



À DESCOBERTA DOS SINAIS DE PISTA

Relatório de Estágio Profissional

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

Professora Orientadora: Professora Doutora Cristiana Bessa

Beatriz Inês Acciaiuoli Azenha Catalão

Porto, junho de 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Catalão, B. (2024). *À descoberta dos sinais de pista*. Porto: B. Catalão. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; GRUPOS DE NÍVEL.

DEDICATÓRIA

Dedico o meu empenho, sucesso e trabalho aos meus pais, aos meus irmãos e ao meu namorado, por todo o apoio e amor demonstrado nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

A redação deste relatório de estágio só podia ser possível graças à presença de certas pessoas envolvidas na minha vida. O trabalho desenvolvido nestes dois longos anos deveu-se ao grande empenho, dedicação e sentido de compromisso. Contudo, não posso deixar de evidenciar aqueles que me ajudaram neste processo, através de todo o carinho, apoio e amor demonstrado em toda a jornada.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, instituição que tornou o meu sonho em realidade e à escola que me deu todas as ferramentas necessárias para me poder tornar uma professora capaz, inovadora e necessária para a sociedade.

À Professora Orientadora Cristiana Bessa, por toda a prontidão constante demonstrada e pela criação de objetivos e desafios capazes de guiar em todo o caminho.

À Professora Cooperante, Ana Isabel Cardoso, pela disponibilidade em todas as horas e apoio nos momentos de receios e dúvidas.

Aos Professores de Educação Física da Escola Cooperante, pelo apoio demonstrado em todas as fases do estágio profissional e pela transmissão de conhecimentos necessários ao papel de Professora de Educação Física.

Aos meus colegas Estudantes-Estagiários, Francisco e Frederico, pela ligação criada desde o início do ano letivo e pela vontade de potenciar as capacidades de cada um.

Aos meus alunos do 12º ano, o meu agradecimento especial, por contribuírem imensamente no meu crescimento profissional, por permitirem que

as aulas tenham sido um espaço de errar e crescer em todos os campos e por serem a minha primeira turma a qual nunca me esquecerei.

Ao grupo de trabalho do segundo ano do mestrado, pela partilha de informações, pela procura do sucesso coletivo, pela cooperação, companheirismo e carinho.

Aos meus queridos Lobitos, por me tornarem numa pessoa melhor, mais atenta, mais paciente e com mais vontade de contribuir para um mundo melhor através do meu papel na sociedade.

À minha família, por ser o meu alicerce em toda esta jornada, por se sacrificarem constantemente em prol do meu sucesso e pela compreensão envolvida em todos os momentos. O vosso apoio foi e sempre será crucial.

Ao meu namorado, por estar sempre presente, por acreditar sempre em mim, por todo o amor, apoio incondicional e carinho demonstrado em todas as fases desta jornada. O teu apoio foi e sempre será crucial.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	IX
RESUMO	X
ABSTRACT.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1 - UMA BÚSSOLA COM DIFERENTES DIREÇÕES – CONSTRUÇÃO DO EU.....	3
2.2 - UM CAMINHO A SEGUIR COM OBSTÁCULOS A TRANSPOR – DÚVIDAS, MEDOS E RECEIOS.....	4
2.3 - O INÍCIO DO JOGO DE PISTAS – INFLUÊNCIA DA FACULDADE	6
2.4 - O CAMINHO A SEGUIR A GRANDE VELOCIDADE – EXPECTATIVAS INICIAIS.....	7
3 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	9
3.1 – O JOGO COMEÇOU ... – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE.....	9
3.2 – CAMINHO A SEGUIR COM SEPARAÇÃO DE ELEMENTOS – CARACTERIZAÇÃO DO NE	10
3.3 – O CAMINHO A SEGUIR – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA RESIDENTE	12
3.4 – O CAMINHO A SEGUIR – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA PARTILHADA.....	13
4 – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	14
4.1 - CONSTRUÇÃO DO MAPA - CONCEÇÃO DA EF	14
4.1.1 – <i>Conceção do ensino de Educação Física</i>	14
4.1.2 – <i>Visão pessoal da EF</i>	15
4.2 – CADERNO DE CAÇA – PLANEAMENTOS.....	16
4.2.1 – <i>Planeamento anual</i>	16
4.2.2 – <i>Planeamento das unidades didáticas</i>	19
4.2.3 – <i>Planos de aula</i>	22
4.3 – BOTAS DE CAMINHADA – PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	24
4.3.1 – <i>Modelos de ensino</i>	24
4.3.2 – <i>Dimensões de intervenção pedagógica do professor</i>	27
4.4 – POSTOS DE CONTROLO – AVALIAÇÃO.....	33
4.5 – PAUSA NO CAMINHO – REFLEXÃO.....	37
5– ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE	41
5.1 - REFORÇO NO CAMINHO – ATIVIDADES ESCOLARES	41
5.1.1 – <i>Corta-mato</i>	41
5.1.2 – <i>Torneio de Basquetebol</i>	43
5.1.3 – <i>Marés de Oportunidades</i>	44
5.1.4 – <i>Torneio de Voleibol</i>	45
5.2 - REFORÇO NO CAMINHO – DESPORTO ESCOLAR.....	46
5.3 - VARA DE APOIO NO CAMINHO – RELAÇÃO INTERPESSOAL COM ALUNOS, CORPO DOCENTE E CORPO NÃO DOCENTE.....	47
6 – INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE.....	50
RESUMO.....	50
ABSTRACT	51
6.1 – INTRODUÇÃO.....	52
6.2 – METODOLOGIA	53
6.2.1 – <i>Desenho e Amostra</i>	53

6.2.2 – <i>Instrumentos</i>	54
6.2.3 – <i>Procedimentos de recolha dos dados</i>	54
6.2.4 – <i>Procedimentos de análise dos dados</i>	55
6.3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
6.4 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	58
6.5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS.....	XIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta e realização de tempos letivos por modalidade.....	20
Figura 2 - Estatística descritiva e inferencial (Teste de Mann-Whitney).....	56
Figura 3 - Estatística descritiva e inferencial - 4 grupos (Teste de Mann-Whitney)	57
Figura 4 - Resultados da análise entre 2 grupos utilizando o teste de Wilcoxon para a evolução dos grupos homogéneo e heterogéneo.....	58

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Resultados gerais Fit-Escola	XIII
Anexo 2 - Roulement Espaços	XIV
Anexo 3 - Planeamento anual.....	XV
Anexo 4 - Exemplo de plano de aula.....	XVI
Anexo 5 - Documento da EC sobre os objetivos das modalidades.....	XVII
Anexo 6 - Exemplo de grelha de AD.....	XIX
Anexo 7 - Exemplo de grelha de AS.....	XX
Anexo 8 - Exemplo de grelha de Autoavaliação	XXI
Anexo 9 - Grelha base para reflexões das aulas dos EE.....	XXII
Anexo 10 - Grelha base para reflexões das minhas aulas	XXII
Anexo 11 - Grelha de AD e AS Voleibol - Estudo.....	XXIII

RESUMO

“À descoberta dos sinais de pista” é o documento referente ao Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional inserida no 2º Ciclo de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional é o fim e o início do jogo de pista para um Estudante Estagiário que é confrontado com o contexto real de ensino, através da prática de ensino supervisionada numa turma residente e partilhada, numa Escola Cooperante. O Estágio Profissional foi realizado durante um ano letivo e com o auxílio de um Núcleo de Estágio, sendo composto por uma Professora Cooperante, uma Professora Orientadora e três Estudantes Estagiários. O documento pretende descrever, refletir, analisar e avaliar todo o trabalho realizado ao longo do Estágio Profissional, sendo que o mesmo está dividido em cinco temas principais e distintos: o enquadramento pessoal, o enquadramento institucional, o enquadramento operacional, o envolvimento na comunidade e a investigação em contexto docente. Este relatório está relacionado com um jogo de pistas que passa pela descoberta dos sinais à preparação de uma caminhada com todos os instrumentos necessários para chegar ao final de pista. No início do Estágio Profissional, o Estudante Estagiário é confrontado com várias dificuldades, sendo que lhe é pedido que escolha uma problemática relacionada com o contexto da sua turma residente, de forma a realizar um estudo que dê resposta à situação. Esta investigação em contexto docente explora a evolução do desempenho motor e habilidades motoras dos alunos, organizados em grupos de níveis diferentes, grupos homogêneos e heterogêneos, nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; GRUPOS DE NÍVEL.

ABSTRACT

Discovering Clues is the document related to the Final Internship Report, prepared as part of the Professional Internship Course Unit within the 2nd Cycle of studies of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basi and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. The Professional Internship marks both the end and the beginning of a journey for a student intern, who is a resident and shared class at a Cooperating School. The Professional Internship last for one academic year and is supported by an Internship Team, consisting of a Cooperating Teacher, a Supervising Teacher and three Student Interns. The document aims to describe, reflect on, analyze and evaluate all the work carried out during the Professional Internship, being divided into five main and distinct themes: personal framework, institutional framework, operational framework, community involvement and research in the teaching context. This report is related to a treasure hunt game that involves discovering clues to prepare a journey with all the necessary tools to reach the end. At the beginning of the Professional Internship, the student intern is faced with various challenges and is asked to choose an issue related to the context of their resident class in order to conduct a study addressing the situation. This research in the teaching context explores the evolution of students' motor performance and skills, organized into groups of different levels, homogeneous and heterogeneous groups, in Physical Education classes.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHER: TEACHING-LEARNING PROCESS; ABILITY GROUPING.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AA** – Autoavaliação
- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AE** – Agrupamento de Escolas
- AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AF** – Atividade Física
- APF** – Aptidão Física
- AS** – Avaliação sumativa
- AvF** – Avaliação Formativa
- DE** – Desporto Escolar
- DP** – Desvio-Padrão
- EC** – Escola Cooperante
- EE** – Estudantes-Estagiários
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FCDEF** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- IMC** – Índice de massa corporal
- M** – Média
- MAC** – Modelo de Aprendizagem Cooperativa
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NEE** – Necessidades educativas especiais
- PC** – Professora Cooperante
- PO** – Professora Orientadora
- REP** – Relatório Estágio Profissional
- TGfU** – Teaching games for understanding
- TP** – Turma Partilhada
- TR** – Turma Residente
- UD** – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), presente no 2º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP foi realizado no ano letivo 2023/2024, numa escola secundária do concelho de Espinho, tendo sido supervisionado por uma Professora Cooperante (PC) da escola respetiva e sob a orientação da Professora Doutora Cristiana Bessa. Este documento retrata uma reflexão crítica de todo o processo ensino-aprendizagem do Estudante-Estagiário (EE).

A intervenção no EP foi realizada essencialmente com duas turmas, a turma residente (TR) e a turma partilhada (TP). Da TR faziam parte 25 alunos do 12º ano, com características totalmente distintas em termos motores, cognitivos e sócio-afetivos. Em contrapartida, a TP contou com 21 alunos do 6º ano de escolaridade, com características heterogéneas. Ambas as turmas me colocaram bastantes desafios ao longo do tempo, contudo, trouxeram consigo inúmeros ensinamentos que levarei para o resto do meu percurso docente. Esta experiência permitiu explorar dois ciclos totalmente distintos, com conteúdos e objetivos diferentes, idades muitíssimo distantes, tendo enriquecido, em oportunidades e desafios, este nosso percurso inicial.

Desde a década de 70, os conceitos de escola e educação sofreram bastantes alterações. Nos últimos anos observamos uma maior centralidade no professor no mundo da educação, sendo que há 40 anos, o mesmo era quase invisível ou nem falado. Segundo António Nóvoa (2009), as atenções no mundo da educação diversificaram bastante, pois à medida que a sociedade evoluía e se tornava mais moderna, a própria educação e escola também mudavam. Há cerca de 40 anos o foco escolar mantinha-se na racionalização do ensino, nos dias de hoje já existe uma maior preocupação nas organizações escolares e no funcionamento, administração e gestão de cada escola. Atualmente, existe uma preocupação de reconhecer o papel e importância do professor no

desenvolvimento dos alunos. Por esta mesma importância, o professor deve ser capaz de acompanhar a evolução da escola e da própria sociedade, de se reinventar de dia para dia, de ser flexível às mudanças e, acima de tudo, ser capaz de atender às necessidades constantes de cada aluno e das próprias escolas.

O início do caminho profissional do professor de EF é um trilha complexo e repleto de aprendizagens. Este caminho inicia-se na entrada do mestrado de ensino, onde é fornecido ao professor todo o conteúdo teórico necessário à sua função. Contudo, como a teoria não permite explicar totalmente ou parcialmente (por vezes) a prática, surge o estágio profissional para complementar todo este processo (Libâneo & Pimenta, 1999). O estágio profissional é o momento crucial no caminho do EE, pois é nesse momento que a teoria e a prática se convertem num só, suportando-se mutuamente ao longo de todo o processo. É no EP que o EE forma o seu perfil profissional, elimina grande parte das suas lacunas, cria diferentes estratégias, resolve muitos conflitos, entre muitas diversas situações que acontecem. Contudo, o EP é também o espaço ideal para o erro, a incerteza, a dúvida e o receio. Neste sentido, o EP é o ponto de partida de um professor de EF e certamente, um dos acontecimentos mais impactantes no seu percurso profissional.

Como referido anteriormente, o professor capaz é aquele que se reinventa constantemente, de forma a corresponder ao compromisso da função que lhe é destinado. Neste sentido, o EP só faria sentido se houvesse uma constante reflexão crítica em todas as fases do processo (Silva & Krug, 2008), surgindo então a construção do relatório de estágio profissional (REP). Este documento está dividido em 4 grandes áreas: enquadramento pessoal, enquadramento institucional, enquadramento operacional e investigação em contexto docente. O enquadramento pessoal é destinado à minha caracterização e todo o processo que me levou a ser professora de EF. O enquadramento institucional refere-se à caracterização da EC e todos os agentes envolvidos no EP. O enquadramento operacional destina-se à justificação de todas as escolhas tomadas em todo o caminho do EP. Por fim e não menos importante, a investigação em contexto docente repleta e justifica o estudo que foi implementado junto da TR.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 - Uma bússola com diferentes direções – construção do eu

O meu nome é Beatriz Inês Acciaiuoli Azenha Catalão, nasci no dia 26 de setembro de 1999 e sou natural do Porto. Desde sempre residi em Vila Nova de Gaia, pelo que considero ser a minha verdadeira cidade. Sou escuteira desde 2005 e, há cerca de três anos, dirigente (chefe) de crianças dos seis aos 10 anos. O meu percurso escolar sofreu bastantes alterações, sendo que no ensino secundário comecei a frequentar o curso de Ciências e Tecnologia e no 11º ano decidi mudar o meu rumo para o curso de Artes Visuais. No 12º ano tive muitas dúvidas do que pretendia seguir após o término do secundário, contudo, no final do ano foquei-me em entrar no Curso de Ciências do Desporto na FADEUP.

Entrei na faculdade no ano letivo de 2017/2018 e, durante os quatro anos de Licenciatura, surgiram novamente grandes dúvidas sobre se conseguiria concretizar os meus objetivos no curso que tinha escolhido. Para além disso, sempre tive o receio de entrar no mercado de trabalho da Educação e não conseguir manter-me estável em termos financeiros e geográficos. Quando terminei a Licenciatura, candidatei-me ao Mestrado de Gestão de Marketing, no Instituto Português de Administração e Marketing, contudo facilmente concluí que queria trabalhar na Área de Educação Física com jovens.

Desde os meus 18 anos decidi investir no meu currículo e realizar diferentes formações, tais como: Curso de Monitora de Colónias de Férias, Curso de Montanhismo: Escalada, Curso de Nadadora Salvadora e Curso de Dirigente do CNE. Para além das formações, trabalhei como Monitora de Colónias de Férias, Organização e Montagem de Eventos de grande escala e Professora de Natação e Hidroginástica. Atualmente sou Professora de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Nadadora-Salvadora durante as épocas balneares.

