38	5	11	15	31	69
Desenvolvimento da Posse de Bola									
DPpcp	6	6	8	20	11	6	18	35	55
DPpcn	4	2	1	7	4	4	9	17	24
DPplp	1	0	0	1	1	0	2	3	4
DPpln	0	0	0	0	1	0	2	3	3
DPczp	0	0	0	0	0	0	1	1	1
DPczn	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DPcd	0	2	0	2	8	5	16	29	31
DPd	0	1	0	1	0	1	3	4	5
DPrc	6	5	7	18	12	7	22	41	59
DPdu	0	0	1	1	0	0	0	0	1
DPr	0	1	0	1	2	4	2	8	9
DPse	0	0	1	1	0	0	0	0	1
DPgro	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DPgra	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DPi	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DPc	0	0	0	0	0	0	1	1	1
DPpb	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DPbs	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DPLL	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	17	17	18	52	39	27	76	142	194
Final da Fase Ofensiva									
Frf	1	0	1	2	1	0	1	2	4
Frd	1	1	0	2	0	0	0	0	2
Frad	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Fgl	2	1	1	4	1	4	0	5	9
Fbad	5	6	3	14	7	5	17	29	43
Fgrad	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Ff	1	1	1	3	0	0	2	2	5
Fi	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	9	7	26	8	9	21	38	64
Zonas de Jogo									
1	0	1	1	2	1	0	2	3	5
2	5	3	6	14	4	2	11	17	31
3	0	0	1	1	1	0	3	4	5
4	2	5	2	9	6	1	6	13	22
5	7	7	9	23	8	8	11	27	50
6	2	5	4	11	3	3	2	8	19
7	3	1	1	5	4	2	5	11	16
8	5	2	4	11	5	6	8	19	30
9	1	4	4	9	3	4	5	12	21
10	0	0	0	0	0	0	1	1	1
11	4	4	7	15	4	4	14	22	37
12	3	1	1	5	3	0	3	6	11
Total	32	33	40	105	42	30	71	143	248

Legenda: Obs: Observação; IEi: Recuperação da Posse de Bola por Interceção; - IEd: Recuperação da Posse de Bola por Desarme; - IEgr: Recuperação da Posse de Bola por Ação do guarda-redes em fase ofensiva; ou - IEp: Recuperação da Posse de Bola por Ação defensiva seguida de passe. IIcg: Início / Reinício da Fase Ofensiva por Começo / Recomeço do Jogo (pontapé de saída); - IIi: Recuperação da Posse de Bola por Infração do Adversário às Leis do Jogo; - IIc: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Canto; - IIpb: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Baliza; - IIbs: Recuperação da Posse de Bola por Bola ao Solo; - IILL: Recuperação da Posse de Bola por Lançamento de Linha Lateral. DPpcp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Positivo; -DPpcn: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Negativo; -DPplp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Positivo; -DPpln: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Negativo; -DPczp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Cruzamento Positivo; -DPcd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Condução; -DPd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Drible (1x1); -DPrc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Receção/Controle; -DPr: Desenvolvimento da Posse de Bola por Remate; -DPc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Pontapé de Canto; -DPdu: Desenvolvimento da Posse de Bola por Duelo; -DPse: Desenvolvimento da Posse de Bola com Intervenção do Adversário sem êxito; Frf: remate não enquadrado com a baliza adversária; -Frd: remate enquadrado com a baliza adversária; -Frad: remate intercetado, sem manutenção da posse de bola; -Fgl: golo. Fbad: Perda da posse de bola por erro do portador da bola / ação do defesa adversário (exceção para o guarda-redes); -Fgrad: Perda da posse de bola por ação do guarda-redes adversário; -Ff: Lançamento da bola para fora; -Fi: Infração às leis do jogo.

Consoante a tabela 6, podemos observar 105 ações de mobilidade nos alunos de nível inferior, que, em comparação com os do nível superior, são mais do dobro, cerca de 248 ações. Podemos perceber que na fase correspondente ao início da fase ofensiva, o nível inferior totaliza 38 comportamentos, enquanto o nível superior preconiza 69 comportamentos. Relativamente ao desenvolvimento com posse de bola, os alunos de nível inferior contabilizam um total de 52 comportamentos e os alunos de nível superior 194. Seguidamente, no final da fase ofensiva, registou-se o menor número de comportamentos no nível inferior, 26, enquanto o nível superior teve um total de 64.

5.6.2. Mobilidade no Terreno de Jogo nas três observações

No gráfico 6, podem ser observados os comportamentos dos alunos de nível inferior nas determinadas zonas do terreno de jogo que, por sua vez, nos vai fazer perceber a mobilidade dos mesmos.

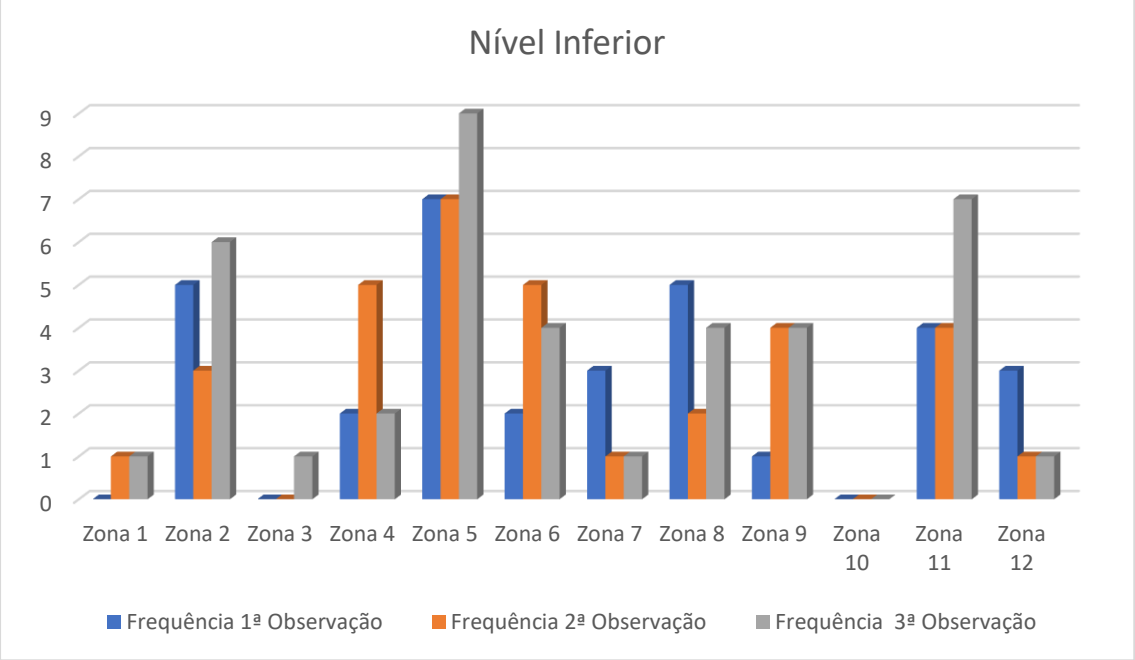


Gráfico 6 - Evolução dos alunos no nível inferior nos 3 momentos de observação nas 12 zonas de jogo

Os alunos de nível inferior demonstram 16 comportamentos ofensivos na metade defensiva do terreno de jogo (zonas 1-6) no primeiro momento de observação, que corresponde a uma frequência relativa de 50% dos comportamentos observados neste momento. No momento da segunda observação, registaram-se 21 comportamentos ofensivos, correspondentes a uma frequência relativa de 63%. Na terceira observação, o nível inferior apresenta 23 comportamentos ofensivos correspondentes a uma frequência relativa de 59%. Relativamente à metade ofensiva do terreno de jogo (zonas 7-12), os alunos apresentam 16 comportamentos ofensivos, que correspondem a uma frequência relativa de 50%. No momento da segunda observação, foram contabilizados 12 comportamentos ofensivos, correspondentes a uma frequência relativa de 37%. Por último, no momento da terceira observação, observou-se 17 comportamentos ofensivos, que corresponde a uma frequência relativa de 41%.

No gráfico 7, podem ser observados, os comportamentos dos alunos de nível superior nas determinadas zonas do terreno de jogo que, por sua vez, nos fizeram perceber a sua mobilidade no espaço de jogo.

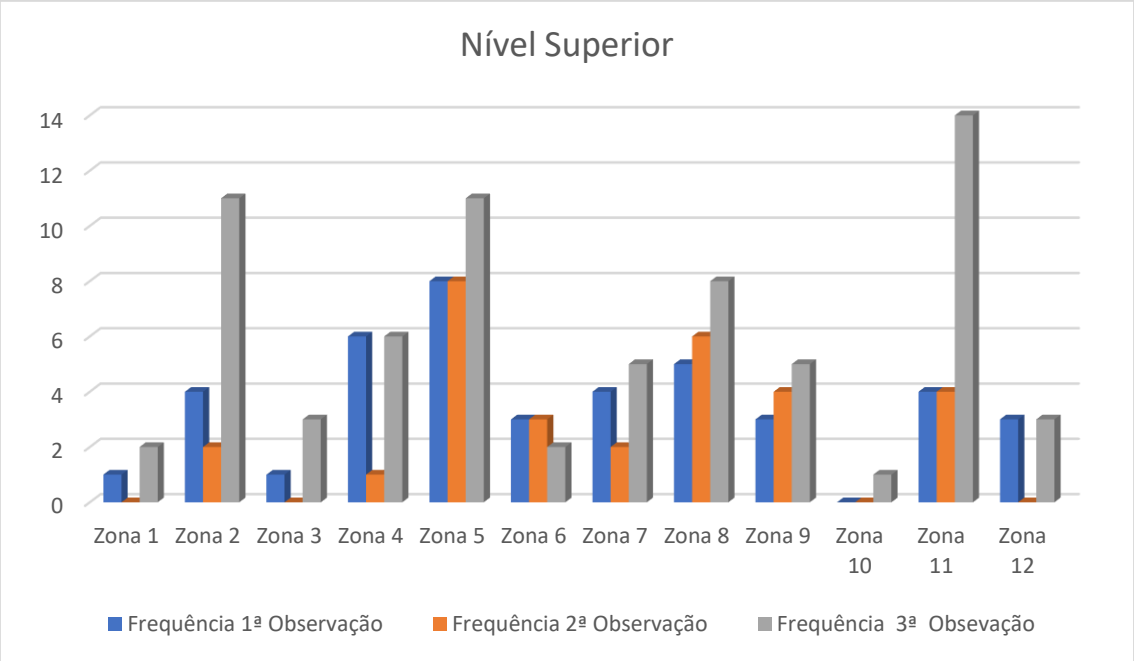


Gráfico 7 - Evolução dos alunos no nível superior nos 3 momentos de observação nas 12 zonas de jogo

Tendo em conta a observação realizada aos alunos de nível superior, estes registaram na metade defensiva (zonas 1-6), durante o primeiro momento de observação, 23 comportamentos que correspondem a uma frequência relativa de 54%. De seguida, no segundo momento de observação, foram observados 14 comportamentos, correspondentes a uma frequência relativa de 47%. Por fim, no terceiro momento de observação, foram contabilizados 35 comportamentos, equivalentes a uma frequência relativa de 49%.

De seguida, na fase ofensiva, durante o primeiro momento de observação, contabilizou-se 19 comportamentos, correspondentes a uma percentagem relativa de 46%. Durante o segundo momento de observação, registaram-se 16 intervenções, correspondentes a uma frequência relativa de 53%. Por fim, no terceiro momento de observação, observou-se 36 comportamentos, que correspondem a uma frequência relativa de 51%.

