



A minha transformação como professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Domingos Ernesto Chaves Rodrigues

Porto, junho de 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Rodrigues, E. (2024). A minha transformação como professor de Educação Física. Porto: Rodrigues, E. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, INFLUÊNCIA PARENTAL, PRÁTICA DESPORTIVA.

AGRADECIMENTOS

Alcançar e ultrapassar esta meta na minha vida só foi possível com o apoio e incentivo de muita gente que nunca deixou de acreditar em mim. Sinto-me, portanto, na obrigação de expressar a minha profunda gratidão a todas estas pessoas.

À minha família, em especial os **meus pais**, pelo seu amor e apoio incondicional em todos os momentos. Jamais seria quem sou sem a vossa educação, dedicação e trabalho por mim.

À **Marta**, por acreditar em mim, especialmente nos muitos momentos em que eu próprio não acreditei. Foi em ti que fui buscar forças quando o cansaço e a desmotivação quase me deram por vencido. O teu apoio foi incansável e jamais conseguirei retribuir tudo o que fizeste por mim ao longo destes anos. *Kocham cię.*

Ao **Eduardo**, ao **Rodrigo** e ao **Gustavo**, os meus irmãos, por todos os momentos de gargalhadas e choros. Sou uma pessoa melhor e mais madura por ser o vosso irmão mais velho.

Ao **Francisco**, ao **Tiago**, ao **Romão** e ao **Ruel**, pela irmandade e, principalmente, por terem sido a minha “casa” quando estava a mais de 1000 quilómetros dela. Foi, também, em vocês que encontrei a força e o discernimento para ultrapassar todos os desafios da minha aventura no Porto, sou eternamente grato por tudo o que vivi ao vosso lado.

Ao **Nuno**, ao **Ventura**, ao **León**, ao **Marco**, ao **Bernardo**, ao **Bruno**, ao **Pedro**, ao **Rocha**, ao **Roberto**, ao **António** e ao **Francisco**, por estes anos de conversas, vivências e de intimidades. A vossa amizade é um dos pilares da minha vida.

A todo o meu **núcleo de estágio**, em especial à **professora cooperante Cristina Caré**, pela paciência e conselhos ao longo deste processo. A sua disponibilidade para me ajudar e guiar em todos os momentos desta jornada de transformação foi de extrema importância e será, com certeza, algo que guardarei comigo para sempre. Foi um exemplo da excelência da carreira docente.

À **professora doutora Paula Queirós**, por todos os ensinamentos transmitidos, pela preocupação e disponibilidade constantemente demonstradas, mas principalmente por me ter orientado ao longo de todo este processo.

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, por permitido que eu enveredasse por este ramo que tanto ambicionei. Senti desde o primeiro momento que a decisão de entrar nesta casa foi a melhor decisão que poderia ter tomado. Sou grato por todo o conhecimento adquirido e pela forma como me ajudaram neste processo de transformação como professor.

À **Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva**, por ter sido a instituição que acolheu para que pudesse dar os primeiros passos na carreira docente. A ajuda de todo o corpo docente e não docente foi primordial para que me sentisse confortável e capaz de colocar em prática todos o meu conhecimento.

Às **minhas turmas**, por me terem permitido desenvolver como professor, mas principalmente por se terem mostrado disponíveis a que transmitisse o meu conhecimento e, dessa forma, ter o meu cunho no seu processo de formação.

À **Universidade da Madeira**, por abrirem as portas a um jovem rapaz, que não estava seguro para onde pretendia ir e o terem guiado da melhor forma.

Ao **Centro Social e Desportivo de Câmara de Lobos**, pelas oportunidades e experiências proporcionadas. Sinto um tremendo orgulho por fazer parte desta casa.

A todos vocês, obrigado de coração.

RESUMO

“A minha transformação como professor de Educação Física” narra o trajeto realizado ao longo do estágio profissional pelo autor, neste que foi o seu primeiro contacto com a carreira docente. O estágio profissional é a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido ao longo da formação académica, assumindo o papel de docente num contexto escolar. Neste que é um documento de carácter reflexivo, o autor propõe oferecer uma visão geral desta experiência de prática pedagógica supervisionada, descrevendo os seus momentos mais significativos, nomeadamente as dificuldades sentidas, as metodologias adotadas e os seus efeitos. De forma a contextualizar este período de estágio, que foi realizado numa escola localizada na cidade do Funchal, na Ilha da Madeira, há que referenciar aqueles foram os intervenientes desta experiência e que contribuíram, de forma crucial, para a transformação pretendida. Este estágio permitiu uma maior compreensão das experiências vividas por um professor de Educação Física, potenciando características como uma crescente apreciação das dinâmicas e especificidades de uma escola, a adoção de uma atitude reflexiva e, ainda, a capacidade de avaliar. A componente investigativa surge do interesse em entender como e a que níveis os pais possuem a capacidade de influenciar a prática desportiva dos seus filhos e, assim, impactar o seu desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. O autor procura, neste documento, retratar a sua evolução ao longo deste trajeto rumo à excelência na docência e a sua transformação no bom professor que sempre ambicionou ser.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, INFLUÊNCIA PARENTAL, PRÁTICA DESPORTIVA.

ABSTRACT

"My transformation as a Physical Education teacher" recounts the journey the author made during his practicum, in what was his first contact with a teaching career. The practicum is an opportunity to put into practice all the theoretical knowledge acquired during academic formation, taking on the role of a teacher in a school context. In this reflexive document, the author offers an overview of this experience of supervised teaching practice, describing its most significant moments, namely the difficulties experienced, the methodologies adopted and their effects. In order to contextualise this practicum period, which was carried out in a school located in the city of Funchal, on Madeira Island, it is important to mention those who took part in this experience and who made a crucial contribution to the intended transformation. This school placement allowed for a greater understanding of the experiences of a Physical Education teacher, fostering characteristics such as a growing appreciation of the dynamics and specificities of a school, the adoption of a reflective attitude and the ability to evaluate. The research component arises from an interest in understanding how and at what levels parents can influence their children's sports practice and thus impact their cognitive, motor and emotional development. In this document, the author seeks to portray his evolution along this path towards excellence in teaching and his transformation into the good teacher he has always aspired to be.

KEY WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, PARENTAL INFLUENCE, SPORTS PRACTICE.

LISTA DE ABREVIATURAS

EBSAAS – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

NE – Núcleo de Estágio

TGfU – Teaching Games for Understanding

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
LISTA DE ABREVIATURAS	VII
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS	X
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
I – INTRODUÇÃO	1
II – ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA.....	3
2. EXPETATIVAS INICIAIS.....	4
III – ENQUADRAMENTO NA PRÁTICA PROFISSIONAL	6
1. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	6
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL	7
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	8
3.1. A ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	8
3.2. CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS	9
3.3. OBJETIVOS TRAÇADOS.....	10
IV – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	13
1. O PLANEAMENTO	13
1.1. PLANEAMENTO ANUAL	14
1.2. UNIDADE DIDÁTICA/PLANEAMENTO MODULAR.....	14
1.3. PLANO DE AULA	15
2. A PRÁTICA – OS MODELOS INSTRUCIONAIS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	18
2.1. MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA	18
2.2. TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING	20
2.3. ESTILO DE ENSINO DE DESCOBERTA GUIADA	21
3. A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO E OBSERVAÇÃO NA EVOLUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	22
4. A AVALIAÇÃO E AS SUAS PARTICULARIDADES.....	25
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	28

5.1.	ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES.....	28
5.2.	DESPORTO ESCOLAR.....	30
6.	EXPERIÊNCIA NO 2º CICLO	31
V – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – A INFLUÊNCIA PARENTAL NA PRÁTICA DESPORTIVA DOS FILHOS.....		34
1.	RESUMO	34
2.	ABSTRACT	35
3.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE ESTUDO.....	36
4.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	37
5.	METODOLOGIA.....	38
6.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	41
7.	CONCLUSÃO	46
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO ESTUDO	48
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS		49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		51
ANEXOS		XII

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Distribuição das idades e género do grupo de estudo.	39
Gráfico 2 - Quantidade de horas por semana dedicadas pelo grupo de estudo à realização de atividade física na escola.	41
Gráfico 3 - Distribuição da quantidade de horas semanais dedicadas pelo grupo de estudo à realização de atividade física fora do contexto escolar.....	42
Tabela 1 - Análise descritiva das perguntas relativas ao nível de influência parental percecionada.....	44
Tabela 2 – Análise descritiva das perguntas relativas aos níveis de interesse e encorajamento dos pais à atividade física e prática desportiva.....	44
Tabela 3 - Análise descritiva dos valores relativos à frequência com que os pais assistem aos treinos e jogos e à frequência com que conversam com os filhos acerca da prática desportiva e atividade física.....	46

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A - Unidade Didática do Módulo 9 (Dança II) do 11º ano.....	XIII
ANEXO B - Plano de Aula referente à aula 1 e 2 do Módulo 9 (Dança II) do 11º ano	XIV
ANEXO C - Reflexão Escrita da Aula 3/4 do Módulo 9 do 11º ano, 22 de fevereiro de 2024	XV
ANEXO D - Ficha de Avaliação Sumativa do Módulo 8 (Ginástica II) do 11º ano.....	XVI
ANEXO E - Cartaz de promoção ao torneio inter-turmas de Futsal 2023-2024.....	XVII
ANEXO F - Questionário/Instrumento da Componente Investigativa	XVIII

I – INTRODUÇÃO

Este documento de carácter reflexivo e denominado de Relatório de Estágio Profissional surge como tarefa final do Estágio Profissional (EP) e é um requisito para a conclusão do curso e obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O estágio constitui uma fase fundamental na formação dos futuros professores, proporcionando um contacto direto e intensivo com o contexto escolar e permitindo a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso.

Ao longo desta reflexão irei abordar todas as experiências e vivências adquiridas neste período de (trans)formação como professor de Educação Física (EF), bem como os desafios encontrados, os objetivos traçados e as dificuldades sentidas. Irei, no fundo, procurar fazer um balanço dos pontos positivos e negativos de tudo o que vivi neste ano de EP.

Este é um período marcante na formação de um professor, servindo como a ponte entre o conhecimento teórico adquirido e a aplicação prática. É, portanto, um período crítico, na medida em que o aluno passa a ser docente, assumindo as suas funções e preocupações, algo que poderá determinar o seu futuro e a sua relação com a profissão docente (Tardiff, 2012). Durante esta fase que os futuros professores devem refinar as suas capacidades educativas e desenvolver uma abordagem reflexiva à sua prática pedagógica, o que comprova a importância deste relatório neste processo de transformação como professor (Smith, K. & Lev-Ari, L., 2005).

A instituição que me acolheu para a realização da prática de ensino supervisionada foi a Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), localizada na cidade do Funchal.

Assim, este documento é estruturado em sete capítulos, nos quais irei abordar as diferentes dimensões da prática pedagógica e do meu desenvolvimento profissional. De forma mais específica, no capítulo de “Enquadramento Pessoal”, irei expor um olhar introspetivo sobre o meu percurso

pessoal e as motivações que me levaram à escolha da carreira docente, mas também apresentar as minhas expectativas ao encarar o início deste processo.

No seguimento deste capítulo surge o “Enquadramento na Prática Profissional”, onde procurarei argumentar o caso da importância da EF no currículo escolar, bem como expandir a importância do EP no processo de transformação como professor de EF, mas também explicar a papel crucial assumido pela dimensão cooperativa do Núcleo de Estágio (NE), na condução deste processo. Ainda neste capítulo, irei contextualizar o meu EP no que se refere às condições de aprendizagem, bem como à caracterização dos alunos com quem contactei e os objetivos traçados.

No “Enquadramento Operacional”, detalharei a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, expondo as estratégias e posturas adotadas, que foram mediadas por objetivos pedagógicos, sendo que irei focar a minha atenção nas dimensões do planeamento, reflexão, observação e avaliação. Especificamente irei destacar os modelos de ensino de instrução direta e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o estilo de ensino de descoberta guiada, porque foram guias importantes na minha tentativa de alcançar a eficácia pedagógica. Neste capítulo abordarei igualmente a dimensão da integração na comunidade escolar, focando nas atividades realizadas e minha participação no desporto escolar.

No capítulo referente ao “Desenvolvimento Profissional”, irei apresentar a componente investigativa do relatório de estágio, em que surgirá a problemática da “Influência dos Pais na Prática Desportiva dos Filhos”. Finalmente, o capítulo final estará reservado para uma reflexão final acerca do que foi o EP, onde irei abordar o meu crescimento pessoal e profissional ao longo deste processo, mas também perspetivar o que será o meu futuro na profissão docente.

II – ENQUADRAMENTO PESSOAL

1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA

Nascido a 17 de fevereiro de 1998, na ilha da Madeira, mais precisamente na freguesia do Estreito de Câmara de Lobos e o mais velho de 4 irmãos, sempre fui um rapaz muito tímido e encontrei no desporto, nomeadamente o futebol, uma forma de me soltar e sentir-me livre. Foi o meu pai, o responsável, não só pela introdução desta modalidade na minha vida, mas também por plantar a semente de algo que iria moldar grande parte da minha vida e influenciar todas as minhas decisões futuras. Ainda assim, foram os meus primos que me levaram a conhecer o mais puro futebol, o das ruas. São muitas as minhas memórias a “jogar à bola” durante tardes intermináveis, com índices de competitividade e plateias dignas de Primeira Liga, algo que nunca poderia ser replicado em qualquer outro contexto.

Além disso, joguei futebol federado, onde conheci amigos para a vida, mas acima de tudo, vivenciei imensas experiências que me marcaram. A rotina do treino e o dia de jogo representam um capítulo importante na minha jornada pessoal, pois sempre os encarei com altíssima intensidade.

