

Uma Visão Holística da Educação Física: foco no aluno

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Amândio Braga dos Santos Graça

Rui Dinis Cascalheira Tremoceiro

Porto, junho de 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Tremoceiro, R.D. C. (2024). Uma Visão Holística da Educação Física: foco no aluno. Porto: R. D. C. Tremoceiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO, BASQUETEBOL INCLUSIVO.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, de desenvolvimento pessoal e profissional, apenas se concretizou graças ao contacto com diversas pessoas com as quais tive o prazer de trocar ideias, partilhar experiências e conhecimentos, proporcionados por um estágio especial como o que a seguir vos apresento.

Agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por me ter acolhido tão bem nestes dois anos em que estive no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Obrigado por me proporcionarem uma aprendizagem tão rica e agradável e me prepararem para o futuro.

Agradeço ao professor Amândio Braga dos Santos Graça por toda a disponibilidade que teve ao longo deste ano e pela exigência com o relatório de estágio.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida por me ter recebido nas suas instalações durante estes dez meses. A todos os professores e funcionários por me terem recebido tão bem e por me ajudarem sempre que necessitava. Um agradecimento especial à professora Teresa Maria Leandro de Sousa e Silva, por me ter ajudado ao longo destes meses nesta escola tão sublime e por estar sempre disponível para qualquer dúvida ou receio que pudesse existir. Gostaria ainda de agradecer a vários professores que foram muito mais que um apoio durante todo o estágio e se tornaram meus amigos, tal como, Cristina Baptista, Paula Moreira, Fernanda Valente e Johnny Pereira.

Um agradecimento muito especial à minha família, à minha namorada e aos meus amigos por todos os dias me acompanharem nesta caminhada importante e por sempre me apoiarem em todas as decisões.

E por último, um agradecimento especial aos meus colegas de estágio, Eva Paredes e André Lucas, que nesta etapa foram mais que uns colegas, foram amigos que me encorajaram e ajudaram nas minhas dificuldades e estiveram sempre presentes.

ÍNDICE GERAL

FICHA DE CATALOGAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
ÍNDICE DE TABELAS	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
ABREVIATURAS.....	x
INTRODUÇÃO	1
1 – Desenvolvimento pessoal.....	3
1.1 – Quem sou eu.....	3
1.2 – A minha relação com a atividade física e desportiva	4
1.3 – Expectativas iniciais face ao estágio.....	5
1.4 – Primeiro impacto na experiência de estágio.....	7
2 – Desenvolvimento Profissional	8
2.1 – A Educação Física na escola.....	8
2.2 – O que é um bom professor?.....	9
2.3 – Professor de Educação Física	10
2.4 – Competição e exclusão na Educação Física	12
2.5 – Educação Física inclusiva.....	13
3 – A escola cooperante.....	15
3.1 – Caracterização da Escola Cooperante.....	15
3.2 – Instalações desportivas.....	16
3.3 – Grupo de Educação Física.....	17
3.4 – Núcleo de Estágio	18
4 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	19
4.1 – Caracterização das turmas	19
4.1.1 – Turma Residente	20
4.1.2 – Turma Partilhada	21
4.1.3 – Ensino Especial	24
4.2 – Planeamento	25
4.2.1 – Planeamento anual	26
4.2.2 – Planeamento Unidade Didática.....	27

4.2.3 – Planeamento das Aulas	30
4.3 – Intervenção Pedagógica	31
4.3.1 – Modelos de Ensino utilizados	34
4.4 – Avaliação	37
4.4.1 – Avaliação Diagnóstica.....	38
4.4.2 – Avaliação Formativa	39
4.4.3 – Avaliação Sumativa	40
4.5 – Atividades Extracurriculares.....	41
4.5.1 – Corta Mato Escolar e Regional	41
4.5.2 – Mega atleta (sprint e salto)	42
4.5.3 – Gerações desportivas	43
4.5.4 – Desporto Escolar	44
5 – Estudo de Caso: Basquetebol Inclusivo	49
5.1 – Resumo.....	49
5.2 – Abstract.....	50
5.3 – Introdução	51
5.4. – Objetivos	52
5.5 – Metodologia.....	52
5.5.1 – Contexto e Participantes.....	52
5.5.2 – Desenho do estudo.....	53
5.5.3 – Instrumentos e procedimentos da recolha de dados	54
5.5.4 – Análise de dados	57
5.6 – Resultados	57
5.7 – Discussão	63
5.8 – Conclusão	65
5.9 – Limitações.....	66
5.10 – Referências Bibliográficas.....	67
6 – Considerações finais	68
Referências Bibliográficas	69
Anexos	xiii

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Plano anual das matérias de ensino.....	26
Tabela 2. Planeamento anual Condição Física.	28
Tabela 3. Ficha de autoavaliação.....	55
Tabela 4. Ficha de observação (lançamentos).....	56
Tabela 5. Ficha de observação (posses de bola).....	56
Tabela 6. Ficha de observação (passes).	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Dossier de Ginástica Acrobática.....	XIII
Anexo 2 – Plano de Aula Ginástica Acrobática.....	XXVII
Anexo 3 – Cartaz: Atividade Gerações Desportivas.....	XXIX
Anexo 4 – Moldura e organizadores da atividade Gerações Desportivas.....	XXX
Anexo 5 – Entrega de Prémios: Desporto Escolar.....	XXX
Anexo 6 – Colaboração em atividade de Escalada.....	XXXI
Anexo 7 – Participação em competição de Badminton.....	XXXI

RESUMO

Este documento, intitulado Relatório de Estágio, faz parte do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Serve como requisito essencial para a obtenção do grau de Mestre, visando descrever e analisar a trajetória do estagiário ao longo do Estágio Profissional. O propósito fundamental da prática de ensino supervisionado, reside em oferecer ao estagiário a oportunidade de adquirir experiência prática no campo do ensino da Educação Física. Durante esse processo, o estagiário é orientado por dois profissionais competentes, um professor colaborador da escola e um professor orientador da Faculdade. Este relatório apresenta as experiências, desafios, obstáculos e lições apreendidas ao longo de um ano por um estudante estagiário, o autor, durante o seu Estágio Profissional. O estagiário refletiu sobre a sua identidade e relação com a atividade física, destacando a evolução das suas expectativas e o impacto inicial do estágio. Este período foi fundamental para compreender as transformações pessoais e profissionais. O estagiário desenvolveu e implementou planos de aula detalhados, adaptados às necessidades específicas dos alunos, incluindo a turma residente, a turma partilhada e o ensino especial. Foram utilizados diversos modelos de ensino e métodos de avaliação, além da participação em atividades extracurriculares. Ao longo do estágio, foram adquiridas competências para lidar com a competição e a exclusão, além de serem implementadas estratégias para motivar todos os alunos. A experiência permitiu enfrentar desafios e aprender lições valiosas, promovendo a formação de um professor de Educação Física eficaz e inclusivo.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO, APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO, BASQUETEBOL.

ABSTRACT

This document, entitled School Placement, is part of the syllabus for the second year of the Master's Degree in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education. It constitutes an essential requirement for obtaining the Master's degree, and aims to describe and analyze the trainee's path throughout the school placement. The fundamental purpose of supervised teaching practice is to give trainees the opportunity to gain practical experience in the field of teaching physical education. During this process, the trainee is guided by two competent professionals, a collaborating teacher from the school and a supervising teacher from the Faculty. This report presents the experiences, challenges, obstacles and lessons learned by a student intern, the author, during his school placement over the course of a year. The trainee reflected on his identity and relationship with physical activity, highlighting the evolution of his expectations and the initial impact of the school placement. This period was fundamental to understanding personal and professional transformations. The trainee developed and implemented detailed lesson plans, adapted to the specific needs of the students, including the resident class, the shared class and special education. Various teaching models and assessment methods were used, as well as participation in extracurricular activities. Throughout the school placement, skills were acquired in dealing with competition and exclusion, as well as implementing strategies to motivate all students. The experience allowed me to face challenges and learn valuable lessons, promoting the formation of an effective and inclusive Physical Education teacher.

Keywords: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, INCLUSION, STUDENT-CENTERED LEARNING, BASKETBALL.

ABREVIATURAS

AD - Avaliação Diagnóstica

AE - Aprendizagens Essenciais

AEMGA - Agrupamento de Escolas Manuel Gomes de Almeida

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

AtF - Atividade Física

DE - Desporto Escolar

EC - Escola Cooperante

EE - Estudantes Estagiários

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de aprendizagem cooperativa

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEJC - Modelo de Ensino dos Jogos para a compreensão

MID - Modelo de instrução direta

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC - Professora Cooperante

RE - Relatório de Estágio Profissional

UD - Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento incorpora o Relatório de Estágio Profissional (RE), presente na conclusão do plano de estudos do 2.º ciclo de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O RE contém uma componente reflexiva acerca da profissão docente, durante um ano letivo, alicerçada com a devida fundamentação teórica. Esta “história” retrata a experiência única de todo o meu percurso enquanto professor estagiário, as minhas dificuldades, receios e conquistas. Todos os temas, referidos ao longo do documento, foram alvo de orientação por intermédio do Professor Orientador (PO) e da Professora Cooperante (PC).

O estágio profissional (EP) emerge como um elemento crucial no processo de formação inicial de profissionais de Educação Física (EF), desempenhando um papel fundamental na transição do ambiente académico para a prática profissional. Essa experiência prática proporciona aos estudantes uma oportunidade única de integrar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em contextos reais de ensino e aprendizagem.

De acordo com autores como Tardif (2012) e Shulman (2004), o EP desempenha um papel essencial no desenvolvimento da competência profissional dos futuros professores, permitindo-lhes adquirir não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades interpessoais e capacidades de reflexão crítica. Durante o estágio, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar as complexidades e desafios do ambiente escolar, bem como de experimentar diferentes abordagens pedagógicas e estratégias de ensino.

Além disso, o EP proporciona um espaço privilegiado para a construção de identidade profissional e o desenvolvimento de uma visão ética e responsável da profissão. Segundo Zeichner e Gore (1990), essa experiência prática permite aos estagiários refletir sobre os seus valores, crenças e compromissos como futuros educadores, preparando-os para enfrentar as exigências e dilemas éticos que surgem na prática profissional. Esta experiência revelou-se, assim, essencial no desenvolvimento da minha visão sobre o futuro da educação.

Sinto-me profundamente inspirado pela minha experiência no EP, pois ampliou a minha determinação em seguir a carreira de professor. Embora já possuísse uma motivação intrínseca antes desse processo, sinto que a minha motivação aumentou significativamente ao longo das experiências vividas.

Essa constatação reflete a importância do ambiente educacional e do EP no desenvolvimento vocacional dos futuros educadores. Ao proporcionar vivências práticas e oportunidades de interação com alunos e colegas, esses contextos podem fortalecer a paixão e o comprometimento dos professores à profissão docente (Zeichner, 2009).

Este relatório está organizado em cinco capítulos: capítulo 1, “Desenvolvimento Pessoal”, que tem como intuito fornecer uma síntese concisa do meu percurso e das experiências pessoais relacionadas com a atividade física; o capítulo 2, “Desenvolvimento Profissional”, apresenta questões fundamentais para o entendimento da profissão docente; o capítulo 3, “A Escola Cooperante”, refere-se à caracterização da escola, do grupo de EF e do Núcleo de Estágio; o capítulo 4, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, diz respeito à caracterização das turmas, ao planeamento, à intervenção pedagógica e, por fim, às atividades extracurriculares desempenhadas por mim ao longo do Estágio Profissional; o capítulo 5, “Estudo de Caso: Basquetebol Inclusivo”, apresenta o estudo de investigação com o propósito de avaliar a eficácia de estratégias inclusivas no envolvimento, participação e colaboração entre os membros de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo. Os resultados demonstraram uma melhoria significativa no envolvimento e participação dos alunos com desempenho inferior, além de uma maior preocupação por parte dos alunos com desempenho superior em garantir a inclusão de todos os membros da equipa no jogo.

1 – Desenvolvimento pessoal

1.1 – Quem sou eu

O meu nome é Rui Dinis Cascalheira Tremoceiro. Nasci a 23 de novembro de 2000 no concelho de Cascais, distrito de Lisboa, onde residi até aos 18 anos de idade. Vivi com a minha família numa localidade pequena, perto da praia, junto à serra, denominada Livramento. As características desta localidade proporcionaram-me a oportunidade de brincar na rua enquanto era criança e que aumentasse o meu gosto pela natureza e a necessidade de estar em contacto com a mesma.

Com cerca de quatro anos, os meus pais colocaram-me numa escola privada a sensivelmente dois quilómetros de casa. Estive nessa escola no pré-escolar e até ao 2.º ano pelo facto de ter passado a ser impraticável em termos financeiros para os meus pais, terem dois filhos no ensino privado em simultâneo. Não tenho memórias destes quatro anos de escolaridade, mas, segundo o que os meus familiares me dizem, foram momentos de grande aprendizagem e de diversão. De seguida, fui colocado numa escola pública, também muito perto de casa. Posso afirmar que foi a pior experiência escolar até aos dias de hoje. Devido às más influências, e com a minha tenra idade, fui levado a fazer coisas de que não me orgulho. No entanto, considero que tenha sido uma aprendizagem para me preparar ainda melhor para o futuro. Após estes anos menos positivos, fui para o Agrupamento de Escolas de Alapraia, entre o 5.º e 9.º de escolaridade. Foi nesse período que encontrei aí a minha modalidade de eleição, o badminton. Até então tinha seguido as “pegadas” do meu irmão e influenciado por ele comecei a praticar a modalidade.

Ainda relativamente ao meu percurso escolar, no ensino secundário decidi entrar no curso de Ciências Socioeconómicas. No entanto, rapidamente percebi que essa não era a minha paixão. Nessa altura, o meu foco eram os treinos e competições e, por esse motivo, após alguns meses de indecisão e com a ajuda da minha família, considerei que o melhor seria ir para um curso profissional na área do desporto. Assim foi. Ingressei numa escola profissional em Lisboa, no curso de técnico de desporto e, até aos dias de hoje, não me arrependo da decisão que tomei. Ao longo desses três anos de curso percebi realmente que o desporto

e a atividade física (AtF) fazem parte da minha vida e, por essa razão, ingressei na licenciatura em Desporto no Politécnico do Porto. Foi neste momento que a minha vida se alterou por completo. Decidi sair de casa dos meus pais, mudei de clube de badminton e saí da minha zona de conforto. Todavia, sempre tive um carinho especial pela minha família e pela minha terra natal e, por esses motivos, continuo a visitá-la com alguma regularidade. Esta difícil decisão foi tomada tendo em conta a minha vontade de morar perto da minha namorada, residente em Santa Maria da Feira, mantendo, ao mesmo tempo, o desejo de nunca colocar os estudos em segundo plano.

Após terminar a licenciatura na Escola Superior de Educação, sentia-me um pouco saturado da vida de estudante, porém, aproveitei o apoio emocional e financeiro dos meus pais para me candidatar ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP, onde me encontro a finalizar neste momento.

1.2 – A minha relação com a atividade física e desportiva

No que diz respeito à prática do desporto, iniciei a minha ligação muito cedo. Com cerca de quatro ou cinco anos comecei a ter aulas de natação; aos seis anos pratiquei aikido e futsal; entre os sete e dez anos, estive ligado à modalidade de basquetebol; por fim, aos 8 anos iniciei a atividade mais marcante e mais importante, a prática de badminton no desporto escolar (DE). Continuo a praticar esta modalidade até aos dias de hoje, mas apenas em termos federados. Tenho orgulho de fazer parte da seleção nacional desde os doze anos e, atualmente, estou a realizar o curso de treinadores nível um da modalidade. Neste momento, além de treinar, sou preparador físico de alguns atletas e colaboro nos treinos da formação da Associação Académica de Espinho.

A função de treinador que tenho desempenhado durante os últimos anos, tem-me permitido desenvolver competências que constituem, neste momento, uma mais-valia para o bom funcionamento das aulas de EF e, consequentemente, para a aprendizagem dos alunos. Além da experiência como treinador, considero também que ser atleta facilita o papel de professor de EF, pois faculta outras competências que são fundamentais numa aula, entre elas, uma melhor compreensão dos desafios dos alunos na prática da AtF.

Todas estas vivências no mundo do desporto também podem causar algumas incongruências quando transporto esse conhecimento para a EF sem a devida contextualização. Dando o exemplo da UD de badminton, verifiquei que senti muitas dificuldades na sua realização porque não tinha a percepção do número reduzido de aulas que a escola proporcionava. Nessa conformidade, tive que reduzir os conteúdos técnicos e, implicitamente, atribuir mais importância à parte tática. Portanto, no início do EP, para além de sentir nervosismo e desconforto, enfrentei alguns contratemplos no ajustamento da redução de complexidade das ações técnico-táticas para que a matéria fizesse sentido em contexto escolar.

1.3 – Expectativas iniciais face ao estágio

No que diz respeito à Unidade Curricular de EP, as expectativas iniciais incidiam na necessidade de aprender por meio do desenvolvimento de noções práticas e metodologias que me permitissem evoluir como profissional e que me garantissem a qualidade de uma carreira. Tudo isto, desponta no intuito de conseguir uma experiência de desenvolvimento de formação bem orientada com a elaboração de um programa corretamente planificado. Esperava que essa formação fosse igualmente flexível e propícia à criatividade dos estagiários, e assim se verificou, permitindo o meu crescimento como pessoa e como profissional atualizado, reconhecendo o meu potencial e acompanhando o processo de aprendizagem com perspetivas de crescimento.

Entrei no EP com a noção de que este seria dos maiores desafios da minha vida e, certamente, que serviria para o meu desenvolvimento como pessoa e como profissional. O que me fez ficar um pouco mais receoso foi o facto de ir para uma escola onde não conhecia ninguém e, para piorar essa situação, desconhecia o trabalho desenvolvido pela PC. Esperava fundamentalmente disponibilidade e exigência da PC, assim como a cedência de toda a sua experiência e conhecimento, de maneira a ser capaz de adotar as estratégias mais pertinentes e mais favoráveis aos objetivos do EP.

Esperava, ainda, poder continuar a transmitir os meus conhecimentos e o gosto pela AtF que possuo. O meu principal objetivo passava por desenvolver o

ensino centrado no aluno e potencializar ao máximo o seu desempenho para ampliar o gosto pela prática da AtF e, ao mesmo tempo, a sua autonomia nesta área. Neste sentido, o currículo não poderia incluir matérias fixas. Além disso, pretendia que todos os alunos participassem ativamente em todas as tarefas propostas em aula e, para que isso acontecesse, teria de procurar desenvolver estratégias e dinâmicas que o permitissem.

No meu percurso como professor, pretendia dar prioridade à tática em detrimento da técnica. No entanto, o mais importante seria sempre a formação pessoal dos alunos, através do incentivo à sua autonomia e à sua capacidade em resolver os problemas que surgem. Além do mais, pretendia desafiar os alunos a confrontarem-se com tarefas que não fossem demasiado fáceis, nem demasiado complexas, dando-lhes sempre alguma percentagem de sucesso consoante a tarefa. Assim sendo, acredito que o ensino deve ser uma ferramenta de resolução de problemas para os alunos.

Considero que todas estas ambições referidas acima, foram bem-sucedidas e que consegui transportar para as aulas o meu cunho pessoal que, a meu ver, é fundamental.

Com base em informações provenientes de colegas que estagiaram em anos anteriores, comecei o EP com a conceção de que era um processo árduo, mas não impeditivo de intercalar as aulas com os treinos de badminton e de ginásio que frequento. Ainda assim, tinha alguma apreensão pela escassez de tempo ao longo do ano. Com o EP tencionava aprender e adquirir experiência para tornar-me um profissional eficaz e eficiente, adquirindo competências para resolver, optar e adaptar-me, a diferentes situações com que irei defrontar-me nesta profissão.

Desta maneira, ambicionava aperceber-me das diferenças que existem entre a preparação teórica e a prática, dos conhecimentos, experiências e lacunas a que fui submetido durante os anos de mestrado, tal como de outras lacunas existentes na minha formação. Neste sentido, senti alguma ansiedade ao iniciar esta função que foi amparada, no entanto, por uma grande vontade de aprender, de adquirir experiência e de verificar as minhas aptidões/capacidades/habilidades no mundo do Ensino.

1.4 – Primeiro impacto na experiência de estágio

O início da profissão docente acarreta uma grande responsabilidade e provoca um turbilhão de emoções. Além disso, é um momento importante na construção das nossas principais marcas de identidade e do estilo que iremos adotar no futuro enquanto professores. Dessa forma, é que se torna tão importante um bom EP com a devida orientação. Este foi o momento de “despir a roupa de aluno e vestir a farda de professor”.

Começo a sentir nervosismo por estar a chegar o primeiro contacto com os alunos e a minha primeira aula como professor de EF.

Diário de bordo, 13 de setembro de 2023

Portanto, o “choque com a realidade”, de que tanto se fala durante o primeiro ano de Mestrado, resulta das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que acontece na realidade (Simões, 2008). Assim sendo, nesta fase do meu percurso, percebo que é inevitável passar por esta “barreira da docência” para me preparar adequadamente para a profissão. Segundo Batista (2014), existem várias inquietações sentidas no início da profissão. No entanto, as principais dificuldades passam pelo medo de falhar, precisar de perder demasiado tempo a solucionar contrariedades e o facto de ter de encarar esses problemas no imediato e resolvê-los.

Porém, estes três sentimentos não foram as minhas principais dificuldades. Senti que o meu “choque com a realidade,” diminuiu ligeiramente pela minha experiência anterior como atleta e treinador, que facilitou, de certa forma, a minha relação com os alunos e o meu contacto com todos os profissionais da escola. No entanto, tudo era diferente para mim. Encontrava-me a cerca de 300 quilómetros da minha casa materna, com alunos novos, colegas de profissão novos, colegas estagiários novos, escola nova, ou seja, um contexto intimidador, mas, ao mesmo tempo, ideal para desenvolver a minha função de professor de uma forma autêntica e realista. De seguida, apresento dois excertos do diário de bordo que redigi no final do primeiro dia de aulas:

Confesso que me senti muito nervoso, mas ao mesmo tempo, com a sensação de que estava preparado para enfrentar o desafio.

Finalizo este primeiro dia de aulas com mais um passo importante na minha vida e cheio de vontade de incutir o gosto e a importância da atividade física aos

meus alunos, além de que vou fazer de tudo para que ampliem as suas competências físicas e cognitivas.