Assim sendo, os alunos tiveram uma evolução bastante elevada na mobilidade com bola durante os momentos de observação na fase ofensiva, pois no primeiro momento de observação, registaram-se 19 ações e no terceiro momento de observação, contabilizamos um total de 36 ações, quase o dobro dos comportamentos. Na metade defensiva foi também notória a evolução ao

nível das ações de mobilidade, contabilizando-se no primeiro momento de observação, 23 comportamentos e no terceiro momento de observação, 35 comportamentos.

No gráfico 8, pode observar-se, a evolução entre o primeiro momento de observação e o último relativamente à mobilidade nas zonas dos dois níveis.



Gráfico 8 - Evolução dos alunos de ambos os níveis ao longo da UD

No gráfico 8, é percetível a evolução da mobilidade em ambos os níveis observados. Percebemos que, no nível superior, onde os alunos demonstram mais recursos técnicos, a evolução é muito significativa nas ocupações do terreno de jogo e nas ações realizadas durante o mesmo tempo médio de jogo. Em comparação, o nível inferior também evoluiu, mas a uma velocidade mais lenta, pois os alunos com menos aptidão para a prática da modalidade têm mais dificuldades em adquirir os conceitos e as ideias transmitidas para melhorar a sua mobilidade.

5.6.3. Início da fase ofensiva

No gráfico 9, estão patentes os comportamentos a que os jogadores de nível inferior recorrem para iniciar a fase ofensiva em posse de bola e assim perceber também os aspetos de evolução.

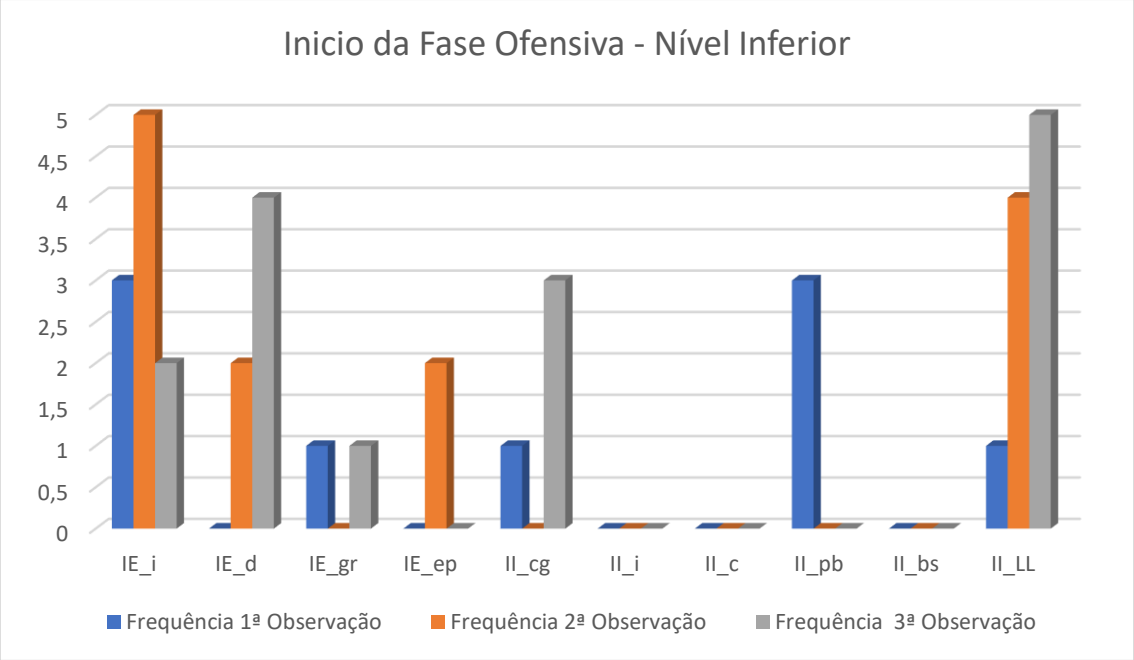


Gráfico 9 - Comportamentos do início da fase ofensiva nos alunos de nível inferior

Legenda: IEi: Recuperação da Posse de Bola por Interceção; - IEd: Recuperação da Posse de Bola por Desarme; - IEgr: Recuperação da Posse de Bola por Ação do guarda-redes em fase ofensiva; ou - IEp: Recuperação da Posse de Bola por Ação defensiva seguida de passe. IIcg: Início / Reinício da Fase Ofensiva por Começo / Recomeço do Jogo (pontapé de saída); - IIi: Recuperação da Posse de Bola por Infração do Adversário às Leis do Jogo; - IIc: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Canto; - IIpb: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Baliza; - IIbs: Recuperação da Posse de Bola por Bola ao Solo; - IILL: Recuperação da Posse de Bola por Lançamento de Linha Lateral.

No início da fase ofensiva, podemos observar que os alunos de nível inferior obtiveram um total de nove comportamentos no primeiro momento de observação, 14 comportamentos no segundo momento de observação e 15 comportamentos no terceiro momento de observação. Observamos assim uma evolução nas ações de início da fase ofensiva. Com o decorrer das aulas, houve cada vez mais capacidade de estar perto da bola e solucionar o um contra um, pois os defensores melhoraram os apoios, direcionaram os atacantes para a linhas laterais, assim, estavam mais capazes a nível defensivo.

Temos mais ações de recomeço de jogo por pontapé de saída que, apesar de não ser uma diferença considerável, pode ser pertinente, pois os alunos de baixo nível numa fase inicial tinham dificuldade em assumir o início do jogo por terem receio de não realizar o passe com uma boa execução. Este receio desapareceu ao longo do tempo, pois perceberam o jogo e que as situações de superioridade eram favoráveis para o jogo. Por fim, contabilizamos mais recomeços de jogo por lançamento, isto deve-se a que este comportamento pode ser realizado com o pé ao longo das aulas e, nos momentos iniciais da UD, era realizado com a mão.

No gráfico 10, analisamos os comportamentos a que os jogadores de nível superior recorrem para iniciar a fase ofensiva ao longo do terreno de jogo.

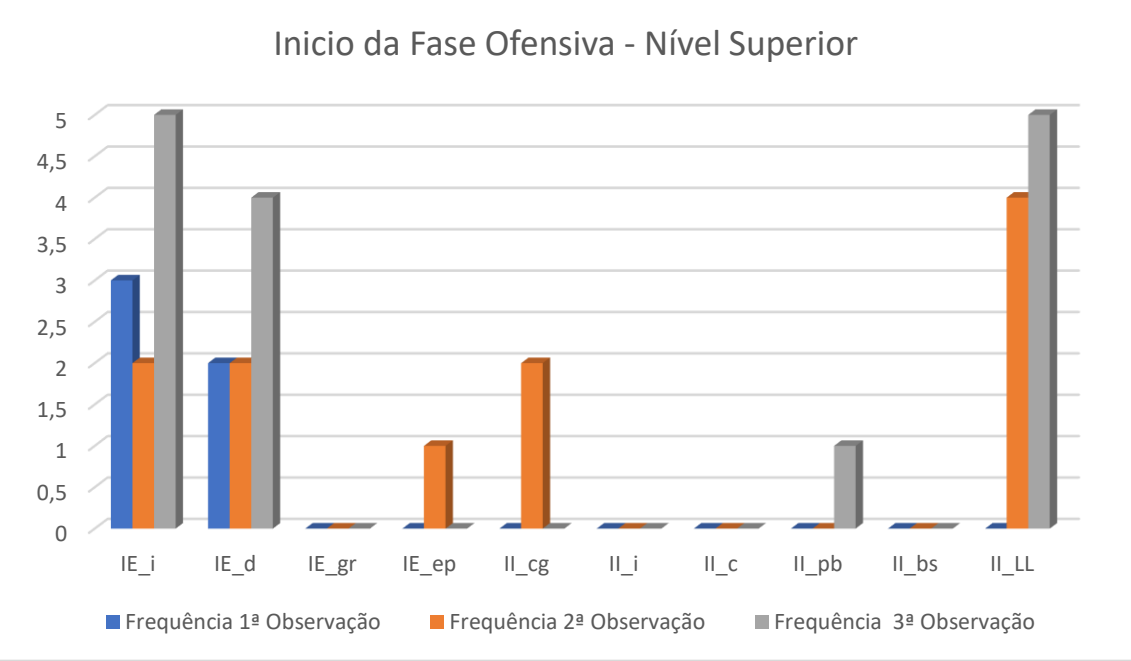


Gráfico 10 - Comportamentos do início da fase ofensiva nos alunos de nível superior

Legenda: IEi: Recuperação da Posse de Bola por Interceção; - IEd: Recuperação da Posse de Bola por Desarme; - IEgr: Recuperação da Posse de Bola por Ação do guarda-redes em fase ofensiva; ou - IEp: Recuperação da Posse de Bola por Ação defensiva seguida de passe. IIcg: Início / Reinício da Fase Ofensiva por Começo / Recomeço do Jogo (pontapé de saída); - IIi: Recuperação da Posse de Bola por Infração do Adversário às Leis do Jogo; - IIc: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Canto; - IIpb: Recuperação da Posse de Bola por Pontapé de Baliza; - IIbs: Recuperação da Posse de Bola por Bola ao Solo; - IILL: Recuperação da Posse de Bola por Lançamento de Linha Lateral.

Nos alunos de nível superior, após a visualização do gráfico, contabilizamos cinco comportamentos de início da fase ofensiva no primeiro

momento de observação, 11 comportamentos no segundo momento de observação e no terceiro momento de observação um total de 15 comportamentos. O número de recomeços por lançamento também é elevado, o que nos pode demonstrar a boa ocupação de todos os espaços do terreno de jogo.

5.6.4. Desenvolvimento da posse de bola

No gráfico 11, temos a análise dos comportamentos por desenvolvimento da posse de bola nos alunos de nível inferior durante os três momentos de observação.