Portanto, chegada a altura de decidir o que queria ser quando fosse “grande”, a escolha só poderia estar relacionada com o desporto, algo que me acompanhou durante todo o meu desenvolvimento pessoal ao longo da minha infância e adolescência. Foi então, que decidi enveredar pela licenciatura em Educação Física e Desporto, na Universidade da Madeira, sendo que realizei também um período de estudos em mobilidade, na Universidade de EF de Varsóvia, na Polónia. Este foi um período tremendamente enriquecedor para mim, que me deixou marcas até hoje. Mas nenhuma outra decisão teve tanta importância e peso como a de ingressar no MEEFEBS, na FADEUP, por tudo o que aprendi e pela forma como me moldou, na minha transformação como professor de EF, e não só.

De forma paralela ao meu ingresso no ensino superior, acabei por deixar a prática do futebol, de forma a concentrar-me totalmente nos estudos e investir na área do treino. Acabei por enveredar nos escalões de formação do Centro Social e Desportivo de Câmara de Lobos, sendo que é lá que continuo a

desempenhar funções de treinador, em conciliação com a realização do estágio profissional, que é o assunto sobre o qual me vou debruçar ao longo deste relatório e, no fundo, aquilo que mais interessa.

2. EXPETATIVAS INICIAIS

Como residente na Ilha da Madeira, a FADEUP ofereceu-me a oportunidade de “voltar a casa” depois de um ano deslocado na cidade do Porto, sendo uma decisão muito fácil de tomar, pois permitiu-me dedicar a 100% neste processo de transformação, sem as preocupações adicionais que a realização do estágio fora da minha área de residência acarretaria. Fui acolhido pela Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), no Funchal, com a qual não tinha qualquer conexão prévia, mas foi através do professor Luís Filipe Esteves, com o qual tive contacto na licenciatura e no curso de treinador de futebol, que obtive referências bastante positivas da escola. Além de me tranquilizar com o que seria o ano letivo passado naquela instituição, esta ligação com o professor Luís, acabou por facilitar e acelerar o processo de adaptação à escola e à comunidade escolar.

O gosto pelo ensino e a vontade de ajudar jovens no seu desenvolvimento pessoal, seja a nível motor, social ou mental, são as principais razões pelas quais optei pela área do ensino da EF. E quando digo isto, procuro evidenciar a ligação estreita que existe entre a EF e o desenvolvimento global de todas as crianças. E é por acreditar na importância do papel da EF neste processo, que sinto o peso desta responsabilidade, daí procurar dar o melhor de mim, obtendo as competências necessárias para o poder fazer.

Os 6 anos de experiência no treino ofereceram-me um leque de competências importantes ao nível da gestão dos tempos de empenhamento motor e da aula em si, algo que me deixou relativamente calmo no momento de encarar o desafio das primeiras aulas, pois sempre senti que tinha as ferramentas necessárias para nunca perder o controlo da aula.

Ainda assim, um dos objetivos centrais que tracei antes de iniciar o estágio, que passou por desempenhar um papel ativo no desenvolvimento dos alunos com os quais interagi, deixando uma marca positiva na vida deles, dentro

do contexto de EF, objetivo esse que irá além do final do meu estágio, irá prolongar-se ao longo da minha carreira como professor. Será sempre através do cumprimento deste objetivo que me poderei autoavaliar, pois são os alunos e o impacto que deixamos neles, os pontos de referência para o meu nível de competência.

III – ENQUADRAMENTO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

1. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Aos olhos dos profissionais de EF, esta é, geralmente, definida como uma disciplina essencial que fornece aos alunos as habilidades, os conhecimentos e as atitudes necessárias para serem pessoas ativas e saudáveis. Por outro lado, há também quem a defina como o desporto escolar. Mas há quem vá mais longe e olhe para a EF, como recreio, passatempo ou como um intervalo que permite aos alunos descansarem entre aulas de disciplinas mais importantes. No fundo, há quem considere a EF como parte integrante e valiosa do currículo escolar, enquanto outros consideram que esta é uma disciplina de “segundo plano”, muitas vezes confundida com o simples dispêndio energético pelos alunos, sem oferecer qualquer contributo significativo à educação.

Parece-me, portanto, evidente que há pouca concordância em relação ao termo EF e a sua definição, mas ainda assim, parece-me pertinente sugerir que a EF usa meios físicos para desenvolver o todo de cada pessoa, sendo que os efeitos da EF deverão fazer-se sentir no corpo e na mente, influenciando todos os aspetos da vida e, acima de tudo, que traga benefícios para a pessoa.

Segundo Pangrazi e Beighle (2020), a EF contribui, essencialmente através de atividade física, para o crescimento e desenvolvimento global das crianças, sendo, discutivelmente, a única disciplina do currículo escolar que inclui os três domínios do ensino: psicomotor, cognitivo e afetivo/social.

Lopes e Fernando (2013), afirmam que “o desporto é um poderoso meio de transformação das crianças e dos jovens”, por todas as valias motoras, mas também por todas as lições que a participação desportiva acarreta, seja no que se refere ao trabalho de equipa, ao espírito de sacrifício, à disciplina e à liderança.

Tendo em conta esta oportunidade única de poder ser um catalisador no sucesso de todas as crianças, independentemente do seu nível de habilidade, o professor de EF tem o dever de fazer mais do que ensinar técnicas de habilidade e aptidão física, é preciso entender as implicações na saúde pública de uma EF de qualidade. Sem nunca esquecer a aprendizagem, as noções de hábitos de alimentação saudáveis, redução de stress, abuso de substâncias, gestão de

peso corporal e, principalmente, do estilo de vida ativo, devem ser incluídas no currículo de EF.

É igualmente importante que o professor de EF se integre e seja realmente visto como parte integrante da comunidade escolar, na medida em que contribui tanto para os objetivos acadêmicos como os colegas de outras disciplinas. Para isto, é importante que não subsistam dúvidas acerca da importância da EF no desenvolvimento dos nossos alunos e que se criem iniciativas no sentido de alcançar todas as potencialidades do currículo de EF.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

Todas as disciplinas do MEEFEBS deverão contribuir para uma finalidade em comum, que é a de formar professores de EF, mas a unidade curricular do EP possui um peso, inquestionavelmente, maior em relação a todas as outras, constituindo-se como peça fundamental do curso.

A formação do professor de EF engloba duas grandes vertentes, a vertente teórica, em que se propõe que adquira um conhecimento específico da profissão docente, mas também a vertente prática, em que o papel de professor se começa a construir através do planeamento, da execução, da avaliação e reflexão do seu próprio trabalho.

No fundo, o EP é a fase final do processo de **(trans)formação do professor**, desenvolvido ao longo de toda a jornada académica, sendo este o momento de nos mostrarmos capazes de utilizar o conhecimento e a aprendizagem adquiridos ao longo deste processo e ligá-los à resolução dos desafios que advém da prática.

Por outro lado, nenhum professor se forma sozinho, sendo vital a aprendizagem com os mais e menos experientes, ou seja, a partilha de vivências com o professor cooperante, a professora orientadora, demais professores da escola e, ainda, com os nossos colegas estagiários, possui uma importância muito grande neste processo de formação como professor.

Assim sendo, o Núcleo de Estágio (NE), de acordo com Batista e Queirós (2013), tem o propósito de catalisar o desenvolvimento de novas competências

e procurar e aprimorar novos conhecimentos. No que diz respeito à composição do meu NE, este era composto por mim, pelos meus colegas estagiários João Rodrigues e Afonso Calado, pelas professoras cooperantes Cristina Caré e Susana Cró e pela professora orientadora Paula Queirós.

O facto de possuir uma relação de amizade com ambos os colegas do NE, fomentou a partilha de ideias e opiniões, ao longo de todas as fases deste processo, na medida em que éramos capazes de nos ajudar mutuamente com conversas informais acerca de estratégias, situações de aprendizagens e possíveis progressões pedagógicas, entre outros tipos de assuntos relevantes ao processo e que nos ajudaram a todos a superar os diferentes desafios que foram aparecendo.

Por outro lado, a professora cooperante assumiu, também um papel de enorme importância em todo este processo, seja pelas funções burocráticas, mas principalmente, pela ajuda preciosa a cada plano de aula, a cada aula, a cada situação de aprendizagem que foram supervisionadas e analisadas.

Tenho o dever de enaltecer este papel que a professora cooperante assumiu, pois além de sempre se demonstrar disponível a ajudar, deu-me a autonomia e a liberdade para tomar as decisões e entender as repercussões que delas advinham.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. A ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

A EBSAAS, situada no Funchal, na Região Autónoma da Madeira, mais conhecida como a “Escola da Levada”, e tal como disse anteriormente, foi o local que me acolheu.

A imagem que tinha da escola começou a ser moldada logo na primeira visita à escola, cujo objetivo foi o de conhecer o pessoal docente e não docente, realizar um reconhecimento das estruturas e instalações escolares e desportivas, conhecer o contexto social onde a instituição está inserida e, ainda, os recursos materiais dos quais dispõe.

É de salientar que, naquele momento, a escola encontrava-se numa fase de transição, em que estavam a ser finalizadas obras de renovação um pouco por toda a escola, mas ainda assim, eu estava bastante impressionado com toda a infraestrutura da escola, pois sendo a primeira vez que lá tinha estado, não tinha a noção do tamanho da escola em si e da quantidade de instalações que a compunham. De forma a melhor entender isto, e como exemplo, a escola que frequentei do 5º ao 12º ano tinha um campo exterior e a EBSAAS é composta por 4 campos exteriores, além dos 2 pavilhões interiores e ginásio, constituindo um fator potenciador do processo ensino-aprendizagem.

No que toca à distribuição destes espaços ao longo do ano, definida pelo Departamento de Educação Física, existia uma rotação pelos três períodos, sendo que esta é invariavelmente afetada sempre que as condições climatéricas impedem a realização de aulas nos campos exteriores. Este era um fator que apesar de poder ser mais ou menos facilmente resolvido, acaba por limitar o processo ensino-aprendizagem, mas que me obrigou sempre a ter um “plano B”, geralmente um plano de aula em contexto de sala de aula.

3.2. CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS

A primeira visita à escola coincidiu com a primeira reunião do Núcleo de Estágio, em que além de ter sido um momento de nos conhecermos melhor, foi também o primeiro momento para perspetivar o ano letivo, começando por se definir as turmas com as quais iríamos trabalhar ao longo do ano e, por consequência, a professora cooperante que nos iria auxiliar, de forma mais próxima, neste processo. Foi-me, então, concedida a oportunidade de lecionar as turmas uma turma do 11º ano e outra do 9º ano, sendo que a primeira foi a minha turma residente e as restantes num regime de partilha com os meus colegas do NE, sendo que o 9º ano me foi atribuído no primeiro período. Além destas turmas, tive também a oportunidade de passar a experiência de lecionar no 2º ciclo, com uma turma de 6º ano.

Esta reunião foi também uma oportunidade de obter as primeiras informações sobre aqueles que seriam os meus alunos, já que estas turmas tinham sido lecionadas anteriormente pela minha professora cooperante, a

professora Cristina Caré, conhecedora das complexidades de todos os alunos, o que me ajudou bastante na preparação para as primeiras aulas.

A turma do 11º ano era uma turma do Curso Profissional de Técnico de Desporto, composta por 20 alunos (16 rapazes e 4 raparigas), sendo a grande maioria deles alunos com enorme predisposição para a prática desportiva, possuindo boa capacidade coordenativa e condicional e, ainda, algum conhecimento técnico e tático das modalidades que iríamos abordar ao longo do ano letivo. Por outro lado, havia alguns casos que mereciam a minha atenção, nomeadamente a possibilidade de ocorrência de comportamentos desviantes por parte de um grupo de alunos, para os quais deveria impor-me rapidamente.

Em relação à turma do 9º ano, embora sendo uma turma do regime dito normal, havia, igualmente, uma grande disparidade em relação ao género, sendo esta turma constituída por 7 rapazes e 16 raparigas (23 alunos no total), sendo que, apesar de, no geral, serem alunos com aptidão física bastante aceitável, os índices de predisposição e proatividade nas aulas eram baixos, sendo necessária a criação de estratégias para mitigar o impacto destes fatores no processo ensino-aprendizagem.

Foi com estas informações que encarei o planeamento inicial das aulas, mas, ainda assim, senti que necessitava de conhecer melhor os meus alunos, de forma a poder dar-lhes o melhor de mim, propondo-lhes objetivos realistas para o ano que aí viria e adotando as estratégias indicadas para alcançá-los.

3.3. OBJETIVOS TRAÇADOS

No que se refere aos objetivos definidos para as minhas turmas, grande parte deles eram transversais às duas turmas com as quais trabalhei, pois existia um conjunto de ideias das quais, na minha opinião, não faria sentido abdicar, independentemente do ano em que os meus alunos se encontravam. Ainda assim, tornou-se evidente, ao longo do ano letivo, que eu devia alterar algumas nuances nas estratégias e postura adotadas, dependendo das respostas dadas pelos meus alunos.

A motivação, de acordo com a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), é um conceito fundamental que influencia todo o envolvimento, desempenho e bem-estar dos alunos, sendo que estes autores defendem a importância que esta possui na aprendizagem, caracterizando os diferentes tipos de motivação utilizando um espectro, desde a amotivação, caracterizada por uma falta de intencionalidade, competência e controlo, até à motivação intrínseca, em que há um interesse, prazer e divertimento associados aos comportamentos. No contexto escolar, é, na minha opinião, crucial cultivar este tipo de motivação nos alunos, sendo que desde o início considerei que este seria um dos meus objetivos elementares para o meu EP.