Diário de bordo, 15 de setembro de 2023

Desde o início do EP, senti a preocupação e o dever de disponibilizar aos meus alunos as melhores oportunidades de aprendizagem para que pudessem desenvolver as suas capacidades o máximo possível, respeitando as características de cada um. Para que isso acontecesse, foram meses de busca constante ao conhecimento para possuir sempre a informação atualizada e de qualidade. Todo este processo requereu muita dedicação da minha parte, não só em pesquisar livros e documentos, mas também na troca de conhecimento com outros professores da escola.

Apesar dos conhecimentos, estratégias e ferramentas que os professores nos transmitem no Mestrado, nada substitui a prática em contextos reais. Ainda para mais, estamos a referir-nos a uma disciplina que trabalha diretamente com pessoas e, desta forma, a travessia da “teoria” à “prática,” torna-se ainda mais importante e desafiante.

2 – Desenvolvimento Profissional

Neste capítulo, decidi integrar alguns conceitos que considero fundamentais para a minha prática pedagógica. Além disso, foram aspetos que me permitiram através da reflexão, desenvolver as minhas capacidades na função de professor.

2.1 – A Educação Física na escola

Está à vista de todos a importância da EF, do movimento e da interação entre crianças/jovens, e o impacto direto no desenvolvimento global da sua literacia motora. Parece óbvio que a EF vai muito além do trabalho no desenvolvimento das habilidades físicas (Gallahue & Donnelly, 2003).

Bernate (2021), destaca a necessidade de uma abordagem holística para a EF, que inclua não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também valores como trabalho em equipa, respeito e autoconfiança. Afirma, ainda, que a EF na escola não deve ser apenas sobre exercícios físicos, mas

também sobre desenvolver habilidades para a vida. É desta forma que vejo a EF, e foi através da junção a este pensamento que planeei e lecionei as minhas aulas.

Desta forma, a EF pode e deve dar um excelente contributo para o desenvolvimento das competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O PASEO representa um documento de relevância significativo onde são referidos importantes princípios, tais como, consciência e domínio do corpo, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar e saúde, entre outras. Assim, este documento influenciou a forma como planifiquei as aulas, promovendo, acima de tudo, o melhor de cada aluno de forma que pudessem fazer escolhas, partilhar ideias e resolver problemas.

A EF deve estar integrada de forma eficaz no currículo escolar, garantindo que os alunos tenham acesso a oportunidades significativas em todas as áreas do desenvolvimento humano.

Hills et al., (2015) destacam como principais benefícios da EF: (1) o desenvolvimento motor: habilidades motoras fundamentais, como a coordenação, equilíbrio, agilidade e força; (2) o desenvolvimento emocional: autoestima, autoconfiança e bem-estar emocional; (3) o desenvolvimento social: trabalho em equipa, comunicação e respeito; e (4) a promoção de hábitos de vida saudáveis: importância da AtF regular e um estilo de vida ativo e saudável.

Desta forma, a formação de professores de EF deve ser adequada e abrangente para que se possa proporcionar experiências enriquecedoras e inclusivas para todos os alunos (Bernate, 2021).

2.2 – O que é um bom professor?

Estabelecer um perfil profissional do professor é um exercício importante de organização de competências docentes que o professor deve apresentar para assegurar a todos uma boa educação. Todavia, a profissão docente vai muito para além das listas intermináveis de competências. Neste sentido, Nóvoa (2009) refere que a profissão docente deve ser adaptativa e caracteriza-se pela constante adaptação aos contextos sociais e locais.

Antes de mais, o professor deve ser detentor de vários tipos de conhecimento (geral e específico da matéria de ensino) bem como de diversas competências que conduzam os alunos a aprender e a atingir os objetivos traçados. Neste sentido, é necessário não só a aquisição, mas também a compreensão e a integração do conhecimento teórico porque, acima de tudo, queremos formar seres pensantes.

Além disso, o professor deve preocupar-se em integrar-se na cultura da escola através do contacto com alunos, outros docentes e funcionários. É por isso importante, estabelecer uma interação entre professores mais experientes e professores em início de carreira, onde todos aprendem e todos ensinam. A isto chama-se trabalho em equipa. Além do mais, para melhorar a profissão, através do aperfeiçoamento e inovação, principalmente na nossa área, é imprescindível que existam momentos de reflexão e de avaliação. Portanto, um bom profissional é um ser reflexivo (Nóvoa, 2009).

Tenho procurado vários professores para discutir e procurar novas estratégias de trabalho e, ao mesmo tempo, mostro-me completamente disponível para que façam o mesmo. Neste momento, o meu foco, para além de ser sempre a intervenção nas aulas, centra-se no desenvolvimento da minha capacidade reflexiva porque sem esta ferramenta não poderei avançar para o patamar de excelência. Por isso, tal como a professora cooperante referiu, a reflexão é um trampolim de aprendizagem que quero que faça parte da minha vida.

Diário de bordo, 7 de março de 2024

Segundo Nóvoa (2009), não se exerce o ato de educar se o professor não possuir a capacidade de relação e comunicação. Ou seja, sendo uma profissão em que o foco está na aprendizagem dos alunos, é fundamental conseguir percebê-los e, sobretudo, “saber conduzi-los para a outra margem”, a do conhecimento. Por último, é indispensável que haja compromisso social, isto é, criar condições para proporcionar e/ou estimular as crianças e jovens a ultrapassar as barreiras que poderão ter sido impostas pelo nascimento ou pela sociedade.

2.3 – Professor de Educação Física

O professor de EF deve ter o cuidado de preparar alunos para o seu futuro e não apenas no que diz respeito à prática de AtF. Assim, deve ser transmitida a importância do exercício físico e o impacto direto que tem na vida de cada um,

além de que devem ser incutidos a capacidade de responsabilidade, participação ativa, entre outras (Cunha, 2010).

Deste modo, e segundo Goodyear e Dudley (2015), o professor deve ser um facilitador da aprendizagem dos alunos de modo a estimular as crianças e jovens a desenvolverem a sua capacidade de pensamento crítico através de análises de opções de jogo e dos seus desempenhos, dando e aceitando sugestões de melhoria. Assim sendo, o aluno tem de estar no centro do processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, é imprescindível que o professor entenda que cada aluno é único e com características diferentes.

Senti que estes momentos de reflexão entre grupos no final do jogo, relativamente ao seu desempenho, tornam-se mais enriquecedores se houver troca de ideias entre os alunos e se for guiado pelo professor. É imprescindível colocar os alunos a pensar sobre as suas ações em conjunto com os seus colegas.

Reflexão de aula, 23 de janeiro de 2024

Além disso, atribuí muita importância ao relacionamento interpessoal, principalmente no que diz respeito à interação com tolerância, à empatia e à responsabilidade. Foi por esse motivo, que incentivei em todas as aulas o trabalho em equipa com vista a um objetivo comum, realizando uma autoavaliação individual/grupal do parâmetro do relacionamento interpessoal com o intuito de sensibilizar os alunos perante a importância destes aspetos.

Ao longo do EP, procurei ajustar o meu *feedback* às características e necessidades dos alunos de forma que este fosse concreto, simples e que, acima de tudo, lhes corrigisse o erro. Considero que a minha preocupação relativamente à quantidade e tipo de *feedback* se acentuou, principalmente, na primeira metade do ano letivo porque, a partir desse momento, o foco esteve essencialmente em desenvolver as tarefas adequadas ao nível de desempenho dos alunos. Outro dos aspetos que fez parte de todo o meu processo foi a demonstração que, a meu ver, é um complemento fundamental para uma compreensão eficaz das tarefas por parte dos alunos.

Resumindo, o papel do professor de EF, nos dias de hoje, é diversificado e crucial. Somente através de um professor dedicado e bem qualificado, é possível educar indivíduos conscientes e ativos, capazes de contribuir para uma sociedade

mais saudável, equilibrada e justa. Na minha perspetiva, essa abordagem contrasta com os métodos de ensino tradicionais, pois permite que os alunos se concentrem na descoberta pessoal e no desenvolvimento autónomo de habilidades e competências inscritas nas aprendizagens essenciais (AE) da disciplina.

2.4 – Competição e exclusão na Educação Física

Na área da EF, a competição pode ser uma “faca de dois gumes”. Por um lado, pode ser uma ferramenta poderosa para motivar os alunos, ensinar habilidades de trabalho em equipa e promover um estilo de vida ativo e saudável. Por outro lado, se não for dirigida adequadamente, pode levar à exclusão e à marginalização de certos alunos (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2019).

No que diz respeito aos aspetos positivos da competição na EF, esta pode incentivar ou motivar os alunos a se esforçarem mais, a melhorarem as suas habilidades e a trabalharem em equipa. A competição pode ser emocionante e gratificante, ajudando os alunos a desenvolver um sentimento de autoestima e realização. Além disso, a competição pode incutir lições importantes sobre fair-play, respeito pelos outros e aceitação da derrota.

Segundo Resende et al., (2021), a competição gera satisfação aos alunos e proporciona mais sucesso individual e coletivo levando a um melhor ambiente de aula, o que vai de encontro às opções tomadas nas aulas. No excerto seguinte encontra-se um exemplo da aplicação da competição numa aula de voleibol.

Em todos os exercícios, exceto num, decidi introduzir competição para que os alunos estivessem mais motivados. Realmente verifiquei que os alunos estiveram mais envolvidos.

Reflexão de aula, 24 de novembro de 2023

No entanto, é importante reconhecer que a competição também pode levar à exclusão, especialmente quando não é devidamente estruturada. Por exemplo, alunos menos habilidosos podem-se sentir deixados de parte ou envergonhados se forem constantemente escolhidos por último para as equipas ou se forem humilhados pelos colegas. Isso pode levar à alienação e à perda de interesse na participação em tarefas, o oposto do que se pretende alcançar na EF (Resende et

al. 2021). Portanto, alguns alunos referem que a competição é um aspeto negativo na sua aprendizagem, tal como referi nas seguintes reflexões de aula:

A aluna sentiu-se desmotivada ao perceber que os colegas de equipa não lhe passavam a bola por ter menos competência que os restantes.

Reflexão de aula, 5 de dezembro de 2023

Nos exercícios critério, tive a sensibilidade de adaptar os exercícios aos alunos com mais dificuldades, dando-lhes a possibilidade de, por exemplo, agarrarem a bola antes de realizarem o passe para terem sucesso e se sentirem motivados. Até ao momento do jogo de competição, não surgiram problemas e a aula fluiu naturalmente. No entanto, antes de iniciar o jogo, uma aluna começou a chorar. Ao início, não percebi o motivo dessa reação negativa, mas, ao dialogar com a aluna, percebi que se estava a sentir excluída por ser a única com regras diferentes. A aluna referiu: “Não quero ser diferenciada”. Por isso, transmiti-lhe que estas condicionantes eram apenas para ter mais sucesso no jogo e sem motivos discriminatórios.

Reflexão de aula, 21 de março de 2024

Para mitigar o risco de exclusão, os professores devem adotar uma abordagem inclusiva. Isso pode envolver a criação de atividades que valorizem uma variedade de habilidades, em vez de apenas premiar o resultado final. Além disso, os professores devem promover um ambiente de respeito mútuo e apoio entre os alunos, enfatizando a importância da participação e do esforço pessoal sobre a competição.

Ainda no sentido de mitigar a exclusão de alguns alunos, estratégias como proporcionar atividades que não envolvam competição e que impliquem partilhas de competências em movimento, estimulando a destreza cerebral, foram também utilizadas.

2.5 – Educação Física inclusiva

De acordo com Bonança et al., (2022), a legislação portuguesa, no Decreto de Lei 54/2018, ultrapassa as barreiras das necessidades especiais, incluindo os problemas e desafios de todos os alunos, desejando uma escola inclusiva em que todos possam estar presentes com oportunidades justas e equitativas.

Desta forma, o decreto de lei pretende reconhecer o valor da diversidade dos alunos, de maneira a que se encontrem estratégias para encarar as diferenças, regulando os processos de ensino aprendizagem às características e

contextos individuais, utilizando os meios necessários para que todos aprendam e participem no contexto educativo.

Portanto, para que tudo isto seja possível de se concretizar é imprescindível que a formação dos professores seja centrada na inclusão. No entanto, os professores em formação continuam sem preparação suficiente para enfrentar e resolver questões de exclusão e insucesso (Fisette, 2013; Graça, 2015; Kirk, 2009).

Apesar de a inclusão ser conhecida por todos e, ao mesmo tempo, um princípio de ensino, permanece a incerteza sobre o que significa e como deve ser praticada. Para que tal não seja um entrave, DeLuca (2013) identifica quatro concepções de inclusão - a normativa, a integrativa, a dialógica e a transgressiva.

A concepção normativa recorre à norma, ou seja, centra-se na avaliação do grupo dominante. Contudo, esta parece ser uma concepção redutora e sem capacidade de abranger todos os alunos.

A concepção integrativa realça as diferenças entre os alunos e adota uma atuação flexível, ajustando o currículo às diferentes necessidades e capacidades. No entanto, também pode levar à segregação porque contem uma visão fixa em que agrupa os alunos por níveis de competência.

A concepção dialógica favorece uma atitude flexível, porque continua a considerar a existência do grupo dominante, no entanto, prevalece a tolerância e equidade entre os alunos. Deste modo, esta concepção não fica estagnada apenas na aprendizagem dos diferentes grupos, mas também procura uma visão global da aprendizagem, através de partilha de culturas e experiências dos alunos.

A concepção transgressiva pretende terminar com a ideia de um grupo dominante e da aprendizagem padronizada. Esta concepção procura que os alunos expressem a sua singularidade para que se crie um contexto mais autêntico de inclusão. Durante o EP gostaria de ter tido a possibilidade de assumir e ter posto em prática esta última concepção, no entanto, nesta fase senti que tínhamos de seguir uma linha condutora segundo as indicações que estavam estabelecidas na escola e o que nos era transmitido e incutido pela PC.

Dada a necessidade de flexibilidade para lidar com a diversidade dos alunos e garantir a inclusão, Rose (2000, p. 49) afirma: *“Only through a process of design that recognized the differentiated strengths and weaknesses of both students and media can we hope to create learning contexts and materials that are flexible enough to accommodate all learners”*.

[Só através de um processo de desenho que reconheça os pontos fortes e fracos diferenciados dos alunos e dos meios de comunicação é que podemos esperar criar contextos e materiais de aprendizagem que sejam suficientemente flexíveis para acomodar todos os alunos].

No âmbito do desenvolvimento curricular, é crucial promover o avanço dos alunos por meio da implementação de processos educacionais que priorizem a inclusão e a diferenciação. Nesse sentido, é imperativo reconhecer e aplicar estratégias diferenciadas para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. Isso implica estabelecer objetivos, conteúdos, tempos e espaços de ensino diversificados, além de formar grupos de alunos de forma criteriosa, podendo ser homogêneos ou heterogêneos, visando promover o desenvolvimento integral do aluno. Desta forma, fomentar o desenvolvimento dos alunos, implica garantir a inclusão de todos eles nos processos formativos. Assim, é necessário adaptar os métodos educacionais para atender às necessidades individuais de cada um, assegurando que todos tenham acesso às oportunidades de aprendizagem (Sousa, 2012).

Em suma, importa adotar metodologias de ensino mais centradas no aluno e menos no professor. A prioridade situa-se em investir numa EF de Qualidade e isso só é possível, através da preparação dos professores numa perspetiva inclusiva de maneira a terminar com a noção do *‘one fits all’* (Batista & Resende, 2023).

3 – A escola cooperante

3.1 – Caracterização da Escola Cooperante

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida (AEMGA) foi criado a partir de um processo de reorganização da rede escolar no decorrer do ano letivo de 2011/2012, resultando da agregação da Escola Secundária Dr.

Manuel Gomes de Almeida, onde efetuei o meu EP, do Agrupamento de Escolas Domingos Capela, em Silvalde, e da Escola Básica Espinho n.º 2. O AEMGA foi, neste contexto, constituído formalmente a 28 de junho de 2012.

No ano letivo de 2023/2024, frequentavam a Escola Cooperante (EC) 1405 alunos: 740 do ensino básico; 522 do ensino secundário regular; e 143 do ensino profissional. No ensino secundário regular é possível encontrar quatro cursos científicos-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, e Artes Visuais. A maior parte dos alunos do ensino secundário regular encontra-se no curso de Ciências e Tecnologias. Relativamente ao ensino profissional, a EC disponibiliza três cursos: 1) Técnico de Comunicação – Marketing, Relações-Públicas e Publicidade; 2) Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores; 3) Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

3.2 – Instalações desportivas

A EC contém cinco espaços para a prática das aulas de EF: dois espaços interiores e três exteriores, sendo que o terceiro exterior é designado por espaço alternativo. Os espaços interiores são constituídos por um pavilhão de pequenas dimensões e um ginásio. Os espaços exteriores contêm um campo de basquetebol; um campo de futsal/andebol, com as dimensões oficiais; uma caixa de areia e uma pista de 40 metros, de alcatrão, dedicados essencialmente à modalidade de atletismo.

A rotação dos espaços é efetuada de seis em seis semanas, ou seja, durante esse período cada professor possui dois espaços, um interior e exterior. No meu entender, este tipo de metodologia tem aspetos positivos e negativos. Em primeiro lugar, as vantagens: é possível estabelecer uma estruturação sistemática e lógica das aulas, proporcionando aos alunos uma aprendizagem sequencial e progressiva; além disso, considero que os alunos, tendo poucas aulas de cada modalidade, não se saturam e poderão estar mais motivados pela diversidade de experiências. Por outro lado, este fator pode ser visto negativamente, pelo facto dos alunos poderem não gostar da modalidade e terem-na durante seis semanas consecutivas. No entanto, também é função do professor estimular os alunos de forma que se interessem por qualquer modalidade/atividade e tratar bem cada modalidade para que possa ser interessante para os alunos.

O facto de existirem tantos espaços exteriores sem cobertura fez com que algumas aulas de EF ficassem comprometidas devido à possibilidade de precipitação. De seguida, referem-se dois exemplos dessas ocorrências:

Mais uma vez, vi-me obrigado a alterar a aula que estava previamente planeada devido à chuva. No entanto, tive alguma sorte porque houve professores que lecionaram as suas aulas no refeitório e tiveram que “entreter os seus alunos”. Felizmente tive a possibilidade de ir para o auditório.

Diário de bordo, 31 de outubro de 2023

Devido à impossibilidade de lecionar a aula no exterior como estava planeado, vi-me obrigado a utilizar as bancadas do pavilhão para efetuar algumas questões da modalidade de voleibol.

Reflexão aula, 7 de novembro de 2023

É importante referir que as aulas de EF não foram pensadas como espaços de lazer para as crianças, mas sim como mais um momento de aprendizagem tão importante como a disciplina de português e matemática, por exemplo. Portanto, nós professores de EF exigimos as mínimas condições para podermos exercer a nossa profissão e para que os alunos não sejam prejudicados pela falta de condições oferecidas pela escola.

3.3 – Grupo de Educação Física

O grupo de EF era composto por vinte e um professores, onze do género feminino e dez do género masculino. Alguns destes professores estão a fazer substituições de outros docentes que se apresentam de baixa médica. É possível verificar que, de uma forma geral, apresentam idades superiores aos cinquenta anos. Assim sendo, a maior parte dos elementos deste grupo consideram a vinda de estagiários como um contributo essencial para dinamizar algumas atividades e, ao mesmo tempo, dar a conhecer novas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem.

Tal como referi anteriormente, desde muito cedo estou ligado ao badminton e, por essa razão, mostrei disponibilidade total para ajudar no que fosse necessário nesta área e não só. E assim foi. Ao longo do EP, vários professores questionaram-me relativamente ao ensino da modalidade, tal como referem os excertos imediatamente abaixo. Foi um orgulho enorme poder ajudar vários

docentes de EF a fazer crescer a nossa área com o principal objetivo de oferecer aos alunos as melhores ferramentas de aprendizagem possíveis.

Considereei curioso uma colega de EF dirigir-se a mim e questionar-me relativamente a conteúdos da modalidade de badminton. Evidentemente que fiquei lisonjeado pela professora questionar-me sobre assuntos da nossa disciplina e fiquei feliz por conseguir ajudar.

Diário de bordo, 17 de outubro de 2023

A professora titular de outra turma pediu-me para transmitir o meu testemunho relativamente à minha experiência no badminton perante os seus alunos. Foi com uma enorme satisfação que recebi e aceitei este convite e, de certa forma, são estas pequenas coisas que me vão continuando a “alimentar” e permitem que tenha prazer no que faço.

Diário de bordo, 14 de fevereiro de 2023

No que diz respeito às atividades organizadas pelo grupo de EF, posso afirmar que todos os professores tiveram um papel fundamental e permitiram que elas decorressem com sucesso. Este é um grupo coeso que trabalha com os objetivos bem claros e sem catapultar o sentimento de competitividade entre eles.

Gostaria ainda de referir que todos os professores se mostraram disponíveis para ajudar os estagiários, nunca nos abordando de forma subalterna, pelo facto de estarmos em formação. Além disso, considero que tive uma excelente relação com os funcionários das instalações desportivas e, desta forma, é de realçar que desde o primeiro dia de aulas, tiveram a preocupação de me chamar por professor para me sentir mais confiante e confortável. Na minha opinião, estes pormenores fazem a diferença, principalmente no primeiro impacto com a escola.

3.4 – Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio (NE) era constituído por três estudantes estagiários (EE) e a PC. Todos os elementos deste grupo, no início, eram desconhecidos para mim e, na minha opinião, este era um aspeto incentivador porque retratava um contexto inovador. Relativamente aos meus colegas de estágio, considero que criámos uma excelente dinâmica de trabalho e, acima de tudo, uma relação de amizade. No que diz respeito à PC, apesar de ter sido uma ligação mais profissional, sinto que desenvolvemos uma boa relação. A PC sempre se mostrou disponível para me ajudar e foi uma peça fundamental em todo o processo.

Certamente que levarei os seus conhecimentos e conselhos para o meu futuro profissional e pessoal.

Temos uma professora cooperante que nos alarga os horizontes, faz-nos questionar tudo o que implementamos e, desse modo, permite-nos sermos melhores professores.