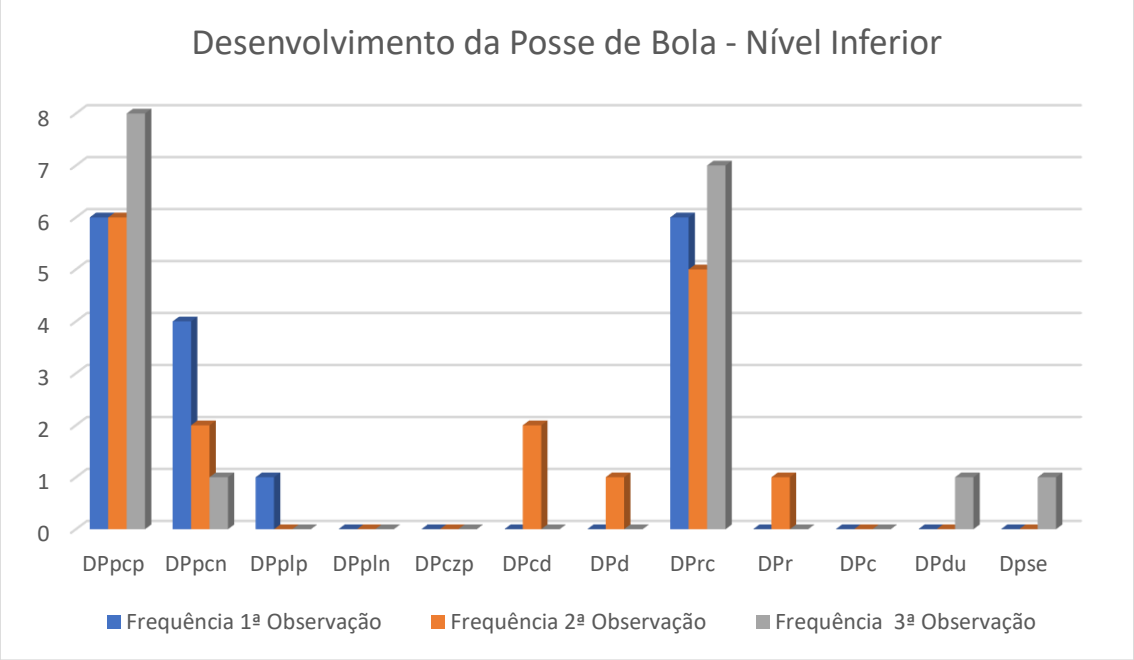


Gráfico 11 - Desenvolvimento da posse de bola nos alunos de nível inferior

Legenda: DPpcp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Positivo; -DPpcn: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Negativo; -DPplp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Positivo; -DPpln: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Negativo; -DPczp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Cruzamento Positivo; -DPcd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Condução; -DPd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Drible (1x1); -DPrc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Receção/Controle; -DPr: Desenvolvimento da Posse de Bola por Remate; -DPc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Pontapé de Canto; -DPdu: Desenvolvimento da Posse de Bola por Duelo; -DPse: Desenvolvimento da Posse de Bola com Intervenção do Adversário sem êxito;

Depois de visualizar o gráfico 11, contabiliza-se um total de 17 comportamentos no primeiro momento de observação, 17 comportamentos no segundo momento de observação e, por fim, um total de 18 comportamentos no terceiro momento de observação. Podemos afirmar que existe uma evolução entre o primeiro momento de observação e o terceiro momento de observação a terminar com uma frequência de 8 passes curtos positivos, que correspondem a uma frequência relativa de 44% neste momento de observação. Os passes curtos negativos diminuíram à medida que os momentos de observação foram avançando, começaram com uma frequência de quatro no primeiro momento de observação, de seguida, contabilizaram-se dois no segundo momento de observação e, por fim, apenas um no terceiro momento de observação.

O comportamento de desenvolvimento da posse de bola por receção/controle foi elevado durante os três momentos e existiu uma evolução, contabilizando-se uma frequência de seis no primeiro momento de observação e sete no terceiro momento de observação, que correspondem a uma frequência relativa de 39% neste momento de observação.

No gráfico 12, observamos os comportamentos por desenvolvimento da posse de bola nos alunos de nível superior durante os três momentos de observação.

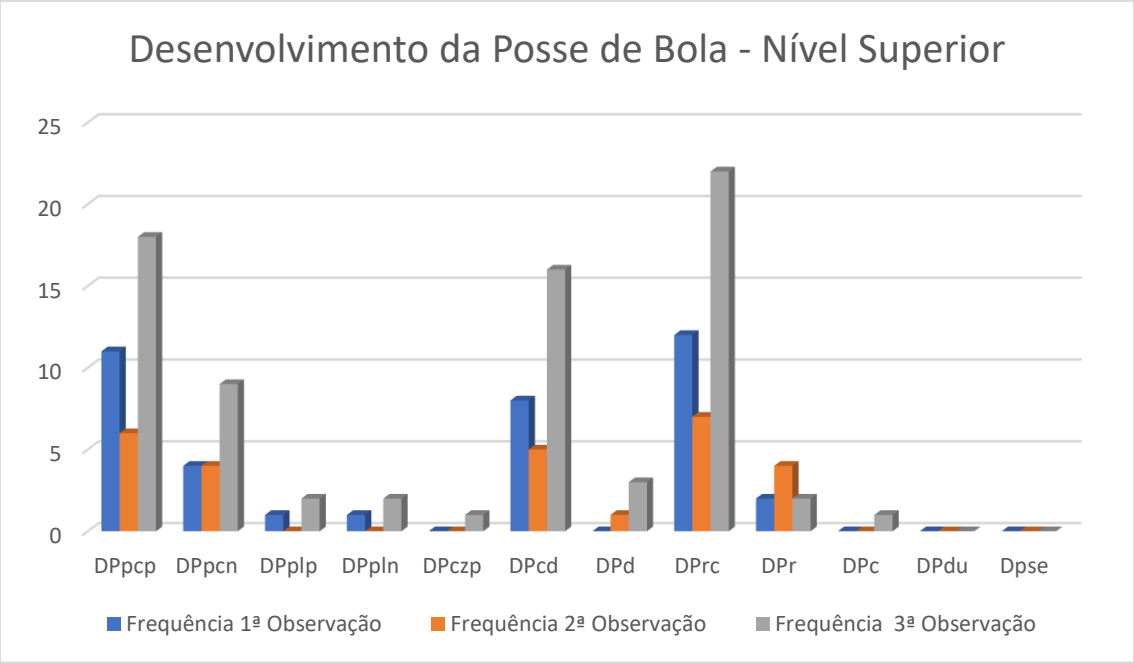


Gráfico 12 - Desenvolvimento da posse de bola nos alunos de nível superior

Legenda: DPpcp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Positivo; -DPpcn: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Curto Negativo; -DPplp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Positivo; -DPpln: Desenvolvimento da Posse de Bola por Passe Longo Negativo; -DPczp: Desenvolvimento da Posse de Bola por Cruzamento Positivo; -DPcd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Condução; -DPd: Desenvolvimento da Posse de Bola por Drible (1x1); -DPrc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Receção/Controle; -DPr: Desenvolvimento da Posse de Bola por Remate; -DPc: Desenvolvimento da Posse de Bola por Pontapé de Canto; -DPdu: Desenvolvimento da Posse de Bola por Duelo; -DPse: Desenvolvimento da Posse de Bola com Intervenção do Adversário sem êxito;

Tendo em conta os comportamentos de desenvolvimento da posse de bola nos diferentes momentos, podemos contabilizar um total de 39 no primeiro momento de observação, de 27 comportamentos no segundo momento de observação e, por fim, um total de 76 comportamentos no terceiro momento de observação. Observamos um total de frequências muito significativo entre o primeiro e o último momento. Podemos observar mais especificamente que existe uma evolução nos passes curtos positivos, o que demonstra novamente aspetos técnicos que foram retratados anteriormente. Em relação aos passes curtos negativos, temos um total de nove comportamentos no terceiro momento de observação, mas temos de ter em conta que o total de passes neste momento é de 27, portanto, o DPpcn tem uma frequência de relativa de 33%, o que demonstra uma taxa de sucesso de passe de 67%, o que é bastante significativo e positivo.

No desenvolvimento da posse de bola por drible e por receção/controle observa-se a uma frequência de 16 e de 22, respetivamente. Estas ações correspondem a uma frequência relativa de 21% no DPcd e de 29% no DPrc no total de ações que os alunos de nível superior podiam realizar. Assim, podemos afirmar que os comportamentos mais frequentes que os alunos de nível elevado executam são o DPpcp, o DPcd e o DPrc que correspondem a uma frequência relativa de 74% do total das ações que os alunos realizam nesta fase.

5.6.5. Final da fase ofensiva

O gráfico 13 permite-nos visualizar a taxa de sucesso do final da fase ofensiva e a forma como terminam as jogadas, no nível inferior.

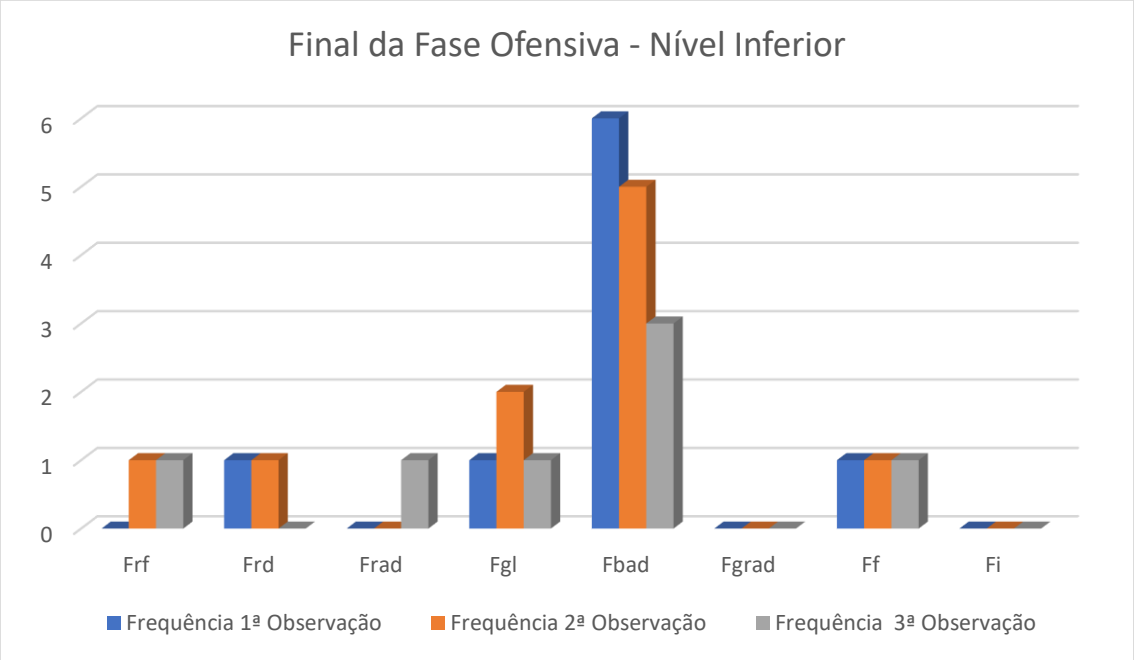


Gráfico 13 - Final da fase ofensiva nos alunos de nível inferior nos 3 momentos de observação

Legenda: Frf: remate não enquadrado com a baliza adversária; -Frd: remate enquadrado com a baliza adversária; -Frad: remate intercetado, sem manutenção da posse de bola; -Fgl: golo. Fbad: Perda da posse de bola por erro do portador da bola / ação do defesa adversário (exceção para o guarda-redes); -Fgrad: Perda da posse de bola por ação do guarda-redes adversário; -Ff: Lançamento da bola para fora; -Fi: Infração às leis do jogo.

Com a observação do gráfico 13, relacionado com o final da fase ofensiva, podemos contabilizar um total de dez comportamentos no primeiro momento de observação, nove comportamentos no segundo momento de observação e, por fim, sete comportamentos no terceiro momento de observação. No terceiro momento de observação, existe um golo na totalidade, correspondente a uma frequência relativa de 33,33%.

O comportamento mais interessante desta análise, do final da fase ofensiva é o Fbad (perda da posse de bola por erro do portador da bola/ ação do defesa adversário) que diminuiu bastante, ou seja, os alunos de nível inferior, no primeiro momento de observação tinham uma frequência de seis, que diminuiu para cinco no terceiro momento de observação e posteriormente, para três no terceiro momento de observação.

No gráfico 14, podemos observar a taxa de sucesso do final da fase ofensiva e a forma como terminam as jogadas, no nível superior.