Em termos práticos, o tipo de estratégias a adotar passaram por fomentar as tomadas de decisão, a autonomia e o dinamismo nas situações de aprendizagem propostas. Além disso, procurei que o meu feedback fosse constantemente de carácter construtivo, propus a estipulação de objetivos claros e simples, mas acima de tudo, a questão que me parece mais pertinente na tentativa de aumentar os níveis de motivação intrínseca dos alunos, é o fomento de um ambiente de aprendizagem positivo, que invariavelmente irá contribuir para o sucesso das aulas.

A transmissão de valores e ideais, como o fair-play, o trabalho em equipa, o respeito mútuo, a disciplina e a capacidade de superação, através da EF pareceu-me, desde sempre, uma oportunidade de desempenhar um papel de grande importância no desenvolvimento do carácter dos meus alunos. Além disto, posso também referir que procurei tirar partido da oportunidade única que a EF oferece de promover a inclusão, a diversidade e o respeito pela diferença, optando por estratégias que proporcionem a todos os meus alunos o sentimento de participação ativa nas situações de aprendizagem realizadas, mas acima de tudo, construindo um ambiente inclusivo, em que se valorizam as diversidades cultural, étnica e de habilidade.

No que dizia respeito à turma do Curso Profissional de Técnico de D, sabendo bem a importância de possuir um conhecimento profundo das diferentes matérias da EF para quem pretende prosseguir os estudos ou, até mesmo, exercer algum tipo de função na área do desporto, procurei que os alunos percebessem as complexidades das modalidades trabalhadas, fosse

através da transmissão de informação ou da criação de espaços, ao longo das aulas, para esclarecimento de dúvidas.

No fundo, era muito importante para mim, que os alunos ficassem com uma ideia clara daquilo que era pretendido por mim a cada aula, fosse em termos de perceberem o porquê de realizarmos determinadas situações de aprendizagem e a sua implicação no médio-longo prazo.

A juntar a tudo isto, procurei, no geral, através das minhas aulas, promover um estilo de vida saudável, cultivando um prazer pela atividade física e criando uma consciencialização sobre a importância da atividade física na saúde física e mental, procurando ter um impacto positivo no desenvolvimento global dos meus alunos.

IV – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

1. O PLANEAMENTO

Antes de mais é importante que se esclareça que é um erro olhar para a EF de outra forma que não um ensino global e sistemático, na medida em que a eficácia da EF como disciplina depende, em grande parte, de um planeamento que visa promover o desenvolvimento global dos alunos.

Um planeamento que se baseia na execução de aulas de forma isolada ou um recurso constante à improvisação coloca em causa toda a eficácia da disciplina de EF, pois esta é uma visão que vai contra um pressuposto do ensino da EF, a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem só poderá ser eficaz, se for concebido através de uma intervenção educativa abrangente, integral e realista (Bento, 2003).

O planeamento no contexto do ensino da educação física é fundamentado por princípios pedagógicos e científicos, devendo ter em consideração as características individuais dos alunos, as necessidades específicas do grupo e os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Além disso, o planeamento deve ser flexível o suficiente para se adaptar às mudanças no ambiente de ensino, às condições físicas dos alunos e às exigências do currículo escolar (Bento, 2003).

O processo de ensino-aprendizagem pode ser dividido em três níveis de planificação: planeamento anual (PA), planeamento modular (PM)/unidade didática (UD) e plano de aula. Esta fase do processo foi muito desafiante desde o início, na medida em que procurei sempre ser muito específico e acautelar o máximo de possíveis dificuldades, pois, no fundo, queria sentir-me seguro, a todo o momento, daquilo que estava planeado. Se olharmos para o planeamento como um processo de tomada de decisões, nem sempre tomei as decisões mais acertadas, fosse devido à minha inexperiência ou a outro tipo de imprevistos. Ainda assim, tentei ser sempre coerente e justificar as decisões tomadas, mas acima de tudo, capaz de adaptar-me, de forma a não influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

1.1. PLANEAMENTO ANUAL

Relativamente ao primeiro nível do planeamento, o PA, que é definido como a conceção e organização das atividades educacionais a realizar, tendo em consideração os conteúdos programáticos a lecionar e as condições contextuais.

No que se refere à minha experiência, a construção do PA foi uma das primeiras tarefas a realizar, sendo que, após uma análise das Aprendizagens Essenciais e considerando as condições espaciais que me foram atribuídas, tomei a decisão de abordar duas modalidades ao longo do primeiro período, com o 9º ano, o badminton (pavilhão) e o basquetebol (campos exteriores).

No que se refere ao 11º ano, o facto de se tratar de uma turma de um curso profissional acabou por facilitar o planeamento, na medida em que fui “obrigado” a abordar as modalidades que estavam previstas para o ano letivo, cumprindo com a carga horária atribuída a cada uma delas. No fundo, aquilo que fiz foi distribuir as modalidades de acordo com as condições espaciais que tínhamos ao nosso dispor. Por outro lado, e dando o exemplo da ginástica, onde tive alguma margem de manobra na escolha do tipo de ginástica a abordar, escolhi a ginástica acrobática, pois tratava-se de uma modalidade que a turma ainda não tinha abordado anteriormente e poderia ser um desafio aliciante para todos.

1.2. UNIDADE DIDÁTICA/PLANEAMENTO MODULAR

A construção do PA foi a base para a planificação das UD (anexo A), tendo como referência o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), de Vickers (1990), que defende a interligação entre o conhecimento de uma modalidade e a metodologia e estratégias para o ensino.

O MEC pretende oferecer uma visão do que deve ser ensinado, mas não existe qualquer fórmula universal para a construção das UD, na medida em que são muitos os fatores em jogo que irão definir a eficácia da UD.

Esta é uma fase do processo em que se exige uma maior pormenorização, procurando que os conteúdos sejam trabalhados de forma sequencial e lógica,

sendo de vital importância que o professor seja capaz de planejar as suas ações ao longo das aulas, de forma a maximizar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, considero que tão importante como a capacidade de planejar as UD de forma correta e potenciadora da aprendizagem, foi a minha capacidade de me adaptar e conseguir alterar o que estava previamente definido, tendo em conta o que era “pedido” pelo contexto. Estas decisões foram sempre suportadas pelas reflexões de aula, na medida em que todas as alterações realizadas foram sustentadas pelo que aconteceu ao longo das aulas.

“Sendo esta a aula anterior à avaliação sumativa do módulo, decidi que teria de reformular a ideia inicial de dar dois tipos de dança, nomeadamente a rumba quadrada e a valsa, optando por focar na rumba quadrada.”

(Reflexão Escrita – 29 de fevereiro de 2024 – Aula 5/6 do
Módulo 9 – 11º ano)

1.3. PLANO DE AULA

O plano de aula é o terceiro e último nível da planificação do ensino, sendo, portanto, o mais específico de todos. Bento (2003), compara o plano de aula a um guia de orientação para o professor, no qual deverão conter os objetivos previamente definidos para a turma, pelo PA e pela UD, confirmando a necessidade de olhar para os níveis do planeamento de forma associativa e harmonizada, se quisermos garantir um encadeamento lógico e, consequentemente, estarmos mais perto de sermos eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a professora cooperante definiu que deveria entregar uma proposta de plano de aula até ao início da semana de cada aula, havendo espaço para qualquer transformação necessária ao plano. As transformações do plano de aula aconteciam, geralmente, através das indicações prévias à execução da aula pela professora cooperante, mas também nos momentos de reflexão pós-aula, na medida em que fui guiado pela professora cooperante, a entender quando havia um desajustamento dos objetivos, ou quando estes não eram alcançados, de forma a realizar as mudanças necessárias e adaptando o plano ao contexto.

Apesar de ter iniciado esta experiência no EP, já com alguma bagagem do treino, senti algumas dificuldades iniciais na procura de situações de aprendizagem e progressões pedagógicas adequadas aos objetivos que tinha definidos, enquanto garantia que os níveis de motivação dos alunos se mantinham elevados. Ficou, muito rapidamente, assente a ideia de que, apesar das suas similaridades estruturais, os planos de aula são muito diferentes dos planos de treino, especialmente no que toca aos conteúdos que os compõem e os objetivos propostos.

Mas essas transformações aconteceram também durante as aulas, pois apesar de olhar para o plano como um documento orientador das minhas ações ao longo da aula, este nunca foi inflexível, pois foram as respostas e estímulos dos alunos ao que lhes era pedido que definiram as minhas ações. Ao longo do ano, fui-me tornando mais forte nesta vertente, na medida em que me sentia cada vez mais seguro ao adaptar o plano inicial ao contexto da aula, por exemplo, ao identificar quando a situação de aprendizagem não estava adequada ao nível dos alunos ou quando não estava enquadrada com os objetivos definidos.

“Relativamente ao plano de aula, devo admitir que a minha falta de experiência neste tipo de aula levou a que fosse demasiado ambicioso em relação à quantidade de conteúdos que tinha planeado introduzir e exercitar, nomeadamente dois estilos de dança distintos como a rumba quadrada e a valsa lenta.

Subestimei o tempo necessário para adquirir os conteúdos de um só estilo de dança, já que consegui apenas introduzir os conteúdos da rumba quadrada (...)”

(Reflexão Escrita – 22 de fevereiro de 2024 – Aula 3/4 do
Módulo 9 – 11º ano)

De forma estrutural, o plano de aula (anexo B) era composto por: cabeçalho, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final; sendo que no cabeçalho constavam as informações de enquadramento da aula, os objetivos gerais traçados para a aula, tal como o material que seria utilizado; nas restantes componentes do plano estavam descritas informações como o tempo dedicado a cada situação de aprendizagem, bem como os seus objetivos específicos, a situação de aprendizagem em si e os critérios de êxitos definidos. Foi muito importante que todas estas informações estivessem claras, tanto para mim como

para a professora cooperante, de forma a que não houvesse dúvidas daquilo que estava a propor, o que me deixava mais seguro nos momentos de passar feedbacks e, ainda mais, quando era pertinentemente questionado pelos alunos.

No que toca à parte inicial da aula, a qual, geralmente, numa primeira fase era dedicada à transmissão de informações de contextualização da aula, procurando introduzir os conteúdos a abordar e os objetivos propostos. De seguida, era geralmente realizada uma ativação geral do corpo, bem como uma ativação técnica, na medida em que procurei incluir o objeto de jogo no aquecimento. Esta é uma ideia que considero ser transversal aos planos de aula e de treino, na medida em que realizar situações de aprendizagem com bola para aquecimento, potencializa a preparação para a fase fundamental da aula, que é, no fundo, aquilo que é pretendido nesta parte da aula. No entanto, e no caso específico da turma de 9º ano, caracterizada por ser composta por um número de alunos com dificuldades coordenativas, optei por realizar, em determinadas aulas, situações de trabalho coordenativo.

No que se refere à parte fundamental da aula, que foi aquela onde senti maior dificuldade, especialmente nas fases iniciais do ensino de cada modalidade, pela maior especificidade exigida nas situações de aprendizagem realizadas nesta fase. Mas esta foi, claramente, uma dificuldade que me tornou mais bem preparado para atuar nesta fase da aula, pois pressupôs um maior tempo de pesquisa, de forma a encontrar situações de aprendizagem que se enquadrassem nos objetivos definidos, mas sempre dando prioridade à dinamização e intensidade da aula.

“O segundo exercício é marcadamente um exercício de maior dinâmica e isso refletiu-se na intensidade imprimida pelos alunos na sua realização, tendo aumentado significativamente em relação ao primeiro exercício.”

(Reflexão Escrita – 26 de outubro de 2023 – Aula 7/8 do
Módulo 6 – 11º ano)

Em relação à parte final da aula, procurei incluir sempre um espaço de reflexão que permitisse a realização de um sumário da aula, deixando claras as ideias principais para a aula em questão, reforçando os aspetos positivos, bem como os negativos, quando havia necessidade para tal e o que seria pedido aos

alunos nas aulas seguintes, enquanto realizavam o retorno à calma, através da realização de alongamentos estáticos.

Aprendi então, ao longo deste EP, que apenas com um bom planeamento se conseguirá construir a base para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, organizando e estruturando os conteúdos a lecionar, alinhando as situações de aprendizagem aos objetivos educacionais definidos, gerindo os tempos de forma eficiente e, especialmente, personalizando o ensino às necessidades dos alunos.

2. A PRÁTICA – OS MODELOS INSTRUCIONAIS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os modelos de ensino atuam como orientadores pedagógicos, definindo princípios teóricos para a prática docente e proporcionando uma visão mais completa e abrangente do processo de ensino-aprendizagem. Estes modelos fornecem diretrizes claras para os professores e alunos, em relação às suas funções e responsabilidades dentro de cada modelo, o que invariavelmente irá contribuir para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Graça & Mesquita, 2020).

Parece-me também evidente que a utilização de um ou outro modelo, em nada tem a ver com o facto de considerar que determinado modelo é melhor ou pior que outro, pois cada modelo é possuidor das suas potencialidades, sendo que devem ser aplicados nas situações adequadas (Metzler, 2011).

Assim, irei abordar os modelos de ensino que apliquei ao longo do EP, bem como a razão pela qual optei pelos referidos modelos.

2.1. MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA

Embora encarasse este ano letivo, com a ideia de implementar alguns modelos de ensino transformadores e centrados no aluno, nos quais este é estimulado a assumir um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, muito rapidamente apercebi-me de que a implementação deste tipo de modelo

não é facilmente feita em qualquer contexto, muito menos nesta fase inicial da minha experiência na profissão docente. Assim, a estratégia, pelo menos numa fase inicial, passou pela utilização do Modelo de Instrução Direta.

O Modelo de Instrução Direta é caracterizado por ser um modelo em que o processo de ensino-aprendizagem é “estruturado, dirigido e controlado pelo professor” (Teoldo et al., 2010, p. 2), estando, portanto, no centro deste processo. Assumo que este é um modelo considerado pouco inovador e com algumas desvantagens, como os baixos níveis de autonomia concedida aos alunos, mas por outro lado, foi neste modelo que me “refugiei” em momentos-chave que não poderia perder o controlo da aula e da turma, assumindo um tipo de postura mais autoritária e de supervisão das atividades e comportamentos dos alunos.