No que toca a envolvimento no Desporto, pratiquei Ballet durante 10 anos na escola básica João de Deus e na Academia Treko. Contudo, desde sempre pratiquei todo o tipo de desportos informalmente, nomeadamente: Patinagem, Ciclismo, Caminhada, Corrida, Futebol, Voleibol, Basquetebol, Natação, Badminton, *Speedminton*, Ténis, Surf, entre outros. Neste sentido, apesar de nunca ter feito parte de um clube, a paixão pelo Desporto esteve sempre presente na minha vida.

A nível pessoal, considero ser uma pessoa sociável procurando estar rodeada de pessoas, determinada onde procuro sempre que possível chegar aos objetivos que estipulei para a minha vida, tornando-me por vezes numa pessoa teimosa, devido à grande vontade em experienciar as situações “à minha maneira” e versátil quando aparecem obstáculos e mudanças no meu caminho.

2.2 - Um caminho a seguir com obstáculos a transpor – dúvidas, medos e receios

Em todo o nosso percurso é inevitável nos depararmos com obstáculos no caminho. Acredito que as diversidades e pedras no percurso são os principais pontos para marcar uma verdadeira caminhada, porque a superação, a resiliência e a versatilidade são os valores que devem estar sempre presentes na vida de um professor. Na maior parte das vezes, somos nós próprios que criamos as barreiras e nos colocamos em posições desfavoráveis. E são nestes momentos que devemos pegar nas inquietações que nos fazem retrair e torná-las em objetivos a serem ultrapassados.

As primeiras dúvidas surgiram na escolha da área profissional. A verdade é que a profissão está em decadência no que toca à valorização da sociedade. Cada vez mais é menosprezado o trabalho excessivo fora das 8 horas, o cuidado em orientar crianças e jovens quando não existe orientação dos outros agentes envolvidos, a instabilidade que é criada desde o momento em que se entra no mercado de trabalho, a dificuldade da progressão na carreira, entre muitas outras situações que surgem naturalmente. E é precisamente com todas estas

inquietações que surge a derradeira pergunta: “Será que é mesmo isto que quero?”

Relativamente aos medos, os mesmos começam a surgir no momento que estamos colocados numa escola e ficamos responsáveis por uma turma, mais concretamente um 12º ano. Este ano foi bastante desafiante por várias situações: existem alunos que já são adultos, existem alunos com pouca vontade em terminar o percurso escolar, existem alunos frustrados com a escola, existem alunos com grande vontade em subir as notas para entrar na faculdade, existem alunos que se sentem perdidos por não saberem o que querem seguir... No fundo, existem alunos em todas as situações, situações essas que o professor, eu, tem de dar resposta a cada uma delas. Pergunto-me: “Será que tenho o que é preciso para ajudar todos os alunos?”

No que toca à vida pessoal, sempre fui uma pessoa que procura manter-se ocupada, contudo, por vezes consigo obter resultados positivos e concretizo todos os meus objetivos, mas também existem vezes em que são tantas as situações onde estou envolvida que nenhum objetivo é alcançado verdadeiramente. A verdade é que existem três envolvências muito importantes e presentes na minha vida: envolvência na faculdade, envolvência no trabalho e envolvência nos escuteiros. Estas envolvências estão agrupadas, sendo que todas elas estão a sofrer alterações que me trazem bastantes inquietações: o começo do estágio profissional e redação do relatório de estágio, a renovação de curso de nadador-salvador sem deixar de trabalhar e o curso de dirigente dos escuteiros com término o mais breve possível. Devido a tantas mudanças e a tanta incerteza existe uma pergunta que me assombrou constantemente: “Será que vou conseguir conciliar tudo?”

Como referi anteriormente, as maiores dificuldades são aquelas que marcam verdadeiramente o nosso caminho. O nosso papel enquanto pessoas e professores é transformar estas dificuldades nos nossos maiores feitos e desafios.

2.3 - O início do jogo de pistas – influência da faculdade

O jogo de pistas já começou. Ao contrário do que pensava, a faculdade impactou e continua a impactar bastante o meu trilha como professora. Se recuar no tempo, consigo concluir que a influência da faculdade no meu papel enquanto professora começa precisamente quando entrei na faculdade.

Durante a licenciatura pude experienciar diversos estilos de ensino, ensinar conteúdos técnicos e táticos, transmitir valores, entre outros. Felizmente, tive a possibilidade de experienciar as mais diversas formas de ensinar, entre elas: postura mais rígida e mais relaxada, foco na motivação e foco na obtenção de resultados, papel mais próximo e mais afastado dos alunos, utilização de feedback construtivo e depreciativo, preocupação na evolução da turma como um todo e evolução num papel mais individual, etc. Neste sentido, no desenrolar das várias aulas e dos vários professores com quem contactei, fui selecionando inconscientemente os comportamentos e formas de ensinar com os quais mais me identificava. Atualmente compreendo que a minha postura como professora transpõe características de vários professores que mais me marcaram ao longo do percurso, não só na licenciatura, mas também no próprio mestrado.

No mestrado, exercemos o papel de professores através do microensino, isto é, trabalhando em grupo, orientávamos cerca de seis/sete alunos, exercitando não só o papel de professor, como também o de observador dos restantes colegas. Neste formato de ensino-aprendizagem, conseguimos limar grande parte das arestas mais concretamente na melhoria da instrução, gestão e tempo de aula, clima de aula, entre outros. Contudo, o maior ensinamento recaiu sobre o modelo de ensino do jogo para a compreensão, porque nos revelou que o grande foco está na aprendizagem pelo jogo, sendo o nosso principal objetivo junto dos alunos. Através deste modelo com o qual me identifico bastante, pude absorver grandes orientações no ensino de EF.

Para além disso, o mestrado trouxe-nos uma bagagem bastante grande que nos preparou para várias adversidades que poderão aparecer no nosso percurso, tais como: alunos com necessidades educativas especiais (NEE), falta

de material, espaço reduzido para organizar aulas, mudanças de plano há última da hora, etc. Esta bagagem tornou-me numa professora mais versátil, criativa e pronta para problemas futuros.

De uma maneira geral, concluo que a faculdade influenciou e irá sempre influenciar o meu papel na sociedade e no mundo da educação, moldando-me por ser uma faculdade que prima pela disciplina, organização, crescimento pessoal dos alunos e formação de professores capazes de ultrapassar quaisquer adversidades.

2.4 - O Caminho a seguir a grande velocidade – expectativas iniciais

Durante o jogo de pistas, por vezes é pedido que o passo seja acelerado, devido à adaptação necessária da velocidade do passo para continuar com o pé direito no caminho certo.

Ao longo do tempo, todos os objetivos e expectativas foram alteradas, pois a vivência de microensino no primeiro ano do mestrado diversificou a visão do que é ser um professor e a noção de compromisso para com a sociedade.

No início do primeiro ano do mestrado, as minhas maiores expectativas partiam apenas pela aquisição de conhecimento teórico, ou seja, aprendizagem dos conteúdos pedagógicos das modalidades, as respetivas progressões didáticas, regras e sinalética de arbitragem, entre outros. Inicialmente não pensava em questões como o estabelecimento de relações com a comunidade escolar e os alunos, aprofundamento e melhoria dos fatores de eficácia, etc. Como referi anteriormente, mais tarde e após o primeiro ano, a minha visão do que é e o que deveria ser um estudante-estagiário alterou-se bastante, sendo que expectava alcançar objetivos que outrora nunca tinha pensado.

Antes de começar o ano letivo de 2023/2024, as minhas maiores expectativas eram crescer significativamente não só a nível profissional, mas também pessoal, aprender várias estratégias para lidar com as diversas situações, aprender a gerir o tempo das aulas da melhor forma aumentando o tempo de exercício físico, proporcionar aulas “fora da caixa”, diferentes e animadas, transmitir o gosto natural pela prática de exercício físico, melhorar a aptidão física

dos meus alunos e, acima de tudo, impactar significativamente na vida escolar dos alunos e transmitir valores nas aulas de EF.

No fundo, o meu grande objetivo a concretizar era tornar-me numa professora eficaz, inovadora e capaz de ajudar cada um dos meus alunos.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1 – O jogo começou ... – caracterização da escola cooperante

O jogo de pistas engloba todo o tipo de desafios em forma de jogo, código, direções, obstáculos, entre muitos outros. É neste sentido que surge o primeiro jogo após o caminho a grande velocidade. Este posto é desafiante por se encontrar no início do jogo de pistas, fazendo-me tornar ainda mais ambiciosa, resiliente, criativa e acima de tudo, obrigou-me a incorporar todas as informações que são transmitidas ou procuradas, pois certamente serão úteis daqui para a frente. Neste sentido, o primeiro jogo é a escola.

O Agrupamento de escolas (AE) onde desenvolvi o meu EP tem como missão promover o sucesso educativo e melhorar os resultados escolares dos alunos, dando uma maior ênfase nos apoios educativos e promovendo o desenvolvimento pessoal integral do aluno. Neste sentido, o AE procura desenvolver o respeito pela individualidade, adequando estratégias pedagógicas a cada aluno. Relativamente ao projeto educativo, um dos principais objetivos orientadores é desenvolver a cooperação entre os vários agentes, entre eles a escola, a família e a comunidade. Além disso, o AE estabelece parcerias com a colaboração das famílias, de forma a criar um maior envolvimento na comunidade e construir um AE inclusivo.

Relativamente às infraestruturas que a escola para a disciplina de EF é composta por um pavilhão coberto, um ginásio coberto, uma sala de expressões coberta, um espaço polivalente coberto e um campo exterior descoberto.

O Pavilhão é composto por um piso regular de madeira e abrange duas balizas de andebol/futsal, seis cestos de basquetebol, três postes de voleibol, quatro balneários femininos e quatro balneários masculinos. O pavilhão é dividido por três espaços com diferentes dimensões: o pavilhão um, pavilhão dois e pavilhão três. Nestes três pavilhões, são trabalhadas, por norma, as modalidades coletivas como voleibol e basquetebol. Contudo, é possível adaptar

para realizar aulas de outras modalidades como o atletismo, badminton e dança ou até mesmo para circuitos de condição física.

O ginásio abrange 25 espaldares e restantes materiais de ginástica. Este ginásio está orientado para realizar aulas de ginástica, badminton, dança, podendo ser adaptado para aulas orientadas para o desenvolvimento da aptidão física e outros conteúdos mais táticos de outras modalidades, como por exemplo a marcação e desmarcação no basquetebol.

A sala de expressões, apesar de não ser tão utilizada para aulas de EF, pode ser um “plano B” para quando estamos destinados ao espaço exterior e as condições meteorológicas não são adequadas para a prática de EF. Neste sentido, é um espaço que pode tornar-se destinado a dança, circuitos de condição física, entre outros.

Relativamente ao espaço polivalente, é um local com alguns constrangimentos, pois é um espaço comum a todos os alunos, que pode ser ocupado pelos alunos quando não têm aulas e, também, condicionar a lecionação de uma aula dado o barulho que se lá faz nos intervalos entre as aulas. Contudo, é também um bom local para “plano B” caso a situação se assemelhe à referida anteriormente. Neste sentido, é um espaço que pode ser orientado para aulas de ténis de mesa e circuitos de condição física.

Por fim, o campo exterior contém três balizas de futebol / andebol e dois cestos de basquetebol separados. Neste espaço, o maior problema recai sobre as condições meteorológicas, podendo impossibilitar a prática de EF. Contudo, quando as condições meteorológicas assim o permitem, este espaço está destina-se ao atletismo e basquetebol.

3.2 – Caminho a seguir com separação de elementos – caracterização do NE

Durante o jogo de pistas, surge no caminho uma altura em que os elementos têm de se separar. Apesar de caminharem em diferentes trilhos, com objetivos diferentes e com desafios diversos, o fim de pista é sempre o mesmo.

A partir do momento em que foram reveladas as colocações dos estagiários nas escolas, ansiei saber quem eram os companheiros que iriam embarcar neste jogo de pistas comigo. E foi no início do ano letivo, numa breve conversa à porta do auditório da FADEUP, que nos conhecemos, juntamente com a PC. Sendo assim, o núcleo de estágio (NE) é composto por três EE, uma PC e uma professora orientadora (PO).

O primeiro EE tem 25 anos, praticou futebol durante 13 anos e frequentou a Licenciatura de Desporto e Lazer na Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Para além disso é trabalhador-estudante, sendo que exerce o papel de *Personal Trainer*. O segundo estudante tem 25 anos, pratica voleibol desde os 13 anos e frequentou a Licenciatura de Ciências do Desporto na FADEUP. É também trabalhador-estudante, exercendo o papel de Professor de *Surf*.

A PC é atualmente coordenadora nacional do desporto escolar (DE) da modalidade de ginástica, coordenadora de diretores de turma do secundário, elemento da secção de avaliação de desempenho docente e diretora de turma. Realizou a licenciatura na antiga Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física (FCDEF), no ano de 1991, e concluiu o mestrado já na atual FADEUP, em 2009. Como docente efetivou na EC no ano letivo de 1994/1995. Paralelamente à carreira docente, a PC foi treinadora de ginástica rítmica, sendo que formou ginastas que participaram em campeonatos da Europa e campeonatos do mundo. Por fim, exerceu o cargo de diretora técnica nacional da federação de ginástica de Portugal de 1992 a 1994.

O nosso NE sempre teve uma postura bastante colaborativa, pois durante todo o ano procuramos ajudarmo-nos uns aos outros, apoiando as fragilidades e potenciando as capacidades de cada um. Neste sentido, foi criado um grupo *whatsApp* para mantermos um contacto constante entre nós e para estarmos prontos a atender às dúvidas, inquietações e partilhas de qualquer um a qualquer altura. Para além disso reunimos, sempre que possível, à quarta-feira após a reunião com a professora cooperante, de forma a criar uma rotina de trabalho dentro de grupo e pudéssemos atender às tarefas que nos eram destinadas.

3.3 – O Caminho a seguir – caracterização da turma residente

A turma residente do meu EP era um 12º ano composto por 14 raparigas e 11 rapazes (apenas 10 rapazes realizam a aula de EF). Este grupo resultava da agregação de alunos de duas turmas de Ciências Sociais e Humanas do ano letivo de 2022/2023.

Relativamente a problemas de saúde, não se conheciam situações particularmente graves ou impeditivas das atividades escolares, sendo que a maioria das situações registadas se deve a dificuldades de visão, problemas respiratórios/alergias, doenças dermatológicas, entre outras.

As principais fragilidades do grupo da turma indicadas eram a falta de proatividade dos alunos, a pontualidade e a participação/empenho.

Relativamente às aulas de EF, no início do ano letivo foi feito um levantamento do número de alunos que já tinha praticado ou ainda praticava uma modalidade desportiva, de forma a perceber qual era a envolvimento no desporto da turma fora da escola. Através desse questionário oral, foi concluído que apenas quatro alunos tinham praticado desporto, nomeadamente, surf, futebol e voleibol. Para além disso, um aluno ainda afirmou que costumava ir ao ginásio regularmente. Além do questionário, foi realizada ainda uma bateria de testes fit-escola com o objetivo de perceber quais os níveis da turma em relação à aptidão aeróbia (vaivém), à composição corporal através do índice de massa corporal (IMC) e à aptidão neuromuscular (abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, velocidade 40m e flexibilidade dos membros inferiores). Relativamente aos resultados obtidos face aos testes acima descritos, a turma apresentou bastantes valores abaixo da zona saudável. A turma apresentou níveis de desempenho muito distintos nas modalidades lecionadas e na aptidão física (APF): resultados gerais fit-escola, em anexo 1. Neste sentido, era uma turma bastante heterogénea que apresentava diversos desafios na organização metodológica das aulas.

3.4 – O Caminho a seguir – caracterização da turma partilhada

A turma partilhada do meu EP consistia num 6º ano de escolaridade, composta por 21 alunos, sendo 11 do género feminino e 10 do género masculino. A turma tinha uma média de idades de 11 anos. Relativamente à composição do grupo, o mesmo manteve-se em relação ao ano letivo anterior, com a exceção de uma aluna.