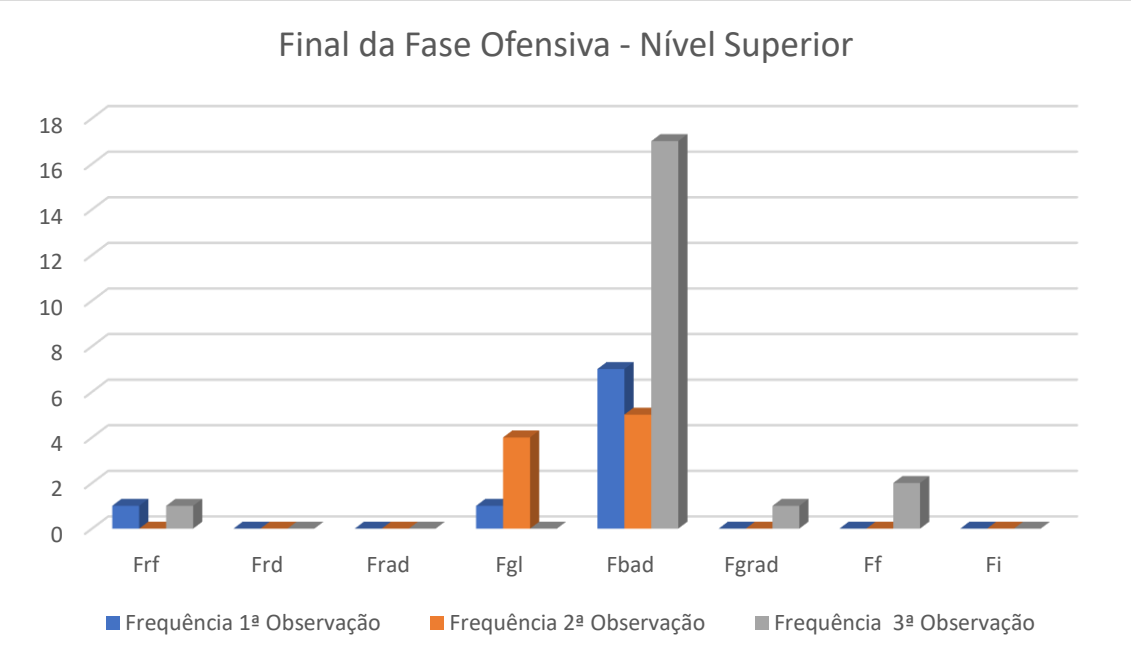


Gráfico 14 - Final da fase ofensiva nos alunos de nível alto nos 3 momentos de observação

Legenda: Frf: remate não enquadrado com a baliza adversária; -Frd: remate enquadrado com a baliza adversária; -Frad: remate intercetado, sem manutenção da posse de bola; -Fgl: golo. Fbad: Perda da posse de bola por erro do portador da bola / ação do defesa adversário (exceção para o guarda-redes); -Fgrad: Perda da posse de bola por ação do guarda-redes adversário; -Ff: Lançamento da bola para fora; -Fi: Infração às leis do jogo.

Neste gráfico podemos observar o total de ações dos jogadores de nível superior no primeiro momento de observação, que corresponde a uma frequência de nove, no segundo momento de observação corresponde a uma frequência de nove e, por fim, contabiliza-se uma frequência de 21 no terceiro momento de observação.

Relativamente ao Fbad, reconhecemos que existiram muitas perdas de bola por erro do portador/ação do adversário. Devemos ter em conta que os defensores têm mérito, como podemos comprovar pela alta frequência de interceções e desarmes de ambos os níveis, que podem ser comprovadas nos gráficos 9 e 10.

5.6.6. Conjunto das 3 fases

No gráfico 15, podemos analisar o total dos comportamentos observados durante os três momentos de jogo e ter uma comparação entre o nível superior e inferior.

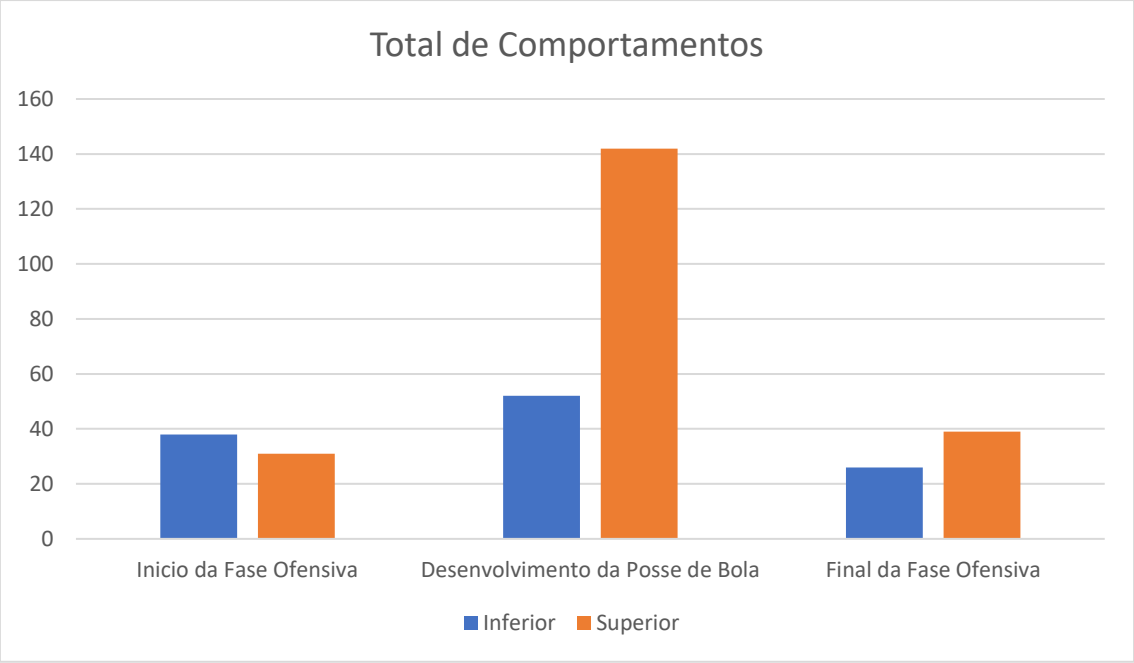


Gráfico 15 - Total de comportamentos em ambos os níveis nos 3 momentos de observação

Por fim, podemos contabilizar uma frequência de 212 comportamentos no nível superior e uma frequência de 116 no nível inferior, que correspondem a uma frequência relativa de 64,6% e 35,4%, respetivamente. Sendo mais específicos, contabilizamos no nível inferior 28 comportamentos no início da fase ofensiva, contra 31 do nível superior. No desenvolvimento da posse de bola, 52 comportamentos no nível inferior e 142 no nível superior. De seguida, no final da fase ofensiva temos 26 comportamentos do nível inferior e 39 do nível superior.

Por último, importa referir que a análise espelha que houve evolução dos comportamentos em jogo ao longo da UD.

5.6.7. As perceções dos alunos acerca do experienciado nas aulas de futebol

No geral, os alunos consideraram a experiência nas aulas de futebol muito atrativa e motivadora, evidenciado emoções muito positivas em relação à forma como a modalidade foi lecionada.

Aluno 1: “Foi muito boa”; **Aluno 2:** “Eu gostei muito das aulas de futebol”; **Aluno 3:** “A minha experiência foi bastante agradável, infelizmente houve algumas aulas iniciais que não consegui aparecer, mas no geral foi uma experiência bastante boa”; **Aluno 4:** “Foi boa, acho que foi dinâmica e interessante, nunca tínhamos tido uma experiência dessas”; **Aluno 5: “**Foi boa, gostei muito”; **Aluno 6:** “Razoável, deu para jogar mais ao menos”; **Aluno 7:** “Foi bastante boa, gostei imenso”; **Aluno 8:** “Gostei bastante das aulas, acho que foram diferentes comparativamente aos outros anos e é sempre mais motivador”; **Aluno 9:** “Adorei, foi uma experiência única, já não tinha aulas de futebol há muito tempo”; **Aluno 10:** “Fantástica, adorei, bastante inovadora”;

A maioria dos alunos sentiu-se integrada nas aulas e, consequentemente, melhoraram a sua participação no jogo ao longo da UD. Apenas um aluno sentiu que poderia ter obtido mais intervenções no jogo.

Aluno 1: “Foi boa, eu no início não sabia trabalhar muito bem no futebol, mas depois apercebi-me que tinha de passar mais vezes a bola e correr mais atrás da bola... não ter medo da bola”; **Aluno 2:** “Senti-me integrada e acho que melhorei bastante”; **Aluno 3: “**Integrei-me bastante bem, mesmo em termos de jogo e tudo”; **Aluno 4: “**Boa, senti-me integrada”; **Aluno 5:** “Acho que me integrei bem”; **Aluno 6:** “Não joguei tanto quanto podia jogar, mas também não era grande coisa a jogar”; **Aluno 7:** “Integrei-me bastante bem e consegui acompanhar o jogo”; **Aluno 8:** “Tive uma boa integração, estava motivado, tentei fazer sempre o meu melhor”; **Aluno 9:** “Integrei-me bastante bem, apesar de estar a jogar com os meus amigos”; **Aluno 10:** “Bastante participativa, passei várias vezes a bola, também perdi”;

Os alunos eram bastante heterogéneos ao nível das capacidades e, de forma a haver equilíbrio, formaram-se equipas, com jogadores de diferentes níveis de habilidade. Assim, os alunos afirmam que existiu equilíbrio e justiça nas equipas, o que promoveu que os de nível superior cooperassem com os de nível inferior. Dois alunos alertaram para alguns momentos em que não houve um equilíbrio perfeito.

Aluno 1: “Acho que eram bem feitas”; **Aluno 2:** “As equipas foram bem feitas, não eramos nós próprios a fazer, foram os professores e isso ajudava”; **Aluno 3: “**Acho que foram bastante justas”; **Aluno 4: “**Acho que foi boa, o máximo equilibrado possível entre as equipas”; **Aluno 5:** “Teve um bom equilíbrio”; **Aluno 6:** “Estavam boas, tinha gente boa e gente que precisava de melhorar, então dava para quem era bom a jogar ajudar os outros”; **Aluno 7:** “Houve vezes em que estavam equilibradas e eram bastante justas, mas houve outras em que não tanto”; **Aluno 8:** “Houve momentos em que não estavam muito equilibradas, dificultou um bocado jogar com todos”; **Aluno 9:** “Estavam justas”; **Aluno 10:** “A distribuição era bem feita”;

A implementação de estratégias de ensino, essencialmente na primeira fase da aula a um nível mais técnico e na fase intermédia orientada para jogos reduzidos, foram extramente úteis do ponto de vista da aprendizagem dos

alunos, pois aplicaram o que aprenderam na parte final (contexto de jogo). Estes sentiram que foi benéfico para atingirem o sucesso.

Aluno 1: “Contribuiu para a minha aprendizagem”; **Aluno 2:** “Acho que me ajudou bastante no futebol”; **Aluno 3: “**Acho que são extremamente boas, eu, por exemplo, não tinha conhecimento nenhum de futebol e saí a aprender mais”; **Aluno 4:** “São úteis”; **Aluno 5:** “Foram boas, adequadas à nossa idade e capacidade”; **Aluno 6:** “Não sei dizer”; **Aluno 7:** “Classifico-as como muito bom, foram bastante benéficas”; **Aluno 8: “**Foram boas e os exercícios estavam bem definidos”; **Aluno 9:** “Foi benéfico, consegui evoluir”; **Aluno 10:** “Acho que foi boa e contribuiu para a minha evolução”;

Relativamente aos exercícios realizados, os alunos, também pela sua heterogeneidade, apresentam respostas muito diferentes relativamente aos exercícios que apresentaram mais dificuldades. No que diz respeito, aos exercícios que se sentiram mais confortáveis, muitos mencionaram ser o jogo e a utilização de apoios em jogos condicionados e reduzidos.