A utilização do Modelo de Instrução Direta está também ligada ao meu conhecimento pouco aprofundado dos conteúdos em determinadas modalidades, como a dança e a ginástica, pois este é um modelo facilitador de uma progressiva aquisição de competências e conhecimentos fundamentais, sendo transmitidos de forma gradual e fragmentado (Arends, 2008).

“No exercício seguinte pedi a 2 alunos que realizassem os rolamentos à frente e atrás e respetivas ajudas, tendo eu alertado para os pontos-chave para o desempenho destes dois papéis. Os alunos passaram então à realização destes dois elementos técnicos (...)

Reflexão Escrita – 11 de janeiro de 2024 – Aula 1 do
Módulo 7, 11º ano)

Em relação à turma de 9º ano, sabendo, de antemão, que se tratava de uma turma com muitos alunos pouco pró-ativos e com baixos níveis de autonomia, sendo estas competências essenciais aos modelos centrados no aluno, entendi que era necessário conceder menos espaço para a descoberta pela iniciativa dos alunos e ser mais incisivo na transmissão da informação e no controlo durante a realização das situações de aprendizagem, e ainda, ser prático nos momentos de transição, diminuindo a probabilidade de ocorrência de comportamentos desviantes.

No caso da turma de 11º ano, é de salientar que a utilização do Modelo de Instrução Direta foi menos regular, ao longo do ano letivo. Esta era uma turma com uma larga maioria de alunos com bons níveis de autonomia e, portanto, por

diversas vezes, senti-me à vontade para desviar o papel central do processo de ensino-aprendizagem para eles próprios.

2.2. TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

A minha experiência prévia do treino deixou clara a ideia de que o jogo possui uma importância vital na aprendizagem de qualquer modalidade, sendo essa a razão principal pela qual optei pela aplicação do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão ou *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

“O TGfU rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual” (Teoldo et al., 2010, p.2).

O TGfU além de oferecer aos alunos a possibilidade de assumirem um papel mais central no seu processo de aprendizagem, possibilita também o ensino das habilidades básicas do jogo subordinadas ao contexto real do jogo, ou seja, são realizadas em consonância com o aspeto tático do jogo e a componente da tomada de decisão deve estar constantemente presente. (Teoldo et al., 2010)

Assim, este modelo rompe com a ideia do ensino de habilidades técnicas de forma isolada e completamente descontextualizada. Tendo em conta a ideia de que o prazer de jogar é razão suficiente para manter alunos motivados para a prática, parece-me que este é um modelo potenciador da motivação intrínseca. Pese embora que com isto não queira necessariamente dizer que tudo aquilo que fiz para aplicar o TGfU foi realizar jogo formal em todas as aulas.

A aplicação do TGfU passa pela realização de situações de aprendizagens em que o jogo está presente, seja de forma condicionada, reduzida ou na sua vertente mais formal. Se por um lado, as consequências do erro em situações de jogo são fatais e facilmente identificáveis (diagnóstico facilitado), por outro, a experiência do sucesso em contexto real de jogo possui um peso maior em comparação com a aquisição de competências num contexto fechado ou analítico (Teoldo et al., 2010). A conjugação destes fatores parece-me sustentar a decisão de aplicar o TGfU num contexto propício para tal,

como foram as aulas do módulo 6 – Jogos Desportivos Coletivos II do 11º ano, em que foi abordada a modalidade de andebol, já que sendo esta uma turma composta por alunos com bons níveis de habilidade técnica específica e que sempre demonstrou índices competitivos elevados, tornou-se óbvio que a realização de exercícios pouco dinâmicos e fechados não seria a opção acertada de forma a potenciar o processo de ensino-aprendizagem desta turma. Por outro lado, era necessário canalizar este espírito para uma maximização do tempo de empenhamento motor e foco na tarefa, daí terem sido importantes as minhas intervenções pontuais, em termos de feedback ou de mudanças do contexto nas situações de aprendizagem.

“À medida que a aula foi avançando, senti que a competitividade normal desta turma estava a desvirtuar um pouco a realização dos exercícios, sendo que a certa altura alguns alunos estavam mais preocupados com vencer e jogar com as regras para o conseguir. Procurei dirigir o meu feedback para aspetos táticos e técnicos durante a realização das tarefas, de forma a não dar demasiada importância a estas situações, o que acabou por resolver a situação e a devolver o foco na tarefa aos alunos.”

Reflexão Escrita – 9 de novembro de 2023 – Aula 11/12 do
Módulo 6, 11º ano)

De forma resumida, é de referir que a aplicação prática deste modelo passou pela manipulação das condições da prática do jogo, seja a nível do espaço de jogo, do número de jogadores, dos tempos de execução e até das regras do jogo, com o intuito de oferecer diferentes estímulos aos alunos, trabalhando as diferentes habilidades técnicas e adquirindo o conhecimento tático do jogo.

2.3. ESTILO DE ENSINO DE DESCOBERTA GUIADA

O estilo de ensino de descoberta guiada é caracterizado por uma interligação das intenções do professor com a exploração ativa do aluno, na descoberta de uma ideia ou princípio desejado (Mosston & Ashworth, 2008). Aquilo que se pretende é encaminhar o aluno na procura da resposta pretendida ao estímulo que o professor lhe dá.

Na aplicação deste estilo de ensino, em que havia um desvio do papel central do processo de ensino-aprendizagem para mais próximo dos alunos, procurei ajustar a minha linguagem, utilizando maioritariamente feedbacks interrogativos, demarcando-me da utilização de interjeições. Era notório que a utilização desta estratégia levava a um incremento do interesse dos alunos nas perguntas que eram feitas, na medida em que se apercebiam que era esperado deles a formulação de uma determinada resposta, iniciando o processo cognitivo na procura desta e fazendo uso da sua autonomia para assumirem um peso maior no seu próprio processo de aprendizagem.

Sendo este um modelo que exige do professor, níveis altos de paciência e tranquilidade no processo de exploração das respostas pretendidas, aceitando aquilo que é dito e feito pelos alunos, que são aspetos onde me considero bastante capaz. Identifico-me de forma significativa com a ideia partilhada pelos autores Mosston e Ashworth (2008), quando afirmam que é necessário que o professor quebre a barreira emocional para auxiliar os alunos a ultrapassarem a barreira cognitiva, pois foi notória a ligação entre a utilização destas estratégias e o aumento na produtividade das aulas e no interesse, proatividade e criatividade dos alunos.

A aula terminou com a criação de grupos e a apresentação, por parte de cada um deles, de uma pequena coreografia de movimentos criados pelos próprios alunos, de forma completamente livre, mas sempre tendo em conta as noções que foram trabalhadas ao longo da aula.

Considero que a aula correu dentro do expetável, tendo acabado com toda a turma empenhada e focada na tarefa da coreografia, desde a escolha da música à criação dos diferentes passos e respetiva relação com os colegas/música.

(Reflexão Escrita – 15 de fevereiro de 2024 – Aula 1/2 do
Módulo 9, 11º ano)

3. A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO E OBSERVAÇÃO NA EVOLUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dewey (1989) define o ato reflexivo como sendo dirigido pelo questionamento, na procura de soluções lógicas e racionais para os problemas e desafios. De forma mais específica, Shulman (1987) diz que a reflexão do

professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma nova compreensão do seu ensino.

Schön (1983) define a reflexão como um processo de pensamento crítico e autoavaliação que ocorre durante e após a ação, tendo sido um instrumento marcante ao longo do meu EP. Este foi um elemento regulador e promotor da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas também da minha transformação enquanto professor de EF.

Nunca considerei ser particularmente forte na minha capacidade de refletir sobre o que está a ser e foi feito, atuando de acordo com isso, mas entendi a importância de a desenvolver no primeiro ano do MEEFEBS, em que houve uma grande importância dada à vertente reflexiva da profissão docente, algo que me tinha ficado marcado na memória ao encarar o início do EP.

Ao longo deste meu processo de transformação, fui crucial ao meu progresso manter a mente aberta a considerar diferentes perspetivas, explorar alternativas e abordagens educacionais, mas acima de tudo, ganhar a capacidade de reconhecer e lidar com o erro. Foi igualmente fundamental, consciencializar-me da responsabilidade social inerente à prática docente em relação à vida e desenvolvimento dos alunos.

Então, não tive outra opção que não fosse desenvolver a minha competência reflexiva, através da realização de reflexões escritas de todas as aulas, instrumento que se revelou importante em toda a dinâmica do meu EP (anexo C). De forma a ilustrar a importância da reflexão, parece-me pertinente referir uma das estratégias adotadas por mim no processo de planeamento das aulas, em que procurei sempre iniciá-lo com uma breve leitura das reflexões das aulas da semana anterior, com o objetivo de refrescar a minha memória no que se refere ao ponto de situação da turma antes de passar às ações de planeamento da semana seguinte.

Este processo de prática reflexiva foi feito com um grande auxílio da professora cooperante, na medida em que, com os seus questionamentos pós-aula, ajudou-me a desenvolver uma reflexão crítica, não só da aula e da turma, mas das minhas ações e decisões, ao longo da aula, o que me permitiu ganhar consciência dos meus erros, e colocando-os em escrito após cada aula, procurei

sempre garantir que não se repetissem, mas se as aulas não foram integralmente constituídas por erros, as minhas reflexões não foram também apenas uma descrição de dificuldades que senti ao longo desta experiência.

Por outro lado, procurei sempre ser objetivo e conciso nas minhas reflexões, pois sentia que, de outro jeito, corria o risco de não deixar bem clara a ideia principal de cada reflexão, acabando por se perder a mensagem, algo que a professora cooperante considerou como um dos pontos positivos das minhas reflexões.

No fundo, aquilo que procurei sempre fazer neste processo de retrospeção, foi uma espécie de recriação mental das tarefas realizadas em aula, as minhas ações, sejam elas pré, durante ou pós a realização dessas tarefas, os objetivos que tinha definidos e o que resultou desta junção de variáveis, fosse positiva ou negativamente, de forma a chegar a um conjunto de conclusões pertinentes.

No que se refere à observação, esta é definida por Rodrigues et al. (2016), como um processo fundamental no processo de ensino-aprendizagem que não tem fim em si mesmo, é subordinado ao serviço do professor e da sua capacidade de compreender o que observa. Segundo Sarmiento e Brito (2004), observar não se poderá limitar ao ato de olhar, mas sim, captar significados diferentes ao que se visualiza, sendo de grande importância, adquirir as competências necessárias para focar a nossa observação para o objetivo proposto.

A adaptação do currículo de EF àquelas que são as necessidades demonstradas pelos alunos é crucial para a condução de um processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e positiva, sendo que a observação desempenha um papel crucial nessa adaptação. Por outro lado, é preciso ter em conta que, perante a mesma realidade, diferentes observadores poderão retirar diferentes informações e conclusões (Sarmiento & Brito, 2004).

Este é um processo que permite ao professor adquirir experiência prática, desenvolver habilidades de reflexão e análise, bem como melhor compreender as práticas pedagógicas e os diferentes contexto de ensino. Considero, portanto, que a observação desempenhou um papel muito importante no meu EP, na

medida em que me permitiu aprender “olhando de fora” para o que era feito pelos meus colegas do NE, nas observações de formais, mas também pelos vários professores da escola, quando observei excertos de aulas de forma informal.

As observações realizadas foram, na sua grande maioria, de caráter não sistemático, em que apesar de formal, não estavam definidos quaisquer critérios de forma prévia, o que permitia uma visão global da aula, sem limitar a observação a determinados fatores e, assim, construir uma ideia de como correu a aula. De forma mais específica, os aspetos em que me focava geralmente eram a organização estrutural da aula, as situações de aprendizagem escolhidas, o comportamento dos alunos durante e fora da realização da tarefa e o efeito das decisões tomadas pelo professor ao longo da aula.

Em suma, a reflexão e a observação foram dimensões particularmente importantes no meu EP e contribuíram imensamente para a minha transformação como professor de EF, na medida em que me proporcionaram as ferramentas necessárias para um desenvolvimento contínuo ao longo do meu EP, mas permitiram também uma aprendizagem experiencial (aprendi fazendo), em que eu procurei uma adaptação constante ao que era demonstrado pelos meus alunos, as necessidades deles foram um dos condutores do processo. Ser um professor reflexivo é estar mais perto de proporcionar uma EF com qualidade e eficaz no seu propósito.

4. A AVALIAÇÃO E AS SUAS PARTICULARIDADES

É importante, na minha opinião, começar por referir que o ato de avaliar não é sinónimo de classificar, na medida em que processo de avaliação é muito mais do que a simples atribuição de uma nota a um aluno. Este é um processo complexo de recolha, análise e interpretação de informações pertinentes à aprendizagem e ao desempenho dos alunos.

A avaliação deverá sempre ser vista como um meio, não um fim em si mesma, na medida em que é enquadrada num modelo teórico de educação e traduzido numa prática pedagógica (Luckesi, C. C. (2000).

Chappuis (2007) enfatiza a importância de garantir uma avaliação contínua, clara e centrada no aluno, fornecendo informação pertinente e oportuna à orientação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que este se realize num contexto e ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

Um dos fatores que me fizeram sentir alguma dificuldade com a avaliação, teve a ver com o carácter subjetivo deste processo, subordinado à minha interpretação das informações que considerava pertinentes, em grande parte relacionadas com o meu conhecimento sobre a matéria de ensino e os objetivos que estavam propostos.