Reflexão aula, 6 de fevereiro de 2024

Todas as semanas, o NE reunia para fazer um levantamento de todos os aspetos positivos e a melhorar, com o principal objetivo de aperfeiçoar o conhecimento e o desempenho prático dos EE. Além disso, a PC fornecia aos EE diversas tarefas para realizarem ao longo da semana e sugeria vários desafios para colocarem em prática. Desta forma, permitiu-me perceber o que estava a correr bem e menos bem, com o intuito de me colocar a refletir sobre as minhas ações e o impacto que as mesmas tiveram na aprendizagem dos alunos.

Todas estas oportunidades foram bastante enriquecedoras já que me permitiram perceber o caminho que estava a percorrer, tendo em conta os aspetos positivos e o que tinha de alterar para vir a ser melhor profissional.

Os EE juntavam-se presencialmente ou via online para realizarem e debaterem os planos de aula e unidades didáticas (UD). Cada EE apresentava as suas ideias, aproveitando o melhor de cada um, e encontrávamos assim a melhor solução para cada situação. Foi um prazer enorme poder fazer parte deste grupo, principalmente porque foi um trabalho em equipa onde persistiu o respeito mútuo e a entreaajuda.

4 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1 – Caracterização das turmas

Durante todo o ano letivo, cada EE assumiu uma turma de 11.º ano, colaborou nas atividades substitutivas – Apoio à EF – a alunos de necessidades educativas especiais e partilhou uma turma de 5.º ano, a partir do 2.º semestre. Sem dúvida que todas estas experiências tão distintas permitiram preparar-me melhor para o que irei enfrentar como professor de EF noutros contextos.

4.1.1 – Turma Residente

Tal como referi anteriormente, possuo uma turma de 11.º ano do curso de ciências tecnológicas. A turma, no início do ano letivo, continha 25 alunos, mas com a saída de uma aluna e com a presença de um aluno do ensino especial que não efetuava as aulas de EF com a sua turma, dispunha de 23 alunos no total. Além disso, um dos alunos durante o primeiro semestre, devido a uma cirurgia, não pôde fazer a prática, no entanto, também esteve envolvido no processo de aprendizagem.

Refletindo o questionário que foi aplicado na primeira aula, foi possível recolher diversas informações a ter em consideração para o planeamento das aulas seguintes. Primeiramente, apenas uma aluna apontou a EF como disciplina em que sentia mais dificuldades. A complementar esta informação, 16 alunos indicaram praticar desporto fora da escola de forma regular. Através destes dados, foi possível constatar que me deparava com uma turma ligada à AtF e com gosto por diversas modalidades. Assim sendo, foi um desafio para mim, possibilitando-me assumir um planeamento mais ambicioso no que diz respeito aos conteúdos a lecionar em cada UD. Todavia, tive de ter em consideração o número reduzido de aulas que os alunos dispunham por modalidade e mantive esse fator na avaliação, para que não fossem prejudicados.

Ainda sobre o formulário que os alunos preencheram, foi possível apurar a existência de casos de diversas doenças, tais como: asma, anemia e escoliose. A única situação em que estas patologias afetaram diretamente as minhas aulas foi em contexto de corrida aeróbia em que o aluno com asma teve de parar. Tendo em conta esta situação, sempre que a tarefa era corrida, tinha a preocupação de relembrar o aluno da necessidade de inspirar pelo nariz e expirar pela boca, de modo a melhorar a sua capacidade aeróbica.

Para melhorar a minha análise da turma, as reuniões intercalares/formativas permitiram-me ficar a conhecer melhor os alunos e a refletir sobre diversas situações. Um dos temas que foi abordado na primeira reunião intercalar refere-se ao comportamento inadequado de um aluno. Foi relatado pelos professores que o aluno era desestabilizador, por vezes manipulador, e terminou uma relação amorosa com outra aluna da turma. Além

do mais, foi referido que toda esta situação a afetou ao ponto do encarregado de educação da mesma, ter abordado a diretora de turma para mudar de escola. Ou seja, esta informação teve influência direta nas minhas aulas porque, tive a preocupação de colocar estes dois alunos em grupos diferentes, de forma que a aluna não se sentisse desconfortável. Outro dos assuntos que me chamou à atenção foi o facto de uma das minhas melhores alunas sentir muitas dificuldades nas restantes disciplinas. Infelizmente, na minha opinião, não havia nada que pudesse fazer perante esta situação. No entanto, percebi que nas outras disciplinas esta aluna estava sentada junto ao aluno que normalmente destabilizava as aulas e este pode ter sido o motivo pelo mau desempenho dela.

4.1.2 – Turma Partilhada

Os EE ficaram responsáveis, a partir do 2.º semestre, por uma turma de 5.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por 28 alunos, 15 rapazes e 13 raparigas. Inicialmente, a PC deu duas possibilidades aos EE: ou lecionavam individualmente ou lecionavam todos as aulas. Nós optámos por estar os três presentes em todas as aulas, principalmente pelas características dos alunos.

Antes de estar responsável por lecionar estas aulas, tive o cuidado de estar presente em algumas para começar a conhecer os alunos e, ao mesmo tempo, eles a mim. Senti que foi muito importante para que os alunos me assumissem como seu professor e também me permitiu ganhar mais confiança e à vontade no início das aulas.

No que diz respeito às características dos alunos, logo à partida, foi possível verificar que eram crianças com muita energia e com poucas rotinas de organização em termos de aula. Isso fez-me refletir conforme pode ser observado no seguinte excerto:

Será que as tarefas são desadequadas ou desinteressantes? Será que os alunos têm fome, sendo que esta aula tem a duração de uma hora e meia antes da hora de almoço? Será que tenho de adotar uma postura mais rígida ao início para que possa ficar mais branda progressivamente?

Reflexão de aula, 9 de janeiro de 2024

Estas questões que fui colocando a mim próprio, permitiram-me refletir sobre aspetos importantes em relação à minha atuação como professor. Através

deste método, tive o objetivo de melhorar o meu desempenho e, ao mesmo tempo, a aprendizagem dos alunos.

Esta turma possuía um aluno com muitas dificuldades cognitivas, mas que não apresentava nenhum atraso diagnosticado. Foi necessário desenvolver várias estratégias para que este aluno pudesse ter oportunidades de aprendizagem adaptadas às suas capacidades e, ao mesmo tempo, não se sentisse excluído dos restantes colegas.

Ainda foi possível observar um aluno que, em todas as aulas, adotava comportamentos desajustados e, por vezes, faltava ao respeito aos professores. Ao longo do tempo, após ter sido adotada uma postura mais rígida pelos professores, verificou-se uma melhoria de comportamento, mas, ainda assim, desadequada a um contexto de aula.

Este aluno, em todas as aulas, perturba a sua aprendizagem e a dos colegas, colocando o trabalho dos professores à prova. Ou seja, está constantemente a provocar os restantes colegas e a desrespeitar as ordens dos professores.

Reflexão de aula, 23 de janeiro de 2024

Após as reuniões de professores, verifiquei que este aluno não tinha qualquer apoio familiar e, dessa forma, sentia-se completamente à “deriva”. Perante uma situação destas, o meu objetivo principal passou por incluí-lo nas tarefas de uma forma a que ele se sentisse bem, utilizando estratégias que permitissem que estivesse envolvido ativamente na aula sem prejudicar a aprendizagem dos restantes. Além disso, percebi que o aluno necessitava ostensivamente de reforços positivos porque no seu dia a dia isso não se verificava.

Decidi colocar este aluno como “mini professor”. Ou seja, transmiti-lhe as informações de uma forma simplificada para que ele pudesse transmitir aos seus colegas em pequenos grupos. Esta foi das experiências mais gratificantes porque finalmente consegui encontrar uma estratégia que permitisse que este aluno aprenda, se integre na turma e que tenha prazer em ir às aulas de EF.

Reflexão de aula, 20 de fevereiro de 2024

Para além destas características, esta turma ainda possuía uma aluna hiperativa e outra com excesso de peso com algumas dificuldades em movimentar-se. Perante todas estas condicionantes, confesso que, principalmente ao início, foi um desafio enorme preparar tarefas em que todos

pudessem estar incluídos de uma forma ativa. Foi necessário utilizar constantemente exercícios com vários níveis de dificuldade para poder chegar a todos os alunos.

A aluna com excesso de peso, após várias aulas, teve a coragem de me pedir auxílio para realizar o rolamento à frente e conseguiu efetuá-lo com sucesso... fico muito contente de poder vê-la a evoluir significativamente e, certamente, estas pequenas ações de superação, terão impacto no decorrer da sua vida, dentro e fora da escola.

Reflexão de aula, 16 de janeiro de 2024

No entanto, de uma forma geral, os alunos revelaram alguma facilidade na execução das habilidades motoras e, por esse motivo, foi um desafio para mim e para os meus colegas, apresentar tarefas desafiadoras e, ao mesmo tempo, com uma taxa de sucesso elevada.

As principais diferenças que constatei comparativamente com as aulas do 11.º ano, radicaram essencialmente na maior quantidade de alunos, na energia dos mesmos e na baixa capacidade de concentração. Ou seja, grande parte das aulas exigem a constante chamada de atenção para colocar ordem nas mesmas. É necessário refrear o barulho e pedir para que façam a tarefa solicitada. Por este motivo, a postura do professor acaba por ter que ser mais rígida sem descurar a necessidade de lecionar e levar os alunos a aprender conteúdos. Contudo, esta aprendizagem acaba por ser mais lenta, tendo em conta o número reduzido de tempo de exercitação.

Um professor perante uma turma de quase 30 alunos com tanta energia, vê-se obrigado a “gastar” o seu tempo de aula a gerir comportamentos e a resolver conflitos. Perante este cenário, como é possível ensinar os conteúdos que são necessários em cada modalidade?

Diário de bordo, 5 de dezembro de 2023

Estas e outras questões, apresentadas no excerto acima, colocam-se sobretudo por causa da faixa etária dos alunos e, simultaneamente, devido a um número elevado de alunos. Deve-se, pois, equacionar o número de alunos por turma, sobretudo em idades mais baixas, de forma que se possa individualizar mais o ensino e possibilitar a todos os uma aprendizagem de qualidade.

4.1.3 – Ensino Especial

Durante o EP, tive a oportunidade de trabalhar com dois alunos com transtorno do espectro autista, uma vez por semana, em conjunto com os meus colegas de estágio. Foram momentos enriquecedores e de aprendizagem mútua. Considero que consegui adaptar-me às necessidades e capacidades destes alunos de forma a desenvolver, essencialmente, as suas principais dificuldades, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as atividades que eles mais gostavam. No entanto, se me deparasse com indivíduos com maior nível de deficiência, provavelmente não iria estar apto e teria de recorrer a formações específicas.

Durante as aulas, e sempre que possível, os alunos eram integrados nas turmas que tinham aulas à mesma hora, para puderem conviver com outras crianças. Estes momentos de integração foram fundamentais para os dois alunos, já que era das poucas oportunidades que eles possuíam para não estarem isolados dos restantes, e por isso, a EF tem um peso fulcral na vida destas crianças. Nesse sentido, eu como professor tenho a responsabilidade de promover a estes alunos, momentos engrandecedores para o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Estes alunos passam a maior parte do dia isolados com aulas individuais, sem contacto com outras crianças sendo notória a felicidade das mesmas ao realizarem atividade física no contexto da Educação Física.

Diário de bordo, 18 de outubro de 2023

Ao longo dos meses, principalmente em dias de chuva, estes alunos ficaram prejudicados porque não tinham um local para realizar a aula. Perante estas situações, eu e os meus colegas de estágio, fomos obrigados a improvisar outras tarefas que não estavam planeadas, por vezes em sítios inadequados para a prática. Para mim, como futuro professor, estas situações prepararam-me para as condições adversas que posso vir a encontrar.

Ao chegar aos espaços interiores deparo-me com o pavilhão e o ginásio completamente sobrelotados e sem espaço para os dois alunos. Assim sendo, tivemos que adaptar rapidamente a aula de forma a manter minimamente os conteúdos propostos para a aula.

Diário de bordo, 10 de outubro de 2023

4.2 – Planeamento

O processo de ensino e aprendizagem começa pela organização e preparação das aulas. Deste modo, cabe ao professor criar condições para que os alunos aprendam, de preferência de forma confortável e com todas as condições necessárias para realizarem as tarefas. Nesse sentido, os professores têm de se colocar no lugar dos alunos e experienciar/conhecer todos os materiais e condições de aprendizagem, antes de colocarem os alunos em eventuais momentos que exijam maior cuidado em termos de segurança.

Ao encarar o ambiente em que ocorre a prática de ensino, torna-se evidente que existem mais fatores e variáveis do que inicialmente previstos durante o planeamento. No entanto, não se pode subestimar a importância do processo de preparação da intervenção, pois é dele que surgem as estratégias e metodologias que permitem lidar e antecipar possíveis desvios em relação ao plano inicialmente idealizado (MacPhail et al. 2021).

Como é do conhecimento geral, uma boa prática assenta numa boa planificação. Contudo, é na prática que as dificuldades surgem, sobretudo numa primeira fase de contacto com os alunos. É no contacto com a prática, com as condições materiais, com os alunos frente a frente, que se evidenciam as facilidades e dificuldades da relação pedagógica (Shulman, 1987). Foi efetivamente nesta função onde se colocaram os maiores desafios. Contudo, o maior ou menor conhecimento dos conteúdos a lecionar, revelou-se o fator que mais dificuldades ou facilidades aportou.

Para dar resposta a todos os alunos, uma das estratégias utilizadas foi a utilização do trabalho de pares heterogéneos de modo que os alunos com mais dificuldades tivessem mais sucesso e, simultaneamente os alunos com melhor desempenho pudessem desenvolver a interajuda e uma maior compreensão das tarefas. Atualmente, julgo que sou melhor professor de EF no que diz respeito à capacidade de planear e adequar as tarefas das aulas ao nível dos alunos e, seguramente, com o passar dos anos, terei uma perceção mais vincada desta convicção.

Tal como referi anteriormente, durante este ano letivo, surgiram várias situações em que tive de alterar as aulas planeadas, devido às condições

meteorológicas. Contudo, estas alterações foram de alguma forma previstas e pensadas várias soluções alternativas de forma a dar resposta aos conteúdos da disciplina. Estes acontecimentos permitiram-me melhorar as minhas competências como professor de EF desenvolvendo a capacidade de adaptação aos contextos e às circunstâncias, tal como refiro nas seguintes reflexões de aulas:

Tendo sido a aula reestruturada por completo, a 10 minutos do seu começo, considero que realizei uma boa adaptação aos espaços e materiais disponíveis.

Reflexão de aula, 7 de novembro de 2023

Ao chegar à escola, deparei-me com o campo exterior sem condições para a prática de andebol devido ao piso escorregadio. No entanto, antecipadamente, tinha planeado um plano B para não comprometer a aprendizagem dos alunos e manter o que está descrito nas Aprendizagens Essenciais.

Reflexão de aula, 19 de janeiro de 2024

4.2.1 – Planeamento anual

Relativamente ao plano anual das matérias de ensino decidi realizar a tabela 1 para sistematizar e organizar a informação. Esta estratégia permitiu: 1) uma organização clara e estruturada do conteúdo a ser ensinado ao longo do ano letivo, garantindo que todas as áreas essenciais fossem abordadas de forma equilibrada; 2) oferecer uma visão global do currículo, permitindo identificar os principais objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas em cada semestre; 3) uma distribuição adequada do tempo disponível, garantindo que cada matéria recebesse a atenção e o tempo necessário. Estas vantagens destacam a importância da planificação anual das matérias de ensino para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz e abrangente (Graham et al. 2016). A tabela 1 sofreu várias alterações ao longo do ano letivo devido às condições atmosféricas e à rotação dos espaços de aula.

Tabela 1. Plano anual das matérias de ensino.

Semestre	Modalidades	Nº de aulas
1º semestre	Badminton	6
1º semestre	Atletismo	2
1º e 2º semestre	Andebol	9
1º e 2º semestre	Voleibol	9

1º e 2º semestre	Ginástica Acrobática	6
2º semestre	Dança	5
2º semestre	Basquetebol	9

4.2.2 – Planeamento Unidade Didática

Durante o processo de planeamento das UD, integrei o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), seguindo o modelo de Vickers (1990), como uma ferramenta central. Este modelo visa organizar o conhecimento de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, ajudando os educadores a estruturar o conteúdo de forma lógica e coerente, a identificar os conceitos-chave, as suas relações e a sequência adequada para apresentá-los aos alunos.

Durante este ano de EP, sustentei a minha convicção de que o MEC de Vickers é especialmente útil na EF, pois permite aos professores organizar os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e as atividades de forma a promover uma compreensão mais profunda dos conceitos e habilidades relacionados com a disciplina. Ao fornecer uma estrutura clara para o desenvolvimento do currículo e das aulas, o MEC ajuda os professores a planejar de maneira mais eficaz e a proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas para os alunos.

Cada UD foi dividida em quatro parâmetros, entre eles, habilidades motoras (ações técnicas e táticas), condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

Habilidades Motoras

As habilidades motoras foram planeadas tendo por base o que está definido nas AE. Segundo o que está estipulado no documento, “o aluno desenvolve as competências essenciais para o 11.º ano de escolaridade de nível introdução em quatro matérias e de nível elementar em duas matérias”. Além disso, a escolha das modalidades também teve por base a rotação dos espaços de aula.

Condição Física

Segundo as AE, na área de condição física, o aluno deve desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão física, enquadrando-se na zona

saudável de aptidão física do programa FITescola, para a sua idade e sexo. Posto isto, procurou-se definir os seguintes objetivos, neste parâmetro:

- Melhorar o desempenho das capacidades coordenativas e condicionais, mais especificamente, velocidade, resistência, flexibilidade, força resistente e rápida, coordenação, mobilidade, orientação espacial, equilíbrio, ritmo e das destrezas gerais e específicas de cada modalidade.
- Desenvolver as habilidades motoras demonstrando aptidão muscular e cardiovascular, de acordo com os parâmetros de saúde física estabelecidos pelo programa FITescola, tendo em consideração a idade e o sexo.

Assim, ficou estabelecido que, em todas as modalidades, a aptidão física seria incorporada não apenas de maneira separada, mas como parte essencial da sua prática, atendendo às particularidades e demandas de cada uma, tal como é possível observar na tabela 2.

Tabela 2. Planeamento anual Condição Física.

<u>Modalidade</u>	<u>Capacidades</u>	<u>Metodologia</u>
<u>Atletismo</u>	<u>Coordenativas</u> : Ritmo, Equilíbrio, Coordenação e Orientação Espacial. <u>Condicionais</u> : Resistência e Velocidade.	Corrida contínua e intervalada.
<u>Badminton</u>	<u>Coordenativas</u> : Coordenação óculo-manual, Reação e Mobilidade. <u>Condicionais</u> : Força, Resistência e Velocidade.	Circuitos de Treino Funcional – TABATA temporização 30”/15” e 45”/20”.
<u>Voleibol</u>	<u>Coordenativas</u> : Coordenação óculo-manual, Reação, Orientação Espacial e Equilíbrio. <u>Condicionais</u> : Força, Resistência e Velocidade.	Circuitos de Treino Funcional – TABATA temporização 30”/15” e 45”/15”.
<u>Andebol</u>	<u>Coordenativas</u> : Coordenação óculo-manual, Reação e Orientação Espacial. <u>Condicionais</u> : Força, Resistência e Velocidade.	Circuitos de Treino Funcional – TABATA temporização 30”/15” e 45”/15”.
<u>Ginástica</u> <u>Acrobática</u>	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Ritmo e Equilíbrio.	Aquecimento aeróbio: exercícios de força e de

	<u>Condicionais</u> : Força e Flexibilidade.	flexibilidade em circuito 45"/15".
<u>Basquetebol</u>	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Coordenação óculo-manual e Reação. <u>Condicionais</u> : Força, Resistência e Velocidade.	Circuitos de Treino Funcional – TABATA temporização 30"/15" e 45"/15".
<u>Dança</u>	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Ritmo e Equilíbrio. <u>Condicionais</u> : Força e Flexibilidade.	Aquecimento aeróbio: exercícios de força e de flexibilidade em circuito 45"/15".

Cultura Desportiva

A cultura desportiva na EF está intrinsecamente ligada às regras de segurança e aos regulamentos das diversas modalidades. Essa relação é fundamental para garantir não só a integridade física dos alunos como também a promoção da cultura desportiva (Brusseau et al. 2020).

Nas diversas UD criadas ao longo do ano letivo, tive a sensibilidade de implementar regras de segurança para a prática segura das atividades desportivas, incluindo o uso correto de equipamentos. Ao ensinar e promover o cumprimento dessas regras, os professores de EF contribuem para a construção de uma cultura de responsabilidade e cuidado com o próprio corpo e o dos outros. Além disso, em cada UD estavam definidas as principais regras das modalidades, normas e procedimentos específicos para a prática, incluindo pontuações, faltas, tempo de jogo e comportamento dos alunos. A maior parte dos conteúdos que foram transmitidos aos alunos, no que diz respeito ao regulamento, estavam descritos nos documentos das AE.

Conceitos Psicossociais

Os conceitos psicossociais, embora não sejam formalmente delimitados como uma área distinta dentro da Área de EF, constituem um elemento essencial e interligado com a disciplina. Portanto, a sua presença é constante em todas as etapas do processo de ensino, uma vez que, de acordo com Bento (2006), o ato de ensinar vai além da mera transmissão do conteúdo programático, requerendo

uma atenção abrangente a todos os aspetos do desenvolvimento da personalidade.

A partir do mês de novembro, comecei a registar aula a aula os conceitos psicossociais. Esta foi uma ótima estratégia para que os alunos estivessem a par das suas atitudes e valores e, ao mesmo tempo, da sua evolução em cada aula. Por outro lado, permitiu-me através de uma tabela, verificar as classificações dos alunos neste parâmetro e regular as suas aprendizagens.

Dessa forma, a PC partilhou com os EE uma das estratégias para colocar este processo em prática nas aulas. A sugestão passou por aproveitar, por exemplo, momentos de jogo das diversas modalidades e colocar os alunos que estavam de fora a realizar a sua autoavaliação. Assim, permitiu que não se perdesse tempo de prática e rentabilizasse-se ao máximo as aulas.