Aluno 1: “No jogo em si, passar a bola. A nível da comunicação com a equipa”; **Aluno 2:** “Talvez nos defensivos. No ataque”; **Aluno 3: “**Definitivamente na parte inicial de controlo de bola. No exercício de jogo com apoios”; **Aluno 4: “**Quando estávamos em igualdade numérica. Nos que havia cooperação era mais fácil jogar em equipa”; **Aluno 5:** “Perceber a minha posição no campo. A integração no jogo”; **Aluno 6: “**Sem resposta. O jogo com os apoios”; **Aluno 7:** “Em tentar construir jogadas, no passe. No remate”; **Aluno 8:** “No 1 para 1. No jogo com os apoios”; **Aluno 9:** “Nas fintas e a defender. No passe”; **Aluno 10:** “Passar pelo jogador. Tirar a bola”;

Os alunos, numa escala de um a cinco, classificaram a sua motivação no nível cinco, com a exceção de um que a classificou no três, pois não gostava da modalidade e mesmo assim achou que, tendo em conta a abordagem utilizada, a sua motivação era positiva.

Aluno 1: “quatro e meio”; **Aluno 2:** “cinco”; **Aluno 3:** “cinco”; **Aluno 4:** “cinco”; **Aluno 5:** “cinco”; **Aluno 6: “**três, foi bom, mas não gosto de jogar

futebol"; **Aluno 7:** "cinco"; **Aluno 8:** "cinco"; **Aluno 9:** "cinco"; **Aluno 10:** "cinco, adoro";

Por fim, os alunos mencionaram o que aprenderam de mais importante ao longo desta UD, onde foram obtidas diferentes respostas relativas ao jogo e uma muito pertinente relativa à interpretação do jogo e do seu objetivo quando o vê na televisão, conseguindo interpretar melhor o mesmo.

Aluno 1: "Que está tudo bem em errar, que nenhum de nos é perfeito e com o tempo vamos evoluindo"; **Aluno 2:** "O controlo da bola"; **Aluno 3: "**Ao longo do tempo fui aprendendo mais controlo de bola, que não tinha no início"; **Aluno 4:** "Nos jogos de futebol quando dão na televisão já consigo detetar determinadas coisas que antes não ligava tanto"; **Aluno 5: "**Tentar tirar a bola e fintar"; **Aluno 6: "**Consegui aplicar mais a questão dos apoios e de passar"; **Aluno 7:** "Ter uma noção melhor do espaço para melhorar o meu jogo"; **Aluno 8:** "Ocupar todos os espaços do terreno de jogo e melhorei a fintar"; **Aluno 9:** "Melhorei várias técnicas, para conseguir passar, para conseguir meter a bola, avançar com a bola, para conseguir que o jogo fluísse"; **Aluno 10:** "Melhor ocupação do espaço";

5.7. Discussão

Na mobilidade referente ao nível inferior, desde o primeiro momento de observação até ao terceiro momento, os alunos aumentaram a percentagem de comportamentos na metade inferior do terreno de jogo, que corresponde à fase de construção de jogo, ou seja, evidenciam mais conforto nestas áreas do terreno, porque se encontram em superioridade numérica, sempre com o apoio do guarda-redes. Como referem Praça et al. (2018), estas situações são um fator preponderante para atingir o objetivo principal do jogo.

Nota-se ainda que, os comportamentos com bola diminuíram na metade ofensiva do terreno de jogo, o que pode ser interpretado como sendo o resultado de uma maior agressividade por parte dos defensores, revelando-se uma

aprendizagem dos comportamentos de jogo adequados a cada momento e uma maior competência a nível defensivo. O número de comportamentos totais observados em todo o terreno de jogo aumentou consideravelmente do primeiro momento de observação para o terceiro momento.

No nível superior, os alunos tiveram uma evolução substancial na mobilidade com bola, em ambas as metades do terreno de jogo. Além disso, nas restantes zonas centrais (dois, cinco e oito), os comportamentos evoluíram com o decorrer do tempo, o que se revelou um fator importante. Como afirmam Hughes e Franks (2005), os ataques mais eficazes são criados e desenvolvidos pelo centro do terreno de jogo. Assim, é importante referir a evolução das ações de mobilidade, com bola na zona 11, em ambos os níveis, sendo a zona mais próxima da baliza adversária e, consequentemente, mais próxima do sucesso do jogo - o golo. Parece assim ter havido uma melhoria na competência de aproximação no último terço do campo.

Um fator essencial para que em todas as zonas fossem registados comportamentos com bola e mobilidade, foi o aumento da posse de bola pela equipa atacante e a maior qualidade de execução pelo que, consequentemente, houve menos perdas de bola. Segundo Silva (2016), as equipas que apresentam maior número de interações, tendem a demonstrar uma percentagem de sucesso superior em jogo.

Relativamente ao início da fase ofensiva, no nível inferior, observamos que a recuperação da posse de bola por interceção diminui, pois os alunos já não estão aglomerados como estavam na fase inicial e porque aumentaram o número de passes executados com mais qualidade, existindo mais dificuldade na interceção dos mesmos. Em consequência, as interceções por desarme aumentaram nos momentos de observação, isto significa que, os alunos estão mais aptos para roubar a posse de bola em momentos de um contra um. Assim sendo, os alunos estão mais conscientes de que, como afirmam Barreira et al. (2013, p. 36). “recuperar a posse de bola é o objetivo da fase defensiva em futebol, sendo simultaneamente o primeiro momento do ataque.”.

Os alunos de nível superior demonstraram um crescente na execução deste tipo de ações, relacionadas com o início da fase ofensiva, ao longo dos três momentos. Por serem mais evoluídos a nível tático e técnico, estes alunos, naturalmente, evidenciaram evolução no número de desarmes e interceções no início da fase ofensiva.

O desenvolvimento da posse de bola, no nível inferior apresenta uma boa frequência de passes curtos positivos durante o tempo médio de observação dos três momentos, havendo uma evolução entre o primeiro momento de observação e o terceiro. Neste âmbito, Junior (2009, p. 29) referem que "Durante uma partida de futebol, o passe entre os jogadores da mesma equipa tem como objetivo chegar ao golo adversário e/ou manter a posse da bola pelo maior tempo possível".

O desenvolvimento por condução de bola e por drible teve uma boa evolução ao longo dos três momentos. Estes dados relativos à evolução técnica evidenciam que o trabalho realizado teve efeitos positivos, nomeadamente no que concerne à estrutura da aula, cuja parte inicial era, essencialmente, composta por exercícios técnicos de contacto com a bola, como exercícios de controlo de bola, de passe e receção. No nível superior também se observou evolução nos mesmos comportamentos, o que indicia que apesar destes alunos mais terem mais recursos técnicos também beneficiaram das aulas, ficando mais próximos de atingir o sucesso.

Na componente da final da fase ofensiva, no nível inferior, podemos afirmar que existiram poucos remates no terceiro momento de observação. Isto pode dever-se ao facto de os alunos, apesar de chegarem à zona de finalização, precisam de ser mais eficazes no gesto técnico do remate, pois o mesmo é essencial para atingir o sucesso. Comparativamente, ao contexto de alto rendimento, segundo Castellano et al. (2012) depois de analisar três campeonatos do mundo de futebol (2002,2006 e 2010), chegaram à conclusão que a variável com superior poder discriminante são os remates totais efetuados em direção da baliza. Neste mesmo nível, o inferior, houve a melhoria dos recursos técnicos dos alunos em contexto de jogo, provavelmente em resultado

do trabalho técnico realizado e dos exercícios realizados na fase fundamental da aula, como afirma Freitas et al. (2021, p. 51), “jogos reduzidos e condicionados (JRC), (…) que possibilitam aos jogadores realizar ações em contexto imprevisível, aleatório e dinâmico”. No contexto de aula, a equipa que ataca tinha sempre superioridade (através de apoios exteriores), que forneceram mais recursos para resolverem as situações de jogo e perceberem que ter alguém por perto é sempre vantajoso para progredir no terreno de jogo.

O nível superior também realizou poucos remates no terceiro momento de observação, não obstante no segundo momento de observação a taxa de sucesso foi de 100%; todos os remates originaram golo. De acordo com Hughes e Franks (2005), o número de golos marcados é um indicador de performance muito usado por ser um fator decisivo no sucesso da equipa.

Na comparação de todos os momentos em posse de bola, é natural o desenvolvimento da posse da bola ser a fase onde se observou o expoente máximo de comportamentos em ambos os níveis, pois é determinante para atingir o objetivo do jogo. Como afirma Adams et al. (2013), para que um golo seja marcado é necessário assegurar previamente a posse de bola. Mas é, também, nesta fase, que se observa a discrepância mais elevada no total de comportamentos, pois o número de ações técnicas inerentes a esta fase é mais elevado. Os alunos de nível superior tem mais recursos técnicos e predisposição para a execução destas ações, tendo um controlo maior sobre a bola. No início da fase ofensiva, os alunos do nível inferior sobrepõem-se ao nível superior, mas no final da fase ofensiva observa-se o contrário. O equilíbrio entre as equipas foi essencial para todos cooperarem e haver evolução.

No que concerne à opinião dos alunos, os mesmos evidenciaram estar motivados para a prática e terem alcançado um maior entendimento do jogo.

Em suma, os intervenientes deste estudo melhoraram, como espelham os dados.

5.8. Conclusão

Os dados obtidos permitem inferir que houve melhorias na qualidade do jogo a nível global, especificamente na mobilidade e nos comportamentos de posse de bola (início da fase ofensiva, desenvolvimento da posse de bola e final da fase ofensiva), em ambos os grupos (superior e inferior).

Segundo a opinião dos alunos, estes sentiram que desenvolveram o seu jogo e que melhoraram o entendimento sobre a modalidade de futebol. Temos que ter em conta, que a maioria dos alunos, forneceu uma opinião bastante positiva sobre as estratégias de ensino adotadas, e que gostaram da forma como a modalidade foi lecionada.

Saliento que para o sucesso ser visível, existiu um trabalho de equipa, na verdadeira aceção da palavra entre os alunos turma. Todos contribuíram para que todos pudessem evoluir e se sentissem incluídos. Além disso, a componente socio-afetiva e comportamental, nomeadamente a responsabilidade, a autonomia e a disciplina elevaram-se. Todos estes aspetos contribuíram para o sucesso deste estudo.

5.9. Limitações

Neste estudo existiram várias limitações, entre elas o facto de não haver tempo de aulas suficiente para implementar mais estratégias e fornecer novos conhecimentos técnico-táticos aos discentes. Além disso, o número de bolas para prática, por vezes, não era suficiente, tal como a assiduidade dos alunos que não era controlada e dificultava a aprendizagem. A heterogeneidade dos níveis de desempenho dos alunos e o espaço (polidesportivo) onde eram lecionadas as aulas foi influenciado negativamente pelas condições climáticas. As características individuais de cada aluno careciam de um maior reforço de conhecimentos da modalidade em anos transatos.

5.10. Referências Bibliográficas

Adams, D., Morgans, R., Sacramento, J., Morgan, S., & Williams, M. D. (2013). Successful short passing frequency of defenders differentiates between top and bottom four English Premier League teams. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, *13*(3), 653-668.

Agualimpia, P. M. (2020). Desarrollo educativo de la educación física en el departamento del choco en la última década. *Edu-física. com*, *12*(26), 1 12.

Barreira, D., Garganta, J., Castellano, J., Prudente, J., & Anguera Argilaga, M. T. (2014). Evolución del ataque en el fútbol de élite entre 1982 y 2010: Aplicación del análisis secuencial de retardos. *Revista de Psicología del Deporte*, *23*(1), 0139-146.

Barreira, D., Garganta, J., Machado, J., & Anguera, M. T. (2014). Effects of ball recovery on top-level soccer attacking patterns of play. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, *16*, 36-46.