No que toca às competências individuais, a turma era heterogénea. Alguns alunos praticavam uma modalidade desportiva (futebol ou andebol) fora da escola, outros frequentavam (sete meninas) a modalidade de DE patinagem. Contudo, a maior parte da turma não praticava qualquer modalidade.

Relativamente a problemas de saúde, existiam três alunos que usufruíam de medidas seletivas, visando colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais. No que toca à disciplina de EF, um dos alunos descrito anteriormente necessitava de medidas universais, como por exemplo acomodações curriculares ao nível do comportamento, utilização de regras simples e claras, imposição de estratégias de autodeterminação e motivacionais, através de reforços positivos e de ensino em pequeno grupo. O motivo da sinalização destas medidas era a grande dificuldade de relacionamento entre pares do aluno.

No início do ano letivo, foi realizada uma avaliação diagnóstica, tendo sido aplicada a bateria de testes Fit-Escola. A maioria dos alunos encontrava-se na zona saudável em todos os testes. De forma mais pormenorizada, o teste em que a turma apresentou o maior número de estudantes na zona saudável foi o Vaivém, em contrapartida, o teste onde existiu menor desempenho foi o de velocidade.

Relativamente à modalidade Futebol (modalidade que lecionei), verificou-se a existência de dois grupos distintos no que toca às competências individuais solicitadas na mesma: rapazes e raparigas.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1 - Construção do mapa - Conceção da EF

Antes de nos fazermos ao caminho, primeiro é preciso explorar o mapa. Nenhum caminhante ousa pôr-se ao caminho sem antes compreender os declives, caminhos perigosos, postos de ajuda e, principalmente, descobrir qual é o seu objetivo e como / onde chegar. No EP, o conceito de EF e todos os campos que o mesmo abrange surge como o mapa que nos vai guiar em todo o caminho. Apesar de todas as pistas com que nos deparamos no percurso, nos momentos de dúvida e receio é ao mapa que vamos recorrer para nos guiar novamente.

4.1.1 – Conceção do ensino de Educação Física

O ensino da EF é um processo complexo que abrange variadas abordagens pedagógicas diferentes com o objetivo de potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

A EF é uma disciplina presente no currículo escolar que desenvolve dimensões diversificadas, tais como o desenvolvimento motor, cognitivo, social e socio-afetivo das crianças e jovens. Assim, a EF tem potencial para informar e potenciar nos alunos uma vida saudável, incentivar a prática de exercício físico, promover a socialização, inculcando uma cultura desportiva em todas as aulas e o desenvolvimento de trabalho entre pares, desenvolver a dimensão cognitiva, através dos conhecimentos táticos e técnico-táticos das modalidades, contribuir para a resolução de problemas e desenvolvimento de pensamento crítico, promover a inclusão e, por fim e não menos importante, fomentar o desenvolvimento motor das crianças.

4.1.2 - Visão pessoal da EF

“Leave this world a little better than you found it.”

-Baden Powell (Fundador Mundial do Escutismo)

Se formos além do simples conceito do que é a EF, deparamo-nos com todo um mundo que podemos alcançar. No exato momento que tomei a decisão de entrar no mundo da educação, comprometi-me a ir além das barreiras da palavra professor. Talvez muitos docentes acreditem que o seu trabalho se limita às “quatro paredes da escola”, ou pelo cansaço que a profissão traz, ou ainda pela visão fechada que têm do que acredito ser o que é realmente ser professor.

Segundo o dicionário português, educação é o “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”. Para mim, educação significa saber ser, estar e viver na sociedade. E para viver na sociedade, os indivíduos têm de se conhecer, tanto os seus limites como o que conseguem alcançar e conhecer do outro e saber tudo o que isso implica. Educação é metade da palavra educação física. Quando escolhi ser professora de educação física, comprometi-me primeiramente a educar e depois educar no mundo do desporto.

A EF, tal como referido anteriormente, tem a capacidade de ser uma disciplina que desenvolve diversos domínios no aluno, ao contrário de outras disciplinas como matemática ou português. Através da EF, o aluno desenvolve valores que o acompanham para toda a vida, tais como: companheirismo, entreajuda, humildade, responsabilidade, entre muitos outros. Ainda dentro deste domínio humano, esta disciplina desenvolve também a capacidade de um indivíduo se superar, ultrapassar barreiras, de confiar em si mesmo, aumentar a sua autoestima, etc.

No fundo, a EF exerce um papel fundamental na sociedade. Se desde o 5º ano de escolaridade, um professor de EF conseguir fomentar nos alunos todas as características acima descritas, vai conseguir formar bons cidadãos, capazes de ultrapassar medos, barreiras, desafios e, acima de tudo, cidadãos exemplares.

4.2 – Caderno de caça – Planeamentos

Um dos objetos essenciais numa caminhada é o caderno de caça (caderno que serve para apontar todas as informações importantes). Contudo, muitos caminhantes não o consideram tão revelante, chegando a não levar o caderno para o percurso. Porém, os mesmos chegam a momentos de impasse e já não se lembram das informações passadas no início do jogo, ou até mesmo do sinal de pista que os desafiou em demasia, confundindo qual caminho deveriam seguir. É precisamente nestes momentos que o caderno de caça é, talvez, o objeto mais importante da mochila. O caminhante que utiliza o caderno de caça é um caminhante pronto para enfrentar qualquer obstáculo. No EP, o caderno de caça está relacionado com todos os planeamentos. Tal como o caderno, os planeamentos estão em constante evolução e servem sempre para nos ajudar no caminho.

4.2.1 - Planeamento anual

O planeamento anual é um plano a longo prazo de extrema importância, pois orienta o docente para um trabalho pedagógico mais coerente e organiza com mais eficiência o processo ensino-aprendizagem (Libâneo, 1994). É um planeamento que torna o professor ainda mais capaz de antecipar e solucionar problemas, deixando-o mais preparado para imprevistos que possam surgir no seu percurso docente (Vasconcellos, 2002). Assim, o professor deve ser capaz de criar um planeamento flexível e mutável, de forma a atender aos novos contextos educativos e especificidades dos alunos (Bento, 2002).

No início do ano, foi realizada uma reunião do grupo disciplinar de EF do ensino secundário onde foram decididos os aspetos mais importantes para o ano letivo. Neste sentido, começou-se por definir a área das atividades físicas, relativa às modalidades a lecionar para cada ano, ou seja, do 10º aos 12º anos. De forma a dar continuidade às decisões dos vários anos transatos, o grupo decidiu manter as modalidades coletivas e individuais para o 12º, sendo elas: voleibol, basquetebol, atletismo, badminton, ginástica, dança e diversos. Em relação aos “diversos”, ficou decidido que os docentes das turmas tinham

liberdade para escolher que modalidade gostariam de lecionar, sendo que foi sugerido *surf* como opção, devido à cultura da escola e facilidade de arranjar aulas exteriores à mesma.

Além da área das atividades físicas ser definida, foi apresentada ainda a proposta de *roulement* de espaços entre todas as turmas de EF do 5º aos 12º anos, pelos vários espaços disponíveis (consultar anexo 2). A EC dispõe de cinco espaços (incluindo o exterior que pode prejudicar a aula devido à meteorologia), sendo que todos eles se encontram, por norma, totalmente ocupados. Assim sendo, o responsável das instalações de EF, decretou que os docentes permaneceriam nos mesmos espaços pelo menos 15 dias seguidos, à exceção dos momentos de interrupções letivas. Contudo, o mesmo informou também que seria possível realizar permutas diretas de espaços se ambos os lados concordassem.

A partir de todos os pontos definidos anteriormente, cada professor teve liberdade de planejar anualmente o calendário das suas turmas, tendo sempre em vista a proposta de tempos letivos para cada modalidade e os espaços atribuídos para cada aula.

Através das diretrizes do grupo de EF, foi momento de começar a organizar o ano letivo. Sendo a única regra lecionar uma modalidade coletiva em cada semestre, ficou definido então que no 1º semestre as modalidades praticadas seriam basquetebol, atletismo e badminton e no 2º semestre as restantes. A divisão das modalidades pelos semestres foi escolhida com base nos gostos e capacidades da turma, tendo sido previamente realizado um levantamento de informações relativas aos outros anos. Com base nessas informações, concluí que os alunos tinham mais dificuldades no basquetebol, voleibol e badminton e mais facilidades no atletismo, dança e ginástica. Sendo o 12º ano um momento de conclusão de estudos, as modalidades tinham de estar equilibradas pelos dois semestres.

De forma a avaliar o comportamento dos alunos da turma nas diversas modalidades, decidi dividir o planeamento anual em duas partes, ou neste caso, em dois semestres. No primeiro semestre defini autonomamente a organização das modalidades (se por blocos ou distribuída) e no segundo semestre, a turma

decidiu a sua própria organização. Segundo a literatura, ambas as organizações têm as suas vantagens e desvantagens, sendo que os aspetos mais negativos da organização por blocos são o facto de promover a fadiga e desmotivação devido ao processo de ensino de uma modalidade ser demasiado longo e contínuo (Hattie, 2009) e, por outro lado, na organização de modalidades distribuídas pode ser limitado a profundidade de exploração dos conteúdos lecionados, uma vez que existem interrupções constantes (Marzano, 2001). Em relação às potencialidades e de acordo com Schmidt et al. (2018) e Keulen et al. (2016), a prática distribuída contribui para promover a retenção de habilidades aprendidas, uma vez que existe alternância de modalidades lecionadas, facilitando a transferência e aplicação das aprendizagens nas diferentes situações. Em contraste, a prática por blocos permite que o aluno se concentre inteiramente nas habilidades motoras, tornando o processo de aprendizagem mais facilitado (Schmidt et al., 2018).

Inicialmente planeei o 1º semestre com a leção das modalidades por blocos, mas rapidamente percebi que não ia ser exequível, pois tanto o material disponível para as aulas como os espaços a utilizar estavam condicionados. Neste sentido, procurei organizar melhor o planeamento, tornando-o para um modelo distribuído e focar-me apenas nos espaços destinados, de forma a adaptar apenas o material e não a localização da aula. Após esta decisão, o planeamento semestral foi seguido com mais rigor. No que toca ao segundo semestre, os alunos definiram que iriam seguir a mesma linha do primeiro, realizando então um modelo distribuído (consultar anexo 3). Esta organização do ensino das modalidades (de forma distribuída), promoveu a motivação de cada aluno, sendo que todos os estudantes se motivaram intrinsecamente em pelo menos uma modalidade e o facto de não ter existido tanta interrupção no ensino dos desportos (consultar anexo 3) provocou um aprofundamento mais significativo dos conteúdos.

Devido a vários imprevistos como: greves, trocas de aulas com outras disciplinas, visitas de estudo, atividades escolares, falta de material, entre outros, os planeamentos semestrais estiveram em constante mudança. Esta constante adaptação dos planeamentos contribui crucialmente para o meu processo de

aprendizagem, pois concluí que, apesar de organizar previamente um ano letivo, tenho de estar preparada para qualquer imprevisto que possa aparecer.

4.2.2 - Planeamento das unidades didáticas

O planeamento da UD é a organização e estrutura dos conteúdos a ensinar numa modalidade em específico, de forma a garantir uma progressão de aprendizagem coesa (Libâneo, 1994). Este planeamento é essencial para o docente, pois torna o processo ensino-aprendizagem mais direcionado às capacidades específicas dos alunos, enfatizando a adaptação de conteúdos às dificuldades dos mesmos (Perrenoud, 2000). Ao contrário do planeamento anterior, este tem uma grande necessidade de adaptação ao contexto específico da turma, pois necessita de uma reflexão contínua dos conteúdos e estratégias pedagógicas para que o docente seja capaz de atender ainda mais necessidades específicas dos alunos (Alarcão, 2003). Assim, este planeamento pedagógico deve considerar a diversidade dos alunos, promovendo a integração dos conteúdos, para que o processo ensino-aprendizagem se torne mais eficaz e mais significativo (Bento, 1999).

É ainda um planeamento que vai muito além dos conteúdos técnicos e tático-técnicos, abordando ainda cultura desportiva, conceitos psicossociais e fisiologia do treino e condição física, procurando tornar os alunos mais autónomos e mais críticos (Demo, 2003).

Após construir o planeamento anual, foi altura de estruturar a lecionação das modalidades. Em reunião com grupo disciplinar de EF, ficaram definidas propostas de tempos letivos para as várias modalidades, sendo que as modalidades coletivas continham 21 tempos (um tempo equivalia a 50 minutos) e as restantes modalidades oito tempos. Devido aos imprevistos em ambos os semestres, nenhuma modalidade conseguiu corresponder com os tempos propostos. Sendo assim, foi necessário reduzir entre uma a três aulas nos vários desportos (tal como demonstra a figura seguinte), prejudicando de alguma forma o processo de aprendizagem dos alunos.

Figura 1 - Proposta e realização de tempos letivos por modalidade

EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO 2023/2024							
	Voleibol	Basquetebol	Atletismo -Estafetas	Badminton	Ginástica	Dança	Diversos
Tempos letivos (proposta)	21	21	8	12	8	8	8
Tempos letivos (realização)	19	17	7	10	7	7	0

De forma a minimizar o prejuízo acima referido, durante a construção do planeamento anual, os tempos letivos direcionados para cada modalidade foram adaptados igualmente em todos os desportos, de forma a não lesar umas modalidades mais que outras. Contudo, durante o próprio semestre muitos outros imprevistos surgiram, provocando ainda mais alterações às UD. A UD de voleibol, por exemplo, sofreu alterações grande parte do tempo, pois foi necessária uma reestruturação de conteúdos para menos tempo do que o estipulado anteriormente.

A construção das UD foi realizada segundo o modelo de grelha de Vickers (1990), contou com inúmeros momentos, a avaliação diagnóstica, a introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos técnicos e tático-técnicos, a avaliação sumativa, a fisiologia do treino e condição física, conceitos psicossociais e cultura desportiva.

No início do ano letivo, ficou definido um grupo de professores de EF específicos para cada modalidade, sendo que os mesmos teriam de criar uma grelha com conteúdos e critérios de avaliação para os vários desportos. Contudo, devido primeiramente ao envio tardio da informação para todos os docentes e, depois à discrepância do desempenho dos alunos nas várias turmas, ficou definido, em NE, que seriam os EE a criarem as suas próprias grelhas de observação tanto para a avaliação diagnóstica (AD) como para a avaliação

sumativa (AS). Com base no resultado da AD, foi determinada a extensão e sequência dos conteúdos, dando origem à construção da UD.

Quanto aos conteúdos técnicos e tático-técnicos, os mesmos foram divididos em três momentos (como acima descrito), a introdução, exercitação e consolidação. A introdução correspondia a uma aula, a exercitação em média cinco/seis aulas (dependendo da dificuldade do conteúdo) e a consolidação a uma aula.

Apesar de existir uma avaliação contínua, em todas as UD houve necessidade de criar um momento de avaliação sumativa (em formato confirmação das decisões tomadas até ao momento), para dar oportunidade aos alunos de mostrarem o que aprenderam e dar o melhor de si. Estes momentos foram bastante importantes, pois alunos que não se esforçavam tanto durante as aulas demonstraram capacidades superiores ao que vinham mostrando ao longo do tempo e, se não existisse um momento específico de avaliação, a nota poderia sair desvalorizada em comparação com o perfil do aluno.

Relativamente aos parâmetros de fisiologia de treino e cultura desportiva, os mesmos foram trabalhados constantemente, em todas as aulas das UD, ainda que pouco evidenciadas verbalmente com os alunos. Isto é, os alunos chegaram a se desenvolver fisicamente com os vários exercícios critério/jogo sem se aperceberem que o faziam e, uma vez que trabalharam sempre em pequenos grupos, foram explorando a cultura desportiva e conceitos psicossociais automaticamente e paralelamente.

À semelhança do planeamento anual, as UD foram alteradas constantemente devido aos imprevistos. Comparativamente ainda aos planeamentos semestrais, estas reestruturações constantes tornaram-me uma professora mais capaz de sintetizar conteúdos e situações de jogo. Assim, apesar do pouco tempo letivo para algumas modalidades, as UD foram adaptadas para cumprir com os objetivos estipulados inicialmente.