Devido à importância desta componente, no início do EP, o NE decidiu seleccionar os seguintes princípios psicossociais para serem enfatizados durante as aulas: trabalho em equipa, responsabilidade, respeito pelas decisões da arbitragem, indicações do professor ou colega, e pelas opções ou falhas deste último e empenho. Desta forma, os objetivos delimitados foram:

- Cooperar com os colegas para solucionar problemas, através da capacidade de partilha, de aceitação de opiniões diferentes, de tolerância, inteligência emocional e companheirismo.
- Cumprir com as funções solicitadas de forma autónoma, ser assíduo e pontual, zelar pelo material e instalações.
- Cumprir com as tarefas solicitadas, de forma a demonstrar o seu nível máximo de esforço.

4.2.3 – Planeamento das Aulas

Consoante o que está estipulado nas AE e perante o que verifiquei nas modalidades que lecionei ao longo do ano, concluí que os alunos se situavam no nível elementar. No entanto, em determinados conteúdos, encontravam-se no nível introdutório. Esta observação foi realizada tendo em conta a média dos alunos. Assim sendo, o meu planeamento das aulas teve em consideração, acima de tudo, o nível de aprendizagem e as dificuldades da turma.

Durante o planeamento das aulas, dediquei especial atenção à procura de exercícios inovadores que atendessem às necessidades e dificuldades dos alunos. Percebi que houve oportunidades para aprimorar a minha abordagem nessa área pois, em alguns momentos, verifiquei que estava a orientar-me mais pelo modelo tradicional. Durante o estágio, concebi o plano de aula não apenas como um roteiro da minha intervenção, mas como um instrumento flexível que me permitisse adaptar-me às dinâmicas da aula e às características dos alunos. Adicionalmente, destaco o zelo na entrega dos documentos dentro dos prazos estabelecidos pela PC.

4.3 – Intervenção Pedagógica

Em todas as modalidades, à exceção do atletismo, os conteúdos programáticos definidos nas AE foram cumpridos, nos níveis introdutórios e elementares. O atletismo foi a modalidade que teve menos aulas, apenas três, devido às condições meteorológicas adversas.

Durante o ano letivo, destaco que a minha confiança e domínio dos conteúdos foram mais efetivos durante a instrução da modalidade de badminton. Tal confiança é inerente à extensa experiência adquirida ao longo de aproximadamente quinze anos, seja como praticante de alto rendimento ou como treinador. Esta familiaridade prévia com a modalidade, permitiu-me adaptar e selecionar estratégias pedagógicas mais eficazes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, resultando em sessões mais produtivas e alunos mais motivados.

Senti-me na minha zona de conforto. Pelo facto de habitualmente dar treinos da modalidade, torna-se mais fácil corrigir os alunos e liderar o grupo.

Reflexão de aula, 26 de setembro de 2023

No que diz respeito às modalidades coletivas que lecionei, basquetebol, andebol e voleibol, verifiquei que na parte da competição, um ou dois alunos em cada equipa não tinham a oportunidade de participar no jogo porque os alunos com melhor desempenho queriam jogar individualmente com o intuito de terem mais sucesso. Assim, tive de adotar estratégias que permitissem que todos estivessem incluídos de forma justa como, por exemplo no voleibol, condicionar os jogos obrigando aos três toques por equipa, retirar o ataque em potência a

alguns alunos (ou permitir-lhes puderem direcionar o mesmo para alunos de nível semelhante) e transmitir a ideia de trabalho em equipa e inclusão. Acima de tudo, o principal desafio nestas modalidades, foi colocar todos os alunos a jogar de forma ativa através do equilíbrio das equipas, de maneira a focar a minha atenção nas ações táticas mais simples e nos aspetos inclusivos do jogo.

Tive o cuidado de equilibrar as equipas, de forma a colocar em todas, alunos com melhor e pior desempenho. Este aspeto, permite que o jogo seja justo, faz com que o aluno com melhor desempenho desenvolva ainda mais as suas capacidades porque tem de ajudar os seus colegas e, por fim, os alunos com mais dificuldades são estimulados para evoluírem e estarem mais interventivos no jogo.

Reflexão de aula, 10 de novembro de 2023

No final das UD das modalidades coletivas, pude observar uma progressão significativa no desenvolvimento do jogo, especialmente no que concerne à colaboração e trabalho em equipa por parte dos alunos. Foi notável que até mesmo os alunos com maior proficiência demonstravam uma preocupação em envolver e incluir os colegas com mais dificuldades, garantindo assim que todos tivessem a oportunidade de participar de maneira significativa no jogo. Este comportamento evidencia não apenas a evolução das habilidades técnicas dos alunos, como também o desenvolvimento de valores como cooperação e solidariedade. Essa dinâmica positiva contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor ao longo das aulas e realçou a importância do professor em ter de adaptar as condicionantes do jogo perante os alunos com que se depara.

Estando a terminar a Unidade Didática de andebol, verifico que existe mais jogo colaborativo devido às regras que apliquei desde o início.

Reflexão de aula, 16 de fevereiro de 2024

Fico satisfeito por todos os grupos terem estado a trabalhar de forma coesa e terem em vista a evolução grupal.

Reflexão de aula, 9 de janeiro de 2024

Em relação a dança e ginástica acrobática, o aspeto mais importante a salientar foi, sem dúvida, o trabalho em equipa que se verificou durante as aulas. Para além dos alunos exercitarem várias capacidades físicas também tiveram a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de argumentação através das

apreciações que foram realizando relativamente a cada esquema/coreografia. É importante referir ainda que na construção dos esquemas, os alunos tiveram o cuidado de colocarem desafios ajustados ao nível de cada um, para todos se sentirem envolvidos e empenhados na qualidade de trabalho do grupo. O seguinte excerto foi redigido no término destas UD:

Fico muito feliz por verificar a evolução de todos os alunos durante as aulas de ginástica acrobática e dança e, acima de tudo, o bom ambiente que se criou entre grupos e na turma em geral. Todo este trabalho foi possível perante um planeamento ajustado ao número de aulas e às características dos alunos, através de um início da aprendizagem pela base e dando sempre aos alunos muita liberdade para construírem os seus esquemas. Ou seja, o fundamental é que os alunos sintam que o trabalho é seu e apenas pode funcionar através de um trabalho cooperativo.

Reflexão de aula, 1 de março de 2024

Desta forma, o principal objetivo passou por transportar para as outras modalidades estas características que referi no excerto acima que, a meu ver, são fundamentais para corresponder às necessidades do perfil do aluno por completo.

Decidi, em conjunto com a PC, filmar no final de todas as aulas os esquemas de cada grupo. Ao início, os alunos ficaram um pouco ansiosos por esta decisão, mas, no final da UD, perceberam que foi o melhor para eles.

Percebo que os alunos fiquem ansiosos por estarem a ser observados, por todos, no final de cada aula, mas considero que é uma forma de estarem sempre a trabalhar e de terem uma avaliação continua e justa.

Reflexão de aula, 23 de janeiro de 2024

O aluno, que esteve impossibilitado durante metade do ano letivo de praticar AtF, ajudou-me com o material de aula e colaborou na transmissão de instruções e *feedbacks* fundamentais para o bom funcionamento da aula. Desta forma, a autonomia do professor não deve desconsiderar a implicação dos alunos como agentes de ensino. Ou seja, o professor não trabalha sozinho, não é apenas ele que ensina e, por esse motivo, durante todo o EP, tive o cuidado de colocar os alunos a interagir uns com os outros com o intuito de melhorarem as suas capacidades em conjunto.

Conforme anteriormente mencionado, a ausência de certeza quanto à disponibilidade do espaço destinado às aulas, tinha um impacto negativo no meu

estado emocional ao deixar-me ansioso. Esta situação era recorrente quando as aulas estavam programadas para ocorrer no exterior e as condições meteorológicas eram desfavoráveis. Com o passar do tempo, fui me habituando a estas incertezas ao ponto de não me causar qualquer constrangimento no momento de alterar o espaço a breves momentos da aula.

Futuramente, é possível que me depare com cenários semelhantes, e, portanto, é imperativo que esteja devidamente preparado para abordá-los com serenidade. Acima de tudo, é essencial que detenha as competências e recursos adequados para me adaptar a qualquer contexto.

Em comparação ao início do estágio, sinto que o facto de não saber ao certo qual o espaço disponível para a aula, já não surge como um problema ou um entrave para a minha intervenção. Claro que, pelo facto de as condições meteorológicas não estarem favoráveis à prática de atividade física no exterior, faz-me planear previamente as tarefas e conteúdos a transmitir sem causar qualquer desconforto no momento de tomar a decisão de alterar o espaço de aula.

Reflexão de aula, 26 de abril de 2024

Todas estas experiências mencionadas anteriormente, foram alicerçadas no facto de ter observado várias aulas, mais do que estava estabelecido nos regulamentos. Nesse sentido, cheguei à conclusão de que a observação desempenhou um papel crucial no que diz respeito ao meu crescimento quanto professor estagiário. Em primeiro lugar, permitiu-me adquirir uma compreensão prática e realista das dinâmicas de aula e das interações entre o professor e os alunos. Além disso, pude identificar diferentes estilos de ensino e estratégias pedagógicas que fui aplicando ao longo do ano letivo. Isso contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me refletir sobre as práticas e tomar decisões informadas. A observação também proporcionou uma oportunidade para compreender as necessidades individuais dos alunos e adaptar abordagens de ensino para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Em resumo, a observação é um alicerce fundamental para o desenvolvimento profissional de qualquer estagiário e deve ser seguido com o máximo de rigor.

4.3.1 – Modelos de Ensino utilizados

Ao longo do EP os modelos de ensino utilizados foram, essencialmente, o Modelo de instrução direta (MID), Modelo de Educação Desportiva (MED), Modelo

de aprendizagem cooperativa (MAC) e Modelo de Ensino dos Jogos para a compreensão (MEJC).

Segundo Metzler (2011), o MID adota uma metodologia em que o professor se encontra no centro do ensino. Portanto, as fases do processo de ensino aprendizagem são reguladas pelo professor e este adota uma postura mais autoritária (Pereira et al. 2013). No entanto, este modelo pode ser vantajoso na apresentação de novas habilidades, na necessidade elevada de monitorização por parte do professor e na avaliação por referência a objetivos delineados.

Utilizei este modelo, maioritariamente, no início do ano letivo, com a turma de 11.º ano e em maior parte das aulas do 5.º ano. Não sou apologista em manter este modelo durante muito tempo, no entanto, com os alunos da turma partilhada foi a estratégia que considerei mais adequada tendo em conta as suas características.

Será que tenho de adotar uma postura mais rígida ao início para que possa ficar mais branda progressivamente? Talvez seja uma boa opção, no entanto, não gostaria de adotar este tipo de postura porque não tem a ver com a minha personalidade.

Reflexão de aula, 9 de janeiro de 2024

Siedentop (1994), defende que o MED pretende formar alunos desportivamente cultos, competentes e entusiastas. Isto é, este modelo visa descobrir formas educativas com maior significado e valor para os alunos, através de estratégias de ensino implícitas, interativas e menos formais. Portanto, o aluno deve assumir controlo, responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas de aula.

Com a turma residente utilizei este modelo nas modalidades coletivas, mas apenas parcialmente. Por exemplo, no basquetebol, os alunos formaram equipas ao longo da UD e, no final de cada aula, havia espaço para situações de jogo em que os alunos que ficavam de fora registavam as estatísticas do mesmo. Na última aula da modalidade, realizou-se o evento culminante em que todas as equipas tiveram a oportunidade de jogar entre si, com árbitros e juizes de mesa.

Rolim e Mesquita (2012), referem que se torna importante respeitar a flexibilidade e o nível de capacidade dos alunos para a atribuição de diversos

papeis. Ou seja, os professores devem ter a sensibilidade de utilizar estratégias de ensino centradas na aprendizagem por descoberta, caso os alunos estejam devidamente preparados para tal. Por isso, decidi não utilizar este modelo na turma partilhada e apenas em algumas modalidades na turma residente.

O MAC coloca o professor como facilitador da prática e, essencialmente, é caracterizado pela formação de pequenos grupos de forma que todos possuam tarefas significativas, desafiadoras e autênticas. No entanto, Ellisor (1960), afirma que não é suficiente criar grupos para que os alunos obtenham melhores resultados. Assim, o MAC torna-se eficaz apenas quando existe responsabilidade individual e quando todos os alunos do grupo trabalham com o intuito de atingir o mesmo objetivo (Rohrbeck et al., 2003; Webb, 2008).

Tendo em consideração as características deste modelo, o NE decidiu utilizá-lo em ginástica acrobática e em dança. Desta forma, em ginástica acrobática, formaram-se grupos e foram fornecidos dossiers (Anexo I) que continham as tarefas a realizar em cada aula, regras de segurança, habilidades motoras e orientações para a realização dos esquemas. Além disso, possuía um espaço para os alunos descreverem as figuras e os elementos de ligação e uma tabela de heteroavaliação. No final de cada aula, demos a oportunidade aos alunos de observar e partilhar os pontos positivos e a melhorar de cada grupo, de forma que todos estivessem envolvidos no processo de uma forma ativa e que desenvolvessem a capacidade de reflexão crítica.

Por fim, o MEJC coloca o jogo no centro da atenção das aprendizagens e apresenta uma grande importância à competição na conceção do ensino do jogo. Desta forma, é necessário terminar com o ensino isolado de habilidades motoras e incentivar o desenvolvimento da capacidade através da sua compreensão tática aumentando o gosto pelo jogo, bem como a sua participação (Teoldo et al. 2010). Portanto, tive o cuidado de planear as aulas, principalmente em modalidades coletivas, de forma que os alunos não soubessem apenas “como fazer”, mas sim “o que fazer”, “quando fazer” e “porque fazer”. Segundo Graça (2007), este modelo insere-se num estilo de ensino de descoberta guiada, no sentido de colocar o aluno exposto a situações de jogo com problemas táticos, na qual é incentivado a procurar, discutir e tentar encontrar soluções. Desta forma, o objetivo principal é a compreensão consciente e a ação intencional relativamente ao jogo.

Para que isto seja possível, também foi necessário adaptar o jogo ao nível dos alunos e, dessa forma, utilizei regras especiais que permitiram com que todos estivessem a participar ativamente no jogo. Ao longo do EP utilizei este modelo em andebol, voleibol, badminton e basquetebol.

Ao longo do ano letivo, pude observar uma progressão significativa na minha prática pedagógica, caracterizada pela transição de um modelo centrado no professor para um modelo centrado no aluno. Inicialmente, as minhas abordagens pedagógicas refletiam predominantemente um paradigma instrucionista, onde o papel do professor era predominantemente na transmissão de conhecimento e controlo da aula. No entanto, à medida que adquiri experiência e aprofundei o meu entendimento sobre os princípios da educação inclusiva e do ensino diferenciado, passei a adotar uma abordagem mais centrada no aluno, que valoriza a participação ativa dos mesmos no processo de aprendizagem e considera as suas necessidades individuais. Essa evolução reflete não apenas o meu desenvolvimento profissional, mas também a minha dedicação em proporcionar uma experiência educativa mais significativa e eficaz para os alunos, promovendo a autonomia, a motivação intrínseca e o comprometimento na aprendizagem.

4.4 – Avaliação

A avaliação no contexto educacional visa regular o processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na orientação do percurso escolar dos alunos. Serve como um meio de certificar os conhecimentos adquiridos, bem como as habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do tempo (Black & Wiliam, 1998).

A presença contínua do professor em aula é fundamental, independentemente da atividade em que os alunos estejam envolvidos. Isso é especialmente relevante durante os momentos de avaliação, onde não só a supervisão direta do professor, mas também as transmissões de informação são essenciais para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento das capacidades dos alunos. Refiro isto, porque no início do EP e durante os momentos de avaliação, colocava os alunos a realizarem a tarefa sem lhes fornecer qualquer informação adicional que fosse útil para eles próprios

perceberem e assumirem os objetivos da sua aprendizagem. Principalmente com o apoio da PC, apercebi-me do erro e rapidamente melhorei a minha forma de estar tornando-me um professor interventivo em qualquer situação.

De acordo com William (2011), a avaliação para aprendizagem envolve o processo de recolha e interpretação de evidências pelos alunos e professores para determinar o nível atual da aprendizagem dos alunos, identificar as suas necessidades e decidir sobre as melhores estratégias para alcançar esses objetivos. A avaliação para a aprendizagem em EF não se limita apenas à avaliação do desempenho físico dos alunos, mas também engloba a avaliação das habilidades motoras, do envolvimento dos alunos nas atividades, do desenvolvimento de competências sociais e emocionais durante as aulas, entre outros aspetos.

No que diz respeito aos métodos de avaliação, foram usadas a avaliação diagnóstica (AD), formativa (AF) e sumativa (AS). Além disso, a meio e no final de cada semestre, em conjunto com o NE, decidi realizar a autoavaliação para que os alunos estivessem conscientes do seu desempenho e das respetivas classificações. Para facilitar o processo, transmiti aos alunos as classificações de cada modalidade tal como refiro no excerto seguinte:

Verifiquei que, o facto de ter partilhado com os alunos as classificações das várias modalidades, permitiu que conseguissem de uma forma consciente, realizar a autoavaliação. Assim, terei a preocupação de adotar esta estratégia sempre que se justificar.

Reflexão de aula, 23 de janeiro de 2024

4.4.1 – Avaliação Diagnóstica

A AD foi usada para determinar o nível de desempenho dos alunos, identificar as suas fragilidades e potencialidades, e avaliar o seu conhecimento relativamente à matéria de ensino. Assim, permitiu planear cada UD e as respetivas aulas, tendo sempre em consideração o nível de desempenho dos alunos. A AD foi utilizada no início de cada UD, através de filmagens dos alunos em situações de jogo reduzido.

Relativamente à AD, percebi que é preferível simplificar os critérios de cada conteúdo a avaliar, com o propósito de facilitar o trabalho do professor e, ao mesmo tempo, contribuir para a aprendizagem dos alunos. Além disso, como as

turmas contêm cada vez mais alunos, torna-se completamente desajustado conter muitos conteúdos na AD. Desta forma, a PC aconselhou-me a filmar os alunos, para poder realizar a sua observação com tempo suficiente.

A modalidade em que senti mais dificuldade, na escolha dos conteúdos da AD, curiosamente, foi o badminton. Por ser a área em que me sinto mais à vontade e com maior conhecimento, notei dificuldades em desconstruir as ações técnicas e táticas para que a modalidade fosse acessível a todos os alunos e praticável em apenas seis aulas.

No decorrer da AD, de todas as modalidades, foram detetados alguns problemas que me fizeram estruturar as UD, com o intuito de melhorar o nível de desempenho dos alunos. No excerto seguinte encontra-se um exemplo concreto da modalidade de basquetebol.

Verifiquei que existiram muitos lançamentos, no entanto, poucos cestos. Desta forma, sendo algo imprescindível para o principal objetivo de jogo, terei o cuidado de exercitar em várias aulas de forma mais isolada os dois tipos de lançamentos (em apoio e na passada).

Reflexão de aula, 27 de fevereiro de 2024

4.4.2 – Avaliação Formativa

Segundo Batista et al., (2022), a AF tem dois grandes propósitos. Em primeiro lugar, serve para os docentes analisarem e ajustarem o ensino e, em segundo lugar, para os alunos se inteirarem do seu progresso. O sentido de conceber informação para dar a conhecer é o pilar da AF. Por isso, é que durante o EP tive a sensibilidade de transmitir aos alunos onde se posicionavam em termos de aprendizagem, até onde podiam ir e o caminho que deviam percorrer.

Durante todo o processo de avaliação, tive muito presente as características dos alunos, ou seja, analisei os seus pontos fortes e as suas dificuldades. Desta forma, criei uma dinâmica colaborativa na qual providenciei aos alunos uma aprendizagem continua à procura de uma aprendizagem autêntica. Além disso, procurei estimular os alunos através de um processo continuo de reflexividade crítica, tal como tenho referido ao longo do RE (Penney et al. 2017). Na minha perspetiva, este deve ser o caminho da EF.

4.4.3 – Avaliação Sumativa

A AS foi usada para fazer uma avaliação geral do progresso dos alunos e das suas aprendizagens. Teve como objetivo avaliar as habilidades e competências adquiridas, certificando e classificando o desempenho de cada aluno. Além disso, serviu também para avaliar a minha atuação enquanto professor estagiário. Essa avaliação ocorreu no final cada UD, que nem sempre correspondeu com o término do semestre, envolvendo também a filmagem dos alunos da mesma forma da AD.

Coloquei um colega estagiário a filmar os alunos para poder realizar a avaliação posteriormente com mais tempo. Assim, permite-me ver as vezes que forem necessárias os alunos que tenho mais dúvidas relativamente à classificação a atribuir e possibilita uma avaliação mais rigorosa e justa.

Reflexão de aula, 15 de dezembro de 2023

Relativamente ao aluno que ficou impedido de realizar as aulas durante metade do ano letivo, e após a sugestão da PC e da reflexão da minha parte, cheguei à conclusão de que deveria utilizar mais métodos de avaliação. Assim sendo, solicitei que me enviasse diversos exercícios de ativação geral e alongamentos para aplicar nas aulas. O seguinte excerto refere as vantagens que gera este tipo de estratégias:

Penso que esta tarefa será uma boa estratégia para o aluno ser avaliado, de forma a permitir que aprenda e se prepare para os seus próprios treinos de andebol fora do contexto escolar.

Diário de bordo, 7 de novembro de 2023

Cada modalidade recebeu uma ponderação específica, com base no número de aulas e na verificação da sua importância no currículo. Além disso, dentro de cada modalidade, os critérios de avaliação foram cuidadosamente ajustados, levando em conta não apenas o tempo dedicado à prática, mas também a relevância dos conteúdos para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa abordagem visa garantir uma avaliação justa e abrangente, que valorize tanto a progressão do aluno quanto a aquisição de habilidades fundamentais. É imperativo que o professor exerça essa sensibilidade ao avaliar os alunos, de modo a evitar qualquer tipo de prejuízo no processo educacional.

Por exemplo, houve apenas três aulas de atletismo e, assim sendo, comparativamente a todas as outras modalidades, esta foi a que teve menos ponderação no final de cada semestre e no final do ano letivo. Quanto ao voleibol, a técnica de remate em salto foi abordada em apenas uma aula e, por conseguinte, não foi objeto de avaliação. No entanto, esta circunstância não acarretou prejuízos aos alunos, pelo contrário, proporcionou-lhes uma experiência diversificada e enriquecedora.