Castellano, J., Casamichana, D., & Lago, C. (2012). The use of match statistics that discriminate between successful and unsuccessful soccer teams. *Journal of human kinetics*, *31*(2012), 137-147.

Freitas, L. F., Moreira, P. V., Silvino, M. P. F., & Moniz, F. (2021). Efeito da inferioridade e superioridade numérica fixa em jogos reduzidos e condicionados no desempenho técnico-tático de jogadores de futebol. *Revista Brasileira de Futebol (The Brazilian Journal of Soccer Science)*, *14*(1), 48-63.

Garganta, J. (2001). Futebol e ciência. Ciência e futebol. *Lecturas Educación Física y Deportes. Revista Digital*, *7*, 40.

Hughes, M., & Franks, I. (2005). Analysis of passing sequences, shots and goals in soccer. *Journal of sports sciences*, *23*(5), 509-514.

Silva Junior, M. S. L. (2009). Estudo descritivo sobre o desempenho do passe da seleção brasileira de futebol na copa das confederações de 2009. *TCC. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte*.

Mombaerts, E. (1996). *Entraînement et performance collective en football*. Vigot.

Praça, G. M., da Costa, I. T., & Greco, P. J. (2018). Pequenos jogos no futebol: princípios táticos fundamentais em situações de superioridade numérica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*.

da Silva, A. J. (2016). *Análise Comparativa das Ações de Jogo No Futebol de Formação: Estudo de uma Equipa de Iniciados em Jogos do Campeonato Regional Versus Campeonato Nacional* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra (Portugal)).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado por concluído mais um capítulo do meu trajeto académico, finalizo-o com o sentimento de dever cumprido, com um gosto especial por ter sido realizado num contexto escolar que me diz tanto. Esta foi uma etapa extremamente enriquecedora, desafiante e trabalhosa, mas que me deu gosto de percorrer, pois adquiri novos conhecimentos, vi-me confrontado com vários obstáculos que não havia previsto e que tive de ultrapassar com a força de vontade e resiliência que me caraterizam.

Terminado este ano letivo 2022/2023, tenho a certeza de que estou no caminho certo e não podia estar mais feliz da escolha que fiz. Estive rodeado de pessoas extraordinárias com quem aprendi bastante e onde sempre fui bem recebido.

A área da educação é onde eu quero estar. Ter o privilégio de poder transmitir ensinamentos a um aluno é um sentimento gratificante, pois sei que contribuí na sua vida de alguma forma. Como tal, pretendo ser um exemplo e marcar positivamente os meus alunos no seu futuro pessoal e profissional.

Vou continuar a investir para a nossa disciplina ser mais reconhecida por todos, para que a sociedade perceba os benefícios que esta traz para a saúde e para o desenvolvimento das crianças.

Pretendo sempre promover uma EF inclusiva, ajustada às dificuldades e necessidades de cada um e sempre com objetivos possíveis para que os discentes revelem aprendizagem durante as práticas. Todos têm o direito de realizar as aulas independentemente das suas capacidades e gostos. O docente deve sempre fomentar/implementar a inclusão para que a turma perceba que ninguém deve ficar excluído.

Sinto que evoluí bastante e melhorei em vários aspetos, mas estou consciente que permaneço em constante aprendizagem. Estou convicto de que foi apenas uma etapa numa profissão em constante reformulação e frequentemente desvalorizada, na qual temos de estar sempre atualizados sobre

os métodos existentes, sabendo assim o papel fulcral que esta tem na educação dos jovens.

Não posso terminar sem deixar um enorme obrigado à PO, Paula Batista, que me orientou durante todo este processo, auxiliando-me em todos os momentos e que se revelou imprescindível para o meu desenvolvimento enquanto ser humano e futuro professor.

Agradeço também à PC, Catarina Cachapuz, por me ter acompanhado na minha porta de entrada para o mundo profissional, pelas vivências transmitidas e por ter sido um pilar essencial nesta caminhada, tendo uma cota parte de influência na minha formação/identidade como docente.

Por último, e não menos importante, agradecer ao professor Daniel Barreira, do gabinete de futebol da FADEUP, por toda a cooperação e disponibilidade na elaboração do projeto de investigação.

Termino assim este ano que foi de enorme aprendizagem, onde adquiri muitos conhecimentos com todos os que me rodearam, permitindo-me assim continuar a evoluir. Levo na minha bagagem conteúdos, vivências e momentos de enorme valia para o meu futuro profissional e como Homem.

Concluo este relatório, com uma célebre frase de Albert Einstein, com a qual me identifico e levo comigo ao longo da vida:

“O importante é não parar de questionar; a curiosidade tem a sua própria razão de existir”.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2022). *Projeto Educativo 2022.2025*. Disponível em https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp content/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed editora.

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.

Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, *30*(2), 159-185.

Andrade, T. E., & El Tassa, K. O. M. (2015). Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. *Lecturas: Educación física y deportes*, (203), 11.

Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re) configuração da identidade profissional: um estudo como estudantes estagiários de educação física.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, *1*.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health related research. *Public health reports*, *100*(2), 126.

Chalita, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. Editora Gente.

Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, *3*(5), 8-22.

Dubar, C., Botelho, A. P. R., Correia, J. A., Caramelo, J., & Lamas, E. R. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*.

Ferreira, M. D. C. R., & Fernandes, S. M. R. (2012). Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista. *Psicologia da Educação*, (34), 37-62.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, *22*(2), 219-232.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão. Porto: Editora FADEUP*.

Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *2*(5), 67-79.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, *9*(3), 341-360.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação. Porto Alegre*, 198-204.

Lopes, J. P. (2002). Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina. *Série Didáctica. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*.

MACHADO, N. J. (1997). Educação e cidadania. *Ensaios Transversais "Cidadania e Educação". São Paulo, SP: Escrituras Editora*.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73-122.

Metzler, M. (2017). Instructional models in physical education. Taylor & Francis.

Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista brasileira de educação*, 156-168.

Moura, A., Silva, A. L., Graça, A. B. S., & Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da educação física.

Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 11-11.

Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: estudos sobre educação*, *3*(3).

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 67-83.

Rito, A., Mendes, S., Baleia, J., & Gregório, M. J. (2021). Childhood obesity surveillance initiative: COSI Portugal 2019.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do desporto. *Lisboa: Edições FMH*, 39-68.

Silva, F. D. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar em revista, (28), 201-216.

Silva, J. P. P., & de Oliveira, G. H. M. (2014, December). O Judô como meio pedagógico no resgate de valores disciplinares e formativos no âmbito escolar. In *II Encontro Científico Pedagógico de Educação Física*.

Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da educação física II*, 136-147.

Sousa, T., & Ribeiro, S. M. (2022). *Três anos de Regime de Educação Inclusiva: "A inclusão é um processo, não acontece por decreto".* Jornal de Notícias. Disponível em https://www.jpn.up.pt/2022/01/06/tres-anos-de-regime-de-

educacao-inclusiva-a-inclusao-e-um-processo-nao-acontece-por-decreto/

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Promoting Quality Physical Education Policy*. Disponível em https://www.unesco.org/en/quality-physical-education

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.

8. ANEXOS

Nesta secção, apresentam-se os documentos produzidos no ano de estágio e outros que foram relevantes para todo o EP.

MÊS	DIA	HORA	ESPAÇO	PLANIFICAÇÃO GRUPO	AULA N	UNIDADE DIDÁTCA	TEMA	PAA
SET	21	10H20- 11H50	POLI		1-2	V1		
SET	23	12H20 - 13H	POLI		3	V2		SEMANA EUROPEIA DO DESPORTO
SET	28	10H20- 11H50	POLI		4-5	V3-4		SEMANA EUROPEIA DO DESPORTO
SET	30	12H20 - 13H	POLI		6	V5		
OUT	7	12H20 - 13H	POLI		7	V6		
OUT	12	10H20- 11H50	POLI		8-9	V7-8		
OUT	14	12H20 - 13H	POLI	Voleibol - 12	10	V9		
OUT	19	10H20- 11H50	EXT		11-12	V10-11		
OUT	21	12H20 - 13H	EXT		13	V12		
OUT	26	10H20- 11H50	EXT	Ginástica solo e rítmica - 13	14-15	Testes Apt Física		
OUT	28	12H20 - 13H	EXT		16	Testes Apt Física		
NOV	2	10H20- 11H50	EXT		17-18	Testes Apt Física		
NOV	4	12H20 - 13H	EXT	Aptidão física - 7	19			
NOV	9	10H20- 11H50	EXT		20-21	Aptidão Física	Corta-mato	CORTA MATO
NOV	11	12H20 - 13H	EXT	Desenvolvimento das capacidades motoras - 4	22		PROF AUSENTE - MUN	
NOV	16	10H20- 11H50	GINÁSIO		23-24	G1		
NOV	18	12H20 - 13H	GINÁSIO		25	G2/3		
NOV	23	10H20- 11H50	GINÁSIO		26-27	G4		
NOV	25	12H20 - 13H	GINÁSIO		28	G5/6		
NOV	30	10H20- 11H50	GINÁSIO		29-30	G7		
DEZ	2	12H20 - 13H	GINÁSIO		31	G8/G9		
DEZ	7	10H20- 11H50	GINÁSIO		32-33			
DEZ	9	12H20 - 13H	GINÁSIO		34			
DEZ	14	10H20- 11H50	GINÁSIO		35-36			
DEZ	16	12H20 - 13H	GINÁSIO		37			
		POL- 10; EXT - 12; GIN - :						
JAN	4	10H20- 11H50	POLI		1-2	V1/V2		
JAN	6	12H20 - 13H	POLI		3	L1		
JAN	11	10H20- 11H50	POLI		4-5	V3/V4		
JAN	13	12H20 - 13H	POLI		6	L2		
JAN	18	10H20- 11H50	POLI		7-8	V5/V6		
JAN	20	12H20 - 13H	POLI		9	L3		
JAN	25	10H20- 11H50	POLI	Atletismo - 8	10-11	V7/V8		
JAN	27	12H20 - 13H	POLI		12	L4		CORTA-MATO DISTRITAL
FEV	1	10H20- 11H50	EXT	Badminton - 12	13-14	A1/A2		
FEV	3	12H20 - 13H	EXT		15	L5		
FEV	8	10H20- 11H50	EXT		16-17	A3/A4		
FEV	10	12H20 - 13H	EXT	Voleibol (cont) - 6	18	L6		Teatro Inglês
FEV	15	10H20- 11H50	EXT		19-20	A5/A6		
FEV	17	12H20 - 13H	EXT		21	A7		
FEV	24	12H20 - 13H	EXT		22	A8		23 E 24 MEGA SPRINT
MAR	1	10H20- 11H50	EXT	Apt. física - 6	23-24	Apt. Física		
MAR	3	12H20 - 13H	EXT		25	Apt. Física		
MAR	8	10H20- 11H50	GINÁSIO	Valores Olímpicos e paraolímpicos - 4	26-27	B1		
MAR	10	12H20 - 13H	GINÁSIO		28	B2/3		
MAR	15	10H20- 11H50	GINÁSIO		29-30	B4		
MAR	17	12H20 - 13H	GINÁSIO		31	B5/6		
MAR	22	10H20- 11H50	GINÁSIO		32-33	B7		FASE REGIONAL
MAR	24	12H20 - 13H	GINÁSIO		34	B8/9		
MAR	29	10H20- 11H50	GINÁSIO		35-36	B10		
MAR	31	12H20 - 13H	GINÁSIO		37			
		POL- 8; EXT - 3; GIN - 8						
ABR	19	10H20- 11H50	POLI		1-2	D1/2		
ABR	21	12H20 - 13H	POLI		3	D3		
ABR	26	10H20- 11H50	POLI		4-5	D4/D5		
ABR	28	12H20 - 13H	POLI		6	D6		DIA MUNDIAL DA DANÇA
MAI	3	10H20- 11H50	POLI	Dança - 8	7-8	D7/8		DIA MUNDIAL DA DANÇA
MAI	5	12H20 - 13H	POLI		9			
MAI	10	10H20- 11H50	EXT	Luta - 8	10-11	Apt. Física		
MAI	12	12H20 - 13H	EXT		12	Apt. Física		
MAI	17	10H20- 11H50	EXT		13-14	Apt. Física		
MAI	19	12H20 - 13H	EXT	Aptidão física - 8	15			
MAI	24	10H20- 11H50	GINÁSIO		16-17	L1/L2		
MAI	26	12H20 - 13H	GINÁSIO		18	L3		
MAI	31	10H20- 11H50	GINÁSIO		19-20	L4-5		
JUN	2	12H20 - 13H	GINÁSIO		21	L6		
JUN	7	10H20- 11H50	GINÁSIO		22-23	L7/L8		
JUN	9	12H20 - 13H	GINÁSIO		24			
JUN	14	10H20- 11H50	GINÁSIO		25-26			
		POL- 6; EXT - 4; GIN - 7						