4.2.3 - Planos de aula

À semelhança dos planeamentos semestrais e das UD, a planificação das aulas é de extrema importância para um docente. O plano de aula vai permitir a concretização do planeamento das UD, sendo que é direcionado para objetivos mais específicos. A construção criteriosa e pormenorizada dos planos de aula, permite ao professor obter um trabalho pedagógico mais rigoroso, de forma a facilitar a execução dos objetivos propostos e avaliação dos próprios resultados, obtendo assim maior eficácia do ensino (Luckesi, 1994). Além disso, esta preparação prévia da aula, permite ao professor não só organizar melhor as suas estratégias, como também garantir que as aulas estejam adequadas aos objetivos educacionais (Freire, 1996). Os planos de aula permitem ainda facilitar a avaliação contínua e formativa, uma vez que o docente procura refletir constantemente sobre a concretização dos objetivos estipulados e adaptar os mesmos para facilitar a aprendizagem dos alunos (Esteban, 2001). Assim, a construção do plano de aula é fundamental para a organização do professor e orientação eficaz do processo ensino-aprendizagem (Bento, 1999).

A estrutura dos planos de aula utilizada foi adaptada através dos modelos fornecidos nas didáticas específicas do 1º ano do mestrado (ver anexo 4), de forma a sintetizar melhor todos os conteúdos presentes na elaboração de uma aula. Neste sentido, cada plano de aula continha um pequeno cabeçalho com as informações gerais e uma outra tabela referente aos exercícios da aula em específico. Relativamente ao cabeçalho, este era dividido pela indicação da data, hora, duração, ano/turma, número de alunos, local, unidade didática, função didática, material e objetivos da aula. Os objetivos eram divididos em três domínios, sendo eles o domínio motor, cognitivo e sócio-afetivo. A segunda tabela estava dividida em três partes, inicial, fundamental e final. Cada uma destas partes continha exercícios que se dividiam em quatro parâmetros, o tempo de execução, o exercício / conteúdo, as aprendizagens essenciais / objetivos comportamentais e situações de ensino / aprendizagem organização metodológica.

Descrevendo os planos de aula de forma mais pormenorizada, as partes inicial, fundamental e final das aulas foram semelhantes do início ao fim do ano letivo. A parte inicial correspondia a cerca de cinco/sete minutos da aula e tinha como função registar a assiduidade, presenças dos alunos e explicar brevemente os objetivos da aula. Assim, todos os alunos tinham conhecimento do que se ia trabalhar e dos objetivos a atingir no final. Para além disso, eram uns minutos importantes para a aula, pois captava a atenção dos alunos para a EF, fazendo-os esquecer de problemas fora da aula ou outras disciplinas. A parte fundamental correspondia a exercícios critério de situações de jogo e à prática de jogo com ou sem restrições. Esta parte continha o maior tempo de execução da aula, correspondendo a cerca de 20 minutos nas aulas de 50 e 60 minutos nas aulas de 100. Por último, a parte final referia-se à conversa com os alunos sobre a aula, salientando algumas dificuldades/problemas gerais, evidenciando aspetos positivos e dando um momento aos alunos de retornar à calma.

Partindo cada vez para mais para o específico, a parte fundamental da aula foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Inicialmente, preocupava-me bastante em pensar em vários exercícios diferentes para poder fornecer o máximo número possível de situações de jogo aos alunos. Contudo, conclui que a turma tinha um ritmo de aprendizagem diferente do que imaginava e comecei a alterar a maneira de pensar sobre um plano de aula. Durante a construção deste plano, reduzia o número de exercícios e criava adaptações/restruturações dos mesmos, selecionava critérios de êxito específicos para servir de *feedback* corretivo, fazia desenhos em vez de explicar por grandes frases o exercício, pelo que não só me situava melhor nas aulas, mas também ajudava alunos a perceber melhor o exercício, entre outros aspetos. Para além disso, criava exercícios com níveis diferentes de desempenho, de forma a dar oportunidade a cada aluno de perceber os conteúdos ao seu próprio ritmo. Ainda neste seguimento, além de níveis de aprendizagem diferentes para os mesmos conteúdos, criava também “planos b”, para que, caso os exercícios não funcionassem, tinha outras possibilidades de implementar em aula, assim, certificava-me que existia mais do que um plano para os vários conteúdos. Esta

reestruturação dos planos de aula, tornou o meu discurso nas aulas mais simples, direto e com enfoque nos objetivos da aula.

4.3 – Botas de caminhada – Processo ensino-aprendizagem

A utilização de botas novas para uma caminhada é o pior e o melhor amigo. Por um lado, as botas novas são o pior amigo, pois vão transmitir desconforto por não estarem adaptadas aos nossos pés, tornando o caminho inicial doloroso e difícil. Por outro lado, são o melhor amigo, pois ao longo do percurso vão moldando-se a nós próprios e protegem os nossos apoios de todos os obstáculos presentes no terreno. No EP, as botas novas de caminhada interligam-se com o processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, este processo é difícil de compreender e executar da melhor forma, contudo, à medida que o tempo passa, o mesmo fica cada vez mais intrínseco em nós e a adaptação torna-se cada vez mais simples e notória no nosso percurso.

4.3.1 – Modelos de ensino

A implementação de modelos de ensino nas aulas de EF potencia uma estruturação mais correta e eficaz do processo ensino-aprendizagem para o docente (Metzler, 2017). Um modelo de ensino é baseado, não só nesse processo, mas também em princípios pedagógicos, avaliação do progresso e características dos alunos (Metzler, 2017).

No início do ano deparei-me com a grande dificuldade de decidir que modelos de ensino usar nas várias modalidades, pois não conhecia os alunos e não sabia quais modelos se adaptavam melhor às características da turma. Após uma conversa com a PC, rapidamente conclui que o objetivo durante o ano seria, sempre que possível, centrar o aluno na aprendizagem. Em contrapartida, como ainda não tinha vivenciado quaisquer experiências com os alunos, decidi utilizar o modelo de instrução direta (MID) nas primeiras aulas. De acordo com Rosenshine (2012), o MID promove de forma significativa a aprendizagem do aluno. Este modelo tem como pressuposto teórico principal, centrar o professor

em todas as tomadas de decisão relativas ao processo ensino-aprendizagem. Assim, o aluno adota um papel passivo, reproduzindo apenas o conhecimento transmitido pelo professor.

Após as primeiras aulas, rapidamente percebi que este modelo não estava enquadrado às características dos alunos, uma vez que a turma era bastante autônoma e os estudantes procuravam intervir no seu próprio processo de ensino. Assim, conclui que os alunos teriam de adotar outra postura perante este processo, que não passiva. Neste sentido, recordei a conversa com a PC e rapidamente selecionei modelos de ensino mais construtivistas e com foco central no aluno. Partindo por este princípio e observando as modalidades que ia ensinar (basquetebol, badminton, atletismo, voleibol, dança e ginástica), decidi utilizar os seguintes modelos: modelo de aprendizagem cooperativa (MAC), *teaching games for understanding* (TGfU) e modelo de educação desportiva (MED).

O TGfU foi usado no ensino das modalidades coletivas basquetebol, voleibol e badminton. Este modelo consiste principalmente no questionamento aos alunos do que fazer, quando fazer e como fazer. O TGfU procura o contexto do jogo e o significado das “ações”, os porquês, tendo precedência sobre a técnica (Graça e Mesquita, 2017). Este modelo foca-se primordialmente no aluno e no jogo, sendo que são exploradas formas modificadas de jogo de acordo com o desempenho dos alunos. Neste sentido, a parte técnica não pode ser impeditiva de o aluno perceber as situações de jogo, interpretar os contextos e saber como agir perante os objetivos de jogo (Metzler, 2017). Este modelo divide-se em 6 fases cíclicas: 1ª correspondente à apresentação de uma forma de jogo adequada ao nível de desempenho, 2ª a apreciação do jogo (entendimento do regulamento), 3ª compreensão tática, 4ª contextualização da tomada de decisão (dando significado à técnica para resolver problemas táticos= , 5ª aperfeiçoamento técnico (alcançar eficácia no jogo) e, por fim a 6ª fase correspondente à consolidação de todas as fases. Durante o ensino das modalidades acima evidenciadas, os alunos viveram cada uma das fases, tornando-se bastante notória toda a sua progressão. A fase em que os alunos tiveram mais dificuldade foi a 5ª, aperfeiçoamento técnico, pois alguns não

conseguiram alcançar maior eficácia no jogo devido à dificuldade de execução dos conteúdos técnicos. Como tal, foram criados também exercícios de situação de jogo modificado com enfoque no desenvolvimento técnico, para que assim se tornassem mais capazes de alcançar a 6ª fase. Por outro lado, a fase que desafiou mais o meu percurso enquanto EE, foi a 3ª fase, pois os alunos apresentavam ritmos bastante distintos de aprendizagem no que respeita aos objetivos de jogo. Neste sentido, procurei explorar diferentes estratégias de instrução (por questionamento), através de demonstrações, explicações verbais e ainda desenhos de situações de jogo. Assim, consegui proporcionar aos alunos diferentes formas de compreensão do jogo.

Passando para outro modelo, o MAC foi utilizado nas modalidades de dança e ginástica. Este modelo é vivido em pequenos grupos, onde o sucesso coletivo prevalece acima de tudo, tornando-se indispensável que os alunos se desenvolvam pessoalmente e socialmente (Metzler, 2017). Os alunos vivem este modelo com um sentimento de dever individual para o sucesso coletivo, tendo todos as mesmas oportunidades e cada aluno a sua responsabilidade de dentro do grupo. Neste modelo, o professor adota apenas uma posição de facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Durante o EP, a utilização deste modelo nestas modalidades foi crucial em relação às características da turma. Os alunos eram bastante distintos, com capacidades físicas muito diferentes e personalidades ainda mais distintas. Através deste modelo, todos os alunos foram incluídos de igual maneira, sendo que cada um fez sentir a sua presença na progressão do grupo. No final destas modalidades, foi notória a progressão do domínio humano que a EF domina em cada aluno, sendo que a turma se tornou mais coesa, unida e acima de tudo, com um espírito de equipa e sentido de entreajuda bastante superior em relação ao início do ano.

Por fim, a UD de atletismo foi vivida de acordo com o MED. Este modelo, procura recriar um contexto desportivo autêntico, através da vivência de uma pequena época desportiva que segrega a prática desportiva à institucionalização de clubes, filiação duradoura, competição calendarizada e atribuição de papéis e funções (capitães, treinadores, árbitros, entre outros). A competição é o elemento central do MED, sendo que a divisão de equipas deve ser bastante

criteriosa e heterogénea. Este modelo procura tornar os alunos em verdadeiros desportistas: competentes, literatos e entusiastas (Siedentop, 2011). No planeamento anual, apenas sete tempos letivos foram destinados à UD de atletismo, pelo que não foi possível realizar tudo o que pretendia. Para os alunos tirarem o melhor proveito deste modelo, deveriam ter tido pelo menos mais 11 aulas, de forma a viverem ainda mais o espírito de equipa, alcançando então o desportista ideal que referi acima. Durante o ensino destas modalidades, a turma foi dividida em grupos heterogéneos e foi pedido a cada equipa que definisse um capitão. Esse capitão foi o elemento de ligação entre a professora e a equipa e o mesmo levava as informações da aula e dos exercícios para a sua equipa. Durante as aulas, cada equipa definia o treinador que ia orientar os exercícios para o seu grupo. O último tempo da modalidade foi destinado ao grande campeonato onde as equipas se confrontaram. Como o tempo era escasso, apenas foi possível realizar três competições, não dando possibilidade de tornar apenas uma equipa vencedora. Nesse sentido, todas as equipas se tornaram vencedoras, alcançando igualmente o 1º lugar, devido ao crescimento de todos ao longo da UD.

Em conclusão, o professor tem um papel fulcral na escolha de modelos de ensino para cada modalidade. Apesar de se tornar mais fácil implementar certos modelos, o docente tem de ter a capacidade de observar os seus alunos e compreender de que forma é que os mesmos poderão aprender e crescer mais. Como EE, pude vivenciar diversos modelos que intensificaram o meu percurso como futura docente. Aprendi a selecionar um modelo consoante a modalidade e a turma, aprendi a reinventar e alterar modelos que não se adequavam aos alunos e, acima de tudo, aumentei ainda mais o meu conhecimento relativo à EF.

4.3.2 – Dimensões de intervenção pedagógica do professor

Dentro de uma sala de aula, os professores e os alunos influenciam-se mutuamente. Todas as decisões tomadas, atitudes, formas de comunicar e até

mesmo o estado de espírito de cada um, altera o comportamento de ambos (Vygotsky, 1978).

Definir uma aula de qualidade é algo muito complexo de se fazer, pois, existem inúmeros fatores a ter em conta, até porque o contexto muda de aula para aula, turma para turma, escola para escola, etc. Contudo, existe uma série de elementos que um professor deve dominar, para poder alcançar e proporcionar mais facilmente uma aula de boa qualidade. Para isto, o docente deve dominar ao máximo o conteúdo da aula, selecionar de forma rigorosa as condições da prática e por último, ter uma intervenção eficaz no processo.

Se observarmos por outro ângulo, não basta o professor melhorar a qualidade da aula com base nos três parâmetros acima descritos. Neste sentido, surge a necessidade de não só transformar uma aula de qualidade, mas também de forma eficaz. De acordo com Rosado & Mesquita (2009), existem 4 fatores que influenciam diretamente a qualidade e eficácia das aulas de EF: gestão, instrução, clima e disciplina. Contudo, não basta desenvolver cada um destes fatores, sendo de extrema importância crer nas próprias capacidades. Segundo Albert Bandura (1997), a autoeficácia é a crença de um indivíduo sobre a sua própria capacidade de realizar uma atividade com sucesso, sendo que esta crença altera positiva ou negativamente o desempenho profissional. Assim, o docente deve desenvolver a confiança em si próprio para alcançar resultados mais eficazes.

Começando então por explorar a palavra gestão, esta divide-se em dois parâmetros: gestão da aula e gestão de tempo de aula. No que toca à gestão de aula propriamente dita, o objetivo tende pela organização logística, regras e normas de conduta, regulação de comportamentos incorretos e supervisão e controlo das atividades (Marzano, 2003). Relativamente à gestão de tempo de aula, fala-se do tempo útil de aula, tempos de transição de exercícios, tempo de partilha de informações, tempo destinado à prática, tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem. No início do ano, a gestão da aula e tempo de aula era algo que se tornava complicado porque existiam bastantes pontos a ter em consideração, contudo, à medida que ia ganhando experiência e focando em certos pontos fulcrais, fui aproximando cada vez mais da gestão

correta da aula / tempo de aula. Neste sentido, ao longo do tempo, esta evolução tornou-se notória e crescente. Nas primeiras aulas, a boa gestão do tempo de aula era mais complexa, pois o tempo de transição de exercícios era longo e o tempo de partilha de informações excedia o necessário, impactando negativamente o tempo destinado à prática e tempo de empenhamento motor. No 1º semestre, procurei analisar de forma mais pormenorizada o tempo de aula, sendo que à medida que ia explicando os conteúdos e objetivos da aula, anotava quantos minutos da aula eram gastos. Assim, fui melhorando o meu discurso, simplificando a linguagem, focando nos objetivos e critérios de êxito e, seguidamente fui diminuindo bastante o tempo de informação. Consequentemente, o tempo de empenhamento motor e destinado à prática subiu substancialmente, tornando a gestão da aula mais coesa e mais correta. No 2º semestre, já não existiu grande preocupação com a gestão do tempo de aula, pois os tempos eram cumpridos naturalmente, contudo, a melhoria continuou a ser notória até às últimas aulas. No que toca à gestão de aula, a maior preocupação e dificuldade recaiu sobre a organização logística dos exercícios, pois, inicialmente a minha preocupação enquanto professora era proporcionar diferentes exercícios critério sobre as modalidades, através de diferentes dimensões e espaços. Esta diversidade, tornava a transição de exercícios mais lenta, pois havia necessidade de mudar constantemente o campo. Assim, ao longo do ano, fui procurando manter esta diversidade de exercícios, contudo, procurando também manter o espaço de campo semelhante, de forma a maximizar o tempo de prática.