4.5 – Atividades Extracurriculares

Durante o EP, além das aulas, tive a oportunidade de participar em diversas atividades organizadas pela escola e pelo DE. Sempre que algum professor, especialmente a coordenadora do DE, solicitava a minha colaboração, prontamente aceitava o desafio. Foi através desta disposição em participar ativamente que pude adquirir uma experiência tão rica e abrangente.

Devido à limitação de espaço neste documento, não é possível detalhar todas as atividades em que estive envolvido. No entanto, apresento a seguir algumas das principais iniciativas que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional e pessoal durante este período e coloco em anexo outras experiências gratificantes.

4.5.1 – Corta Mato Escolar e Regional

No dia 13 de dezembro de 2023, tive a oportunidade de participar pela primeira vez, na organização de um corta-mato escolar e de uma competição de DE. Por ser a primeira atividade em que participei fora do contexto de aula, senti-me fora da minha zona de conforto como mostra o seguinte relato:

Senti-me um pouco à deriva (...) várias informações que os alunos ao longo da manhã foram questionando e às quais não consegui responder com rigor. Sinto que não me preparei o suficiente.

Diário de bordo, 13 de dezembro de 2023

O mau tempo fez com que a prova atrasasse cerca de uma hora e aumentasse o meu desconforto. Perante esta situação, recorri aos meus colegas para que me elucidassem das situações e, assim, ao longo da competição fui ganhando confiança e, ao mesmo tempo, autonomia nas tarefas a desempenhar.

Foi possível perceber que com a colaboração de todos os professores de EF, e de alguns alunos do ensino secundário, estas diferentes atividades podem ser realizados mais facilmente e com uma dinâmica extraordinária. Posso afirmar que consegui cumprir com as tarefas que me foram propostas e, certamente, foi mais uma experiência que me dará mais ferramentas para o futuro.

Para continuar a minha experiência no âmbito do corta-mato, decidi participar, no dia nove de fevereiro, no corta-mato regional que se realizou em Vale de Cambra. Este convite foi feito pela coordenadora de DE da EC. Esta competição foi realizada num dia com condições meteorológicas muito adversas e, nesse sentido, os alunos tiveram muitas dificuldades em cumprir a prova. Perante esta situação, a minha função passou por garantir a integridade física dos alunos e acompanhá-los para o local de prova e para o respetivo autocarro. Portanto, os EE foram uma peça importante porque permitiram o desenrolar da atividade sem percalços.

4.5.2 – Mega atleta (sprint e salto)

No dia 11 de janeiro de 2024, colaborei na organização do “mega atleta” na vertente do salto em comprimento. Esta prova teve a duração de aproximadamente duas horas e meia e teve a colaboração de cinco professores no total. Fiquei responsável por fazer a chamada de todos os alunos e posteriormente dei a partida para os saltos.

Nesta atividade não senti dificuldades, provavelmente pela simplicidade da mesma. Apenas tive de focar a minha atenção na pista de saltos para que os alunos ao correrem não se deparassem com nenhum obstáculo. Além disso, apareceram alguns alunos que estavam inscritos incorretamente na prova de sprint e, para que esses pudessem participar, coloquei-os na lista. Também constatei que vários alunos não compareceram na prova. Isto pode ter sido derivado do facto do dia da atividade ter sido alterado e, também, por ter abrangido um período de provas de avaliação escritas.

Gostaria apenas de fazer uma sugestão para a atividade do próximo ano. Alguns alunos abordaram-me no término da prova, e disseram que sentiram que a prova foi realizada apenas para despachar e sem qualquer significado. Percebo que o tempo era reduzido, no entanto os alunos merecem melhor e, nesse sentido,

sugeria que houvesse uma maior divulgação da atividade, e que no próprio dia, tal como foi feito no corta-mato, fossem entregues prémios, pelo menos aos alunos do pódio.

4.5.3 – Gerações desportivas

Todos os anos letivos, o NE tem a responsabilidade de desenvolver uma atividade na EC. Desta vez, foi intitulada de “Gerações Desportivas” e o público-alvo foram todos os alunos do 5.º ano de escolaridade do Agrupamento. Decorreu no dia 26 de março de 2024 e contou com cerca de 100 crianças e alguns professores de EF que colaboraram.

Os principais objetivos foram os seguintes: a interação desportiva com alguns atletas das modalidades de voleibol e *viet vo dao*, da Associação Académica de Espinho e do clube de *viet vo dao* de Espinho, respetivamente; além disso, promoveu-se o gosto pela prática de AtF e o incentivo a treinarem nas modalidades em questão ou noutras.

Esta atividade realizou-se durante a manhã, e para além de relembrar a importância da EF, comemorou-se o Dia Mundial da AtF através de três dinâmicas distintas. Os alunos puderam experienciar a modalidade de voleibol, *viet vo dao* e, por fim, uma palestra sobre prevenção de lesões.

Durante todo o processo de organização e planeamento da atividade vários professores de EF mostraram-se disponíveis para colaborar. Inclusive, as molduras que foram realizadas com o intuito dos alunos poderem ficar com uma recordação fotográfica, foi ideia de alguns professores. No Anexo 4 é possível visualizar um registo fotográfico da moldura juntamente com os organizadores da atividade.

A ideia foi lançada por uma professora e de seguida, através de algum debate, a partir da mesma surgiram possibilidades muito interessantes. Fico grato por conter o apoio de outros colegas que veem este grupo de EF como uma equipa coesa.

Diário de bordo, 21 de março de 2024

No final da atividade, decidimos pedir a opinião aos alunos. Chegámos à conclusão de que todos se divertiram, dando preferência à interação com os jogadores de voleibol e à demonstração de *viet vo dao*. Portanto, sugiro que, para

uma próxima vez, e no que diz respeito à palestra de prevenção de lesões, se opte por realizar tarefas mais práticas com o envolvimento de mais alunos, principalmente tendo em conta a idade dos mesmos.

Adorei a atividade e gostaria de ter oportunidade de continuar a conhecer novos desportos.

Relato de um participante da atividade, 27 de março de 2024

De forma a melhorar a atividade, penso que poderiam ter sido utilizadas folhas de presença para facilitar o controlo e gestão dos mesmos. Considero também, que o facto de ter colocado folhas ao longo do pavilhão com o número de cada turma, facilitou a organização dos alunos e possibilitou que guardassem os seus pertences, visto que as condições meteorológicas eram adversas.

Se porventura, no futuro quiser organizar uma atividade devo recorrer ao apoio de outros colegas de EF ou de alunos do secundário que sejam responsáveis. Não me parece viável organizar uma atividade que possua mais que uma turma com apenas um professor responsável.

Portanto, de uma forma geral, a atividade decorreu de acordo com o planeado. Os preletores das atividades tiveram uma atuação adequada perante o público alvo e, acima de tudo, os alunos realizaram AtF e, a maior parte, ficou a conhecer uma nova modalidade de artes marciais, o *viet vo dao*.

4.5.4 – Desporto Escolar

Contextualização

Relativamente ao DE, tive a possibilidade de poder escolher, no início do ano letivo, a modalidade que queria participar. Sem hesitação escolhi o badminton devido a todo o meu historial na mesma. Antes de iniciar a minha função, decidi analisar e refletir sobre alguns aspetos presentes no documento das diretrizes do DE para começar a conhecer as dinâmicas de trabalho e a realidade portuguesa.

Parte teórica

O DE é uma atividade de complemento curricular que contempla as práticas lúdico-desportivas e de formação. Tem como principais objetivos a ocupação dos tempos livres dos alunos entre o 2.º ciclo e ensino secundário numa perspetiva de liberdade de participação e de escolha.

Antes de mais, é necessário valorizar o DE, pelo simples facto que é uma atividade disponível para todos os alunos do ensino português. Por isso, nós como professores de EF, temos o dever de promover esta dinâmica para que os alunos possam usufruir do máximo de modalidades possíveis.

Apesar do DE estar orientado para a participação de todos os alunos interessados, existem alguns aspetos no regulamento que podem ser discutíveis. Por exemplo, refere que uma escola que inscreva um aluno no DE e posteriormente perceba que não tem condições para tal, fica automaticamente excluído das inscrições do ano seguinte. Ora, é necessário considerar as dificuldades financeiras que os agrupamentos estão a ultrapassar e lidar com estas situações com cautela para que os alunos não fiquem prejudicados, uma vez que muitas vezes surgem imprevistos no decorrer do ano letivo. É evidente que a escola ao realizar as inscrições tem de estar ciente do investimento financeiro e também do tempo que será despendido.

O facto de o DE incentivar à prática de AtF por si só é um aspeto fundamental. No entanto, não fica por aqui. Além disso, também é incluída a vertente de árbitro e juiz árbitro que, a meu ver, é uma excelente forma de desenvolver um atleta nas diferentes áreas.

Relativamente ao regulamento, existe um mínimo de alunos em termos de escalão e género para poder abrir cada modalidade e, de certa forma, faz sentido para que possa haver competitividade e, por outro lado, para não ser desmotivador para as crianças fazerem, por exemplo, apenas um ou dois jogos.

Em termos da participação dos alunos nas provas, no que diz respeito aos escalões, e segundo o regulamento, o aluno apenas pode participar no seu e no imediatamente acima. Depois da minha experiência como jogador da modalidade de badminton no DE, posso afirmar que esta regra deveria ser alvo de reflexão em diversos casos. Isto é, por vezes, existem atletas federados que pretendem participar no DE e deparam-se com atletas muito inferiores em termos de desempenho o que, de certa forma, pode gerar desmotivação para ambos os lados. Por esse motivo, poderá ser uma opção viável abrir exceções aos atletas que efetivamente têm nível para participar em escalões acima.

No que se refere à gestão técnica e pedagógica dos grupos-equipa nos clubes do DE, mais concretamente à liderança dos grupos, é ótimo indicador, um professor, sem ser de EF, poder assumir essa função tendo formação técnica e um certificado do IPDJ. Por exemplo, o diretor da EC antes de assumir esta função era professor da disciplina de inglês e ficou encarregue por um grupo-equipa. O mais importante para além do conhecimento sobre cada modalidade é o gosto pelo ensino e o querer ampliar os conhecimentos dos alunos. Além disso, é com todo o gosto que percebo que os EE, como eu, podem participar no DE, quer ao nível dos treinos, quer ao nível da colaboração nas provas, tendo sempre em consideração que a função do docente responsável não é colocada em causa.

No que concerne às sessões de treino, o projeto de DE exige no mínimo dois treinos por semana. No entanto, devido à falta de recursos materiais, nomeadamente de espaços para a prática da modalidade, nesta escola, alguns grupos-equipa apenas conseguem realizar um treino semanal mais alargado. Ou seja, enquanto as escolas estiverem com sobrelotação os núcleos de DE terão sempre alguma dificuldade em ser implementados nas melhores condições. Nesta escola, atualmente, existem cinco espaços disponíveis para as aulas de EF.

A iniciativa da escola ativa é de extrema importância para alunos que queiram, simplesmente, praticar diversas modalidades sem carácter competitivo. Além do mais, não compromete o seu desenvolvimento e não restringe as suas competências apenas a uma modalidade. Esta possibilidade torna-se mais importante quando se defende que antes dos 12/13 anos não se devia “fechar portas” às crianças para poderem praticar uma ou mais atividades da sua preferência sem qualquer pressão em termos de resultados, uma vez que em determinada fase da vida de um jovem atleta existem altos e baixos e as derrotas consecutivas conduzem, muitas vezes, a que as crianças desistam do desporto e desenvolvem uma aversão à AtF.

Parte prática

Ao longo deste ano letivo colaborei nos treinos de DE na modalidade de badminton juntamente com o professor responsável. Desloquei-me todas as quartas-feiras a outra escola do agrupamento, e os treinos decorreram das 14 às 16 horas. Em média participaram nos treinos cerca de cinco alunos, no entanto,

durante esses meses houve várias oscilações e por vezes apresentavam-se apenas dois. Um dos fatores que poderá contribuir para esta desmotivação provavelmente resulta do facto de haver poucas competições para estimular os alunos e, além disso, as condições de treino não serem as mais adequadas para a modalidade. Contudo, tanto o professor responsável, como eu, divulgámos a modalidade de forma a captar mais alunos para a modalidade.

Inicialmente, nos treinos, deparei-me com diversos constrangimentos que ao longo do tempo foram ultrapassados com alguma naturalidade, como se percebe pelas reflexões que fui redigindo:

(...) deparo-me com algumas dificuldades (...) não existem campos marcados e redes de badminton (...) as raquetes são muito velhas e estão danificadas e, quando chove, o pavilhão torna-se perigoso para a prática de atividade física.

Diário de bordo, 5 de dezembro de 2023

Estes constrangimentos são também um fator desmotivador quer para os alunos, quer para nós professores que, constantemente, temos que encontrar estratégias alternativas para minorar as dificuldades. Infelizmente, algumas destas dificuldades, que referi acima, acontecem em muitas escolas em Portugal e por isso a experiência e a adaptação ao contexto tornam-se tão importantes e imprescindíveis a uma prática consciente, sem esquecer a segurança.

Cabe-nos a nós professores, fazermos o que está ao nosso alcance para melhorarmos as condições com o intuito dos alunos poderem ter o que merecem.

Diário de bordo, 5 de dezembro de 2023

As provas/competições organizadas no âmbito do DE, exigem algum conhecimento e tarefas prévias de forma a receber outras escolas, por um lado e assegurar todas as tarefas de planeamentos dos jogos e de arbitragem. Neste sentido experienciei estas funções nas primeiras três competições locais, em que colaborei com o professor responsável da modalidade de badminton. Efetivamente, este tipo de ambientes de competição são-me bastante familiares e, por esse motivo, não tive qualquer problema em me integrar tal como se pode verificar no Anexo 7. Durante maior parte dos torneios assumi a função de colocar os jogadores em campo para jogar e fui gerindo a questão da arbitragem. Senti que alguns alunos não tinham noções de regras, mas considero normal tendo em conta as condições que as escolas apresentam para a prática da modalidade (já

referidas anteriormente) e o número reduzido de treinos da maior parte. Após ter observado esta situação posicionei-me de forma a ajudar os alunos com mais dificuldades, de maneira que tudo decorresse como planeado. Tive ainda a possibilidade de participar na entrega de prémios, tal como se pode verificar no Anexo 5.

No final de cada competição, senti-me realizado pelo facto de verificar que fui uma pessoa fulcral na rentabilização dos campos, na gestão do descanso dos atletas, das arbitragens e das emoções dos alunos, principalmente os que perdiam, ou seja, em tudo relativamente à organização do torneio.

Formação de arbitragem

Além das competições, ainda acompanhei dois alunos a uma formação de arbitragem da modalidade de badminton, a uma escola em São João da Madeira. Esta formação teve como principal objetivo preparar os alunos para as competições e, ao mesmo tempo, aumentar o seu conhecimento sobre a modalidade. O professor responsável pela modalidade deu-me a possibilidade de estar presente nesta formação e, sem hesitar, aceitei este desafio para ter acesso a uma nova experiência. Sendo uma modalidade muito conhecida para mim, não aprendi nada em concreto. No entanto, verifiquei que os meus alunos aumentaram, significativamente, os seus conhecimentos e, mais importante que isso, apresentaram uma postura correta e proativa.

Nesta formação, além de acompanhar os alunos, colaborei na avaliação prática de todos os participantes. Verifiquei que, na generalidade, as crianças não tinham confiança em exprimir-se e sentiram muitas dificuldades sempre que tinham de tomar decisões. Além disso, não conseguiram projetar a sua voz e possuíam um conhecimento pouco aprofundado da matéria em questão.

Portanto, é necessário tentar perceber as razões de grande parte dos alunos terem as dificuldades acima referidas. Segundo Tinning (2009), pode ser derivado de diversos fatores, entre os quais: (1) a falta de confiança. Os alunos podem se sentir inseguros ao expressar as suas opiniões ou participar ativamente, especialmente se não se sentirem apoiados ou encorajados pelo ambiente envolvente; (2) o conhecimento prévio. Se os alunos não tiverem uma compreensão sólida dos conceitos ou habilidades abordadas, podem hesitar em

participar ativamente; (3) o ambiente de aprendizagem. Se o ambiente não for inclusivo, acolhedor e encorajador, os alunos podem se sentir desmotivados ou intimidados, o que pode afetar sua capacidade de se expressar nas atividades propostas.

Portanto, esta formação serviu essencialmente, para relembrar as dificuldades que se sentem ao realizar a função de arbitragem. Desta forma, por ser um papel tão complexo e por ter de se atuar numa fração de segundo, é fundamental trabalhar esta competência nos treinos, tal como fiz. Ao longo do tempo, verifiquei uma melhoria por parte dos alunos na forma como arbitravam e como interagiam entre eles.

5 – Estudo de Caso: Basquetebol Inclusivo

5.1 – Resumo

De acordo com Mitchell e Sutherland (2020), uma escola inclusiva deve garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal ou social. A Educação Física, em particular, deve promover a inclusão como uma oportunidade de aprendizagem, superando estigmas e estereótipos, especialmente em relação a meninas e alunos com menor desempenho (Bailey, 2005). Este estudo ocorre no contexto do Estágio Profissional em Educação Física. O objetivo passou por investigar a eficácia de estratégias inclusivas no envolvimento, participação e colaboração entre os membros de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo. Participaram 23 alunos de uma turma do 11.º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias. A unidade didática de Basquetebol decorreu ao longo de nove aulas de 90 minutos. Os instrumentos de recolha dos dados foram fichas de autoavaliação, filmagens dos jogos 3x3 em meio-campo, ficha de autoavaliação, fichas de observação do jogo e reflexões realizadas pelo professor estagiário durante e após as aulas. Na análise das fichas de observação do jogo, procedeu-se ao registo do número de posses de bola, passes eficazes e lançamentos entre cada equipa. A análise foi realizada em todas as aulas e em todos os jogos, tendo o apoio das filmagens efetuadas pelo professor estagiário. No que diz respeito à análise das fichas de autoavaliação, *feedback* dos alunos e reflexões de aula, foram enfatizadas as informações pertinentes à participação, envolvimento e trabalho em equipa. Todos

estes registos foram sujeitos a procedimentos de análise de conteúdos. Os resultados demonstraram uma melhoria significativa no envolvimento e participação dos alunos com desempenho inferior, além de uma maior preocupação por parte dos alunos com desempenho superior em garantir a inclusão de todos os membros da equipa no jogo. Ajustes no comportamento dos alunos dominantes fomentaram a participação equilibrada dos colegas. A implementação de regras específicas melhorou a confiança e a participação dos alunos mais reticentes, além de que a liderança positiva entre os colegas de equipa contribuiu significativamente para a cooperação e o envolvimento de todos. Embora alguns comportamentos individualistas ainda prevalecessem, houve melhorias notáveis na atitude e no envolvimento dos alunos inicialmente mais passivos.

Palavras-chave: Educação Física, Inclusão, Basquetebol.

5.2 – Abstract

According to Mitchell and Sutherland (2020), an inclusive school must guarantee access and participation for all students, regardless of their personal or social situation. Physical education, in particular, should promote inclusion as a learning opportunity, overcoming stigmas and stereotypes, especially regarding girls and lower-performing students (Bailey, 2005). This study was carried out in the scope of a Professional School Placement in Physical Education. It aims to investigate the effectiveness of inclusive strategies in the involvement, participation and collaboration between the members of each team in 3x3 half-court basketball games. 23 students from an 11th grade of the Science and Technology course took part. The Basketball teaching unit took place over nine 90-minute lessons. Data was collected through self-assessment forms, footage of the 3x3 half-court games, game observation forms and reflections made by the trainee teacher during and after the lessons. When analyzing the game observation sheets, the number of possessions, effective passes and shots between each team was recorded. The analysis was carried out through all the lessons and games, with the support of footage taken by the trainee teacher. Regarding the analysis of self-assessment forms, student feedback and class reflections, the information relevant to participation, involvement and teamwork was emphasized. All these records

were subjected to content analysis procedures. The results showed a significant improvement in the involvement and participation of the lower-performing students, as well as a greater concern from the higher-performing students to ensure that all team members were included in the game. Adjustments in the behavior of dominant students fostered the balanced participation of their peers. The implementation of specific rules improved the confidence and participation of the more reticent students, and positive leadership among teammates contributed significantly to cooperation and the involvement of all. Although some individualistic behaviors still prevailed, there were notable improvements in the attitude and involvement of the initially more passive students.

Keywords: Physical Education; Inclusion, Basketball.

5.3 – Introdução

Ao iniciar este estudo, baseei-me na perspectiva da análise ecológica das tarefas propostas por Balan e Davis (1993). Estes autores estabeleceram critérios pedagógicos e didáticos específicos para a instrução: 1. oferecer mais oportunidades a todos os participantes; 2. assegurar um equilíbrio dinâmico entre a pessoa, a tarefa e o envolvimento; 3. desafiar todos os participantes a alcançar o sucesso. Dessa forma, escolhi o basquetebol por ser a modalidade que possuía mais aulas e por ser um jogo coletivo. Isto pode permitir a integração de vários alunos com diversas características (Garcia et al. 2016), além de que, assenta diretamente no trabalho em equipa, valorizando o esforço de todos em prol de um objetivo comum. Desta maneira, pretendo “trabalhar” os alunos mais individualistas, evidenciar a cooperação entre todos e o espírito de equipa.

Evans e Davies (2017) incentivam os professores de Educação Física a lidarem com a diversidade como um meio que pode engrandecer a aprendizagem para todos, criando simultaneamente possibilidades de aprendizagem a muitos alunos que, de outro modo, seriam marginalizados ou excluídos. Nesta ótica, a diversidade individual é “usada como veículo para a geração de novos conhecimentos e experiências de aprendizagem” (DeLuca, 2013, p. 334).

Adotei, portanto, a estratégia de tomar o jogo na sua forma básica mais simples como oficina principal, as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo como oficinas de apoio. Num vaivém do todo para as partes e das partes para o todo, projeta-se o início em situações de menor complexidade e, progressivamente, evolui-se para situações de complexidade mais avançada.