Anexo 1 - Planificação Anual

PLANO DE AULA **Ano Letivo 2022/2023** **Turma:** **Professor:** **Orientadora de Estágio:** **Professora Cooperante:**	
Disciplina: Educação Física **Aula nº Data:** **Horário:** **Material:** **Nº de Alunos**:	**Objetivos:** **Sumário:**
Parte Inicial	
	Tempo
Parte Fundamental	
	Tempo
Parte Final	
	Tempo

Anexo 2 - Modelo de um PA

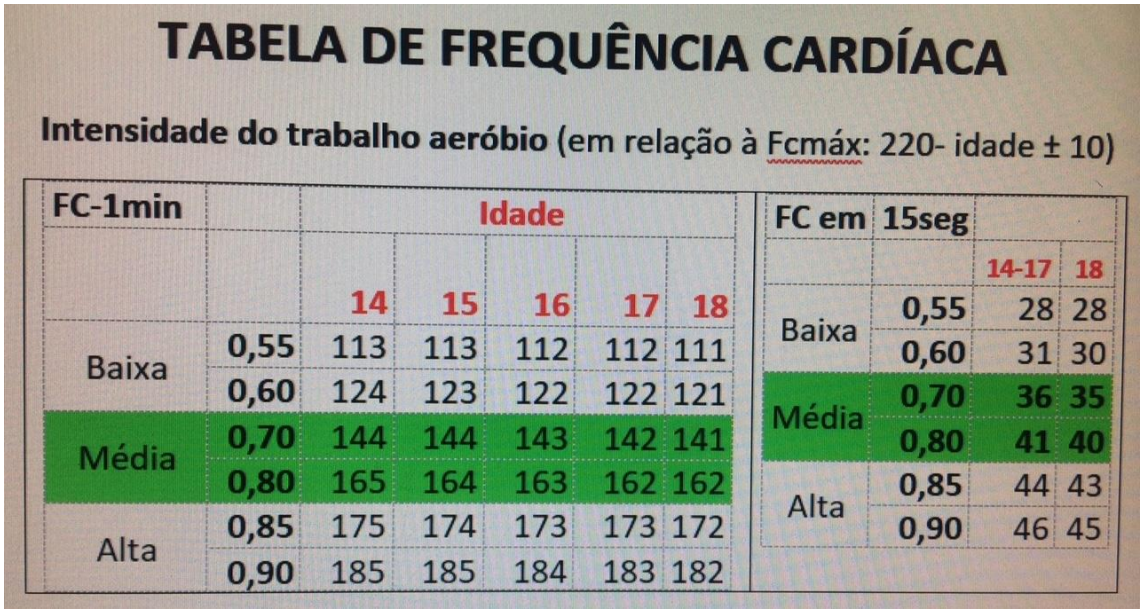


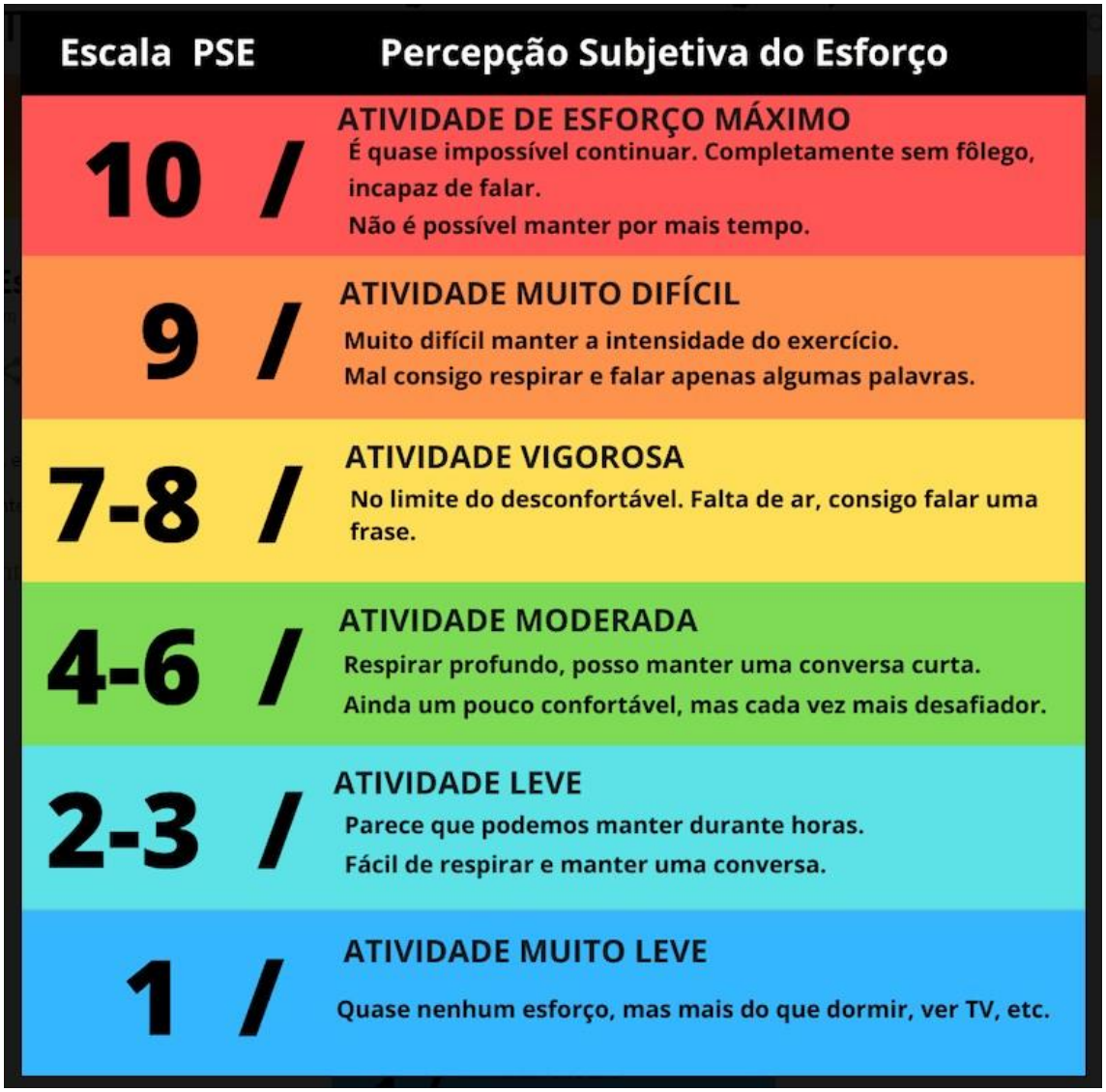
TABELA DE FREQUÊNCIA CARDÍACA

Intensidade do trabalho aeróbio (em relação à Fcmáx: 220- idade ± 10)

FC-1min		Idade				
		14	15	16	17	18
Baixa	0,55	113	113	112	112	111
	0,60	124	123	122	122	121
Média	0,70	144	144	143	142	141
	0,80	165	164	163	162	162
Alta	0,85	175	174	173	173	172
	0,90	185	185	184	183	182

FC em	15seg		
		14-17	18
Baixa	0,55	28	28
	0,60	31	30
Média	0,70	36	35
	0,80	41	40
Alta	0,85	44	43
	0,90	46	45

Anexo 3 - Tabela de frequência cardíaca utilizada nas aulas de EF



Anexo 4 - Escala de esforço na aptidão física



Anexo 5 - Parte de um circuito de "parkour" na ginástica



Anexo 6 - Elaboração dos prémios do corta-mato escolar



Anexo 7 - Cartaz do desporto escolar realizado pelo NE



Anexo 8 - Professores presentes no Corta-Mato escolar



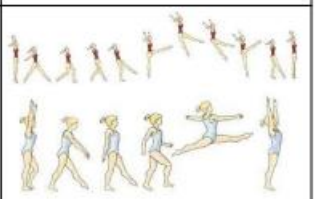
Anexo 9 - Sessão de professores com o clube de judo do Porto



Anexo 10 - NE e PC na fase regional do Megasprint

Ficha de trabalho: elaborar uma sequência gímnica no solo

1. Uma sequência é uma série ordenada de elementos gímnicos e acrobáticos. Se ainda não o fizeste, observa com atenção os exemplos colocados na classroom (podes usar o teu tlm para o efeito)
2. Como ginasta, realiza uma sequência gímnica de solo, sem interrupções, com postura adequada e não ultrapassando 1 minuto. Não te esqueças de saudar o painel de juízes no início e final da apresentação

Exercícios obrigatórios	imagens	Vou mais além (acrescento outros exercícios à sequência obrigatória)	imagens
1- cambalhota à frente		Cambalhota à frente a terminar com pernas esticadas e afastadas;	
1- cambalhota à retaguarda		Cambalhota à retaguarda a terminar com pernas esticadas e afastadas;	
1- roda			
subida para pino com apoio ou pino com ajuda	 	Pino	
1 - elemento de flexibilidade (ex: sapo)		outras opções flexibilidade (espargata; ponte)	
1- elemento de equilíbrio (ex: avião)		outras opções de equilíbrio (vela; bandeira)	
1 - salto (ex: meia volta)		outras opções de saltos (tesoura, enjambé)	
Sempre na mesma direção		Com mudanças de direção (lateral e diagonal: a diagonal pode ser mais curta e deve conter exercícios que não precisem de colchões)	

Ficha de trabalho: elaborar uma sequência gímnica no solo

3. Como Juiz, analisa a sequência gímnica realizada pelo teu colega e ajuiza:

Tarefas obrigatórias
1- Apreciação técnica (correção na execução dos exercícios) - Juiz Técnica 2- Apreciação artística (postura, atitude e realização da sequência sem interrupções) - Juiz Artística Critérios: 1- NR - Não realiza; 2- RD - Realiza com dificuldades; 3- R - Realiza de forma correta

Painel de Juízes		Seq 1		Seq 2		Seq 3		Seq 4	
	Nome	JA	JT	JA	JT	JA	JT	JA	JT
1									
2									
3									
4									
5									

JA - Juiz Artística; JT - Juiz técnica

4. Como aluno reflete sobre o trabalho realizado. As respostas são individuais, mas devem ser partilhadas com o grupo. Escala a utilizar: 1 (nada/nunca) a 5 (muito/sempre)

	Gostei de fazer esta tarefa	Consegui executar todos os elementos gímnicos que me propus realizar na sequência	Fui persistente: não desisti e procurei superar as minhas dificuldades	Quando necessário pedi ajuda ao professor ou a outros colegas

Anexo 11 - Ficha de trabalho de ginástica

Ginástica de Solo - Tarefa de avaliação 8º ano

1. Prepara com os teus colegas uma apresentação de ginástica em que todos têm de desempenhar o papel de ginastas e de juízes.