Passando para a segunda dimensão dos fatores de eficácia da aula, a instrução remete para todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que o professor utiliza para comunicar de forma efetiva, ou seja, todos os comportamentos verbais e não verbais que estão ligados aos objetivos da aprendizagem, como por exemplo: explicação, demonstração, *feedback*, etc (Hattie, 2009). No início do ano, deparei-me com algumas dificuldades neste campo, pois, percebi desde logo que a turma era bastante heterogénea, em termos de compreensão cognitiva do desporto. Neste sentido, conclui que para instruir de forma mais eficiente, teria de adotar diversas estratégias diferentes,

de forma a conseguir passar a informação para todos os alunos. Assim, para além de adaptar o discurso nas explicações, procurei demonstrar com calma e as vezes que fossem precisas os exercícios / novos conteúdos, procurei desenhar as diferentes situações de jogo e procurei adaptar os *feedbacks* às necessidades de cada aluno. Em relação à apresentação dos conteúdos/exercícios, no início do ano procurava dar aos meus alunos o máximo de informações possíveis, contudo, rapidamente percebi que grande parte destas explicações não estavam a alcançar resultados positivos. Assim, criei estratégias para sintetizar as informações que eram passadas aos alunos, como por exemplo a explicação curta dos objetivos no início da aula focando apenas nos aspetos essenciais, durante as aulas orientava os alunos com palavras-chave específicas, recorri bastante ao questionamento para certificar que os alunos compreendiam o que era transmitido e, finalizava as aulas com um breve balanço dos aspetos positivos e menos positivos da aula, balanço este realizado maioritariamente pelos próprios alunos. Para instruir de forma mais eficiente, fui explorando diferentes estratégias nos momentos de demonstração. Inicialmente, comecei por realizar a demonstração juntamente com alguns alunos, depois passei pela demonstração apenas com alunos (com mais capacidades) e ainda experienciei a “demonstração em papel”, onde desenhava as situações táticas das várias modalidades. Através destas estratégias, constatei que os alunos retinham mais informação aquando da demonstração com os colegas e com a ilustração das diferentes tarefas, pois ao longo das aulas, as dúvidas que surgiam por parte dos alunos foram diminuindo progressivamente, revelando melhor compreensão sobre o que lhes era explicado. Por outro lado, para tornar a instrução mais eficiente, foram explorados diferentes tipos de *feedback*. O *feedback* pedagógico é entendido como o comportamento de reação do professor face à resposta motora do aluno, com o objetivo de modificar a mesma consoante a concretização da atividade (Fishman & Tobey, 1978). Assim, o *feedback* procura desenvolver as competências motoras, a autonomia e responsabilidade e promover a participação ativa e o entusiasmo pela prática desportiva dos alunos. Durante a aplicação do *feedback* pedagógico, é importante ter vários conceitos em conta, tais como: a frequência, a

especificidade, o ciclo, a direção, a pertinência e a relação com a informação. A frequência do feedback está relacionada com o equilíbrio de informação para todos os alunos, sendo que todos os praticantes devem receber informações sobre o seu desempenho. No início do ano, deparei-me com alguns constrangimentos neste ponto, pois focalizei bastante o *feedback* nos alunos com mais dificuldades, esquecendo por vezes de orientar os alunos com mais capacidades. Após as primeiras aulas, rapidamente percebi a necessidade de equilibrar o *feedback* para todos, de forma a potenciar a aprendizagem de cada aluno e não criar a dependência do mesmo. A especificidade do *feedback* é compreendida pela avaliação qualitativa e exposição de melhorias, através do *feedback* positivo e negativo. Novamente no início do ano, focalizei grande parte da minha atenção nos aspetos negativos, transmitindo *feedbacks* mais negativos aos alunos. Contudo, após alguns *feedbacks* positivos consegui concluir que os alunos se tornavam mais motivados e empenhados para a prática. Assim, na continuação do ano letivo, procurei equilibrar também os *feedbacks* positivos e negativos. O ciclo de *feedback* consiste na avaliação do resultado do feedback inicial, sendo que o professor deve observar se o mesmo teve o impacto pretendido. Após conhecer os vários alunos, fui compreendendo que tipos de *feedback* tinham mais resultados consoante as características dos alunos, pelo que fui selecionando os mesmos consoante o resultado positivo em cada um deles. A direção do *feedback* consiste nas correções individuais ou em grupo. Inicialmente deparei-me com algumas dificuldades neste ponto, uma vez que utilizava o *feedback* mais individualizado, quando o erro era comum a toda a turma. Após compreender este aspeto, comecei por “parar a turma” e corrigir esses mesmos erros comuns, aumentando consequentemente o tempo de prática motora da aula. A pertinência é justificada consoante o momento de utilização do *feedback*, isto é, tanto pode ser orientada durante como após a prática. Durante o ano, o *feedback* mais utilizado foi durante a própria prática, pois foi mostrando mais resultados ao longo do tempo. Por fim, a relação com a informação consiste no reforço das informações iniciais através do *feedback*, tendo sido utilizada muitas vezes através de palavras-chave, critérios de sucesso, entre outros.

No fundo, a instrução foi melhorando substancialmente ao longo do ano, tornando as aulas de maior qualidade e principalmente de maior eficiência.

A terceira dimensão, clima, consiste na combinação de atitudes do professor e dos alunos e como afetam a forma de pensar e estar no ambiente de aula (Maehr, 1998). No início do ano, este parâmetro foi talvez o que me causou menos preocupação, pois observei desde logo que a maior parte dos alunos gostava de EF. Na minha opinião, o gosto pela prática de exercício físico era o primeiro passo para alcançar um bom clima de aula e de turma. Contudo, ainda me deparei com algumas dificuldades dentro deste campo, entre elas a necessidade de tornar algumas modalidades interessantes, uma vez que, no início do ano, alguns alunos demonstraram descontentamento pelo basquetebol, dança, ginástica e atletismo. Através desta questão, procurei criar momentos de competitividade nas várias modalidades, escolher exercícios “fora da caixa” despertando o interesse e a motivação, utilizei o recurso musical durante os jogos em grande parte das aulas, questionei os alunos se gostaram ou não das aulas, perguntei as suas preferências em certos contextos, entre muitos outros. Todas estas decisões criaram um clima bastante positivo nas aulas de EF, no sentido em que procurei alcançar os objetivos propostos durante todo o ano sem nunca esquecer a necessidade de aproximação das aulas aos gostos dos alunos.

Por último, compreende-se disciplina como uma peça fulcral para o sucesso educacional. A disciplina contribui para criar um ambiente de aprendizagem positivo, impactando o comportamento dos alunos, melhorando o sucesso académico e auxiliando a formação do carácter (Canter, 1976). À semelhança do parâmetro anterior (clima), a disciplina foi um ponto que não necessitou de tanta preocupação como a gestão e a instrução. Contudo, no início do ano e até mesmo no 2º semestre, houve alguma necessidade de criar estratégias para que alunos mais distraídos e com comportamentos mais incorretos pudessem cumprir com o suposto nas aulas. Neste seguimento, utilizei diferentes estratégias como demonstração de exercícios com estes alunos, dei-lhes mais responsabilidade através do papel de capitães de equipa, dividi a turma em equipas estratégicas de forma a distribuir estes alunos, entre

outros. Comparando as aulas iniciais com as finais, é de realçar a evolução da disciplina em contexto de aula, sendo que os alunos com comportamentos mais incorretos se tornaram em alunos exemplares e capazes de potenciar a aprendizagem dos outros.

No fundo, foi notória a evolução em todas as dimensões de intervenção pedagógica ao longo do ano. A verdade é que os momentos de reflexão, sobre as minhas aulas e sobre a dos meus colegas EE, facilitou bastante esta evolução, pois, estes quatro pontos - gestão, instrução, clima e disciplina - estavam intrínsecos nesses momentos. Assim, a eficácia destes parâmetros foi desde o início uma preocupação constante, para que pudesse organizar aulas com a maior qualidade que eu poderia fornecer aos alunos.

4.4 – Postos de controlo – Avaliação

Apesar de existir um mapa, bússola e um caminho devidamente sinalizado, os imprevistos podem sempre acontecer. Um sinal pode ter desaparecido, o mapa e a bússola podem ter-se perdido e muitas outras situações podem acontecer. Por isso, em todos os percursos existem postos de controlo que servem para certificar que tudo está a correr conforme previsto. Nestes postos, verifica-se principalmente se os desafios até ao momento foram bem alcançados. Caso não tenham sido, o percurso pode ser alterado e a complexidade dos objetivos pode ser diminuída. No EP, os momentos de avaliação são os postos de controlo. Durante estes momentos, o importante é observar todo o caminho até ao momento e decidir os próximos passos.

Guba e Lincoln (1981), defendem que a avaliação consiste no produto da combinação entre uma descrição e um julgamento. A avaliação refere-se à recolha de informações e à concretização de um juízo de valor em função de determinados critérios que conduzem a uma tomada de decisão (Miras e Solé, 1992). No fundo, avaliação consiste no processo de diferenciação e organização de informações e decisões tomadas com base em critérios definidos ou não. Atualmente, a avaliação é uma atividade subjetiva, que envolve a medição e atribuição de um valor conforme critérios relacionados a questões técnicas e

éticas. De acordo com Natriello (1987), a avaliação tem como principais funções a certificação, ou seja, a garantia de que um aluno atingiu um determinado objetivo, a seleção, isto é a confirmação do nível de desempenho do aluno para prosseguir para outros níveis, a orientação com o objetivo de auxiliar o aconselhamento pessoal e, por fim, a motivação. Já Bento (2004), defende que a avaliação deve ser um processo contínuo, formativo e integrado ao ensino, com o objetivo de desenvolver integralmente os alunos.

Dada a importância da avaliação, foram diversos os momentos no EP durante o ano letivo em que a avaliação aconteceu, entre eles, a AD, a avaliação formativa (AvF), a AS e a autoavaliação (AA).

Começando pela primeira avaliação, a AD é a análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve adquirir para iniciar novas aprendizagens (Bento, 1999). Esta avaliação é crucial no percurso inicial do processo educativo, pois permite identificar as dificuldades, potencialidades e necessidades dos alunos (Bento, 1999). A AD permite que o docente planeie e ajuste as estratégias de ensino de maneira mais eficaz, de forma a garantir o apoio necessário para o desenvolvimento de cada aluno (Bento, 1999). Esta avaliação foi realizada no início das UD, de forma a confirmar se as aprendizagens anteriores e necessárias para introduzir novos conteúdos ficaram consolidadas, definir o nível dos alunos e também, face aos resultados, definir os objetivos a atingir dentro de cada modalidade. A EC forneceu alguns documentos relativos aos objetivos de cada modalidade e dentro de cada ano (consultar anexo 5), contudo, facilmente percebi que grande parte desses objetivos não se encontravam enquadrados com o perfil das turmas. Neste sentido, procurei criar escalas de apreciação, com base não só nesses conteúdos, mas também relacionados com o desempenho de cada aluno (ver anexo 6). Estes momentos de avaliação foram alvo de bastante preocupação, pois foram inúmeros os conteúdos a ser avaliados e um elevado número de alunos. Contudo, após a primeira AD, esta tarefa tornou-se mais fácil, pois comecei por criar estratégias que facilitassem a avaliação. Uma das estratégias adotadas foi salientar os extremos em termos de desempenho, ou seja, avaliar logo o aluno com mais dificuldade e o aluno com mais facilidade. A partir deste primeiro ponto, tinha então dois pontos de partida

para avaliar os restantes alunos. Assim, dificilmente avaliaria prejudicando ou favorecendo qualquer aluno. Uma vez que fui bem-sucedida, utilizei esta estratégia noutros momentos de avaliação, entre eles nas AS.

Passando para a AvF, esta foi a avaliação que mais impactou o meu percurso como EE, devido à sua importância e consequência no processo ensino-aprendizagem. Por AvF compreende-se a permanência de observação nos processos de aprendizagem vividos pelo aluno, desde o primeiro ao último momento de avaliação. Tal como o nome indica, a AvF não ocorre num determinado momento do ano, mas sim é algo que permanece ao longo de todas as aulas. A AvF é então um momento de avaliação informal, que tem como grande objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação surge da necessidade de compreender se os conteúdos estão a ser adquiridos, se os objetivos estipulados estão de acordo com as capacidades dos alunos e ainda avaliar a própria performance como professora. No início do ano, a AvF foi algo complexo a ser implementado, pois as preocupações orientadas para outros aspetos eram tantas que não foi dada tanta importância como necessário. Contudo, à medida que as aulas iam passando, rapidamente conclui que a AvF é talvez a avaliação mais importante que um professor deve fazer. Após implementar esta AvF através de um processo reflexivo antes, durante e pós as aulas, os objetivos das modalidades foram mais bem definidos, as dificuldades e capacidades das turmas foram mais facilmente captadas e principalmente, a aprendizagem dos alunos cresceu notoriamente.

No que toca à AS, a mesma é a forma mais eficaz de decidir sobre a progressão e retenção de um aluno, uma vez que compara resultados globais. A AS permite avaliar o progresso do aluno, em relação a um conjunto amplo de objetivos estabelecidos anteriormente (ver anexo 7). No fundo, esta avaliação é um juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno. Em contexto de estágio, as AS foram os momentos de avaliação mais complexos e inquietantes, uma vez que a mesma determinou a nota de cada modalidade. Estes momentos são de grande pressão, pois como professora tive de estar atenta a um elevado número de conteúdos, à própria progressão da aula, à performance de cada aluno, ao tempo de aula,

entre muitos outros aspetos. Neste sentido, as AS tornaram-se apenas num momento de confirmação com base na AvF realizada até ao momento. Este trabalho prévio tornou as AS em momentos de maior atenção em apenas alguns conteúdos em específico, aos quais ainda tinha dúvidas. Para além disso, este trabalho prévio revelou valores ainda mais próximos à realidade do desempenho de cada aluno. Esta estratégia impactou bastante o meu percurso, uma vez que à medida que realizava AS, comecei a sentir-me menos inquieta e mais confiante das minhas decisões.

Por último e não menos importante, a AA consiste, nada mais nada menos, a um momento de autoconhecimento. Ao longo dos anos, o conceito de AA ficou cada vez mais claro, contudo, ainda permanece algo complexo de definir concretamente. Para Bound (2000), a AA consiste no reconhecimento de pontos fortes e pontos fracos do aluno com o objetivo de melhorar a aprendizagem. Por outro lado, e de acordo com Brown e Harris (2013), a AA é um ato avaliativo e descritivo realizado pelos alunos relativo às tarefas e às suas habilidades. Sendo um conceito de difícil definição, no EP procurei desenvolver grelhas de avaliações qualitativa e quantitativa, de forma a potencializar a perceção dos alunos sobre o seu desempenho nos vários pontos. Neste sentido, todas as AA contaram com a presença de critérios relacionados com o domínio das habilidades motoras, a aptidão física, o conhecimento e os valores/empenho (consultar anexo 8). Cada aluno refletia brevemente em cada um dos parâmetros acima descritos (qualitativa) e estabelecia uma nota (quantitativa) para cada modalidade e para EF em geral. Estes momentos de avaliação, apesar de não dependerem da minha atuação enquanto professora, foram desafiantes pois conclui que existiam alguns alunos que não tinham noção do seu desempenho, das suas capacidades e das suas dificuldades. Quando este género de situações acontecia, questionava-me se tinha sido eu a manipular este autoconhecimento e esta dúvida impactou o meu percurso enquanto EE, uma vez que, durante as aulas o meu discurso mudou, de forma a ajudar os alunos a alcançarem um melhor conhecimento de si mesmos.

No fundo, todas as avaliações tornaram o meu EP bastante mais rico, pois, são momentos de extrema importância na vida de um professor e dos

próprios alunos. Através do EP, pude experienciar coisas diferentes, perceber o que funcionava e o que não funcionava e definir as estratégias que certamente irão acompanhar o meu percurso profissional futuramente.