Em linha com a ideia defendida por Chappuis (2007), quando este afirma que a avaliação é um dos instrumentos condutores do processo de ensino-aprendizagem, posso afirmar que a avaliação permitiu-me refletir e controlar o processo, na medida em que me deu informações relacionadas com o meu próprio desempenho e o dos alunos, aferindo os efeitos das estratégias adotadas e objetivos definidos por mim, cruzando-os com os dados comportamentais dos alunos.

No fundo, aquilo que eu entendi como o processo de avaliar, passou por, a partir dos resultados obtidos na avaliação, transferir essa informação para uma escala de valores, representando-a por um símbolo (geralmente um número) que procurou sumarizar o conhecimento e habilidade de um aluno ao final de um determinado período, sendo essa a classificação que, supostamente, representa o nível de desempenho alcançado pelo aluno.

Podemos dividir a avaliação em três modalidades distintas, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Assim, no que se refere à primeira, foi realizada no início de cada unidade didática, com o objetivo de aferir o nível de cada aluno na modalidade em questão, de forma a cruzar com a informação presente no programa e poder traçar os perfis dos meus alunos e, assim, proceder a um planeamento sustentado e personalizado.

No que se refere ao processo de avaliação diagnóstica, senti que consegui conduzi-lo, globalmente, de forma rápida e eficiente, aferindo o nível dos alunos e os seus pontos mais e menos fortes. Em relação à UD referente à

dança, adotei uma estratégia diferente, em que optei por introduzir as noções básicas corporais ao mesmo tempo que aferi o nível dos alunos nesta modalidade. Considero que esta foi uma estratégia bem-sucedida, na medida em que consegui realizar a avaliação diagnóstica e os alunos partiram para as aulas seguintes com uma ideia mais sustentada do que era a dança.

Relativamente à avaliação formativa, aquela que, para mim possui a maior importância e peso no processo de avaliar, procurei, após cada aula, realizar pequenos apontamentos, seja através de palavras ou símbolos, daquilo que tinha sido o desempenho dos alunos. É de referir que não consegui obter um registo de todos os alunos em todas as aulas, mas este foi, claramente uma dimensão do processo que fui aperfeiçoando ao longo do ano e considero que alcancei um nível relativamente alto de proficiência. Esta estratégia foi particularmente importante na realização da avaliação intercalar, mas não só, pois esta é uma avaliação mais global do processo.

Foi na avaliação sumativa (anexo D) que senti a maior dificuldade, na medida em que, apesar de ter sido cuidadoso na escolha dos critérios, estes nunca seriam capazes de ter em conta um aspeto que considero vital no processo de ensino-aprendizagem, como a evolução do aluno.

Relativamente às modalidades coletivas, a contextualização tática da realização das diferentes habilidades técnicas possui uma grande importância no processo de avaliar e, acaba por revelar dificuldades diferentes às de avaliar nas modalidades individuais. Penso que a minha experiência prévia do treino desportivo me auxiliou nesta vertente do processo, já que me considero alguém capaz de entender o jogo e contextualizar decisões e habilidades técnicas.

Afirmo, com toda a certeza, que avaliar é um processo complexo e de características particulares, na medida em que é influenciado pelo nível de conhecimento, capacidades e conceções do professor. Assim, parece-me perfeitamente aceitável que existam disparidades no nível atribuído a um determinado aluno por diferentes professores, sendo essencial que todas as decisões neste processo de avaliação sejam sustentadas por instrumentos e estratégias pertinentes (Sarmiento & Brito, 2004).

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Ao longo deste ano letivo, ficou bastante clara a importância dada pela escola à dinamização de atividades, nomeadamente pela organização do Departamento de Educação Física (DEP). Sendo esta uma dimensão enriquecedora do nosso EP e, de forma a entender toda a dinâmica inerente a estas atividades, o NE demonstrou o interesse em participar na organização destas.

Erikson (1968) destaca o papel crucial desempenhado pelo ambiente escolar, no qual se inclui a Educação Física e todas as atividades escolares, fora ou dentro do contexto escolar, no desenvolvimento da identidade e das habilidades sociais dos alunos. Assim, estas atividades são uma oportunidade única de fomentar cenários ricos em interações sociais, nos quais os alunos são desafiados a integrar grupos sociais, formar e fortalecer amizades e desenvolver habilidades de comunicação, cooperação e resolução de problemas e conflitos.

5.1. ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

No que diz respeito às atividades onde participei, tenho de referir aquelas que se destacaram por razões como a sua proporção, as suas particularidades e o impacto causado na comunidade escolar.

Relativamente ao primeiro período, onde foram dinamizadas atividades como a Semana da Aptidão Física, a Semana do Andebol e a Semana do Voleibol, cujo objetivo passou pela criação de hábitos de vida saudáveis, mas também pelo incentivo à prática desportiva, em especial das referidas modalidades. Em termos práticos, o DEP preparou as instalações para a prática destas modalidades ao longo da semana, sendo que os professores de EF tinham a possibilidade de substituir as aulas pela realização de torneios intra e inter-turmas, o que, naturalmente, proporcionou um estímulo diferente aos alunos. Este tipo de atividade é importante pela criação de uma cultura desportiva e incentivo à prática, que dificilmente se alcançará nas aulas de EF.

Ainda no primeiro período, posso destacar também a realização do cortamato escolar, coordenado pelo Departamento de Educação Física e realizado no Jardim de Santa Luzia, sendo, portanto, a primeira vez que estive envolvido com

a comunidade escolar num contexto diferente ao da escola. Esta é uma atividade de grande importância para a escola, algo que ficou claro pelo interesse que desperta em toda a comunidade escolar e, ainda mais, na intensidade colocada pelos alunos na realização das provas. Além das valências relativas ao desenvolvimento da aptidão física, do desenvolvimento coordenativo-motor e do fomento do espírito de sacrifício e perseverança, esta atividade demonstrou ter um impacto muito positivo, ao nível da contribuição para o desenvolvimento social, na medida em que propicia interações de alunos, professores e pessoal não docente.

No que se refere ao segundo período, tenho de fazer uma especial referência ao torneio inter-turmas de futsal (anexo E), que acaba por ser, na minha opinião, a expressão máxima do sucesso destas iniciativas realizadas pelo DEF. Isto porque o ambiente criado à volta deste torneio foi algo que, pessoalmente, não tinha visto fora do contexto do desporto federado, nomeadamente o envolvimento de toda a comunidade escolar e a intensidade demonstrada pelos alunos nos jogos e fora deles, no apoio aos colegas.

No terceiro período há que referir duas atividades que contribuíram em muito para a minha integração na comunidade escolar, a viagem ao Porto Santo e a atividade de final de ano do 9º ano. A viagem ao Porto Santo acontece no âmbito da apresentação da Prova de Aptidão Profissional (PAP) de dois alunos de um dos meus colegas do NE, cujo evento foi denominado “Praia Ativa”.

O NE esteve presente neste evento com responsabilidades de organização e logística, mas acabamos todos por também participar nas modalidades, nomeadamente o voleibol de praia, o futvolei e a ioga. Posso afirmar que esta foi uma atividade que me marcou de forma bastante positiva, na medida em que foi possível criar uma ligação com os alunos e professores participantes, fora do contexto escolar, conciliando a formação pessoal com o exercício físico e a boa disposição, o que, na minha opinião, demonstra o carácter enriquecedor desta atividade.

Em relação à atividade do 9º ano, esta funcionou como uma atividade de final de ano para estas turmas, sendo realizada, também, fora do contexto escolar, no Parque do Montado do Pereiro. Esta atividade foi realizada pelas 8

turmas de 9º ano da escola, sendo, portanto, uma atividade de relativamente grande escala. As turmas passaram por diversas estações instaladas ao longo de todo o parque, onde realizaram um número de jogos de perícia e estratégia, em que a atividade física estava sempre presente.

O NE ficou responsável pela organização de uma destas estações, sendo que ficou bastante evidente que todos os alunos estavam empenhados e a sentir gozo na realização destes jogos. A colaboração com os diferentes diretores de turma e com os restantes professores do Departamento de Educação Física foi uma mais-valia para todo o NE, na medida em que houve espaço para confraternizar, socializar e trocar ideias, algo muito valioso para o meu EP. Foi claramente uma atividade de sucesso para os alunos e para os professores organizadores.

Termino o EP com a ideia vincada de que as atividades escolares possuem uma importância muito grande no desenvolvimento dos alunos, na medida em que proporcionam vivências que, muito dificilmente, podem ser replicadas nas aulas de EF. A escola que me acolheu é, claramente, um bom exemplo disto, já que procuram realizar e valorizar este tipo de atividade, sejam elas em pequena ou grande escala, sendo, portanto, importante ressaltar o bom trabalho realizado pelo DEF.

5.2. DESPORTO ESCOLAR

Relativamente ao desporto escolar, atividade de complemento curricular, com características muito próprias, sendo do meu interesse, previamente ao EP, participar neste tipo de atividade, já que tinha guardadas boas memórias dos meus tempos de aluno em que participei no desporto escolar. Tinha a ambição de replicar este tipo de sentimentos nos alunos com os quais me iria encontrar.

Assim, integrei o desporto escolar como auxiliar do professor responsável pela modalidade de padel, sendo que, em termos práticos, estava presente num dos treinos da semana.

A escolha da modalidade foi realizada tendo em conta dois fatores, sendo eles a necessidade de me desafiar ao integrar a prática de uma modalidade da

qual não tinha qualquer experiência prévia em conjugação com o meu interesse crescente pela modalidade em questão.

Sendo esta uma modalidade que tem demonstrado um crescimento muito acentuado no panorama desportivo nacional e mundial, acredito que no sentido de sustentar este crescimento com a promoção da sua prática nos jovens, era primordial passar por esta experiência e sentir-me confortável com a sua integração no currículo de EF.

A aposta da escola nesta modalidade possui um peso considerável, ainda para mais quando comparando com a realidade nas restantes escolas da região, o que ficou comprovado na Festa do Desporto Escolar, na medida em que houve um número reduzido de escolas a apresentar alunos nesta modalidade, enquanto a nossa escola foi capaz de levar 6 duplas (10 alunos).

Esta experiência foi muito enriquecedora para mim, pois permitiu-me aprender muita da cultura desportiva da modalidade, tanto através da observação das intervenções do professor responsável, bem como nas minhas próprias responsabilidades, seja na função de treinador ou árbitro, mas também nas conversas, mais ou menos formais, que mantive com este.

De forma a melhorar alguns dos aspetos de funcionamento desta modalidade na escola, penso que seria importante a criação de parcerias com clubes desportivos nas proximidades da escola que permitam a prática da modalidade num contexto mais próximo ao real, já que a escola não possui, naturalmente, as infraestruturas necessárias para tal. Acredito que esta medida iria promover a prática do padel nos jovens, algo muito importante para a continuação do crescimento da modalidade, mas também impactando positivamente o desenvolvimento das crianças que praticam a modalidade.

6. EXPERIÊNCIA NO 2º CICLO

No terceiro período, o NE teve a oportunidade de passar pela experiência de dar aulas no 2º ciclo, nomeadamente lecionamos a uma turma de 6º ano, sendo que em termos práticos lecionamos as modalidades de andebol e futsal.

Entrando nesta fase do ano letivo, em que as dinâmicas da turma estão já definidas, com os alunos ambientados com as normas de funcionamento do professor, tornou esta missão bem mais facilitada. Por outro lado, surgimos de repente, na reta final do ano letivo, como os “professores estagiários”, não conhecendo os alunos do ponto de vista motor e comportamental. Ainda assim, o professor desta turma demonstrou-se, desde o início, muito disponível no fornecimento das informações pertinentes em relação aos alunos e deu-nos o espaço para podermos atuar e impor-nos como professores da turma.

Rapidamente percebemos que esta era uma turma heterogénea nos níveis de habilidade e aptidão física, em que a grande maioria dos rapazes era dotada fisicamente e apresentava índices altos em termos coordenativos e condicionais, mas por outro lado, as meninas não se encontravam ao mesmo nível, apresentando níveis de desmotivação quando se envolviam nas situações de aprendizagem com os rapazes mais dotados.

Tendo em atenção este facto, e considerando que os alunos se demonstravam mais motivados nestas condições, optamos por tentar sempre dividir a turma em dois grupos, em que um deles era composto na sua maioria pelos alunos mais dotados e o outro pelos alunos com maiores dificuldades. Esta divisão era flexível, tanto de uma aula para outra, como durante a aula, de forma a que os alunos sentissem que eventuais melhorias da sua performance surtiem efeitos positivos.

De forma a expor a minha experiência e do NE com esta turma, falarei das dimensões da intervenção pedagógica, defendidas por Siedentop (1976), sendo eles o clima da aula, a instrução, a gestão da aula e a disciplina.

Senti que nesta turma criei, de forma rápida, uma relação afetiva com os alunos, algo que poderá ser explicado pelas minhas vivências no treino de crianças nestas idades, mas também pela autenticidade e espontaneidade características das interações com crianças destas idades, sendo que, salvo uma ou outra situação pontual, senti que o clima das aulas desta turma era bastante positivo.

Em termos instrucionais, embora fosse necessária uma atenção redobrada para que as situações de aprendizagem ficassem bem claras para

todos os alunos e ninguém perdesse o foco, achei que nesta turma era relativamente fácil fazer passar a mensagem pretendida, na medida em que não houve situações em que sentimos a necessidade de parar a realização de uma qualquer situação de aprendizagem pois não tinham ficado bem esclarecidos os objetivos e critérios de êxito.

No que toca à gestão da aula procuramos que as aulas fossem bastante dinâmicas, com curtos períodos de transição e com situações de aprendizagem dinâmicas com alta intensidade, aproximando-as gradualmente, ao longo da aula, ao jogo formal. Isto funcionou de forma positiva, já que o nível técnico-tático dos alunos era alto e sentimos que não havia necessidade de realizar situações demasiado analíticas.