Além disto, o que me motivou a investigar sobre este tema, foi o facto de o jogo livre ser dominado pelos alunos mais fortes, mais agressivos e mais hábeis o que, normalmente, prejudica os alunos de baixo nível de habilidade e as raparigas (Graça, 2015). Ainscow (2005) e Penney et al., (2017), afirmaram que a inclusão é um dos maiores desafios que as escolas e os professores enfrentam. Esta perspetiva está de acordo com as diretrizes da UNESCO para uma Educação Física de qualidade em que suporta que a inclusão deve estar presente nos programas.

5.4. – Objetivos

Tendo em consideração o intuito de tornar o basquetebol e a Educação Física mais inclusiva, foram traçados os seguintes objetivos.

- 1) Analisar a eficácia de estratégias inclusivas em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo, com vista a diminuir os comportamentos individualistas durante o jogo;
- 2) Analisar se o jogo é desafiante para todos os alunos;
- 3) Transformar os alunos com melhor nível de desempenho em *playmakers*;
- 4) Compreender o valor da auto, heteroavaliação e da experiência no basquetebol.

5.5 – Metodologia

5.5.1 – Contexto e Participantes

O estudo foi realizado no contexto do Estágio Profissional incluído no Mestrado 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e foi conduzido pelo estagiário que foi em simultâneo professor e investigador. Participaram no estudo, 23 alunos de uma turma do 11.º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias. Os alunos possuíam idades

compreendidas entre os 16 e os 17 anos, 15 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

5.5.2 – Desenho do estudo

O estudo decorreu no espaço exterior, ao longo de nove aulas de 90 minutos, durante o 2.º semestre do ano letivo 2023/2024 entre 27 de fevereiro e 31 de maio. Em anos anteriores, todos os alunos já tinham tido contacto com o basquetebol, no entanto nenhum praticava a nível federado. Foi utilizada a Forma Básica de Jogo 1, com algumas adaptações para que, acima de tudo, se favorecesse o trabalho em equipa e a inclusão de todos no jogo.

Na primeira aula, realizou-se a avaliação diagnóstica para determinar o desempenho dos alunos, identificar as principais dificuldades em relação às ações táticas do jogo, observar o envolvimento, participação e cooperação entre os mesmos. A última aula, foi destinada à avaliação sumativa da modalidade na procura de identificar se tinham ocorrido alterações ao nível da participação e cooperação e relativamente ao nível de desempenho dos alunos. Nos últimos 5/10 minutos de cada aula, realizava-se um momento de reflexão com os alunos, tanto em grupo como individualmente dentro de cada equipa, utilizando para isso a ficha de autoavaliação entregue para esse propósito.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, tal como mencionei no diário de bordo do dia 27 de fevereiro, verifiquei que existiram muitos lançamentos, mas apenas de poucos alunos. Os alunos com mais competências tiveram mais vezes a posse de bola, mais passes e oportunidades de lançamentos. Portanto, para evitar estas ocorrências, construí equipas heterogéneas e coloquei os alunos a observar o jogo, de forma que tivessem a perceção que muitos dos seus colegas evitavam o contacto com a bola e eram excluídos do jogo. A posição de tripla ameaça quase não existia já que os alunos assim que recebiam a bola iniciavam imediatamente o drible. Não chegavam a decidir se estavam melhor posicionados para aproveitar uma situação de finalização disponível, ou seja, driblar se tem caminho livre para o cesto, passar se tem um colega desmarcado perto do cesto, ou lançar se está perto do cesto e tem tempo e espaço para o fazer. O uso desmedido do drible diminuía a participação e o envolvimento de todos os alunos,

com poucos passes entre os membros da equipa, o que favoreceu comportamentos individualistas.

Nas oito aulas subsequentes, foram utilizadas estratégias inclusivas para promover o envolvimento, participação e cooperação entre os alunos. No final de cada aula, foram reservados 20 a 25 minutos para o jogo 3x3 em meio-campo. As estratégias, regras modificadas de jogo e regras de ação inclusivas utilizadas no jogo ao longo da unidade didática de basquetebol, foram as seguintes:

- 1) Primeiro cesto de cada aluno correspondia a cinco pontos;
- 2) Marcação individual;
- 3) Posse de bola protegida;
- 4) Lançamentos ao cesto apenas após passar por todos os elementos da equipa;
- 5) Proibição de passes longos;
- 6) Proibição de lançamentos de fora da linha de três pontos;
- 7) Restrição do drible ao aproveitamento de situações de finalização imediatas e à organização do ataque (trazer a bola para fora para reiniciar o ataque).

Em todas as aulas, durante os jogos, as quatro equipas jogavam enquanto alguns elementos de cada equipa ficavam encarregues da observação do jogo da sua equipa, em relação aos passes, posses de bola e lançamentos, tendo por referência o explicitado na secção dos instrumentos. No final de cada aula, era distribuída uma ficha de autoavaliação, apresentada na secção dos instrumentos, de modo que os alunos fossem capazes de analisar e refletir sobre a sua prestação tendo como ponto de partida o jogo coletivo e inclusivo.

5.5.3 – Instrumentos e procedimentos da recolha de dados

Durante o estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: filmagens dos jogos, ficha de autoavaliação, fichas de observação do jogo e reflexões das aulas.

Filmagem dos jogos

Inicialmente, foi filmada a avaliação diagnóstica em situação de jogo 3x3 em meio-campo, sem restrições. Posteriormente, nos 20/25 minutos finais de

cada aula, foram realizadas filmagens em situações de jogo 3x3 em meio-campo, nas quais as restrições anteriormente mencionadas foram aplicadas.

Importante referir, que todos os encarregados de educação autorizaram a recolha de imagens e foram devidamente informados dos objetivos do estudo tendo-lhes sido entregue o respetivo consentimento informado. Além disso, as imagens recolhidas foram utilizadas apenas no âmbito do estudo e analisadas pelo autor do presente Relatório de Estágio e pelo Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D).

Ficha de autoavaliação

No término de cada aula, cada equipa respondia à ficha de autoavaliação, formada por quatro questões relacionadas com a dinâmica do jogo, participação e envolvimento dos alunos no mesmo. As perguntas eram as seguintes: 1) “Todos os alunos participaram no jogo, do princípio ao fim?”; 2) “O jogo foi dinâmico, ou seja, decorreu de forma fluida, sem pausas?”; 3) “Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?”; 4) “O jogo foi desafiante para todos os alunos?” (tabela 3).

Tabela 3. Ficha de autoavaliação.

Ficha de auto avaliação	
1 - Todos os alunos participaram no jogo, do princípio ao fim?	
2 - O jogo foi dinâmico, ou seja, decorreu de forma fluida, sem pausas?	
3 - Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	
4 - O jogo foi desafiante para todos os alunos?	

Fichas de observação do jogo

Durante todos os jogos, alguns elementos de todas as equipas ficavam responsáveis por observar o jogo da sua equipa tendo em consideração os lançamentos, posses de bola e passes (tabela 4,5 e 6). Decidi especificar em que circunstância surgia o lançamento da seguinte forma: lança após receção em posição de lançamento; lança após penetração em drible; lança após recuperação de bola; e marca cesto.

Tabela 4. Ficha de observação (lançamentos).

Equipa X	
Nome	Quem lança ao cesto?
Aluno 1	
Aluno 2	
Aluno 3	
Aluno 4	
Aluno 5	
Aluno 6	

Legenda:

Lança após receção em posição de lançamento: PL

Lança após penetração em drible: PD

Lança após recuperação de bola (ressalto, interceção de bola): RB

Marca cesto: C

Tabela 5. Ficha de observação (posses de bola).

Equipa 1	
Nome	Nº de posses de bola
Aluno 1	
Aluno 2	
Aluno 3	
Aluno 4	
Aluno 5	
Aluno 6	

Tabela 6. Ficha de observação (passes).

Equipa 1					
Nome Passador	Passa a quem?				
Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Aluno 2	Aluno 1	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Aluno 3	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Aluno 4	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 5	Aluno 6
Aluno 5	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
Aluno 6	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5

Reflexões do professor estagiário-investigador

Após cada aula, o professor estagiário como investigador, procedia a uma reflexão sobre o desempenho dos alunos, analisando a participação e envolvimento no jogo, bem como dificuldades e potencialidades observadas. Além destes momentos, o professor, nos últimos cinco minutos de cada aula, refletia juntamente com os alunos relativamente à inclusão e exclusão nos jogos, de forma a sensibilizá-los.

5.5.4 – Análise de dados

Na análise das fichas de observação do jogo, procedeu-se ao registo do número de posses de bola, passes eficazes e lançamentos entre cada equipa. A análise foi realizada em todas as aulas e em todos os jogos, tendo o apoio das filmagens efetuadas pelo professor estagiário.

No que diz respeito à análise das fichas de autoavaliação, *feedback* dos alunos e reflexões de aula, foram enfatizadas as informações pertinentes à participação, envolvimento e trabalho em equipa. Todos estes registos foram sujeitos a procedimentos de análise de conteúdo (Krippendorff, 2018), a fim de compreender os desafios e aprendizagens dos alunos. Esses procedimentos serviram como um complemento à análise das filmagens e às fichas de observação do jogo tendo sido essenciais para interpretar os resultados obtidos. A análise do conteúdo permitiu uma exploração aprofundada das perceções dos alunos, oferecendo interpretações valiosas sobre a sua participação, envolvimento e progresso ao longo do período de observação.

5.6 – Resultados

Durante as aulas, verifiquei que os alunos apresentavam uma taxa reduzida de sucesso nos lançamentos, o que suscitou a minha preocupação em incorporar consistentemente tarefas voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade específica. Não obstante, não constatei uma melhoria substancial no desempenho dos alunos nesse aspeto. Reconheço que o número reduzido de aulas disponíveis pode ter representado uma restrição significativa para o desenvolvimento dessa capacidade.

Equipa 1

Na equipa 1, era expectável que o aluno 1 usasse mais oportunidades de participação no jogo que os seus colegas, tendo em conta a predisposição que apresenta para o basquetebol. No entanto, e para minha surpresa devido às suas características, este aspeto não se verificou. Preferiu servir de *playmaker* de forma a estimular os restantes colegas da equipa a melhorar o seu nível de jogo. Apenas na primeira aula da modalidade, no dia 5 de março, após a avaliação diagnóstica, o aluno 1 efetuou mais lançamentos e manteve mais vezes a posse de bola. É possível que este aluno tenha sido sensibilizado pela constatação de que, ao analisar as fichas de observação do jogo, e de que, ao ouvir a opinião de outros alunos da sua equipa, tenha identificado uma menor participação por parte dos seus colegas e se tenha sentido “culpado”, tal como se pode verificar nos seguintes excertos:

Realmente senti que tive demasiado tempo com a bola, em comparação aos meus colegas, e acho que isso prejudicou o desenrolar do jogo e a aprendizagem dos meus colegas. Nas próximas aulas irei fazer um esforço para passar mais vezes e jogar em equipa.

Relato aluno 1 da equipa 1, 5 de março de 2024

Não me senti bem a jogar porque ninguém me passava.

Relato aluno 3 da equipa 1, 5 de março de 2024

Nesse momento, incumbiu-me a tarefa de transmitir a conceção de que o resultado não representa necessariamente o aspeto mais crucial, mas sim a participação de todos de forma gratificante e equilibrada, salientando que o erro faz parte da aprendizagem.

Durante quatro aulas um elemento diferente desta equipa não lançou uma única vez ao cesto. Ao analisar esses dados, constatei que esses alunos não se encontravam entre aqueles com menor desempenho. Ao analisar as razões para esse facto, observei que eles se aproximam do tipo de alunos caracterizados por uma postura mais passiva no que diz respeito ao envolvimento com os colegas e, ao mesmo tempo, demonstram um nível de confiança reduzido. A minha perceção foi auxiliada pelo facto de esta modalidade ter sido a última a ser lecionada durante o ano letivo, o que permitiu que dispusesse de um conjunto de dados prévios que caracterizavam cada aluno.

Ao longo das aulas, observou-se uma progressão notável na equipa 1 quanto à participação, especialmente no aumento do número de lançamentos e na frequência das posses de bola. Além disso, constatou-se um equilíbrio gradual no número de passes entre os alunos, sugerindo um desenvolvimento positivo das habilidades de interação e coordenação no contexto das atividades propostas. Este progresso evidencia a importância do ensino estruturado e da prática regular na promoção do envolvimento e da colaboração entre os alunos durante as aulas de Educação Física.

Equipa 2

No que diz respeito à equipa 2, destaca-se inicialmente a disparidade observada na participação dos alunos durante as primeiras duas aulas, com o aluno 1 demonstrando uma contribuição significativamente maior em comparação aos seus colegas, enquanto a aluna 2 apresentava uma participação consideravelmente inferior, tal como referem nos seguintes excertos.

A aluna 3 participou menos vezes que os restantes colegas porque se afasta da zona da bola e não a pede.

Relato do aluno 1 da equipa 2, 5 de março de 2024

Sim é verdade, procurei deslocar-me para onde não estava a bola porque não sei jogar muito bem.

Relato da aluna 2 da equipa 2, 5 de março de 2024

O desafio identificado nesta equipa concentrou-se primordialmente na elaboração de estratégias destinadas a mitigar essas discrepâncias em termos de envolvimento durante o jogo e, acima de tudo, transmitir confiança a esta aluna. Durante o ano letivo, observei que essa aluna manifestava essa falta de confiança principalmente em contextos de modalidades coletivas.

Portanto, ao analisar o jogo e estas afirmações, percebemos que esta aluna tenta estar longe da zona da bola porque não se sente à vontade para jogar. Os seus colegas também têm esta perceção e, por isso, coube-me a mim incentivá-la a participar mais no jogo, utilizando estratégias que permitissem que jogasse mais e não se sentisse inibida. Dessa forma, decidi nas aulas seguintes, adicionar uma condicionante, ou seja, quando esta aluna tinha a bola, o seu defensor tinha

de estar a pelo menos, um metro de distância, com o intuito de dar tempo e espaço de decidir.

Na aula seguinte, ao analisar as filmagens, pude observar um aumento significativo no envolvimento e na motivação da aluna 2 durante o jogo. Esta mudança de comportamento também se refletiu nos dados recolhidos por meio das fichas de observação, onde os cinco alunos dessa equipa apresentaram uma diferença de apenas cinco posses de bola entre si. Contudo, em relação ao número de lançamentos, observou-se que essa aluna ainda apresentava um menor índice em comparação aos seus colegas. Realizou quatro lançamentos a menos do que a aluna que liderou em termos de tentativas de lançamento. De seguida, apresento um excerto dessa aluna no dia em que percebeu que o jogo se torna mais interessante jogado em equipa.

Hoje já procurei mais vezes a bola e senti que o jogo assim torna-se mais interessante. Os meu colegas também me ajudaram para facilitar a minha inclusão no jogo. Além disso, a regra que o professor adicionou ao jogo, teve um impacto positivo na minha confiança.

Relato da aluna 2 da equipa 2, 19 de março de 2024

Após algumas aulas da modalidade, na qual tive a preocupação de reforçar sempre os aspetos do trabalho em equipa e inclusão, continuei a verificar que alguns alunos continuavam a não cumprir as regras que adotei no jogo para o tornar desafiante para todos. Nesta fase, a aluna 2 foi novamente posta de parte, mas desta vez manifestou-se nas reflexões no final da aula, tal como consta no seguinte excerto:

Se o aluno 1 pudesse, jogava sozinho contra todos. Eu corro atrás dele à procura da bola, mas ele não me passa. Assim torna-se impossível jogar em equipa.

Relato da aluna 2 da equipa 2, 11 de maio de 2024

É possível que esses comportamentos mais individualistas sejam consequência da permissão concedida, pela primeira vez, para realizar dribles sem restrições. Principalmente o aluno 1, ao receber a bola, optava por iniciar o drible, mesmo quando colegas estavam em posição favorável para receber o passe e, frequentemente, avançava em direção ao cesto mesmo com adversários pelo caminho.

Nesse sentido, voltei a restabelecer as restrições ao drible, transmitindo aos alunos a importância da participação coletiva em detrimento do resultado final. Esta foi uma preocupação constante ao longo das aulas, na qual percebi que o impacto desejado não se concretizou plenamente. Isto embora tenha sido perceptível em alguns alunos, como se pode verificar nos seguintes excertos de uma aluna desta equipa que estava de fora do jogo:

Aluno 1, passa a bola à aluna 2 que está sempre atrás da bola.

A aluna 2 está outra vez sozinha e tu vais a driblar sem sentido.

Relatos da aluna 3 da equipa 2, 19 de março de 2024

Equipa 3

A equipa 3 foi a que demonstrou uma maior eficácia no trabalho em equipa e na inclusão de todos os alunos durante a modalidade de basquetebol, refletindo um ambiente de colaboração e cooperação bem estabelecido. Por exemplo, a partir da terceira aula, a maior diferença de lançamentos entre todos os elementos da equipa foi apenas dois, enquanto nas posses de bola apenas cinco. Em maior parte das aulas, os alunos desta equipa efetuaram passes por todos os colegas de forma equilibrada. Estes resultados podem ser atribuídos a uma série de fatores observados ao longo das aulas, principalmente ao bom relacionamento entre todos os elementos da equipa.

Em primeiro lugar, a liderança e o exemplo fornecidos pelo aluno 6, podem ter desempenhado um papel significativo nesse processo. A sua participação ativa e comprometida pode ter inspirado os seus colegas, contribuindo para um maior envolvimento geral da equipa. Além disso, a sua disposição em priorizar os objetivos coletivos em detrimento de um desempenho individual, destacou-se como um exemplo a ser seguido, promovendo uma cultura de colaboração e respeito mútuo. O seguinte excerto foi transmitido por esse aluno no momento final da aula, enquanto cada equipa refletia sobre a sua participação no jogo.

Eu sei que jogo mais que os meus colegas, mas tenho a noção que crio situações favoráveis para os meus colegas terem sucesso no jogo. Além disso, sempre que estou de fora, tento motivar os meus colegas e transmitir-lhes correções técnico-táticas.

Relato do aluno 6 da equipa 3, 16 de abril de 2024

Por outro lado, também se verificou uma menor participação das alunas 2 e 4 nas primeiras duas aulas. No meu entender, pode ter sido derivado de dois fatores: confiança pessoal e habilidades motoras específicas. Esses aspetos individuais, podem ter afetado a disposição dessas alunas em se envolverem ativamente nos jogos com os seus colegas.

No entanto, é importante realçar que apesar das diferenças individuais na participação, a equipa como um todo demonstrou uma compreensão profunda dos princípios de trabalho em equipa e cooperação, tal como refere o excerto imediatamente abaixo. Esse tipo de afirmações foi utilizado com muita regularidade nesta equipa. Isto sugere um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, no qual os alunos foram capazes de interiorizar e aplicar os conceitos e valores fundamentais transmitidos durante as aulas.

Todos tiveram dentro do jogo, não houve ninguém que participasse menos e todos deram o seu melhor.

Relato da aluna 4 da equipa 3, 24 de maio de 2024

Equipa 4

Durante o período de intervenção, observou-se que a equipa 4 apresentou resultados mais consistentes em relação ao seu desempenho. No entanto, é importante ressaltar que os resultados obtidos, não corresponderam necessariamente às expectativas estabelecidas inicialmente. Um exemplo disso, foi a participação da aluna 4 que, em diversas ocasiões, não realizou nenhum lançamento durante as aulas e registou um número menor de posses de bola em comparação aos seus colegas.

Foi possível constatar, por meio das reflexões realizadas no final das aulas, que os alunos desta equipa demonstraram compreender os objetivos propostos.

O facto de o professor estar a incentivar-nos a jogar em equipa e arranjar estratégias para que isso seja possível, é uma ótima ideia para o jogo ser desafiante para todos, mesmo que alguns de nós tenhamos mais dificuldades

Relato da aluna 3 da equipa 4, 16 de abril de 2024

Todos participaram no jogo e tem-se verificado uma grande evolução na tentativa de jogarmos em equipa.

Relato do aluno 1 da equipa 4, 16 de abril de 2024

No entanto, esses entendimentos não se refletiram de maneira consistente nas filmagens dos jogos e nos dados recolhidos pelas fichas de observação. Apesar dos esforços para abordar essa questão, não foi possível promover uma maior participação da aluna 4, possivelmente pela sua atitude passiva e negativa, tal como referem os seguintes excertos:

Eu não me desmarco porque não gosto da modalidade. Prefiro que sejam os meus colegas a jogar.

Relato da aluna 4 da equipa 4, 12 de março de 2024

Ela tem de se desmarcar mais e procurar mais a bola. Por vezes parece que não quer jogar.

Relato do aluno 1 da equipa 4, 12 de março de 2024

Após algumas aulas, esta aluna alterou o seu discurso porque, felizmente, começou a gostar da modalidade. Manteve, no entanto, o receio em falhar perante os restantes colegas da turma.

Na aula de hoje, decidi não procurar muitas vezes a bola porque tenho receio de cometer erros, já que não sou muito habilidosa no basquetebol.

Relato da aluna 4 da equipa 4, 10 de maio de 2024

Portanto, é relevante destacar que apesar das limitações observadas por esta aluna, foi possível estabelecer um ambiente no qual esta desenvolveu uma maior simpatia pela modalidade e estabeleceu vínculos de amizade com os seus colegas. Esses aspetos contribuem para uma experiência mais enriquecedora e positiva no contexto da Educação Física, demonstrando a importância não apenas do desempenho desportivo, mas também do desenvolvimento pessoal e social dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

5.7 – Discussão

A observação inicial de que os alunos apresentavam uma taxa reduzida de sucesso nos lançamentos, apesar das tarefas específicas incorporadas para desenvolver essa habilidade, destaca a complexidade do desenvolvimento de habilidades motoras concretas no contexto da Educação Física. Conforme argumentado por Schmidt e Lee (2019), a aquisição de habilidades motoras é um processo complexo que requer tempo, prática estruturada e *feedback* contínuo. A

limitação do número de aulas, pode ter restringido a oportunidade para a prática necessária com o objetivo de alcançar melhorias significativas.

Os resultados relativos à participação e ao trabalho em equipa, especialmente os relatos dos alunos que sentiram a necessidade de equilibrar a participação no jogo, refletem a importância de uma abordagem inclusiva. Segundo Johnson e Johnson (1989), o trabalho em equipa e a cooperação são cruciais para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem onde todos se sentem valorizados e apoiados. A decisão do aluno 1 da Equipa 1 de adotar um papel de *playmaker* para estimular a participação dos colegas, exemplifica um comportamento alinhado com esses princípios.