4.5 – Pausa no caminho – Reflexão

Às vezes mais importante que continuar a avançar é saber quando não dar nem mais um passo. Durante o caminho, podemos seguir um sinal de pista errado e entrar num percurso incerto. Se não pararmos e verificarmos o mapa e a bússola, iremos perder tempo noutro caminho que não o certo e iremos ficar ainda mais longe da meta. Nestes momentos, é necessário parar, olhar novamente para o mapa e perceber efetivamente se estamos na direção correta para alcançar o objetivo. No EP, as pausas no caminho têm respaldo nos momentos de reflexão. Na prática, estes momentos retratam as observações e relatórios das aulas dos colegas EE e a autoavaliação das aulas.

O docente é um profissional que deve refletir constantemente sobre o seu trabalho, de forma a tornar a sua intervenção cada vez mais eficaz, através do pensamento crítico contínuo (Dewey, 1993). Quando o professor reflete sobre a sua prática pedagógica, o mesmo procura resolver problemas de forma mais criteriosa e assim, promover aos seus alunos uma aprendizagem mais direcionada e profunda (Dewey, 1993). As reflexões têm um papel fundamental na progressão do docente, uma vez que promovem o desenvolvimento teórico e prático, dando sentido a todas as decisões tomadas. Assim, o docente torna a sua prática pedagógica mais crítica, profunda, informada e com um desenvolvimento profissional contínuo (Moon, 2004).

Durante o EP, experienciei quatro grandes momentos de reflexão, a reflexão na ação, a reflexão após a ação, a reflexão sobre a reflexão após a ação e a reflexão sobre as aulas dos meus colegas EE.

De acordo com Shon (1983), a reflexão na ação é realizada durante a própria prática profissional, onde o profissional reflete em tempo real, de forma a adaptar as suas estratégias no desenrolar da prática. Esta reflexão tornou-se fulcral no meu desenvolvimento enquanto EE, pois tornou-me capaz de adaptar

os objetivos e exercícios, quando os mesmos não estavam a mostrar os resultados necessários para a aprendizagem dos alunos. Assim, de forma a conseguir estar apta para realizar estas alterações momentâneas, tive de desenvolver-me não só no campo reflexivo, mas também no conhecimento teórico-prático das várias modalidades, para que estas decisões fossem tomadas de forma informada, coesa e certa.

O segundo momento de reflexão surge logo após a ação (Shon, 1987). Este momento tornou-se bastante importante, uma vez que era realizado não só de forma autónoma, mas também com os meus colegas EE e PC. Esta reflexão foi bastante importante, pois tornou-me numa professora ainda mais crítica, capaz de analisar desde logo os pontos fracos e fortes da aula. Após estes momentos procurava discutir todos estes pontos com os EE e PC, para que pudesse compreender outros pontos de vista e analisar, ainda que de forma abrangente, a minha prestação enquanto professora. Esta reflexão foi também muito importante no meu progresso, pois ajudou a refletir melhor sobre a reflexão após a ação.

O terceiro momento, tal como acima descrito, foi a reflexão sobre a reflexão após a ação, sendo este processo uma autoavaliação ainda mais detalhada (Shon, 1987). Estes momentos tiveram como grande objetivo analisar todas as ações tomadas durante a prática, avaliando as estratégias implementadas e propondo soluções futuras para os problemas. Assim, foi criada uma grelha com diversos conteúdos, tais como: considerações gerais, comportamentos e dificuldades dos alunos, estratégias que melhor e menos resultaram, alterações ao plano de aula, avaliação qualitativa da aula e notas/observações da organização da aula e da minha prestação enquanto professora. Dentro das considerações gerais, descrevi os atrasos dos alunos, bem como o tempo de compensação dado no final da aula. Nos comportamentos e dificuldades dos alunos, anotei se os critérios de sucesso eram alcançados e os pontos negativos de cada exercício. No campo das estratégias, procurei escrever todas as estratégias que implementei face a algum contexto, como por exemplo um aluno que se portou pior, ou como motivar alunos descontentes com as aulas, entre outros. Na parte das alterações ao plano de aula, tal como o

nome indica, descrevi adaptações que tive de fazer nas aulas e a justificação de cada uma dessas mudanças. Na avaliação qualitativa da aula, escrevi se os objetivos eram alcançados, se a aula tinha sido positiva ou negativa, se os alunos gostaram, etc. Por fim e não menos importante, nas notas e observações descrevi se a aula estava bem organizada, se foi de qualidade e eficiente e se o meu desempenho como professora foi o correto e aspetos a melhorar nas aulas seguintes. Esta reflexão após a ação, tornou o meu progresso enquanto EE bastante mais significativo, pois foram momentos que me fizeram “pensar duas vezes” sobre a prática, refletindo sobre todos os pontos presentes numa aula. Através desta reflexão, pude avaliar as aulas de forma mais intrínseca, analisando os objetivos alcançados e os que ficaram por alcançar, pude compreender de que forma é que a minha postura enquanto professora influenciou a aprendizagem dos alunos, entre outros.

O último momento e não menos importante, consistiu na reflexão sobre as aulas dos meus colegas. À semelhança da reflexão das minhas aulas, a grelha criada conteve os seguintes pontos: objetivos da aula e breve descrição dos exercícios, critérios de sucesso, dificuldades, participação dos alunos, papéis dos alunos, clima relacional da aula e notas / observações da organização da aula e do papel do professor. Dentro dos objetivos da aula, procurei escrever a função didática dos conteúdos, bem como os objetivos específicos. No que toca à breve descrição dos exercícios, escrevi em geral o funcionamento do mesmo, de forma a perceber logo do que se tratava e não ter de ir consultar os planos de aula dos colegas. Em relação aos critérios de sucesso, descrevi todos os pontos positivos em cada exercício, sendo que, também escrevia se o objetivo do mesmo era alcançado. No campo das dificuldades, procurei escrever todos os pontos negativos em termos técnicos e tático-técnicos. No que toca à participação dos alunos, descrevi se os alunos tinham um tempo de prática e empenho motor suficientes, ou se esse mesmo tempo de espera era aumentado. Dentro dos papéis dos alunos, descrevi se os alunos exerciam papéis diferentes, tais como, capitão de equipa, treinador, árbitro, etc. No clima relacional da aula, escrevi de uma forma geral o estado de espírito da turma, ou seja, se os alunos eram cooperantes com o professor, se estavam empenhados na tarefa, se

estavam motivados ou desmotivados, entre outros. Por fim, nas notas e observações, na parte da organização da aula comentei se a aula estava bem preparada, se estava equilibrada, se os exercícios correspondiam com os objetivos da aula e se os próprios exercícios estavam a cumprir com o propósito de cada um. Em relação à prestação do professor, procurei descrever o seu papel na aula, se interventivo, se mais afastado, se dava muito feedback e se o mesmo estava a surtir efeito, se o discurso estava adaptado à turma, etc. No fundo, a reflexão sobre as aulas dos EE foi a mais completa possível, sendo que não limitei a descrever as situações, mas sim também propor soluções e estratégias diferentes. Estas reflexões fizeram-me crescer muito enquanto EE, uma vez que pude observar nas aulas dos meus colegas erros que eu própria fazia e o facto de estar afastada, permitiu-me ver as aulas através de outro parâmetro. Além disso, pude vivenciar formas e estilos de ensino diferentes e a forma como essas escolhas tinham impacto nos alunos.

Em conclusão, todos os momentos de reflexão foram de extrema importância para o meu percurso profissional, uma vez que fez potencializar substancialmente o meu desempenho enquanto docente e fez diminuir aspetos menos positivos. Assim, a reflexão é algo que me irá acompanhar certamente em toda a profissão, para que assim possa crescer cada vez mais e tornar-me numa professora cada vez mais capaz.

5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE

5.1 - Reforço no caminho – Atividades escolares

Antes de se aprender a correr, primeiro tem de se aprender a andar. Numa caminhada o conceito é exatamente o mesmo. Antes de uma pessoa iniciar um caminho desafiante, primeiro prepara-se, através de pequenas caminhadas e desafios simples. Contudo, esta preparação nem sempre é suficiente e surge, durante a própria caminhada, tempo para parar, descansar e refletir sobre os próximos passos. Por vezes ainda é preciso pedir ajuda de caminhantes mais experientes para conseguir chegar mais rapidamente à meta. No estágio, estes reforços no caminho, surgem também através de diversas atividades escolares, DE, colegas docentes do grupo de EF e colegas não docentes que acrescentam e preenchem o nosso EP.

5.1.1 - Corta-mato

O corta-mato realizou-se a 22 de novembro de 2023. A atividade dividiu-se em 4 escalões: infantis, iniciados, juvenis e juniores. Dentro de cada escalão, decorreram duas provas, masculina e feminina, tendo cada prova objetivos diferentes.

O corta-mato dividiu-se em três grandes momentos, a receção dos participantes através da abertura de portas, entrega dos dorsais e aquecimento orientado por uma professora, um segundo momento destinado às provas propriamente ditas e, por último, o encerramento através da entrega de prémios.

Durante a preparação da prova, no mês anterior, os professores de EF responsáveis pela atividade reuniram-se diversas vezes, sendo que os EE se juntaram apenas na organização da atividade no próprio dia. Neste sentido, inicialmente foi-me atribuída a tarefa de marcação do percurso dentro e fora da escola. Como algumas provas iriam realizar-se no espaço público fora da escola, foi necessário atuar junto com a PSP, de forma a assegurar a segurança dos

alunos em toda a atividade. Após definição e vedação dos percursos, foi realizado um *briefing* entre todos os agentes organizadores do corta-mato, alguns professores de EF e EE, para definir outras tarefas necessárias para o bom desenrolar da atividade, tendo ficado então com o desafio de definir zonas, tarefas e horário de troca de voluntários, distribuição de voluntários pelos postos de controlo e controlar o número de voltas. Após o encerramento da atividade, alguns professores, incluindo os EE, ficaram a arrumar o material todo usado no corta-mato.

A participação ativa na organização desta atividade proporcionou aprendizagens importantes no meu percurso, apesar de que poderia ter sido mais rica se estivesse presente desde o início da preparação. Como foi a primeira atividade escolar desportiva em que estive presente enquanto EE, retirei bastantes ensinamentos, entre eles e o principal, a necessidade de organização prévia para que o evento corra como esperado. Infelizmente, não é possível antecipar todos os problemas que possam eventualmente aparecer no dia do evento, contudo, é importante estar à frente destes possíveis erros, sendo que muitos deles podem ser evitados através da organização que descrevi anteriormente. Neste sentido, retiro a importância de um grupo de EF coeso, informado e responsável pronto para atender quaisquer problemas, não se dependendo uns dos outros para o assim fazer. Um segundo ponto bastante importante desta atividade que tornou o meu percurso mais rico foi o facto de estar por dentro da organização, pois mostrou-me bastantes aspetos que nem considerava tão pertinentes anteriormente, como por exemplo o contacto prévio com a polícia quando há eventos que impliquem uma saída dos alunos da escola.

De uma maneira geral, esta atividade foi bastante enriquecedora, pois tornou-me numa professora capaz de assumir a organização de um evento semelhante, sem que esteja dependente de outros professores para que o faça acontecer.

5.1.2 - Torneio de Basquetebol

O torneio de basquetebol 3x3 decorreu a 19 de dezembro de 2024, tendo contado com a presença de inúmeras equipas, cada uma composta por seis alunos. O evento dividiu-se em várias categorias, sendo que os alunos disputaram entre eles por anos e sexo.

A atividade decorreu em dois momentos, sendo eles a fase dos jogos e a entrega de prémios.

A preparação do evento ficou entregue a um grupo de professores de EF definido no início do ano, sendo que os EE apenas estiveram presentes na preparação do próprio dia. Antes do começo da atividade foi-me lançado o desafio de certificar que os árbitros (estudantes voluntários) executariam a sua tarefa corretamente, focando maioritariamente nas faltas de contacto, pois é um evento em que os alunos gostam bastante de participar e exaltam-se facilmente. Neste sentido, fiquei responsável da certificação das regras em dois campos.

No torneio de basquetebol participaram duas equipas, masculina e feminina, pertencentes à minha turma residente, sendo que ambas surpreenderam bastante pela positiva. Infelizmente, não conseguiram avançar até à final dentro do seu escalão, contudo, executaram um percurso notório dentro do torneio. Durante as provas das minhas equipas, pude afastar-me do meu posto de controlo e assistir às mesmas, sendo que atuei enquanto professora motivando-os, lembrando-os de alguns aspetos essenciais que aprenderam nas aulas e, principalmente, incentivando-os a divertirem-se naqueles momentos.

Enquanto EE, a minha participação na organização de todo o torneio foi reduzida, pois não tive a possibilidade de participar na preparação prévia da atividade. Contudo, pude experienciar o papel do professor de EF de uma maneira bastante diferente do papel que tive no corta-mato. Nesta atividade, pude estar junto dos meus alunos e observar o desempenho dos mesmos fora do contexto de aula. Esta vivência mostrou-me o que um professor deve fazer quando não está na organização de uma atividade e de que forma é que o seu papel poderá afetar positivamente os seus alunos. Neste sentido, realço a

felicidade com que os alunos vinham ter comigo, agradecendo os conselhos sábios que lhes dava durante os jogos e nas próprias aulas, trazendo-me um sentimento de realização perante aqueles pequenos momentos.

5.1.3 - Marés de Oportunidades

A atividade marés de oportunidades II realizou-se nos dias 8 e 9 de fevereiro de 2024. É um evento que tem como principal objetivo proporcionar aos alunos vivências escolares alternativas, através de atividades aliciantes relacionadas com cada disciplina. A disciplina de EF juntou-se à de História e organizou um *Peddy Papper* pela escola, direcionado a alunos do 12º ano do curso de Línguas e Humanidades.

A atividade dividiu-se em três momentos, a receção dos alunos com uma breve apresentação de História, apresentação das regras do jogo e divisão dos alunos em trios, um segundo momento direcionado para as provas e um terceiro momento, que apesar de não ter sido realizado, destinava-se à entrega de diplomas dos três vencedores. Os alunos orientavam-se por um mapa digital com a localização de cada uma das estações. O *Peddy-Papper* foi dividido por 10 postos, sendo que em cada posto os alunos fotografavam o *QR-Code* correspondente e respondiam às perguntas que lhes apareciam no telemóvel. A prova era disputada pelo menor tempo e pelas respostas corretas às perguntas.

A preparação da atividade ficou sob a responsabilidade de um grupo de professores de EF e História definidos no início do ano, sendo que os EE apenas se juntaram, por necessidade, nos aspetos finais da organização da mesma. Neste sentido, foram-nos destinadas várias funções, tais como: a marcação do percurso no dia das provas, a certificação de que todos os postos estavam em conformidade com o mapa e respetivas perguntas, o controlo de saída das equipas, a correção das respostas às perguntas e a escolha dos grandes vencedores.

Enquanto EE, a minha participação na preparação da atividade e desenrolar da mesma foi bastante ativa, pois foi-nos incutida a necessidade de assumir a atividade após uma das professoras, neste caso de EF, não poder

estar presente no dia do evento. Para além disso, a participação dos restantes professores na atividade foi bastante reduzida, sendo que enquanto EE senti a necessidade de assumir o papel para poder proporcionar aos alunos bons momentos. Através desta participação tardia na organização da atividade, houve muitos aspetos que correram mal no dia do evento, devido à falta de organização, falta de planeamento cuidado e falta de um “plano B”. Isto porque, face às condições meteorológicas, foi necessário parar a atividade logo no início, tendo tido como consequência a não concretização do evento.

De uma maneira geral, consigo retirar da atividade diversas aprendizagens, entre elas a necessidade de organização cuidada, tendo sempre um “plano B”, capaz de atender aos problemas que possam aparecer no próprio dia da atividade. Para além disso, o evento mostrou-me mais uma ferramenta que posso utilizar até nas minhas próprias aulas, neste caso o recurso a tecnologia digital, proporcionando aulas mais criativas e na própria idealização de eventos para a escola.