Relativamente à disciplina, há que referir apenas uma situação em que me vi obrigado a intervir neste sentido, apelando aos alunos que não deixassem que o seu espírito de competitividade desviasse o foco daquele que deve ser, realmente, o objetivo global das aulas de EF: o desenvolvimento integral de toda a turma, algo que só poderá ser alcançado com um espírito de cooperação e entreaajuda de toda a turma.

Em suma, posso afirmar que esta foi uma experiência muito positiva e enriquecedora, na medida em que levantou desafios diferentes aos criados pelas turmas de 3º ciclo e secundário e, portanto, levou-me a adotar estratégias, posturas e discursos diferentes, aumentando o meu repertório ao nível da prática pedagógica. Assim, termino a retrospectiva desta experiência dizendo que, apesar de ter plena noção de que provavelmente não teria a mesma facilidade de implementar as minhas ideias em qualquer outra turma que tive nesta, sinto-me plenamente capaz e motivado de, no futuro, encarar novo desafio dentro de um contexto similar.

V – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – A INFLUÊNCIA PARENTAL NA PRÁTICA DESPORTIVA DOS FILHOS

1. RESUMO

O principal propósito deste estudo consistiu em estabelecer uma ligação entre a influência parental e a prática desportiva dos filhos. Este é um tema amplamente discutido e com diversos estudos realizados sobre ele, mas aquilo que é proposto é o seguinte: analisar como o nível de envolvimento e interesse demonstrado pelos pais no desporto impactam o nível de participação desportiva dos seus filhos, seja através da prática desportiva ou da realização de atividade física no geral. Para a realização desta componente investigação, foi inquirido um grupo de 38 alunos com idades entre os 16 e os 21 anos, sendo que os principais fatores tidos em conta incluíram o nível de atividade física dos filhos, o interesse e incentivo demonstrado pelos pais à prática desportiva dos filhos, assim como, o envolvimento dos próprios pais em hábitos de vida ativos. Os resultados indicaram que a influência parental desempenha um papel significativo na decisão de participar no desporto, verificando-se um impacto moderado a elevado. Os níveis elevados de interesse e encorajamento demonstrados pelos pais, suportado por um apoio tangível, onde se inclui o transporte para treinos e competições ou a compra de equipamento desportivo, evidenciaram possuir uma correlação positiva com a participação sustentada no desporto dos seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: INFLUÊNCIA PARENTAL, PRÁTICA DESPORTIVA, ATIVIDADE FÍSICA.

2. ABSTRACT

The main purpose of this study was to establish a link between parental influence and the sports participation of their children. This is a widely discussed topic with numerous studies conducted on it. However, the aim of this study is to analyze how the level of involvement and interest shown by parents in sports impacts the level of sports participation of their children, whether through sports practice or physical activity in general. For this research component, a group of 38 students aged between 16 and 21 years was surveyed. The main factors considered included the level of physical activity of the children, the interest and encouragement shown by parents towards their children's sports practice, as well as the parents' own involvement in active lifestyle habits. The results indicated that parental influence plays a significant role in the decision to participate in sports, with a moderate to high impact. The high levels of interest and encouragement demonstrated by parents, supported by a tangible support such as transportation to training and competitions or the purchase of sports equipment, showed a positive correlation with sustained participation in sports by their children.

KEY WORDS: PARENTAL INFLUENCE, SPORTS PRACTICE, PHYSICAL ACTIVITY.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE ESTUDO

O desporto é um contexto social privilegiado, na medida em que proporciona aos seus participantes a oportunidade de criar ligações sociais. É, no fundo, instrumento do desenvolvimento global de qualquer criança, pois além de promover um estilo de vida ativo e saudável e oferecer desafios de superação pessoal, é catalisador também de interações sociais que permitem a criação de redes e comunidades sociais (Coutinho et al., 2021).

Parece-me evidente que os pais desempenham um papel crucial na forma como os filhos desenham a sua jornada desportiva, particularmente nas idades mais novas, já que são eles os responsáveis por oferecer a oportunidade para que os filhos possam experimentar diferentes desportos e por lhes proporcionar também os recursos necessários para a realização de atividade física, assumindo um papel de liderança (Coutinho et al., 2021).

Por outro lado, parece-me igualmente evidente que a influência dos pais vai mais além do que apenas encorajar que os seus filhos pratiquem desporto, pois estes possuem um impacto significativo no desenvolvimento, na motivação e na experiência desportiva no geral dos jovens atletas (Knight et al., 2016).

E são muitas as formas como os pais podem influenciar de forma positiva a jornada desportiva dos seus filhos, como demonstrar interesse pelas atividades físicas que os filhos praticam, promover hábitos de vida saudáveis, encorajar a definir objetivos, ensinar a lidar com o sucesso e fracasso, mas acima de tudo, apoiar positivamente ao longo de toda a experiência desportiva e “liderar pelo exemplo”. Quer isto dizer que será mais provável fomentar o gosto pela atividade física nos seus filhos, quando os pais dão o exemplo e são fisicamente ativos. (Zecevic et al., 2010)

Pais que praticam atividade física com regularidade tornam-se modelos de atitudes saudáveis e responsáveis para o desenvolvimento pessoal dos seus filhos, o que demonstra que o desporto não só traz benefícios para a saúde, mas também molda o carácter e a personalidade das pessoas.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O envolvimento e a influência dos pais desempenham um papel crucial na forma como são moldadas as experiências e o desenvolvimento dos atletas no mundo do desporto. Compreender a dinâmica dos comportamentos parentais e o seu impacto nos atletas tem suscitado uma atenção significativa na investigação na área da psicologia do desporto, sendo utilizadas algumas teorias como a Teoria da Aprendizagem Social, a Teoria da Autodeterminação e a Teoria dos Sistemas Familiares.

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura (1986), a aprendizagem ocorre através da observação de comportamentos dos outros, bem como as consequências desses comportamentos. No contexto do estudo, irei procurar entender como os filhos poderão modelar a sua atitude em relação à prática desportiva, de acordo com as atitudes, comportamentos e valores dos pais relativamente à participação desportiva.

Portanto, parece-me relevante reforçar a importância que este envolvimento parental possui na sua relação com as respostas comportamentais e emocionais dos atletas, ou seja, a forma como os comportamentos dos pais influenciam a trajetória desportiva dos seus filhos, eventualmente fomentando hábitos de vida ativos e saudáveis.

Harwood et al. (2015) enfatiza a relevância do papel dos pais no fomento de experiências desportivas e psicossociais positivas e no aumento da probabilidade de alcançar o seu potencial desportivo, sendo que o autor propõe haver uma ligação entre a demonstração de um número de competências pelos pais, como a seleção de oportunidades desportivas apropriadas, o entendimento e aplicação de diferentes estilos de educação, a gestão emocional na competição e a adaptação do seu envolvimento à etapa da jornada desportiva do seu filho.

Relativamente à Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan (2000), é proposto que a motivação está conectada à satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e a relação com os outros (inserir referência), sendo que no contexto do desporto, os comportamentos de apoio e suporte conjugados com a liberdade necessária para o fomento de

autonomia, poderão aumentar os níveis de motivação intrínseca nos filhos, diversão e competência percebida, o que invariavelmente levará a um maior envolvimento no desporto.

Coutinho et al. (2021), num estudo realizado com jogadores de voleibol, com o objetivo de entender a percepção de jogadores mais habilidosos e jogadores menos habilidosos em relação à influência dos seus pais, treinadores e pares, no seu desenvolvimento e sucesso desportivo, constata que um envolvimento moderado dos pais está associado com resultados positivos em termos de desenvolvimento e sucesso desportivo. Por outro lado, os jogadores reforçam a importância do apoio tangível dos pais nos primeiros anos da prática desportiva, nomeadamente com apoio financeiro, equipamentos e transporte para as sessões de treino e jogos, o que confirma o papel crucial dos pais no fomento das experiências positivas e sucesso no desporto dos filhos.

A Teoria dos Sistemas Familiares avalia a forma como a dinâmica familiar, os padrões de comunicação e os estilos parentais têm impacto na participação e nas experiências desportivas das crianças, destacando a interligação dos comportamentos e das interações dos membros da família no desenvolvimento das crianças (Smoll & Smith, 2002).

5. METODOLOGIA

Para o estudo em questão, recorri a um grupo de 38 alunos com idades entre os 16 e os 21 anos, pertencentes ao 1º e 2º ano do Curso Profissional de Técnico de Desporto da Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva relativamente ao ano letivo de 2023-2024.

Mais especificamente, dos 38 participantes, 52,63% deles frequentavam o 11º ano de escolaridade e os restantes, o 12º, sendo que a média de idades era de, aproximadamente, 18,02 anos (conforme Gráfico 1). É de referir que existiu uma grande disparidade no que toca ao género dos participantes, já que apenas 23,7% eram do sexo feminino, enquanto o sexo masculino foi representado por 76,3% do total dos participantes.

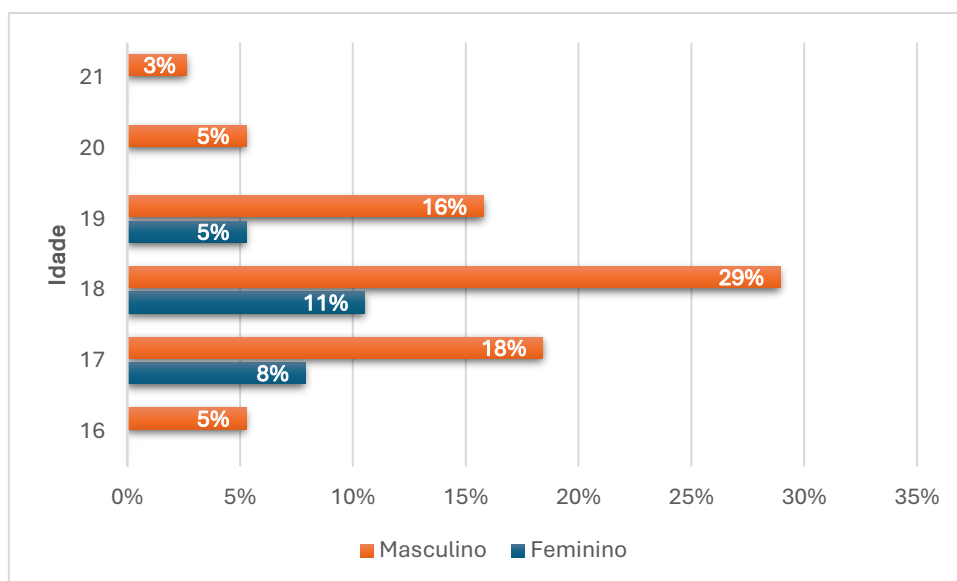


Gráfico 1 - Distribuição das idades e género do grupo de estudo.

Com o objetivo de identificar e caraterizar o nível da influência parental na prática desportiva dos filhos, foi desenvolvido um questionário (anexo F), o que permitiu uma recolha de dados de forma rápida, permitindo, também, o anonimato de todos os participantes.

A aplicação deste procedimento foi realizada através da aplicação do *Google Forms*, sendo que o questionário foi partilhado através da ferramenta *Google Classroom* e da partilha de um link pelo *Whatsapp*, de forma a alcançar todos os alunos, de forma rápida. Assim, todo este processo foi realizado de em formato digital, o que fez com que a sua operação fosse acelerada.

O questionário em si foi criado, tendo por base um questionário utilizado no projeto INEX – “Em busca da excelência no desporto – Um estudo longitudinal-misto em jovens atletas”, da FADEUP, e é composto por 19 perguntas-base, sendo que, no máximo, poderiam ser 21 respostas requeridas aos participantes.

Este questionário foi dividido em três partes, sendo que na primeira era pedido aos participantes que indicassem o seu género e idade, procurando entender se havia, ou não, uma correlação entre os resultados do estudo e a idade e/ou o género dos participantes.

Na segunda parte estão incluídas perguntas como “Quantas horas por semana realizas atividade física na escola?” ou “Praticas desporto federado?”, com o intuito de perceber a que nível os participantes no estudo valorizam a atividade física e a prática desportiva, ao aferir a quantidade de atividade física que é, de forma geral, realizada por eles.

No que se refere à terceira parte, procurei, de uma forma geral, perceber a influência percecionada pelos participantes dos seus pais relativamente à sua prática desportiva e atividade física em geral. Inicialmente, nas perguntas 7 a 9.1 (anexo F), procurei aferir a situação dos pais no que se refere à atividade física e prática desportiva, seja no presente ou no passado. Na sequência destas questões, entendi que fazia sentido perceber se a atividade física era um fator de ligação, ou não, entre os pais e os filhos (“Com que frequência realizas desporto com os teus pais?”, anexo F).

Nas perguntas seguintes, procurei perceber o peso percecionado da influência que os pais possuem nas decisões dos participantes, relativamente à realização de atividade física ou na sua prática desportiva, mas também a que nível há um encorajamento por parte dos pais para a participação desportiva, utilizando uma escala de 1 a 5, sendo o 5 correspondente ao nível mais alto de influência ou encorajamento. Relativamente às perguntas 15 e 17 (“Com que frequência são os teus pais a te levar para o local de treinos/jogos?” e “Geralmente, são os teus pais quem compra o equipamento desportivo que utilizas nos treinos/jogos?”, anexo F), procurei entender a influência que os pais poderão possuir, em termos tangíveis, na prática desportiva dos seus filhos, seja através do transporte para treinos ou na compra de equipamento desportivo para a realização do desporto.