Os progressos observados na Equipa 1, tanto em termos de participação como de equilíbrio nas posses de bola e lançamentos, sublinham a eficácia de um ensino estruturado e da prática regular. De acordo com Rink (1993), a estruturação cuidadosa das atividades e a prática regular são fundamentais para o desenvolvimento das competências motoras e da cooperação entre os alunos.

A análise dos dados relativos à Equipa 2, evidencia desafios relacionados à confiança e à participação ativa, especialmente no caso da aluna 2. A intervenção pedagógica de adicionar uma regra para garantir espaço para a aluna 2 jogar, demonstrou ser eficaz para aumentar a sua motivação e envolvimento. Esta estratégia está de acordo com as recomendações de Kirk (2009), que defende a adaptação do ambiente de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos e fomentar um clima de inclusão e confiança.

A Equipa 3 destacou-se pela eficácia no trabalho em equipa e inclusão, atribuída em parte à liderança positiva do aluno 6. Vygotsky (1978) sublinha a importância da interação social na aprendizagem, argumentando que a colaboração e o exemplo de pares podem promover significativamente o desenvolvimento das habilidades e competências. O bom relacionamento entre os membros da equipa também contribuiu para um ambiente cooperativo e inclusivo, essencial para a aprendizagem eficaz em contextos de Educação Física.

A análise da Equipa 4 revelou desafios significativos relacionados à atitude passiva e à confiança pessoal, especialmente no caso da aluna 4. A mudança na sua percepção da modalidade, apesar das dificuldades iniciais, ilustra a importância de promover um ambiente de apoio e incentivo contínuo. Conforme destaca Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca e a autoeficácia são críticas para o envolvimento dos alunos e para o seu desenvolvimento contínuo.

Os resultados deste estudo reforçam a importância de uma abordagem pedagógica holística que combine a estruturação cuidadosa das atividades com uma atenção contínua às dinâmicas de grupo e às necessidades individuais dos alunos. A promoção do trabalho em equipa e da inclusão deve ser um objetivo central nas aulas de Educação Física, não apenas para melhorar o desempenho desportivo, mas também para contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Este estudo sugere que estratégias adaptativas e um ambiente de apoio são essenciais para garantir uma educação física eficaz e significativa, que prepare os alunos não apenas para a prática desportiva, mas também para a vida em sociedade.

5.8 – Conclusão

Este estudo revela a importância de abordagens estruturadas e inclusivas para o desenvolvimento das habilidades motoras e sociais dos alunos. A prática estruturada e o *feedback* contínuo são essenciais para o aprimoramento das habilidades motoras, evidenciado pelos desafios enfrentados na melhoria dos lançamentos, conforme sustentado por Schmidt e Lee (2019).

Os dados ressaltam a importância da inclusão e do trabalho em equipa para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Os progressos na Equipa 1, no equilíbrio das posses de bola e lançamentos, destacam a eficácia de um ensino estruturado e da prática regular. A intervenção pedagógica que sensibilizou os alunos para a importância da participação equitativa, foi eficaz em melhorar o envolvimento e a dinâmica de grupo, conforme indicado por Rink (1993). A intervenção na Equipa 2, adaptando o ambiente de aprendizagem para aumentar a confiança e participação, demonstrou a eficácia de estratégias personalizadas, alinhadas com as recomendações de Kirk (2009). A liderança positiva observada

na Equipa 3 destacou a importância da interação social e da colaboração, conforme Vygotsky (1978).

Os desafios enfrentados pela Equipa 4, ilustram a necessidade de um ambiente de apoio contínuo, essencial para a motivação e o desenvolvimento dos alunos, conforme Ryan e Deci (2000). Este estudo reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica holística que promova a prática regular, o trabalho em equipa e a inclusão, não apenas para melhorar o desempenho desportivo, mas também para contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

5.9 – Limitações

As limitações deste estudo, fundamentais para uma análise crítica e contextualizada dos resultados obtidos, evidenciam aspetos cruciais a serem considerados na interpretação dos dados. Em primeiro lugar, o reduzido número de aulas destinadas à prática da modalidade de basquetebol, pode ter limitado a amplitude e a profundidade do trabalho em equipa alcançado ao longo do período de intervenção. Esta restrição temporal pode não ter permitido uma exploração plena das dinâmicas de colaboração e interação entre os alunos, prejudicando a capacidade de alcançar os objetivos propostos em termos de desenvolvimento do trabalho em equipa.

Adicionalmente, a utilização das fichas de observação, preenchidas pelos próprios alunos durante os jogos como instrumento de recolha de dados, também pode ter afetado a fiabilidade e validade dos dados recolhidos. No entanto, foi uma excelente forma dos alunos estarem envolvidos neste processo, sendo a única maneira de colocar em prática esta investigação.

Essas limitações, sublinham a importância de abordagens metodológicas robustas e diversificadas para investigar o trabalho em equipa e a inclusão na modalidade de basquetebol. Futuras pesquisas podem beneficiar de um maior período de intervenção, permitindo uma exploração mais aprofundada das dinâmicas de grupo e uma análise mais rigorosa dos resultados. Além disso, a combinação de métodos de recolha de dados, como observação direta, entrevistas e análise de documentos, pode fornecer uma visão mais abrangente e holística do fenómeno em estudo, contribuindo para uma compreensão mais

completa e fundamentada dos fatores que influenciam o trabalho em equipa e a satisfação dos alunos na prática do basquetebol.

5.10 – Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106–116. <https://doi.org/10.1017/s103001120002529x>
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71–90. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Balan, C. M., & Davis, W. E. (1993). Ecological Task Analysis—An approach to Teaching Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(9), 54–62. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10607352>
- DeLuca, C. (2013). Toward an interdisciplinary framework for educational inclusivity. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 305-347.
- Evans, J., & Davies, B. (2017). Equality, equity and physical education. In *Equality, education, and physical education* (pp. 11-27). Routledge.
- Garcia, L.S., González, R.H., Calixto, S.I.S. Basquetebol como mecanismo de inclusão social. (2016). *Revista Encontros Universitários da UFC*, Fortaleza, 1(1).
- Graça, A. (2015). Relação pedagógica e experiência dos alunos no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In K. Lemos, P. J. Greco, & J. C. P. Morales (Eds.), 5º CIJD (pp. 63-86). Instituto Casa da Educação Física.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, Incorporated.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>

- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2017). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062–1077. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414888>
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 31-43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>
- Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor learning and performance: From Principles to Application*. Human Kinetics Publishers.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

6 – Considerações finais

Assumir uma postura audaciosa e reflexiva no desenvolvimento curricular, afastando-se da zona de conforto, pode desafiar um conjunto de conhecimentos estabelecidos, porém é essencial para o progresso educacional tanto dos alunos quanto dos professores. A perseverança na adoção de práticas inovadoras é um aspeto fundamental, uma vez que a repetição e o aperfeiçoamento dos métodos formativos foram essenciais para integrar efetivamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na minha opinião, é crucial cativar o aluno para a sua educação física, de forma que traga benefícios também para a sua saúde física, mental, emocional e,

de preferência, ser praticada de forma prazerosa. Quero eu dizer que os conhecimentos nesta área são benéficos para várias áreas da vida do aluno, sobretudo para a saúde. Os conhecimentos e o gosto pela prática do movimento físico, vão não só beneficiar os aspetos já referidos como também a capacidade de concentração nas outras disciplinas. É inconcebível que, por vezes, não haja condições para a prática desta disciplina devido, por exemplo, às condições climatéricas. Umas boas instalações para a prática desta disciplina, equipamento interior e exterior diversificado e de qualidade, deveriam ser uma das prioridades de qualquer escola.

Durante todos estes meses, enfrentei diversos desafios que representaram oportunidades contínuas de aprendizagem. Na minha perspetiva, correspondi aos objetivos estabelecidos e termino esta etapa com o sentimento de dever cumprido e com um gosto cada vez maior pela EF. Sinto que a minha missão em direção a uma EF de Qualidade ainda agora começou e, por isso, estou ansioso por continuar a fomentar nas escolas este meu desejo. Neste momento posso dizer com orgulho que SOU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106–116. <https://doi.org/10.1017/s103001120002529x>
- Agrupamento de Escolas Doutor Manuel Gomes de Almeida. (2019). Projeto Educativo. Espinho.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71–90. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Balan, C. M., & Davis, W. E. (1993). Ecological Task Analysis—An approach to Teaching Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(9), 54–62. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10607352>
- Batista, P. (2014). O papel do Estágio Profissional na (re) construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In Batista, P., Graça, A., Queirós, P. (Eds.). (2014).

O estágio Profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P.; Hugo, D.; Monteiro, J.; Moura, A.; Estriga, L. M. (2022). Avaliação para a aprendizagem no ensino do voleibol a alunos do secundário. *Journal of Sport Pedagogy and Research* 8 (1), 13-23.

Batista, P., & Resende, R. (2023). Formação de Professores e Educação Física Inclusiva em análise. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 9(3), 4-8.

Bento, J. (2006). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.

Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643-661.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.

Bonança, R. M., Da Graça Castanho, M., & Morgado, E. M. G. (2022). O DECRETO-LEI n. 54/2018: UM DESAFIO PARA a INCLUSÃO. *Cadernos De Educação, Tecnologia E Sociedade*, 15(se1), 135–143. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>

Brusseu, T. A., Jr, Erwin, H., Pangrazi, R. P., & Darst, P. W. (2020). *Dynamic physical education for secondary school students*. Human Kinetics Publishers.

Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*. 11(2), 41-52. <https://hdl.handle.net/1822/20758>

DeLuca, C. (2013). Toward an interdisciplinary framework for educational inclusivity. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 305-347.

Ellisor, M. (1960). Ways of working with learners. *Educ Lead* 17: 425-431.

Evans, J., & Davies, B. (2017). Equality, equity and physical education. In *Equality, education, and physical education* (pp. 11-27). Routledge.

- Fisette, J. L. (2013). 'Are you listening?' Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.649724>
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics Publishers.
- Garcia, L.S., González, R.H., Calisxto, S.I.S. Basquetebol como mecanismo de inclusão social. (2016). *Revista Encontros Universitários da UFC*, Fortaleza, 1(1).
- Goodyear, V. & Dudley, D. (2015) "I'm a Facilitator of Learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- Graça, A. (2007). Modelos e concepções de ensino do jogo. In: F. Tavares, A. Graça & J. Garganta (Eds.), *Proceedings do 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos – Cd-Rom*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A. (2015). Relação pedagógica e experiência dos alunos no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In K. Lemos, P. J. Greco, & J. C. P. Morales (Eds.), *5º CIJD* (pp. 63-86). Instituto Casa da Educação Física.
- Graham, G., Elliott, E., & Palmer, S. (2016). *Teaching Children and Adolescents Physical Education 4th Edition*. Human Kinetics.
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in cardiovascular diseases*, 57(4), 368–374. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, Incorporated.

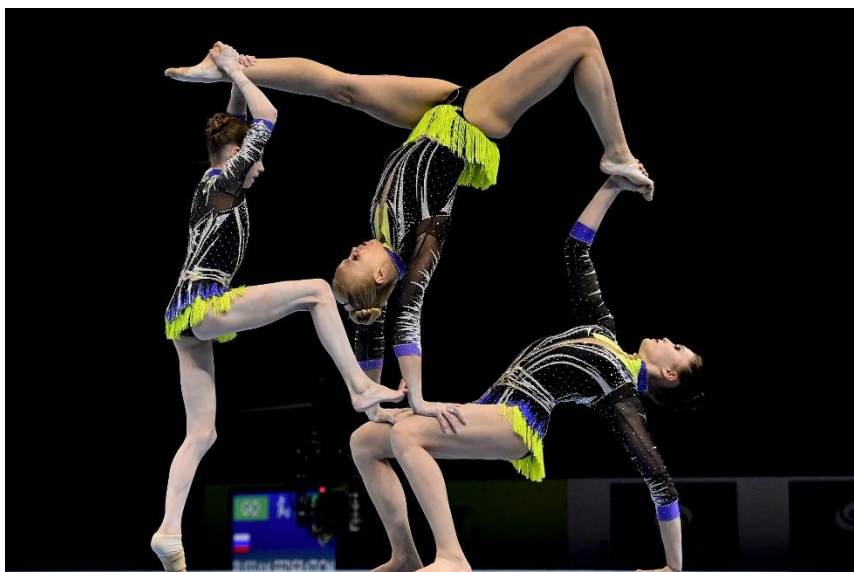
- MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, P. E., & Borghouts, L. B. (2021). Promoting instructional alignment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958177>
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa: educa.
- Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2017). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062–1077. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414888>
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 31–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>
- Resende, R., Pimenta, N., & Sá, P. (2021). Critical incidents in physical education. *Journal of Physical Education*. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3260>
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: fundar e*

- dignificar a profissão. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(3), 45-49. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor learning and performance: From Principles to Application*. Human Kinetics Publishers.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1994). *Quality PE through positive sport experiences: Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete Guide to Sport Education* (3rd ed.). Human Kinetics
- Simões, M. A. (2008) – Início da carreira docente: Desafios e dificuldades. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- Sousa, R. P. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (36), 85-92.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Teoldo, I.; Greco, P.J.; Mesquita, I.; Graça, A.; Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77.
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and human movement*. <https://doi.org/10.4324/9780203885499>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, Ill.: Human Kinetics Books.

- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Webb, N. (2008). Learning in small groups. In: Good T (Ed.), 21st century education: a reference handbook. Vol. 1. Thousand Oaks: Sage, 203-211.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Zeichner, K., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329–348). New York, NY: Macmillan.
- Zeichner, K. (2009). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College- and University-Based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347>

Anexos

Anexo 1 – Dossier de Ginástica Acrobática



Grupo constituído por:

Professor:

Escola:

CALENDARIZAÇÃO

Dia	Monitorização / Tarefas a realizar
9 de janeiro	• Compreender as várias regras de segurança e a organização das aulas; • Transmitir e compreender os critérios de avaliação da modalidade; • Apresentação do dossier; • Escolher e explorar o tema do esquema coreográfico; • Explorar todas as figuras de nível I e II bem como as respetivas pegas, montes/desmontes de forma a perceberem as funções que mais tarde podem desempenhar (base, intermédio ou volante); • Definição dos grupos (5 a 6 elementos); • Escolher música e explorar o tema do esquema coreográfico;
16 de janeiro	• Explorar e definir as figuras de pares e trios a utilizar, construindo e registando o esquema; • Escolher e explorar os elementos de ligação, de forma integrada na ligação as figuras; • Explorar o tema do esquema coreográfico; • Apresentação à turma do esquema construído até ao momento; • Efetuar a auto e hetero avaliação, procurando perceber o ponto em que se encontram e compreendendo os aspetos essenciais a ter em conta na realização de um esquema.
23 de janeiro	• Escolher e explorar as figuras de grupos (4,5 e 6 elementos) bem como as respetivas pegas, os montes/desmontes; • Elaborar o esquema tendo em conta as figuras a incluir, os elementos de ligação e o tema; • Apresentação à turma do esquema construído até ao momento; • Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber o ponto em que se encontram e ajudando os seus colegas a compreender as suas facilidades e aspetos a melhorar.
6 de fevereiro	• Explorar os elementos de ligação, de forma integrada na ligação das figuras; • Elaborar o esquema através das figuras de pares, trios e grupos (4, 5 e 6 elementos) tendo em conta o tema coreográfico; • Apresentação à turma do esquema construído até ao momento; • Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber o ponto em que se encontram e ajudando os seus colegas a compreender as suas facilidades e aspetos a melhorar.
13 de fevereiro	• Finalizar a construção e registo do esquema; • Ensaio geral e apresentação do esquema final; • Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber a sua evolução tanto individual como do grupo.

AUTOPERCEÇÃO E FORMAÇÃO DE GRUPOS

Para que este processo possa ser iniciado, cada aluno deverá perceber a sua função a desempenhar, ou seja, se serão base, intermédio ou volante. A partir deste ponto, a turma será dividida em 3 subgrupos de acordo com as suas funções. Cada grupo terá de selecionar o número de alunos definidos pelo professor de forma a incluir no grupo, alunos base, alunos intermédios e, no mínimo, 1 aluno volante.

REGRAS DE SEGURANÇA

- É fundamental respeitar as diferenças entre base e volante.
- É fundamental utilizar as pegadas indicadas para cada elemento assim como os montes e desmontes, garantindo a segurança de todos.
- Sempre que necessário, um aluno deve auxiliar na realização das figuras.
- Os alunos devem efetuar a sessão com o material adequado e sem sapatilhas.
- Todas as figuras são realizadas em cima do praticável.
- A concentração é fulcral, prevenindo possíveis lesões.

HABILIDADES MOTORAS

Funções:

Base: aluno que suporta ou projeta o volante; elemento robusto e de estatura alta.

Posição de quatro apoios: o base deve formar um ângulo de 90º graus entre o tronco e as coxas e entre as coxas e as pernas.

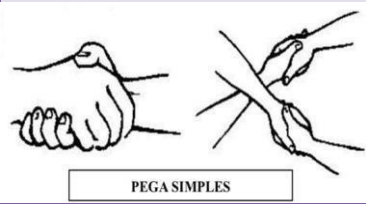
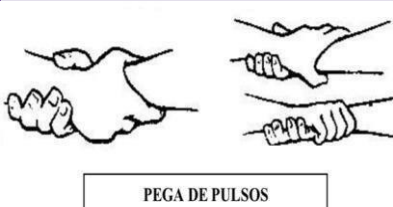
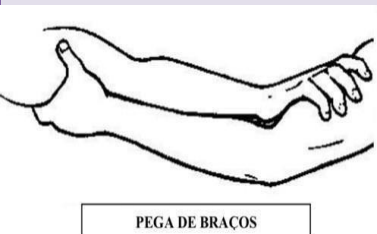
De pé: afastar ligeiramente os MI, mantendo uma postura firme e contraída.

Deitado: corpo em extensão completa, em decúbito dorsal ou ventral.

Intermédio: elemento que auxilia o base e o volante, podendo executar algumas figuras quer como base, quer como volante ou ficar entre o base e o volante.

Volante: aluno que executa a figura sobre um base, e que deve ter características técnicas mais versáteis, tais como mais agilidade e destreza. Por norma, é um elemento mais leve e de baixa estatura.

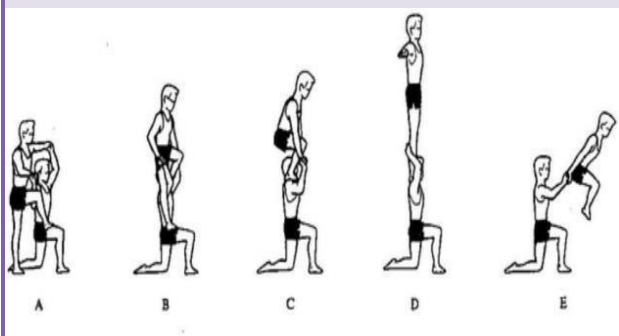
Pegadas: formas de contacto e apreensão entre os alunos, permitindo o equilíbrio e/ou a impulsão, de forma a realizar em segurança as diferentes figuras.

TIPOS DE PEGA	OBJETIVOS	FIGURAS
 PEGA SIMPLES	Apoiar as palmas das mãos uma na outra, envolvendo a mão com os dedos	Figuras 3, 5 e 6 Figuras de grupo
 PEGA DE PULSOS	Contactar, com a palma da mão, o pulso do colega envolvendo-o com os dedos. O dedo polegar rodeia um lado, enquanto os restantes dedos envolvem o outro lado	
 PEGA DE BRAÇOS	O base agarra o braço do volante pelo lado de fora, enquanto o volante agarra o braço do base pelo lado de fora	Poderão ser utilizadas para elevar os volantes nas figuras de grupo
 PEGA ENTRELAÇADA	Ambas as mãos envolvem os pulsos, formando um quadrado ou “cadeirinha”	

Montes e desmontes: elementos técnicos através dos quais se constroem as figuras, onde ambos os alunos, base e volante, devem estar concentrados, mantendo a posição durante o mínimo 3 segundos.

MONTE/DESMONTE

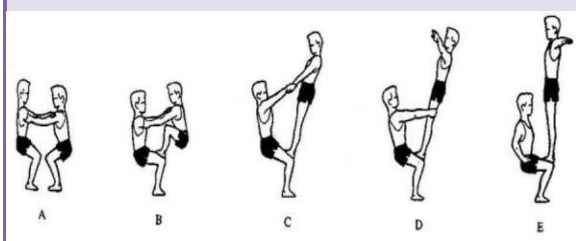
INDICAÇÕES



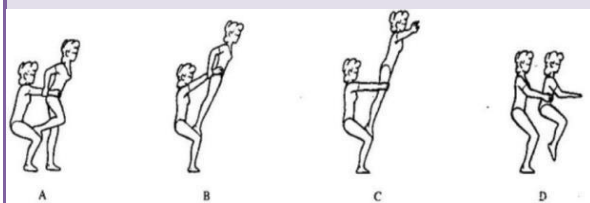
O base apoia um joelho no chão, e o volante sobe apoiando-se na coxa e no ombro da base. Ambos utilizam a pega simples para auxiliar a subida do volante.

Ambos mantêm as costas direitas, não largam as mãos até que o volante se sinta estável.

O base segura o volante ligeiramente abaixo do joelho. A alteração da pega do base é feita com uma mão de cada vez, de modo que o volante nunca fique sem apoio. O desmonte é feito através de uma ligeira impulsão do volante, para a frente utilizando a pega simples como apoio.



De frente um para o outro, utilizando a pega simples ou de pulsos, o volante sobe para as coxas do base. Utilizando o contrapeso, ambos encontram um ponto estável. O base segura o volante ligeiramente acima do joelho. A alteração da pega do base é feita com uma mão de cada vez, de modo que o volante nunca fique sem apoio. O desmonte é feito através da pega simples, e o volante desce um pé de cada vez nunca largando o base.



O volante encontra-se de costas para o base, que lhe segura pelas ancas. Através de um ligeiro agachamento do base e de uma ligeira inclinação à frente do volante, utilizando o contrapeso o volante sobe para as coxas do base. O base segura o volante ligeiramente acima do joelho. A alteração da pega do base é feita com uma mão de cada vez, de modo que o volante nunca fique sem apoio. O desmonte é feito com uma ligeira impulsão à frente, por parte do volante.