5.1.4 - Torneio de Voleibol

O Torneio de Voleibol do 3º ciclo decorreu no dia 26 de março de 2024, contando com a participação de inúmeros alunos divididos em equipas de quatro e oito elementos. O 7º ano de escolaridade competiu em voleibol 2x2 e o 8º e 9º anos competiram em voleibol 4x4. As equipas tinham alguns requisitos obrigatórios, entre eles, o de a equipa ser mista (masculino e feminino) de número não definido em campo. A competição dividiu-se em escalões, sendo a competição por anos de escolaridade.

À semelhança dos restantes eventos desportivos acima descritos, no início do ano ficou definido um grupo de professores de EF responsáveis por organizar e preparar o torneio. Enquanto EE, não me foi destinada nenhuma tarefa, pois em grande parte do torneio estava a participar numa outra atividade da escola (*Surf4all* – DE). Contudo, no final do torneio, participei na desmontagem dos campos e arrumação de todo o material usado no evento.

Apesar de não ter tido um papel muito ativo na organização do torneio, pude constatar que os alunos se entregam bastante à causa, mostrando a importância de criar um evento motivador, destinado à felicidade e competição dos alunos, dando oportunidade a todos de se divertirem e absorver o que o desporto traz de melhor. Para além disso, é uma atividade com potencial para recrutar alunos para a prática de desporto fora do horário escolar, sendo, por isso, mais um grande argumento para uma boa organização e criação de um evento criativo e direcionado para esse objetivo. Neste sentido, este evento destacou-se pela preocupação inerente à preparação de um evento que seja cativante, não só os participantes, mas também para todos os expectadores. Um evento aliciante, cativante e bastante marcante poderá incentivar a participação futura de mais alunos.

5.2 - Reforço no caminho – Desporto Escolar

O DE tem como principal objetivo proporcionar aos alunos vivências e experiências em várias modalidades, sem custos associados, contribuindo para a formação integral de cada um, desenvolvendo a sua cultura física e desportiva em contexto escolar. Infelizmente, o DE é ainda pouco valorizado em algumas escolas, sendo que as mesmas não conseguem retirar nem perceber todas as vantagens que o mesmo pode oferecer. Neste sentido, o DE pode oferecer um espaço para prática regular de desporto a alunos que não têm possibilidades financeiras para tal, pode também proporcionar novas ligações a desportos que os alunos fora da escola não poderiam experienciar e, por fim, pode ainda incentivar os alunos para a maior prática de desporto fora do âmbito escolar, proporcionando, conseqüentemente, melhorias a nível de saúde e bem-estar.

No caso do agrupamento de escolas onde realizei o meu EP, este valoriza bastante o DE, sendo que cada professor responsável pela sua modalidade se empenha para proporcionar o melhor para todos os alunos. Nesta escola, existem diversos grupos-equipa de DE, entre eles: *surf*, *surf4all*, futsal, badminton, voleibol, natação, golfe, ténis de mesa, ginástica, *BTT*, boccia e patinagem.

Inicialmente, tive bastantes dúvidas sobre que modalidades gostaria de acompanhar, pois tinha grande vontade de participar em várias, contudo, devido ao trabalho e dificuldade de conciliação de horários, acabei por participar apenas no *surf* e *surf4all* (DE para alunos com NEE). Mais tarde, fui convidada a participar num evento de DE de desportos aquáticos em que me foi destinada uma estação, onde pude orientar *stand-up paddle* e *surf*.

Desde o início da minha participação no DE que fiquei fascinada com todo o projeto e o que o mesmo tem para oferecer às crianças e jovens em ambiente escolar. Através de todas as aulas que participei e orientei, pude constatar a felicidade com que os alunos praticavam aquela modalidade e esse aspeto tornou-se numa das principais razões de ter gostado bastante de estar presente no projeto. No DE, pude aprender ainda mais sobre uma modalidade que tinha praticado muito pouco, *surf*, e pude aprender como lecionar a mesma de uma forma mais recreativa. As aulas do DE diferenciam-se bastante das aulas “normais”, pois o foco apesar de continuar a ser a aprendizagem de uma modalidade, tem como objetivo principal a recreação e diversão dos alunos. Apesar de no *surf4all* o foco ser o mesmo que no *surf*, a experiência tornou o meu caminho no EP ainda mais rico, pois permitiu-me absorver um conjunto de ferramentas para atender à aprendizagem de alunos com NEE nas minhas futuras aulas de EF.

No fundo, o DE impactou bastante o meu percurso enquanto EE, pois tornou-me numa professora mais completa, enriquecida de conhecimentos e capaz de assumir uma modalidade com o mesmo sentimento de compromisso para com os meus futuros alunos.

5.3 - Vara de apoio no caminho – Relação interpessoal com alunos, corpo docente e corpo não docente

Um caminhante, apesar da sua vasta experiência, sente dificuldade ao subir uma encosta íngreme sem recurso a uma ferramenta de apoio. Toda a comunidade escolar foi a minha vara de apoio para conseguir subir esta montanha que foi o EP.

Existem diversos métodos a utilizar face a problemas, comportamentos inadequados em aula e muitas outras situações indesejadas. Um elevado número de professores, talvez por alguma frustração profissional, lida com estas situações através de repreensões constantes, punições, ameaças, entre outros, tornando as suas aulas pouco animadas, pouco motivantes e, muitas vezes, criando relações mais afastadas com os alunos. Vários estudos realizados para explorar diferentes abordagens para lidar com este tipo de situações menos positivas, sugerem que o professor que prefere criar empatia com os alunos, procurando ir ao cerne da questão e tentar resolver, comunicando abertamente com os alunos, recria aulas num ambiente mais favorável, onde os alunos se motivam mais e os objetivos estipulados são cumpridos mais facilmente (Yilmaz & Sahinkaya, 2010).

Cada aluno expressa-se de maneira diferente e, num todo como turma, é possível perceber qual é a melhor ferramenta para levar uma turma aos melhores resultados. No início do EP, procurei compreender o funcionamento das minhas turmas, sendo que conclui que a parte humana ia ser uma parte fundamental a ser desenvolvida para que conseguisse captar melhor a atenção dos alunos e os motivasse para cada aula. Neste sentido, durante todo o EP, explorei a relação professora-alunos. Esta relação mostrou diversos resultados na melhoria do funcionamento das aulas, na redução notória de comportamentos indesejados e, acima de tudo, na intenção de me procurarem quando se sentiam num ambiente menos favorável ou desconfortáveis com alguma situação. Outros exemplos que comprovam a necessidade de explorar relações positivas próximas com os alunos é precisamente a procura de conselhos nos torneios desportivos organizados pela escola, a procura de opinião pessoal face aos objetivos profissionais dos alunos, entre muitos outros. No fundo, grande parte do sucesso na concretização de objetivos e metas alcançadas nas aulas parte da relação próxima criada entre professor e aluno.

Por outro lado, a estabilização de uma boa relação não se restringe apenas aos alunos, pois um professor faz parte de um grupo de docentes da sua disciplina, que por sua vez faz parte de uma comunidade escolar juntamente com muitos outros professores e pessoal não docente. O ambiente profissional deve

ser coeso, estável e cordial, de forma que todos os profissionais consigam cumprir com os seus objetivos apoiando-se nos seus pares e partilhando ideias e opiniões (Goleman, 2002).

A escola cooperante é uma escola de grande dimensão e com um elevado número de alunos, pelo que todo o material de EF se torna inferior à necessidade individualizada de cada turma. Para além disso, os planeamentos anuais surgiram muitas vezes semelhantes entre várias turmas e até mesmo vários anos, pelo que mais do que uma turma dava a mesma modalidade e ao mesmo tempo, tornando o material ainda mais escasso. Neste sentido, os professores de EF procuraram apoiar-se durante todo o ano, pois quando um precisava de alguma coisa, o outro facilitava e adaptava-se às necessidades do outro. Durante todo o EP, procurei criar boas relações entre todo o grupo de EF, pois muitas vezes precisava do apoio dos mais experientes e através dessa relação, consegui atingir os meus objetivos muito mais facilmente. Para além disso, grande parte dos professores aconselharam vários caminhos que tornaram o meu EP mais rico, aspeto que não seria possível se não tivesse procurado criar esta relação bastante positiva.

Contudo, a comunidade escolar não se rege apenas pelos alunos e pelos professores. O pessoal não docente tem um papel fundamental no bom desenvolvimento de todas as escolas e a escola cooperante não foi exceção. Durante todo o EP, o pessoal não docente mostrou-se disponível a ajudar no que fosse preciso, facilitando muitas vezes algumas dificuldades que tinha principalmente no início do ano e estas atitudes, tornaram a inclusão no meio escolar muito mais fácil e de forma mais próxima a todos.

No fundo, todas as relações acima descritas tornaram o meu EP mais marcante e rico de aprendizagens. Sem a boa relação com todos os pares, o EP tornava-se bem mais complexo e não alcançaria todos os objetivos e metas que tinha estipulado no início do ano, tanto para mim, como para os alunos.

6 . INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE

Organização dos alunos em grupos homogêneos e heterogêneos: impacto na aprendizagem de uma modalidade coletiva

Resumo

O processo ensino-aprendizagem varia de acordo com vários parâmetros, sendo que nas aulas de Educação Física (EF) não é exceção. O professor de EF tem a responsabilidade de compreender de que forma é que consegue potenciar as capacidades dos alunos, sendo a organização e constituição dos grupos de trabalho um dos parâmetros a considerar. Este estudo pretende examinar de que forma progridem os alunos na modalidade de voleibol, trabalhando em grupos com diferentes critérios de constituição, nomeadamente, sendo em grupos de nível de desempenho homogêneo e heterogêneo. Neste estudo participaram 12 alunos do 12º ano, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos. O estudo foi desenvolvido na modalidade de voleibol, realizada em 21 blocos de 50 minutos, correspondente a 17,5 horas. Para comparar a evolução do desempenho dos alunos nos diferentes grupos, foi realizado o teste Wilcoxon. Os dados utilizados para comparação de resultados resultaram da avaliação diagnóstica e sumativa da modalidade, tendo sido usada a mesma grelha de avaliação. Os resultados revelaram que os alunos com mais dificuldades evoluíram mais no grupo heterogêneo e que alunos com menos dificuldades evoluíram de forma semelhante em ambos os grupos (homogêneos ou heterogêneos). Assim, torna-se importante a necessidade de explorar o tema em questão, de forma a procurar potencializar a aprendizagem dos estudantes e adequar o processo ensino-aprendizagem às características individuais de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; GRUPOS HOMOGÊNEOS; GRUPOS HETEROGÊNEOS; APRENDIZAGEM.

Abstract

The teaching-learning process varies according to several parameters, and Physical Education (PE) classes are no exception. The PE teacher has the responsibility to understand how to enhance students' abilities, with the organization and composition of work groups being one of the parameters to consider. This study aims to examine how students' progress in the sport of volleyball, working in groups with different composition criteria, namely, in groups of homogeneous and heterogeneous performance levels. Twelve 12th-grade students participated in this study, aged between 16 and 20 years. The study was conducted in the volleyball modality, carried out in 21 blocks of 50 minutes, corresponding to 17.5 hours. To compare the performance evolution of students in different groups, the Wilcoxon test was performed. The data used for result comparison resulted from diagnostic and summative evaluations of the modality, using the same evaluation grid. The results revealed that students with more difficulties evolved more in the heterogeneous group and that students with fewer difficulties evolved similarly in both groups (homogeneous or heterogeneous). Thus, it becomes important to explore the topic in question to seek to enhance student learning and adapt the teaching-learning process to the individual characteristics of each student.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; HOMOGENEOUS GROUPS; HETEROGENEOUS GROUPS; LEARNING.

6.1 – Introdução

A forma como os alunos são agrupados nas aulas de educação física (EF) é um tema bastante discutido e de grande importância pedagógica, pois tem a capacidade de manipular o desenvolvimento das habilidades motoras, sociais e cognitivas dos alunos. Segundo a literatura, inúmeros são os estudos e modelos de ensino criados que procuram explicar como a inter-relação de alunos nas aulas de EF pode potenciar significativamente a aprendizagem dos alunos. Daryl Siedentop (1994), através do modelo de educação desportiva (MED), realça a importância das interações sociais nas aulas de EF, como forma do desenvolvimento social e colaborativo dos alunos. Para além disso, David Kirk (2010), salienta a necessidade das relações entre os alunos e interações sociais nas aulas de EF, como forma de moldar atitudes e potenciar o desenvolvimento dos alunos. Já Ben Dyson (2001), defende a preocupação de explorar a pedagogia cooperativa na EF, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento social e académico dos alunos, através da interação entre os colegas. Através de outro ponto de vista, Shane Pill (2009), através da pedagogia crítica e educação desportiva, afirma que a formação de grupos de alunos em EF pode impactar a inclusão e a aprendizagem. Diversos são os estudos que procuram compreender como a relação entre os estudantes pode desenvolver as suas capacidades, contudo, importa perceber de que forma é que os alunos podem trabalhar esta relação entre pares.

Nas aulas de EF, o professor pode agrupar os alunos de variadíssimas formas. O docente pode reunir os alunos em grupos homogêneos, ou seja, alunos com níveis de desempenho, habilidades e capacidades semelhantes. Como também pode organizar os alunos em grupos heterogêneos, equipas estas compostas por alunos com vários níveis de desempenho, habilidades motoras, sociais e cognitivas distintas. Segundo Goodwin (1997), se a turma for dividida em grupos homogêneos, os alunos com mais capacidades demonstram maior satisfação e motivação na aula do que em grupos agrupados heterogeneamente. Em contrapartida, Secada (1994) defende que o desenvolvimento dos alunos com mais dificuldade organizados em grupos homogêneos é prejudicado negativamente. Neste sentido, Goodwin (1997)

afirma que investigadores desta temática, concluíram que, quando a turma está dividida em grupos heterogéneos, os alunos com mais capacidades tendem a aprender mais quando ensinam os colegas com mais dificuldades e, consequentemente, os alunos com mais dificuldades aprendem.

Pelo exposto verifica-se que a composição de grupos nas aulas de EF é uma temática pertinente e crucial para maximizar a aprendizagem de cada aluno. Assim, com este estudo, pretende-se analisar a evolução das capacidades técnicas e táctico-técnicas de alunos do ensino secundário, na modalidade de voleibol, agrupados em grupos homogéneos e heterogéneos.

6.2 – Metodologia

6.2.1 – Desenho e Amostra

O presente estudo seguiu um desenho quasi experimental, de natureza quantitativa, com realização de um pré-teste (PréT) e um pós-teste (PósT). O PréT decorreu na primeira aula, enquanto o PósT ocorreu na última aula da unidade didáctica (UD) de voleibol, ao longo do 2º semestre.

Para a sua realização contou com a participação de 12 alunos do 12º ano de escolaridade, a finalizar o curso de línguas e humanidades no ano letivo de 2023/2024, numa escola pertencente ao distrito de Aveiro. A amostra era composta por seis alunos do género feminino e seis do género masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos ($M = 17,46$, $DP = 1,38$).

A escolha dos participantes foi por conveniência (Patton, 2002) na medida em que os alunos seleccionados frequentavam a turma lecionada pelo autor do estudo. Os participantes foram antecipadamente informados do propósito do estudo e dos seus contornos, sendo a sua participação voluntária e anónima.

6.2.2 – Instrumentos

Para recolha de dados, recorreu-se à observação e registo em grelha para tal criada, baseada na planificação da área das atividades físicas, construída pelo grupo de EF do Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo. Esta grelha continha dois campos principais: ações técnicas e ações tático-técnicas (consultar anexo 11). As ações técnicas dividiam-se em seis pontos (conteúdos): serviço por cima, passe de frente, passe de costas, manchete, remate em apoio, remate em suspensão, apresentando um ou mais parâmetros de avaliação para cada conteúdo. As ações tático-técnicas dividiram-se também em seis pontos (conteúdos): postura pré-dinâmica, receção, distribuição, ataque, jogo 2x2 e jogo 3x3, tendo, novamente, cada um, vários parâmetros de avaliação.