Terminando o questionário, procurei aferir o nível de interesse dos pais, que é percecionado pelos participantes no estudo, na sua atividade física e prática desportiva, seja através do ato de assistir a treinos ou competição ou através de conversas que demonstrem esse mesmo interesse ativo.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após ter obtido os dados pretendidos, realizei uma transferência dos mesmos para a aplicação *Microsoft Office Excel*, com o intuito de construir a base de dados. Posteriormente, o tratamento destes dados foi realizado no software *IBM SPSS Statistics*, versão 26, sendo que realizei uma análise estatística dos dados.

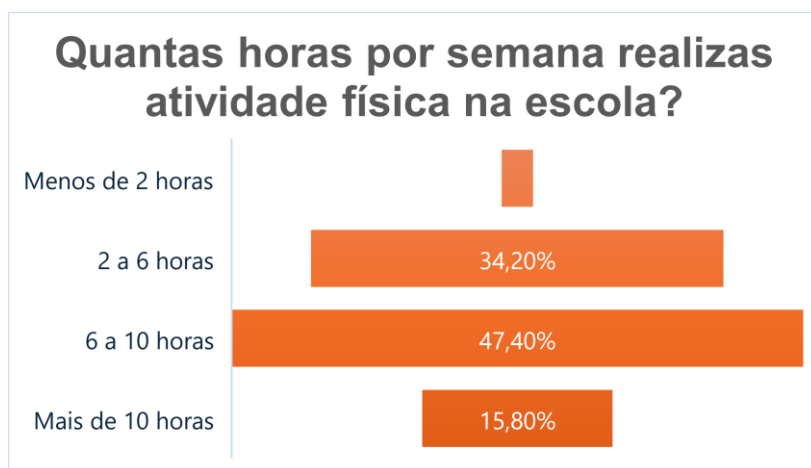


Gráfico 2 - Quantidade de horas por semana dedicadas pelo grupo de estudo à realização de atividade física na escola.

Tendo em conta que os participantes no estudo são, na sua totalidade, alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto, os dados do gráfico 2 não são surpreendentes, na medida em que este é um curso com uma componente prática pesada, o que fica comprovado no número de horas de atividade física realizada na escola, na medida em que quase dois terços dos participantes (63,2%) afirmaram realizar mais de 6 horas semanais de atividade física na escola.

E, se conjugarmos estes dados com os do gráfico 3, podemos confirmar que se trata de pessoas fisicamente ativas e que valorizam a atividade física, já que apenas 13,2% dos participantes afirmaram que realizam menos de horas semanais de atividade física fora do horário escolar, sendo que mais de metade (57,9%) se encontra acima do nível das 4 horas semanais. Estes dados encontram-se em linha com a literatura existente sobre o assunto, na medida em que destaca a importância do apoio parental e das oportunidades de prática

de atividade física no ambiente escolar para promover um estilo de vida ativo e saudável (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Trudeau & Shephard, 2005).

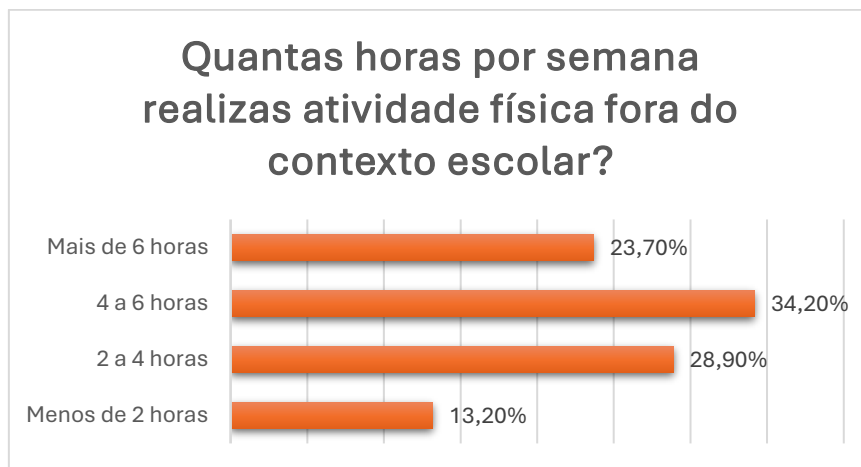


Gráfico 3 - Distribuição da quantidade de horas semanais dedicadas pelo grupo de estudo à realização de atividade física fora do contexto escolar.

Relativamente ao desporto federado, e de forma a finalizar a parte inicial do questionário, começo afirmando que 63,2% dos participantes realizavam algum tipo de modalidade ao nível federado, sendo que o futebol (33,3%) e o andebol (25%) foram as modalidades com maior preponderância.

Se olharmos para a percentagem de pais que praticam ou praticaram desporto federado (73,7%), podemos afirmar que uma grande maioria dos participantes neste estudo tiveram a oportunidade de crescer num ambiente familiar que apoia a prática desportiva.

Relativamente ao envolvimento atual dos pais na prática de atividade física, o valor obtido foi de 0,21, numa escala de -1 a 2, em que -1 corresponde a menos de 1 hora semanal dedicada à atividade física e o 2 corresponde a mais de 4 horas semanais dedicadas à atividade física. Assim, temos que os pais dos participantes são pessoas moderadamente ativas, encontrando-se entre os intervalos de 1 a 2 horas e 2 a 4 horas semanais dedicadas à atividade física, sendo valores relativamente significativos no fornecimento de um modelo positivo para os filhos.

Se conjugarmos estes resultados com os obtidos por Moore et al. (1991) e Zecevic et al. (2010), que indicaram que os filhos de pais ativos são mais

propensos a serem ativos, e, juntando a isso, a elevada taxa de participação do grupo de estudo, no desporto, podemos concluir que existe então uma ligação plausível entre estes fatores.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Influência_Desporto	38	1	5	3,50	1,289
Influência_Estudos	38	1	5	3,58	1,106
N válido (de lista)	38				

Tabela 1 - Análise descritiva das perguntas relativas ao nível de influência parental percecionada.

No que se refere à influência dos pais, que é percecionada pelos participantes, relativamente à sua prática desportiva (3,50), mas também na escolha de enveredar pela área do desporto nos seus estudos (3,58), é de uma influência de nível moderado, o que afirma um papel significativo, embora não absoluto ou decisivo, nestas escolhas.

Coutinho et al. (2021) afirma que um envolvimento moderado dos pais está associado com resultados positivos em termos de desenvolvimento e sucesso desportivo, o que demonstra que estes dados devem ser vistos de forma positiva.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Interesse_At-Fis	38	2	5	3,89	1,060
Encoraj-Prat-Desp	38	3	5	4,21	,777
N válido (de lista)	38				

Tabela 2 – Análise descritiva das perguntas relativas aos níveis de interesse e encorajamento dos pais à atividade física e prática desportiva.

Falando do interesse dos pais percecionado pelos filhos relativamente aos seus níveis de atividade física e do nível de encorajamento demonstrado pelos pais à prática desportiva, tendo em conta os valores médios de 3,89 e 4,21 numa escala de 1 a 5, em que 5 se refere a um elevado interesse ou encorajamento, podemos, de forma clara, sugerir que os pais estão geralmente atentos e demonstram preocupação relativamente à quantidade de atividade física realizada pelos seus filhos, mas também os incentivam e apoiam a participar em atividades desportivas. Estes valores indicam uma influência parental significativamente positiva e ativa. Os pais não são apenas passivamente interessados, mas demonstram um apoio forte e consistente na prática desportiva dos filhos, o que pode contribuir para uma maior motivação e comprometimento dos filhos com o desporto.

Fredricks e Eccles (2004) evidenciaram que o apoio e o envolvimento parental estão fortemente correlacionados com a participação desportiva dos filhos e, considerando a percentagem de 86,8% (conforme gráfico 3) dos participantes que realizam um mínimo de 2 horas semanais de atividade física fora do contexto escolar, podemos afirmar que os pais tiveram uma influência moderada na aquisição destes hábitos de vida ativos dos seus filhos.

Relativamente à frequência com que os participantes realizam desporto com os pais, o valor médio das respostas encontra-se nos 2,50, numa escala de 1 a 5, sendo que o 5 corresponde a uma prática semanal e recorrente, o que demonstra que, embora estes sejam valores moderados, acabam por refletir os desafios logísticos que esta prática impõe e que, potencialmente, seriam a causa para a obtenção de valores bem mais baixos com um grupo de estudo alternativo. Esta prática de atividade física em família contribui claramente para o fortalecimento de laços familiares, mas também para a criação de um ambiente familiar que fomenta a prática desportiva, servindo como oportunidade de modelar comportamentos ativos e saudáveis por parte dos pais.

Se a conjugarmos o valor obtido relativamente à frequência com que os pais asseguram o transporte para os treinos e jogos (3,24 numa escala de 1 a 5, sendo que 5 corresponde ao transporte para todos os momentos de prática desportiva), com uma percentagem de 76,3% dos pais que assumem os gastos na compra de equipamentos desportivos utilizados nos treinos e jogos, podemos assumir que existe um compromisso significativo por parte dos pais em criar todas as condições para que os filhos possam praticar desporto. Estas são formas de apoio tangível que fomentam a participação regular dos filhos no desporto, corroborando o que é dito por Weiss et al. (2016) e Coutinho et al. (2021), que afirmaram que o apoio logístico e financeiro é crucial para se verificar uma continuidade na participação desportiva dos filhos.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Pais_Assist	38	1	5	3,24	1,550
Conv_Pratic-Desp	38	1	5	3,58	1,287
Conv_Ativ-Fis	38	1	5	3,61	1,242
N válido (de lista)	38				

Tabela 3 - Análise descritiva dos valores relativos à frequência com que os pais assistem aos treinos e jogos e à frequência com que conversam com os filhos acerca da prática desportiva e atividade física.

Na tabela 3 estão explanados os valores relativos à frequência com que os pais assistem aos treinos e jogos (3,24, numa escala de 1 a 5, em que 5 corresponde à assistência a todos os treinos e jogos), bem como os valores relativos à frequência com os pais conversam com os seus filhos acerca da sua prática desportiva (3,58, numa escala de 1 a 5, em que 5 corresponde a uma frequência elevada) e da realização de atividade física em geral (3,61, numa escala de 1 a 5, em que 5 corresponde a uma frequência elevada), tratando-se de valores que sugerem uma presença e um envolvimento moderado a alto dos pais na prática desportiva e realização de atividade física em geral por parte dos seus filhos, sendo essenciais para a promoção de uma atitude positiva e um compromisso contínuo dos filhos com estas duas vertentes do desporto.

7. CONCLUSÃO

Esta componente investigativa do meu RE, revela que a influência parental possui um papel crucial na prática desportiva dos seus filhos, sendo que, de um modo geral, os pais demonstraram níveis moderadamente altos de envolvimento, interesse e incentivo no que diz respeito à participação em atividades desportivas dos seus filhos.

Considerando que 73,7% dos pais realizaram desporto federado, é compreensível que eles percebam a importância do desporto no desenvolvimento dos seus filhos, o que reforça a necessidade de manter este fio condutor, para que as gerações futuras continuem a usufruir do instrumento de desenvolvimento que é o desporto.

A presença dos pais e as interações com os filhos sobre o desporto desempenham um papel fundamental na criação de uma cultura desportiva e de um ambiente familiar fomentador da prática desportiva pois reforçam o valor e a

importância dos hábitos de vida ativos e saudáveis, mas o apoio prático, relativamente ao transporte ou à compra de equipamento desportivo, é, de igual forma, essencial na facilitação da participação regular no desporto, seja federado ou informal.

O grupo de estudo de tamanho reduzido foi uma grande limitação deste estudo, ressaltando a necessidade de considerar um número maior de participantes, de forma a explorar plenamente o potencial deste tema e que irá, certamente, permitir uma análise muito mais abrangente e representativa.

Em suma, esta investigação confirmou que a influência parental é um fator determinante na prática desportiva dos filhos, na medida que altos níveis de envolvimento e interesse, aliados ao apoio prático, contribuem significativamente para um compromisso profundo com o desporto. Parece-me de importância fulcral, o fortalecimento destas ideias e a exploração de oportunidades para aumentar a interação desportiva familiar, de forma a fomentar um desenvolvimento saudável e ativo dos filhos através da prática desportiva.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO ESTUDO

- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Coutinho, P., Ribeiro, J., da Silva, S. M., Fonseca, A. M., & Mesquita, I. (2021). *The Influence of Parents, Coaches, and Peers in the Long-Term Development of Highly Skilled and Less Skilled Volleyball Players*. *Frontiers in Psychology*.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). *Parental influences on youth involvement in sports*. *Developmental Sport and Exercise Psychology*.
- Harwood, C., & Knight, C. J. (2015). *Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise*. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Knight, C. J., Dorsch, T. E., Osai, K. V., Haderlie, K. L., & Sellars, P. A. (2016). *Influences on parental involvement in youth sport. Sport, Exercise, and Performance Psychology*.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A., & Ellison, R. C. (1991). *Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children*. *The Journal of Pediatrics*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). *A review of correlates of physical activity of children and adolescents*. *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2002). *Youth sports as a behavior setting for psychosocial interventions*. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). *Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults*. *Sports Medicine*.
- Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2016). *Evaluation of the First Tee program's impact on positive youth development: Group Comparisons and Longitudinal Trends*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Zecevic, C., Tremblay, L., Lovsin, T., & Lariviere, M. (2010). *Parental Influence on Young Children's Physical Activity*. *International Journal of Pediatrics*.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Como forma de conclusão, posso afirmar que construir este documento foi, sem dúvida alguma, uma das tarefas mais desafiantes de todo este processo, sendo que representou uma etapa crucial para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Ao longo do meu EP, tive a oportunidade de me servir da prática pedagógica, convocando todos os meus conhecimentos teóricos de forma a resolver todos os desafios inerentes a este momento e, principalmente, compreender mais profundamente as dinâmicas da profissão docente.