Figuras

Figuras de Pares

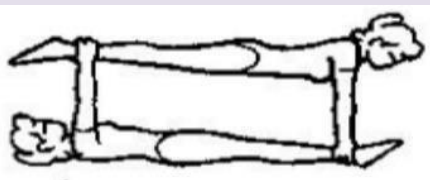
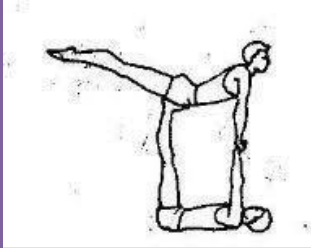
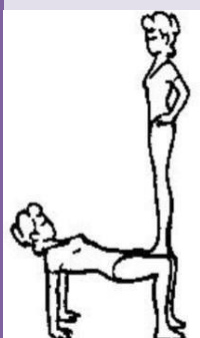
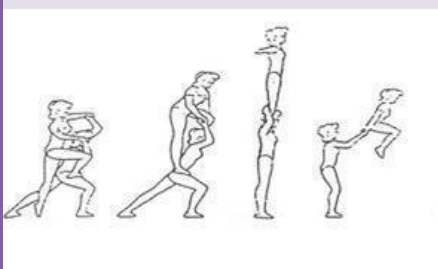
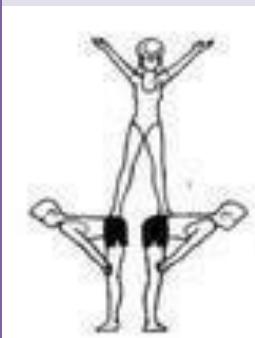
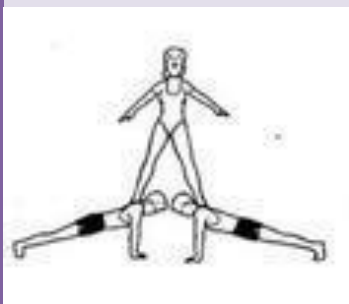
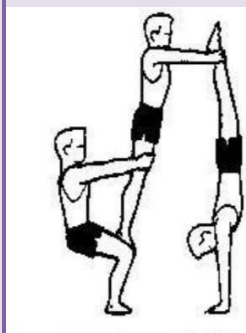
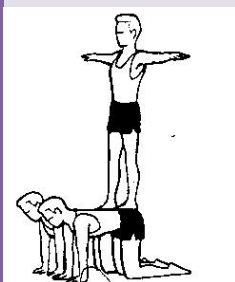
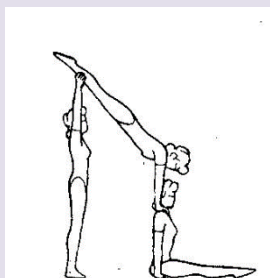
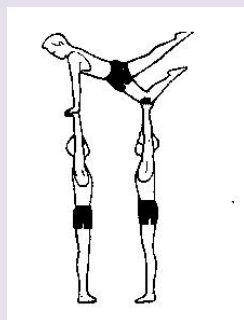
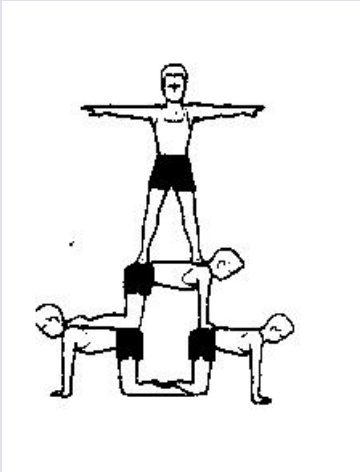
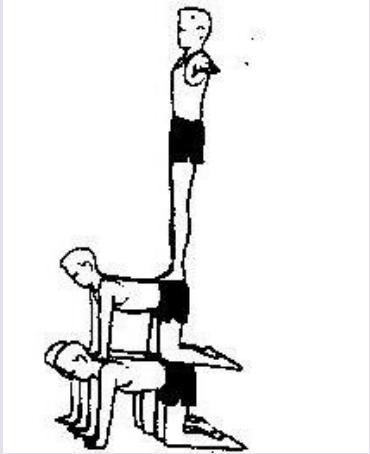
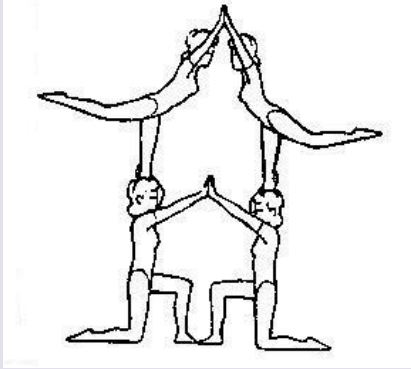
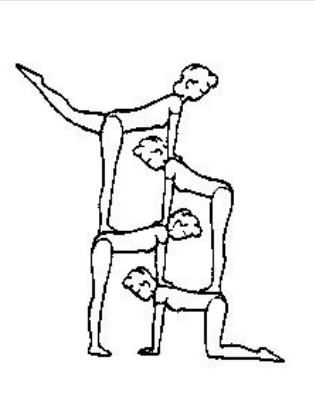
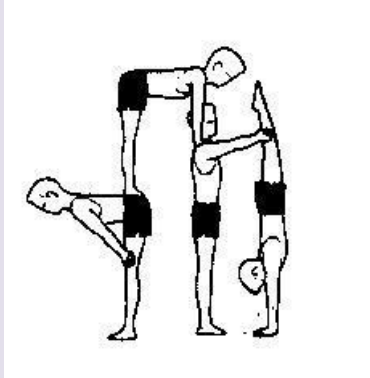
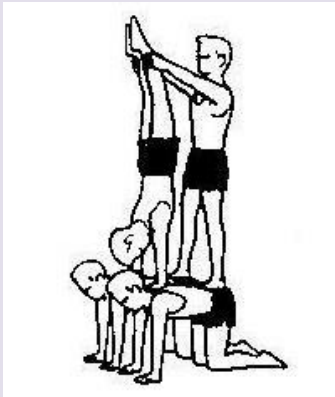
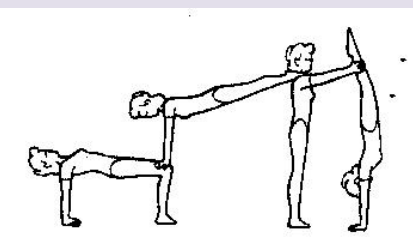
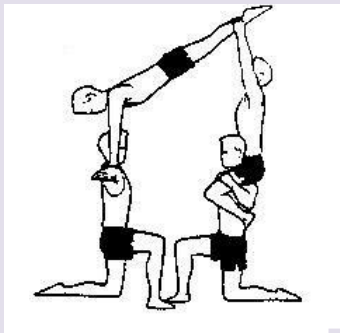
NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
ELEMENTO 1		
Figura 1 	Figura 2 	Figura 3 
ELEMENTO 2		
Figura 4 	Figura 5 	Figura 6 
ELEMENTO 3		
Figura 7 	Figura 8 	Figura 9 

Figura de trios

NÍVEL 1			NÍVEL 2			NÍVEL 3		
ELEMENTO 1								
Figura 10			Figura 11			Figura 12		
								
ELEMENTO 2								
Figura 13			Figura 14			Figura 15		
								
ELEMENTO 3								
Figura 16			Figura 17			Figura 18		
								

Figuras de 4 elementos

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
ELEMENTO 1		
Figura 19 	Figura 20 	Figura 21 
ELEMENTO 2		
Figura 22 	Figura 23 	Figura 24 
ELEMENTO 3		
Figura 25 	Figura 26 	Figura 27 

Figuras de 5 elementos

Figura 28

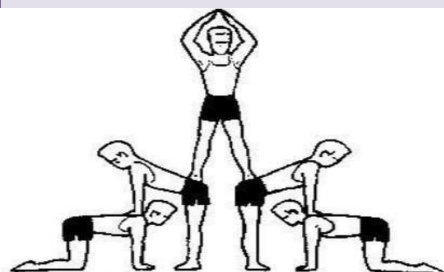


Figura 29



Figura 30

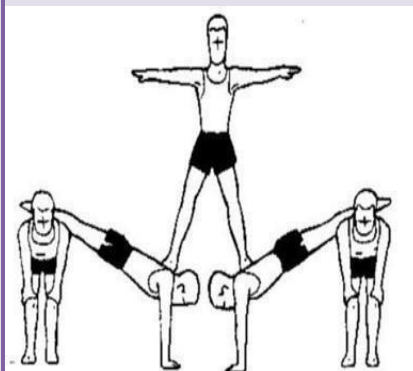


Figura 31

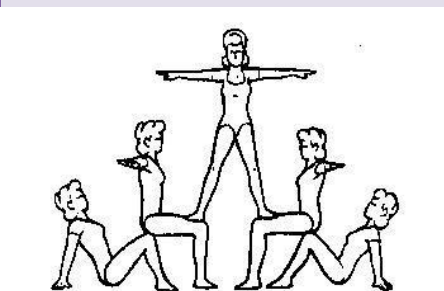


Figura 32

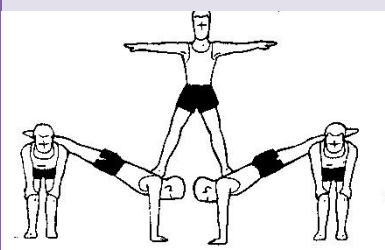
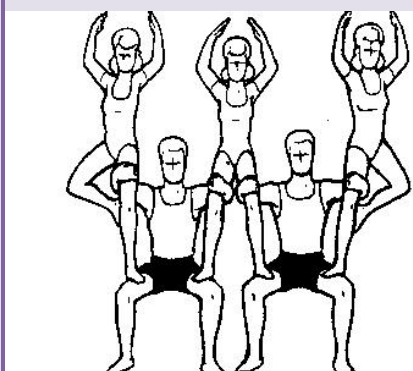


Figura 33



Figuras de 6 elementos

Figura 34

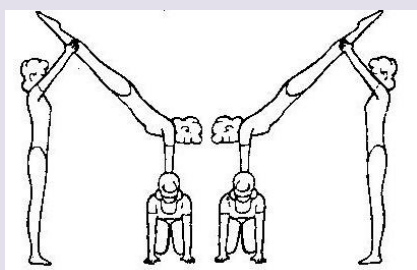


Figura 35

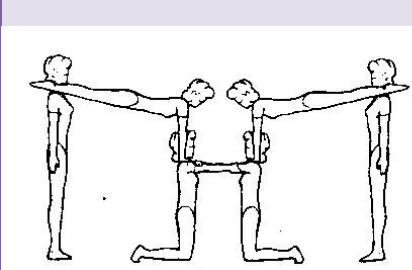


Figura 36

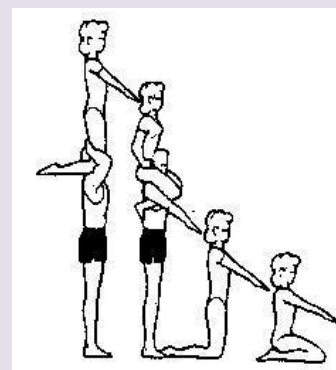


Figura 37

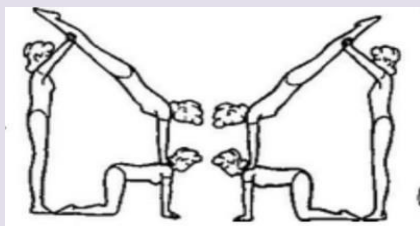


Figura 38

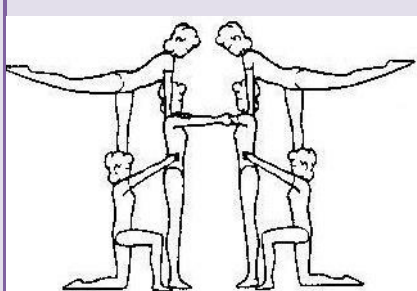
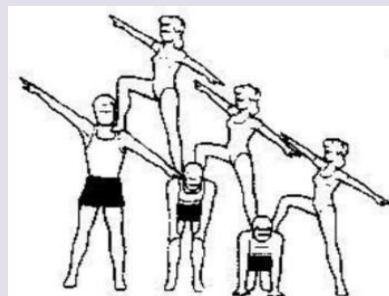


Figura 39



Elementos de ligação: todos os elementos gímnicos da ginástica de solo, como, por exemplo, o rolamento à frente ou à retaguarda, o salto de gato, a pirueta, afundo, posições de equilíbrio, roda, apoio facial invertido...

Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Vela	Ponte
Espargata (frontal/lateral)	Pirueta (180° e 360°)	Avião	Salto de gato
Salto engrupado	Roda e Rodada	Ângulo	Afundo
Salto tesoura	Apoio facial invertido	Bandeira	Salto encarpado

CULTURA DESPORTIVA

Regulamento: os esquemas oficiais têm uma duração de 2' 30", com acompanhamento musicale com uma composição de todos os tipos de exercícios. Existem 5 categorias:

Pares femininos e masculinos - 1 base e um volante, ambos do mesmo género;

Pares mistos - 1 base do género masculino e 1 volante do género feminino;

Grupos femininos (trios);

Grupos masculinos (quadras).

DESCOBRE O TEU TEMA!

Nesta modalidade de ginástica acrobática, devem escolher um tema. Neste momento devem procurar diversos elementos de inspiração para construírem o vosso esquema coreográfico e definirem o motivo coreográfico. Podem inspirar-se em situações do dia-a-dia para criarem os vossos movimentos.

Devem ter em conta os elementos a incluir no momento de avaliação, dando, simultaneamente, asas à vossa imaginação! Ansiosos por ver os esquemas fantásticos que irão apresentar!

TEMA: _____

ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO ESQUEMA

Duração: mínimo 1'30", com música.

Figuras obrigatórias (dossier): 2 figuras de pares, 1 de trios, 1 de quadras ou 1 de cinco/seis elementos (grupo) e 5 elementos de ligação. Cada aluno tem de realizar, no mínimo, 4 figuras e 3 elementos de ligação.

Figuras de criatividade: 1 figura de pares, 1 de trios, 1 de quadras ou 1 de cinco/seis elementos.

Avaliação: 40% - componente técnica, 30% - componente artística e 30% - processo de construção e evolução do esquema.

Propósito final: apresentar à turma.

O ESQUEMA

Neste campo, devem descrever o vosso esquema, identificando as **figuras**, o **nível** e ainda os **elementos que participam** em cada uma delas.

	Figuras Nº	Nível	Participantes
Pares			
Trios			
Quadras			
Grupos 5/6			Todos

Descrevam, **sucintamente**, o esquema construído:

HÉTERO AVALIAÇÃO

Este separador diz respeito à avaliação quantitativa e descritiva dos esquemas dos restantes grupos. Em todos os critérios, à exceção do último (aspetos a melhorar), avalia os teus colegas numa escala de 1 a 5 e, caso pretendas, podes realçar algo positivo ou negativo através de uma pequena nota descritiva. No último critério, deverás descrever os aspetos a melhorar do grupo.

1	2	3	4	5
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente

HÉTERO AVALIAÇÃO				
CRITÉRIOS / GRUPO				
ELEMENTOS DE LIGAÇÃO PEGAS, MONTES, FIGURAS e DESMONTES				
CRIATIVIDADE, ENCADEAMENTO LÓGICO e POSTURA/EXPRESSÃO				
DIFICULDADES e ASPETOS A MELHORAR				

AVALIAÇÃO

A avaliação tem em conta, não só o esquema final, mas também todo o trabalho realizado ao longo das aulas para o atingir. Deste modo, esta será efetuada de acordo com os critérios abaixo indicados.

Importa mencionar que a cada grupo será atribuída uma pontuação final, que deve ser distribuída pelos 5 ou 6 elementos do grupo. Esta deve ser feita de forma consciente e ponderada.

Execução técnica (40%):

Neste domínio, serão valorizadas as figuras de acordo com o nível estabelecido para cada uma. Isto é, conforme o nível das figuras que escolherem, a vossa avaliação concorre para determinada pontuação. Na tabela abaixo, está indicada a pontuação que cada figura pode ter, de acordo com a vossa escolha de dificuldade (1 – 2 – 3). Naturalmente, podem efetuar figuras de qualquer um dos níveis.

Nível/ Pontuação	Pares1	Pares2	Pares3	Trio1	Trio2	Quadras 1	Grupo 5/6	EL 1	EL 2	EL 3	EL 4	EL 5
Nível 3 (20)	1,75	1,75	1,75	2,5	2,5	3,25	4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Nível 2 (17)	1,5	1,5	1,5	2	2	2,5	3,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Nível 1 (14)	1,2	1,2	1,2	1,5	1,5	2	2,9	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5

Componente artística (30%):

A componente artística está relacionada com a estética do vosso esquema, tendo em conta os seguintes critérios:

Postura: realizar as figuras e os elementos de ligação com uma postura firme e adequada, cumprindo as regras de segurança.

Expressão: ser capaz de comunicar corporalmente, transmitindo sensações e energias acerca do tema escolhido com uma atitude coerente com o tema e esquema.

Criatividade: ser original e demonstrar a capacidade de inovar.

Encadeamento lógico: interligar os elementos gímnicos com a utilização de diferentes sentidos e direções, bem como relacionar as diferentes figuras de forma lógica e coerente, utilizando todo o espaço de apresentação.

Critério	Postura e expressão	Criatividade	Encadeamento lógico
Ponderação	30%	50%	20%

Processo (15%):

Este é o domínio da avaliação que valoriza o processo e a superação até ao vosso produto

final. Ou seja, todos devem participar na elaboração, na execução e apresentação do esquema.

Pensamento crítico (15%):

Neste domínio avalia-se a capacidade crítica do grupo e a capacidade de avaliação dos restantes grupos através da ficha de heteroavaliação.

TOTAL GRUPO: ____ pontos (valor a distribuir por todos os elementos em função do trabalho desenvolvido)

DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES	
ALUNO	NOTA

Anexo 2 – Plano de Aula Ginástica Acrobática

AULA Nº: 55 e 56		PROFESSOR: Rui Tremoceiro		UNIDADE DIDÁTICA: Ginástica acrobática	
ANO/TURMA: 11º 2		Nº ALUNOS: 23		DATA: 20/02/2024	
MATERIAL: Coluna, dossier e canetas				HORA: 8h30 – 10h00 (75' úteis)	
FUNÇÕES DIDÁTICAS: Exercitação				LOCAL: AEMGA – Ginásio	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA:					
HABILIDADES MOTORAS:		FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA		CULTURA DESPORTIVA	CONCEITOS PSICOSSOCIAIS
Explorar e definir as figuras obrigatórias e de criatividade a utilizar, construindo e registando o esquema; Escolher e explorar os elementos de ligação, de forma integrada na ligação das figuras; Explorar o tema do esquema coreográfico;		Aplicar os níveis de força, flexibilidade e destreza na realização das figuras e dos elementos gímnicos. Aplicar a flexibilidade, força, coordenação e mobilidade em circuito.		Conhecer e aplicar as regras de segurança essenciais e transversais a todas as aulas. Conhecer as regras para a elaboração da coreografia.	Demonstrar autonomia e responsabilidade na avaliação das suas potencialidades e dificuldades, bem como das dos colegas. Demonstrar respeito e colaboração com os colegas e professor durante toda a aula.

		CONTEÚDOS	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMA
PARTE INICIAL	8:35 5'	Chamada; Contextualização da aula.	Os alunos, em forma de U, escutam a breve explicação sobre como se irá desenrolar a aula.	
PARTE FUNDAMENTAL	8:40 15'	Ativação geral	O aluno: - Demonstra empenho na realização dos exercícios. - Predispõe o organismo para a prática de atividade física. - Aumenta a frequência cardíaca. “Inspira pelo nariz e expira pela boca” “Aumenta a intensidade”	Os alunos organizados em xadrez, realizam exercícios ao sinal do professor: - Skipping (baixo, médio, alto); - Calcanhares atrás; - Rotações de braços (atrás, frente); - Jumping jacks; Os alunos, a pares, realizam o seguinte circuito: 45 segundo de trabalho com 15 segundos de descanso, 1 vez. - Pé coxinho a desequilibrar o colega - Sentados + pernas afastadas + puxar o colega - Prancha + toque - Sentar e levantar de costas para o colega - Abdominal + salto
	8:55 30'	- Figuras - Pegas fundamentais - Montes e desmontes - Elementos de ligação	O aluno: - Respeita as regras de segurança durante a realização dos exercícios. - Escolhe e explora as figuras obrigatórias e de criatividade, identificando as dificuldades sentidas por si e pelo grupo. - Preenche o dossier com as figuras e os elementos de ligação selecionados. “Atenção às regras de segurança” “Desmonta a partir da parte superior”	Os alunos, com os respetivos grupos (ver anexo), exploram as diferentes figuras obrigatórias e de criatividade. Os alunos, ao realizarem o desmonte devem ter o cuidado de avisar os bases para que eles possam contrair ou desmontar com ajuda. Os alunos exploram os diferentes elementos de ligação de forma integrada na ligação as figuras.
	9:25 15'	- Figuras - Pegas fundamentais - Montes e desmontes - Elementos de ligação	O aluno: - Respeita as regras de segurança durante a realização da coreografia. - Realiza as figuras e os elementos de ligação, previamente definidas, de acordo à sua música e ao tema da coreografia.	Os alunos apresentam à turma, as figuras e os elementos de ligação que selecionaram ao longo da aula. Todos os elementos do grupo têm de participar pelo menos em 3 figuras e 3 elementos de ligação. As figuras e os elementos de ligação devem ter continuidade

			- Identifica as dificuldades observadas pelos diferentes grupos e sugere possibilidades de melhoria. “Atenção às regras de segurança” “Respeitem os colegas”	relativamente ao que foi apresentado na aula passada. Os alunos apresentam no mínimo: - As figuras e os elementos de ligação que estão presentes no dossier. Os restantes grupos realizam uma apreciação através dos parâmetros definidos no dossier.
PARTE FINAL	9:45 5'	Balanço final da aula.	Os alunos: - Escutam o professor a realizar um breve balanço da sessão e a contextualizar a próxima aula.	

Anexo 3 – Cartaz: atividade Gerações Desportivas



Anexo 4 – Moldura e organizadores da atividade Gerações Desportivas



Anexo 5 – Entrega de Prémios: Desporto Escolar



Anexo 6 – Colaboração em atividade de Escalada



Anexo 7 – Participação em competição de Badminton