2. Como ginástica, realiza uma sequência gímnica de solo, sem interrupções, com postura adequada e não ultrapassando 1 minuto. Não te esqueças de saudar o painel de juízes no início e final da apresentação

Exercícios obrigatórios	Vou mais além (acrescento outros exercícios à sequência obrigatória)
1- rolamento à frente	Rolamento à frente e/ou à retaguarda a terminar com pernas esticadas e afastadas; Pino; Mais do que um elemento de flexibilidade, equilíbrio ou salto; Mudanças de direção;
1- rolamento à retaguarda	
1- roda	
1 - elemento de flexibilidade	
1- elemento de equilíbrio	
1 - salto	
subida para pino com apoio	

3. Como Juiz, analisa a sequência gímnica criada pelo teu colega e ajuiza:

Tarefas obrigatórias	Vou mais além
1- Apreciação técnica (correção na execução dos exercícios) 2- Apreciação artística (postura, atitude e realização da sequência sem interrupções) 3- Verificação da realização da sequência proposta. Critérios: 1- NR - Não realiza; 2- RD - Realiza com dificuldades; 3- R - Realiza de forma correta	O grupo investiga e organiza-se para criar um painel de juízes com semelhanças ao de uma competição de ginástica.

4. Realiza a auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido pelo grupo ao longo das aulas de ginástica.

NOTA: Os valores têm de resultar da concordância de todos os elementos do grupo.

Responde às questões respeitando a seguinte escala: 1 (não) / 2 (muito pouco) /3 (algumas vezes) 4 (quase sempre) e 5 (sempre) Nomes dos elementos do grupo	Cumpro as regras de segurança	Realizo a sequência gímnica com correção técnica e artística	Cumpro o papel de juiz com postura e ética	Esforço-me por fazer mais e melhor	contribuo para o espírito de interajuda dentro do grupo	**OBSERVAÇÕES** (quero acrescentar algo…)
1.						
2.						
3.						

Ginástica de Solo - Tarefa de avaliação 8º ano

4.						

Grupo:

	Aluno	Nº
1		
2		
3		
4		
5		

Sequência Gímnica

Aluno 1:

Aluno 2:

Aluno 3:

Aluno 4:

Aluno 5:

Painel de Juízes		Seq 1			Seq 2			Seq 3			Seq 4		
	Nome	JA	JT	S	JA	JT	S	JA	JT	S	JA	JT	S
1													
2													

Ginástica de Solo - Tarefa de avaliação 8º ano

3													
4													
5													

JA - Juiz Artística; JT - Juiz técnica; S - cumprimento sequência.

Anexo 12 - Tarefa de avaliação de ginástica

Avaliação Voleibol:

Jogo de Voleibol em cooperação (2 x 2)

Enunciado da tarefa (a ler aos alunos): Joga voleibol, num grupo de quatro com dois de cada lado da rede, **cooperando** com os teus colegas para passarem **a bola por cima da rede o maior número de vezes possível, efetuando dois ou três toques de cada lado.**

O início do jogo é feito em serviço por baixo, atrás da linha final, pelo aluno que se encontra do lado direito. De três em três serviços, o lado do serviço muda e os elementos do par que vai servir trocam de posição no campo.

Campo de dimensões reduzidas (8 m x 4 m), com rede a 2,10 m / 2,15 m de altura.

De cada lado da rede, são colocados dois jogadores, lado a lado. De três em três serviços, muda o par que serve e os jogadores trocam de posição entre si. Serve o jogador que se encontra do lado direito. Todos os alunos têm de efetuar o serviço. Tempo previsto para a realização da tarefa: 5 minutos por grupo

8º ano	conhecimento 10%	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 60% E COMUNICAÇÃO			DP e autonomia 20%	
	Conhece e aplica	**Controla e manipula a bola**	**Executa as ações técnico-táticas**	**Diversifica a resposta no jogo**	**Trabalho em equipa**	**Construção aprendizagem**
	Regras essenciais do jogo: mínimo dois toques (por equipa) e máximo três toques, transporte, violação da linha divisória, rotação ao serviço, número de toques consecutivos por equipa e toque na rede.	Manipula a bola, em relação com o seu corpo e a posição dos outros jogadores, com o objetivo de construir ações (ofensivas e defensivas).	Participa no jogo, nas ações ofensivas e defensivas da sua equipa. Executa com oportunidade e correção as principais ações técnicas táticas: Ações Técnico: Serviço por baixo, passe. Ações Táticas: Deslocamentos	Relaciona, diversifica e revela eficácia nas ações do jogo.	Participa ativamente e com facilidade em todas as situações e procura o êxito pessoal e o do grupo/equipa.	Procura as ajudas mais eficazes para construir o seu processo de aprendizagem.

Anexo 13 - Avaliação de voleibol do segundo período

Celebrar os Valores Olímpicos

Desafio para o 3.º período do ano letivo 2019/2020

https://www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt/Pages/Desafio.aspx?ds=xSMD17BAV02adE6Z-Uvaxg

15 segundos de Excelência, Amizade e Respeito

Lista de reprodução de vídeos alusivos aos Valores Olímpicos

Vídeos lançados pelo Comité Olímpico Internacional (COI) destacando momentos de Excelência, Amizade e Respeito em diversas edições dos Jogos Olímpicos.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-292yfpAFGaJUBqTFoGYPR4tNRYtuRcG

Informação - Site Brasileiro

http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/9917-valores-ol%C3%ADmpicos-e-paral%C3%ADmpicos

Valores Olímpicos e Paralímpicos

Anexo 14 - Desafio de duplas relacionado com os conhecimentos

Atletismo | ano turma _____ | Data _____

Grupo de trabalho|
1 _____; 2 _____;
3 _____; 4 _____;

		1	2	3	4
Nome da estação		**estafetas com bola medicinal**	**lançamento com bola medicinal**	**lançamento da bola de ténis (tipo dardo)**	**lançamento com bola tipo peso**
material		**2 bolas**			
explicação		lançar a bola, a partir do ponto de queda do lançamento anterior	lançar atrás de 1 linha e queda em 3 zonas		
regras		a bola tem de cair dentro do corredor	a bola tem de cair dentro da zona cada zona tem uma pontuação	lançar atrás da linha a bola bate no patamar cada aluno tem 3 lançamentos e conta o melhor	
Local		campo de basquetebol 1	campo de basquetebol 2	patamar ao lado das pistas	
pontuação				soma de todos os lançamentos	
registos					
observação do prof:					

Anexo 15 - Ficha de trabalho de atletismo



Viajar por Portugal com a ajuda das danças tradicionais

OBJETIVOS: Conhecer as raízes culturais e históricas, bem como a zona geográfica a que pertencem as danças tradicionais; escolher, ensaiar e apresentar uma dança em grupo

ÁREAS DE COMPETÊNCIA QUE SE PRETENDE DESENVOLVER: criatividade; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; consciência e domínio do corpo

TAREFAS: Até agora, aprenderam o Regadinho, dançada em todo o norte do país, e o Sariquité, dançada no Ribatejo. Nas próximas aulas, lançamos o seguinte desafio:
1. Com a concordância de todos os elementos do grupo, devem escolher uma dança tradicional de uma região de Portugal (continental ou ilhas).
2. O grupo organiza-se de forma autónoma para ensaiar e preparar a dança tradicional para apresentar.
3. O grupo apresenta a dança tradicional à turma.
4. O grupo assiste às apresentações dos colegas
5. O grupo reflete sobre o trabalho realizado e participa na avaliação

PARTE I - Preparação da Apresentação

Propostas de danças	**link de acesso a vídeo**	**Região de Portugal**
Bailinho da Madeira	https://youtu.be/mCffvNpTW5I	Madeira
Pézinho da Vila	https://youtu.be/HnXvwFHhcFE	Açores
Erva Cidreira	https://youtu.be/xTAjM9Kb9Rc	Ribatejo
Malhão Minhoto	https://youtu.be/QQ8Nyma4JSE	Minho
Outra	à escolha do grupo desde que seja uma dança tradicional Portuguesa. Devem indicar a região	

Dança tradicional escolhida	justificação da escolha (opinião redigida com o consenso de todos)

PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO: TEMPO DISPONÍVEL para pesquisar, ensaiar e apresentar - 3 TEMPOS (uma aula de 100 m são 2 tempos)	
1º TEMPO	
2º TEMPO	
3º TEMPO	

PARTE II - Reflexão sobre o trabalho realizado

1. **Reflexão sobre a dinâmica de grupo: deve resultar do <u>consenso de todos os elementos do grupo</u> e refletir o grau de envolvimento de cada no trabalho. <u>Considerar a média de todas as aulas destinadas a este trabalho</u>.**

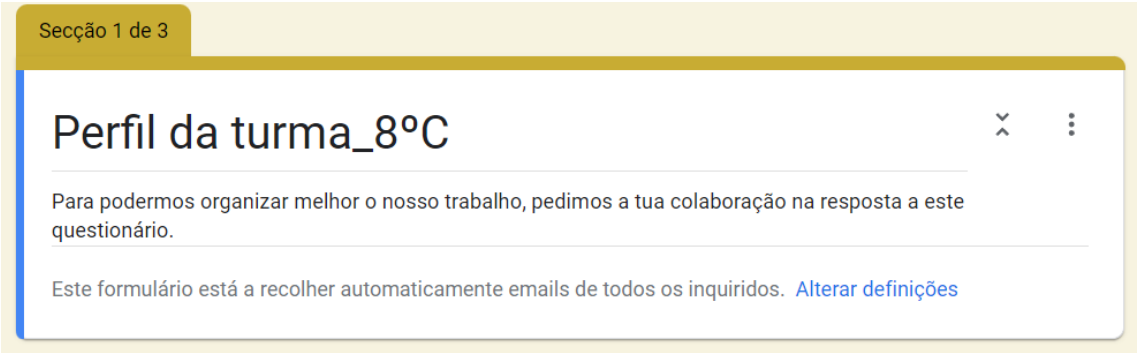
Responde às questões respeitando a seguinte escala: **1 (não) / 2 (muito pouco) /3 (algumas vezes) 4 (quase sempre) e 5 (sempre)**	Estive presente (e participei) nas sessões de trabalho	Ouvi as opiniões dos meus colegas	Procurei as ajudas necessárias	Apresentei ideias para o trabalho	Contribui para a solução de problemas	**Proposta de classificação**
Nome dos elementos do Grupo						**Média das 5 colunas**
1-						
2-						
3-						
4-						
5-						
6-						
7-						
8 -						
9 -						
10 -						



Bom trabalho! Divirtam-se!

Avaliação dos professores - nota atribuída ao grupo: _____	Observações
2. Conhecida a avaliação do grupo, devem reunir e, resultante do consenso de todos, atribuir uma classificação a cada um dos elementos do grupo. Atenção, que a média de todas as classificações individuais tem de ser igual à classificação atribuída ao grupo.	
1-	6 -
2-	7 -
3-	8 -
4-	9 -
5-	10-

Anexo 16 - Ficha do trabalho de grupo de dança



Anexo 17 - Questionário para a caraterização da turma