Se anteriormente a esta experiência, não valorizava assim tanto a importância da bagagem de conhecimento que adquiri ao longo destes anos de formação, neste momento, assumo que esta desempenhou um papel fundamental nesta jornada. Isto porque auxiliou-me na transmissão de informação aos alunos, mas também, na compreensão de determinados comportamentos, de forma a atuar pertinentemente sobre eles. Por outro lado, ressalvo também que a minha capacidade de adaptação permitiu-me articular o que dizia a teoria com o que a prática pedia, não sendo demasiado rígido na aplicação de estratégias e utilização de ferramentas quando o contexto não era o mais propício para tal.

É, para mim, muito importante referenciar o papel desempenhado pelos meus alunos nesta transformação, na medida em que a interação constante com eles permitiu-me entender as suas necessidades e motivações, o que facilitou a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, essencial para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Adotar uma filosofia de aproveitar o trajeto percorrido foi essencial para sentir-me capaz de enfrentar cada aula e cada tarefa de planeamento ou reflexão, com a máxima dedicação e entrega. Este foi um trajeto repleto de desafios e surpresas, mas também um turbilhão de emoções. Mas foi, igualmente, preenchido por experiências valiosas e memórias significativas, contribuindo para o enriquecimento desta minha transformação. Assim, afirmo que o EP foi um período que me proporcionou um maior autoconhecimento das minhas capacidades e limitações, evidenciando uma evolução a nível pessoal, social e profissional.

A supervisão da professora cooperante e a colaboração com outros profissionais de educação foram fundamentais para o enriquecimento desta experiência. É de igual importância referir os momentos formais e informais que vivi com alunos, professores e funcionários, que me ofereceram uma visão distinta da carreira docente e de todas as especificidades que esta possui, completando, desta forma, a experiência do meu EP.

Perspetivando o meu futuro, como bom professor que ambiciono ser, não sinto ainda que me tenha “transformado” integralmente num professor. Encontro-me, sim, numa trajetória ascendente no que toca às minhas competências docentes, sendo que pretendo continuar a transformar-me. Tenho plena consciência de que, para tal, preciso de conjugar o conhecimento que adquiri ao longo da minha formação e as competências apuradas na prática no meu EP, enquanto procuro novos conhecimentos e novas formas de atuar, mantendo em foco aquele que será sempre o meu objetivo primordial: educar e formar alunos.

Em suma, o EP não só me proporcionou uma base sólida de experiência prática, como também preparou o caminho para aquela que ambiciono ser uma carreira impactante no ensino da EF. O compromisso com a aprendizagem contínua, a inovação pedagógica e uma postura reflexiva serão cruciais para enfrentar os desafios futuros e contribuir positivamente para uma formação integral dos meus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw Hill.
- Batista, P. & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto. Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chappuis, S., Stiggins, R., Arter, J., & Chappuis, J. (2007). *Assessment for Learning: An Action Guide for School Leaders*. Portland, Oregon: Assessment Training Institute.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Company.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2020). *Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.
- Luckesi, C. C. (2000). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd Edition). Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2020). *Dynamic physical education for elementary school children* (Revised 19th Edition). Human Kinetics.
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). *O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância – uma prática necessária*. Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. Universidade de Lisboa.
- Sarmiento, P., & Brito, A. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review.
- Siedentop, D. (1976). *Developing Teaching Skills in Physical Education*.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). *The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education.
- Šukys, S., Majauskienė, D., Česnaitienė, V. J., & Karanauskienė, D. (2014). *Do parents' exercise habits predict 13-18-year-old adolescents' involvement in sport?*. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25177177>.

- Teoldo, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). *O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos*. Revista Palestra.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. ERIC

ANEXOS

ANEXO A - Unidade Didática do Módulo 9 (Dança II) do 11º ano

Aulas		1	2	3	4	5	6	7
Conteúdo								
Habilidades motoras específicas ou noções rítmicas	Exploração individual do movimento de acordo com a marcação rítmica	I/E	I/E	E	E	E	E	AS
	Combinação das diversas ações corporais	I/E	I/E	E	E	E	E	AS
	Percepção espacial	I/E	I/E	E	E	E	E	AS
	Sequência de movimentos	I/E	I/E	E	E	E	E	AS
	Ajustamento das diversas ações corporais associadas à dinâmica da música	I/E	I/E	E	E	E	E	AS
Capacidades condicionais	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
Capacidades coordenativas	Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Diferenciação cinestésica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
Regras de segurança		✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
Conceitos Psicossociais	Fair-Play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Respeito e Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Trabalho em Equipa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
	Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS

ANEXO B - Plano de Aula referente à aula 1 e 2 do Módulo 9 (Dança II) do 11º ano

PLANO DE AULA Nº 1/2			
Turma: _____	Módulo: 9 – Dança II	Professor-estagiário: Ernesto Rodrigues	
Data: 15/02/2024	Objetivos da aula Introdução às noções corporal, temporal e espacial; às relações com o corpo, colegas, objetos, o meio e a música; e à criatividade.. Avaliação diagnóstica de Dança.	Nº de Alunos: 20	
Hora: 9:55-11:35		Material: 2 bolas.	
Duração: 100 minutos			
Local: Pavilhão			

	🕒	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
PARTE INICIAL	5'		Introdução ao módulo de dança. Noções corporal, temporal e espacial. Relações com o corpo, os colegas, objetos, o meio, a música. Criatividade.
	10'	Ativação fisiológica.	Bola andante. A turma é dividida em 2 grupos. Cada grupo forma uma fila, com o elemento da frente com uma bola na mão. Ao comando do professor, a bola é passada por cima da cabeça até chegar ao último elemento da fila, sendo quando isto acontece, este deve correr para o início da fila e assim sucessivamente. Variável 2: passar a bola por baixo das pernas. Variável 3: deitados, passando a bola lateralmente.
PARTE FUNDAMENTAL	10'	O aluno exercita a noção corporal.	Os alunos executam movimentos livremente onde devem explorar as noções corporais (ações, partes e formas). Variável 1: sem música; Variável 2: com música; Variável 3: sem música, procuram criar uma pequena palavra através das ações, parte e formas do corpo.
	10'	O aluno exercita a noção temporal.	Os alunos executam movimentos livremente onde exploram os diferentes ritmos. (lento, normal e rápido).
	10'	O aluno exercita a noção espacial.	Os alunos executam movimentos livremente ao longo do espaço, explorando os diferentes níveis e as aberturas/fechos. Variável 2: devem escrever a palavra DANÇA sendo que devem iniciar em pé e terminar no chão, ou vice-versa.
	15'	O aluno exercita a relação com o corpo, os colegas e a música.	Follow The Leader. Um dos alunos executa diferentes movimentos que a turma deve reproduzir. Devem explorar diferentes velocidades de execução em movimentos contidos e movimentos amplos. Variável 2: Os alunos devem executar movimentos de acordo com o que é dito na música.
	30'	O aluno exercita a criatividade e as noções adquiridas ao longo da aula.	A turma é dividida em 4 grupos, que devem criar uma pequena coreografia, realizando movimentos livremente, tendo em conta as noções trabalhadas ao longo da aula. Podem utilizar a música ou não.
PARTE FINAL	10'	O aluno realiza alongamentos.	Realização de alongamentos. Balanço final da aula.

ANEXO C - Reflexão Escrita da Aula 3/4 do Módulo 9 do 11º ano, 22 de fevereiro de 2024



Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
Educação Física
Ano Letivo 2023/2024



Reflexão Escrita

Turma: **Módulo:** 9 **Aula** Nº3/4 – 22 de fevereiro

Na segunda aula do módulo de dança, sendo a primeira em que abordamos um estilo de dança, nomeadamente a rumba quadrada. Pessoalmente não é algo com o qual me sinta totalmente confortável em lecionar, mas preparei-me durante a semana toda para que nesta aula não existissem quaisquer dúvidas em relação ao que era pedido aos alunos, potenciando a minha capacidade de intervenção (feedback) e a qualidade da mesma.

Relativamente ao plano de aula, devo admitir que a minha falta de experiência neste tipo de aula levou a que fosse demasiado ambicioso em relação à quantidade de conteúdos que tinha planeado introduzir e exercitar, nomeadamente dois estilos de dança distintos como a rumba quadrada e a valsa lenta.

Subestimei o tempo necessário para adquirir os conteúdos de um só estilo de dança, já que consegui apenas introduzir os conteúdos da rumba quadrada (postura, posição básica, passos progressivos, volta e contravolta), sendo que apenas 2 dos pares conseguiram apresentar uma sequência com todos estes conteúdos.

Ainda assim a aula correu relativamente bem, tendo em conta que o tempo de empenhamento motor foi satisfatório, algo que foi propiciado pelo facto desta turma encontrar-se bem acima da média em termos condicionais e coordenativos e até em termos de noções de tempos rítmicos.

Após conversa com a professora, entendo que na próxima aula seria facilitador da minha intervenção e correção de erros, se todos os pares realizassem todos ao mesmo tempo, o que iria também ajudar a controlar os tempos de empenhamento motor.

ANEXO D - Ficha de Avaliação Sumativa do Módulo 8 (Ginástica II) do 11º ano

EDUCAÇÃO FÍSICA																				
Professor-estagiário: Ernesto Rodrigues	Avaliação Sumativa – Ginástica																			
	Ana Lia Barcelos Freitas	André Júlio da Silva Vieira	André Malho Câmara	Diogo Fernandes Abreu	Gonçalo Duarte Pestana Silva	João Tiago Sardinha Avelro Brazão	José Agostinho Gouveia Henriques	Laura Fabiana Quintal Valente	Leonardo Freitas Nascimento	Lúcia Letícia Andrade Nascimento	Marcelo Henrique da Costa Cró	Margarida José Vieira Lopes	Matheus Figueira Pinto	Matias Gomes Abreu	Maurício André Gonçalves Góis	Pedro Alexandre Fournier Marques	Pedro Solano Brazão F. de Gouveia	Ricardo Alexandre Brito Aguiar	Rodrigo Afonso Fernandes Lucas	Rodrigo Silva Tavares
Conteúdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Elementos acrobáticos																				
Elementos de equilíbrio																				
Elemento de flexibilidade																				
Elementos de ligação																				
Figura de pares (Base)																				
Figura de pares (Volante)																				
Figura de trios																				
Figura de quadras																				
Chamada																				
Articulação entre elementos																				

Simbologia	Significado
1	Não executa
2	Executa com dificuldade
3	Executa



ANEXO F - Questionário/Instrumento da Componente Investigativa

Questionário - A Influência dos Pais na Prática Desportiva dos Filhos

Este é um questionário no âmbito de um estudo de investigação para relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), cujo objetivo passa por perceber o nível de influência dos pais na prática desportiva dos filhos. Para tal, convido-vos a responder ao seguinte questionário, no qual se incluem perguntas relativas ao tema em questão e às quais devem responder de forma sincera e honesta.

Não há respostas certas ou erradas. Em caso de dúvidas, devem contactar o seguinte e-mail: up202200988@up.pt

É garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, sendo que os dados recolhidos serão utilizados para fins académicos e científicos.

* Indica uma pergunta obrigatória

Consentimento informado

Considero-me devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e condições do estudo, tendo sido garantida a confidencialidade e anonimato dos dados, a participação voluntária e a possibilidade de a qualquer momento desistir da minha participação. Aceito participar neste estudo de forma voluntária e autorizo a utilização dos dados exclusivamente para fins de investigação nas condições previamente apresentadas.

1. Aceita participar no estudo?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

☐ Prefiro não dizer

3. Idade *

4. Quantas horas por semana realizas atividade física na escola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de 2 horas

☐ 2 a 6 horas

☐ 6 a 10 horas

☐ Mais de 10 horas

5. Quantas horas por semana realizas atividade física fora da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 2 horas
- ☐ 2 a 4 horas
- ☐ 4 a 6 horas
- ☐ Mais de 8 horas

6. Praticas desporto federado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Qual a modalidade?

8. Quantas horas por semana dedica o teu pai à realização de atividade física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 hora
- ☐ 1 a 2 horas
- ☐ 2 a 4 horas
- ☐ Mais de 4 horas

9. Quantas horas por semana dedica a tua mãe à realização de atividade física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 hora
- ☐ 1 a 2 horas
- ☐ 2 a 4 horas
- ☐ Mais de 4 horas

10. Se já não praticam, os teus pais praticaram algum desporto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Se respondeu sim à pergunta anterior, qual ou quais os desportos que os teus pais praticaram?

12. Com que frequência realizas desporto com os teus pais? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunc	☐	☐	☐	☐	☐	Todas as semanas

13. Em que medida sentes que os teus pais se interessam pela quantidade de atividade física que realizas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não se interessam	☐	☐	☐	☐	☐	Interessam-se muito

14. Em que medida os teus pais influenciaram a tua decisão de encaminhar os teus estudos para a área do desporto? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não influenciaram	☐	☐	☐	☐	☐	Influenciaram muito

15. Em que medida os teus pais influenciaram a tua decisão de praticar desporto federado? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não influenciaram	☐	☐	☐	☐	☐	Influenciaram muito

16. Em que medida sentes que os teus pais encorajam a tua participação no desporto? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desencorajam	☐	☐	☐	☐	☐	Encorajam fortemente

17. Com que frequência são os teus pais a te levar para o local de treinos/jogos? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunc	☐	☐	☐	☐	☐	Muito frequentemente

18. Com que frequência os teus pais assistem aos treinos e jogos? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunc	☐	☐	☐	☐	☐	Muito frequentemente

19. Geralmente, são os teus pais quem compra o equipamento desportivo que utilizas nos treinos/jogos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. Com que frequência conversas com os teus pais sobre a modalidade que praticas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunc	☐	☐	☐	☐	☐	Muito frequentemente

21. Com que frequência conversas com os teus pais sobre a tua prática desportiva no geral? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunc	☐	☐	☐	☐	☐	Muito frequentemente