6.2.3 – Procedimentos de recolha dos dados

Este estudo foi dividido em quatro fases diferentes. A primeira fase correspondeu à avaliação diagnóstica (AD), onde foi necessário recorrer a uma câmara de vídeo para gravação do desempenho dos alunos, possibilitando a recolha de dados mais fidedignos. De seguida, agruparam-se os alunos por nível de desempenho na modalidade de voleibol, sendo que a média obtida na avaliação dos conteúdos tático-técnicos e técnicos foi tida em consideração. Neste sentido, os alunos foram alocados em três grupos diferentes, sendo eles dois grupos homogéneos e um grupo heterogéneo. Um dos grupos homogéneos era composto por oito alunos que apresentavam desempenhos inferiores em relação à restante turma. Pelo contrário, a outra equipa homogénea foi composta por oito alunos que apresentaram níveis bastantes superiores em relação aos outros alunos. Por último, o grupo heterogéneo foi composto por seis alunos com níveis de desempenho variados. Após a formação de grupos, foram selecionados os 12 alunos para serem a amostra de estudo. Nesse sentido, foram agrupados pares de alunos nos diferentes grupos, aos quais tinham média final na AD aproximada. Do grupo homogéneo com mais dificuldades

(homogéneo fraco) foram escolhidos três alunos, do grupo homogéneo com mais capacidades (homogéneo forte) foram selecionados três alunos e do grupo heterogéneo foram escolhidos os restantes alunos, correspondendo a seis alunos, três de desempenho fraco (heterogéneo fraco) e três forte (heterogéneo forte).

A segunda fase disse respeito à lecionação das aulas propriamente ditas.

Todas as aulas da unidade didática de voleibol foram lecionadas em bloco, ao longo de 17 blocos de 50 minutos, sendo que oito blocos foram destinados ao jogo 2x2 e 9 blocos ao jogo 3x3.

A terceira fase, correspondeu com a avaliação sumativa (AS) de voleibol, sendo que a grelha utilizada foi a mesma que na AD. Esta observação recorreu novamente a material de gravação, para obter resultados mais precisos e confirmar quaisquer dúvidas que pudessem existir.

6.2.4 – Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados realizada com o programa “IBM SPSS Statistics 29”. Através deste programa foi realizada uma análise descritiva para caracterizar as amostras, que revelaram ausência de normalidade na distribuição dos dados. Neste sentido, e dada a dimensão da amostra, foram utilizados testes não paramétricos.

O teste Mann-Whitney para duas amostras independentes (grupo homogéneo e grupo heterogéneo), foi utilizado para testar as diferenças entre grupos, nos dois momentos de avaliação, a AD e a AS.

Para analisar sua evolução de cada um dos grupos, do PréT para o PósT, foi aplicado o teste de Wilcoxon. Quando os testes mostraram diferenças estatisticamente significativas, foi calculado a magnitude de efeito com a estatística r para testes não paramétricos (Field, 2013), usando a fórmula: $r = Z / \sqrt{N}$, onde Z representa o valor de Z resultante do teste não paramétrico; e N o número total de sujeitos. De acordo com Cohen (1988), o valor do tamanho de efeito é considerado da seguinte forma: $r < 0,30$ representa um tamanho de efeito pequeno, um efeito moderado com r entre 0,31 e 0,50 e uma magnitude grande

com $r > 0,50$. O nível estatístico para determinar a significância foi definido em $p < 0,05$.

Foi realizada uma análise ainda mais detalhada com uma sub-divisão dos grupos iniciais, com intuito de comparar a evolução dos grupos homogêneo fraco, homogêneo forte, heterogêneo fraco e heterogêneo forte.

6.3 – Resultados e Discussão

A tabela 2 apresenta a análise estatística e inferencial para os grupos homogêneo e heterogêneo em dois momentos de avaliação, a AD e a AS. A tabela 3 apresenta, por sua vez, a análise estatística e inferencial para os quatro grupos, sendo eles o homogêneo fraco, o heterogêneo fraco, o homogêneo forte e o heterogêneo forte, novamente nos mesmos momentos de avaliação.

Figura 2 - Estatística descritiva e inferencial (Teste de Mann-Whitney)

		AD	Z	p	AS	Z	p
Homogêneo	Média	9.88	.000	1.000	14.08	-.642	.521
	Mediana	9.50			14.00		
	DP	3.65			3.22		
	Skewness	.106			.070		
	Kurtosis	-2.845			-2.258		
Heterogêneo	Média	9.68	.000	1.000	15.71	-.642	.521
	Mediana	8.80			15.80		
	DP	2.9889			2.99		
	Skewness	.452			-.453		
	Kurtosis	-2.215			-.603		

Analisando os resultados obtidos no teste de Mann-Whitney podemos verificar diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos dos grupos homogêneo e heterógeno, em nenhum dos momentos ($p > 0,05$). No

AS, apesar de o nível de desempenho dos alunos do grupo heterógeno, na modalidade de voleibol, ser superior à dos alunos no grupo homogéneo (M=14,08; M=15,71), essa diferença não revelou qualquer significado estatístico.

Figura 3 - Estatística descritiva e inferencial - 4 grupos (Teste de Mann-Whitney)

		AD	Z	p	AS	Z	p	r
Homogéneo Fraco	Média	6.633	-.899	.369	11.267	-1.993	.046*	0.81
	Mediana	6.700			11.800			
	DP	.6028			.9238			
	Skewness	-.492			-1.732			
	Kurtosis	.			.			
Heterogéneo Fraco	Média	7.133	-.899	.369	14.733	-1.993	.046*	0.81
	Mediana	7.100			14.900			
	DP	.0577			.8622			
	Skewness	1.732			-.837			
	Kurtosis	.			.			
Homogéneo Forte	Média	13.133	-.886	.376	16.900	-.218	.827	.
	Mediana	13.700			16.300			
	DP	1.1590			1.1269			
	Skewness	-1.674			1.717			
	Kurtosis	.			.			
Heterogéneo Forte	Média	12.233	-.886	.376	16.700	-.218	.827	.
	Mediana	12.600			16.800			
	DP	1.6803			.5568			
	Skewness	-.935			-.782			
	Kurtosis	.			.			

Na tabela 3, procurou-se maior detalhe na comparação entre os diferentes grupos e desempenhos, ou seja, comparando os grupos homogéneo fraco com heterogéneo fraco e homogéneo forte com heterogéneo forte. Os resultados

permitiram-nos concluir que apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas na AS do grupo homogéneo fraco e heterogéneo fraco ($p < 0,05$) e com um efeito elevado ($r = 0,81$). Assim, conclui-se que o grupo heterogéneo fraco apresentou desempenhos significativamente superiores comparativamente com ao grupo homogéneo fraco ($M = 14,733$; $M = 11,267$). Em contrapartida, nos grupos homogéneo forte e heterogéneo forte, não se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) em ambos os momentos de avaliação, ainda que os alunos do grupo homogéneo forte apresentem nível de desempenho ligeiramente superiores.

Figura 4 - Resultados da análise entre 2 grupos utilizando o teste de Wilcoxon para a evolução dos grupos homogéneo e heterogéneo

	Z	p	r
Homogéneo	- 2.201	.028*	0.89
Heterogéneo	- 2.207	.027*	0.90

A tabela 4 apresenta os resultados relativos à evolução do desempenho dos alunos de cada um dos grupos, desde a AD até à AS. Assim podemos verificar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em ambos os grupos ($p < 0,05$). Ou seja, independentemente da constituição do grupo, todos os alunos evoluíram de forma muito significativa da AD para a AS, e com magnitudes de efeito igualmente elevadas ($r = 0,90$; $r = 0,89$).

6.4 – Discussão e Conclusões

O presente procurou analisar a evolução das habilidades motoras e desempenho motor dos alunos organizados em grupos homogéneos e heterogéneos, tendo concluído que, independentemente da constituição dos grupos, todos os alunos presentes na amostra evoluíram na mesma ordem de grandeza. Ainda assim, os alunos com desempenhos mais fracos tenderam a evoluir mais quando integrados em grupos heterogéneos.

Estes resultados contrariam o encontrado noutros estudos, nomeadamente na investigação desenvolvida por González e Fiorese (2015), que defendem que a colocação de alunos em grupos homogéneos pode ser mais indicada quando se trata de desenvolver a prática específica de habilidades, pois permite desenvolver capacidades adaptadas ao ritmo de cada estudante e ainda adaptar os exercícios ao nível da competência dos alunos. Por outro lado, os presentes resultados corroboram o defendido no estudo de Secada (1994) de que o desenvolvimento dos alunos com mais dificuldade organizados em grupos homogéneos acabam por sair prejudicados, bem como o estudo de Goodwin (1997) que realça que, quando a turma está dividida em grupos heterogéneos, os alunos com mais dificuldades aprendem mais, uma vez que usufruem de ajuda dos colegas com desempenhos mais elevados.

Este estudo apresenta algumas limitações a serem consideradas, de forma a se poder interpretar os resultados de forma mais rigorosa. A amostra foi relativamente pequena, tendo sido composta por apenas 12 participantes. Além disso, não foi possível realizar o teste Wilcoxon para cada um dos quatro grupos (homogéneo fraco, heterogéneo fraco, homogéneo forte, heterogéneo forte), devido ao número reduzido de participantes por grupo ($N=3$), tendo sido apenas possível comparar a evolução das formações (homogéneo e heterogéneo). Outra limitação do estudo correspondeu falta de assiduidade de alguns alunos, reduzindo consideravelmente o tempo de prática, podendo provocar alguma inconsistência no processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, ter influenciado os resultados obtidos.

Este tema é de extrema importância nas aulas de EF, pois a formação de grupos afeta diretamente a aprendizagem dos alunos. Assim, salienta-se a necessidade de aprofundar o tema em questão e compreender ainda mais sobre constituição de grupos de trabalho nas aulas de EF. Como tal, para a realização de estudos futuros deve-se ter em consideração alguns fatores, entre eles, aumentar o tamanho da amostra, diversificando não só o número de participantes mais também a faixa etária, para observar os diferentes comportamentos nas várias idades e, por fim, avaliar outros parâmetros transdisciplinares à EF, entre eles a cultura desportiva e os conceitos

psicossociais. Estas propostas poderão esclarecer mais sobre as diferentes formas de agrupar os alunos nas aulas de EF e auxiliar a formação integral dos professores, através de propostas pedagógicas mais eficazes.

6.5 – Referências bibliográficas

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dyson, B. P. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Newbury Park, CA: SAGE.
- González, F. J., & Fiorese, L. (2015). *Práticas pedagógicas na Educação Física escolar*. Marília, SP: Editora Unesp.
- Goodwin, L. D. (1997). Multilevel models and grouped designs in educational research. *Journal of Educational Research*, 90(1), 5-17.
- Kirk, D. (2006). *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*. London: Routledge.
- Patton, M. (2002). *Designing qualitative studies*. In *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed., pp. 230-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pill, S. A. (2016). *Critical Pedagogy and Physical Education: Educating for the Possibility of Social Change*. New York, NY: Routledge.
- Secada, W. G. (1994). *Changing school mathematics: A responsive process*. Washington, DC: National Academy Press.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de 10 meses, terminou um dos maiores desafios que alguma vez tive de enfrentar. O EP é uma montanha-russa de emoções, choros, sorrisos, desabafos, ombros-amigo, erros e acertos, vivências, experiências e, principalmente, aprendizagens. Acabo por terminar a redação deste RE com uma tremenda alegria e olhando para trás podendo sentir que cumpri o meu dever como EE e futura professora de EF. Sou incapaz de negar que o caminho foi difícil, mas quando o objetivo foi dar o meu melhor em todas as pequenas coisas que fiz, o caminho tornou-se no mais belo, significativo e rico de vivências para o mundo lá fora.

É impensável comparar a Beatriz que entrou pela primeira vez na EC, com a última vez que a Beatriz saiu. Vivia na primeira pessoa sonhos limitados e medos a transbordar. Já na segunda os medos eram reduzidos e os sonhos muito abundantes. A Beatriz que iniciou o caminho de pistas era uma aluna que procurava seguir à risca o que os livros diziam e era uma aluna que fazia de tudo para não sair dos trilhos. A Beatriz atual, é uma professora confiante, com vontade de abrir horizontes e traçar novos caminhos pouco utilizados.

No início do ano, o EP era o verdadeiro “bicho de sete cabeças” que procurava atormentar os EE. Era algo extremamente confuso, com informações inacabáveis e tarefas intermináveis. O EP é agora visto como o grande mapa que orienta todo o mundo que nos rodeia. No EP aprende-se a ser e a viver como professora, aprende-se a ensinar e a ser ensinado e aprende-se a errar e a crescer com esse mesmo erro. É no EP que se aprende a colocar a teoria em prática e é, sem dúvida alguma, o verdadeiro culminar de toda a formação do MEEFEBS. A formação de um professor de EF sem o EP é o mesmo que uma bússola sem ponteiros. A estrutura metálica está lá, mas não orienta para nenhuma direção nem nenhum objetivo. Sem o EP, não seria capaz de adaptar planos de aula à última hora, não sabia gerir comportamentos inadequados na aula, não sabia lidar com as necessidades específicas de cada aluno e não sabia me desembaraçar perante os imprevistos. O EP deu todo um significado à teoria e tornou-se também no ponto de partida para um novo trilho.

Esta experiência prática realçou, não só a necessidade da procura de uma formação contínua e especializada, como também a necessidade de inovação pedagógica constante. Por um lado, a educação exige ao professor que se mantenha atualizado sobre as novas metodologias educacionais e abordagens pedagógicas, pois o mundo permanece numa mudança regular. Por outro lado, a educação exige ao docente que o mesmo se reinvente constantemente, procurando melhorar cada vez mais a sua qualidade de ensino. No fundo, o professor é um profissional que não para de aprender novas estratégias que sejam capazes de fornecer uma maior progressão na aprendizagem aos alunos. Os estudantes têm e terão de ser sempre o objetivo da sua profissão.

Tendo sido os alunos o meu grande objetivo, durante todo o EP procurei proporcionar-lhes sempre o melhor que pude. Por vezes com algumas fragilidades como a falha de conhecimentos, a maneira de lidar com algumas situações e o cansaço ao fim de um ano letivo, outras vezes com grandes potencialidades, tais como a motivação dos alunos nas aulas, a vontade de aprender sempre mais e o descontentamento de uma aula de EF acabar. Contudo, a motivação não justifica por si só o bom desenlace de um EP. Nesse sentido, procuro olhar para trás e ver o quanto os alunos cresceram na disciplina e constatar a grande progressão de todos nos vários domínios da EF em todas as modalidades aprendidas. A evolução da aprendizagem dos estudantes é o ponto fulcral do EP.

Em conclusão, aconselho a Beatriz do futuro a não querer parar de aprender. E, se algum dia, o cansaço da docência, os problemas extrínsecos à profissão ou a falta de apoio dentro e fora da escola se sobressair, o pensamento terá de ser sempre “os alunos”. É engraçado como por vezes as coincidências não são só coincidências e, no meio da finalização da redação do RE, surgiu uma frase embrulhada nas várias pesquisas, que passo a citar:

“The real way to gain happiness is to give it to others” – Baden Powell.

Um verdadeiro professor irá encontrar sempre a sua felicidade nos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bento, J. M. (1999). *Avaliação educacional: Conceitos e práticas*. Porto: Porto Editora
- Bento, J. M. (1999). *Planejamento e Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Editora Universidade Aberta.
- Bento, J. M. (2002). *Planejamento e Avaliação Educacional*. Lisboa: Editora Universidade Aberta.
- Bound, J. (2000). *Self-Assessment: A Detailed Examination*. London: Academic Press.
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). *Student Self-Assessment*. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-382). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Canter, L. (1976). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Demo, P. (2003). *Educação e Qualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Dewey, J. (1993). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Esteban, M. T. (2001). *Avaliação: da prática à teoria*. São Paulo: Cortez.

- Fletcher, T. (2008). *Grouping Students by Ability in Physical Education: The Good, the Bad and the Option*. In Physical and Health Education.
- Freire, M. (1996). *Educador: matéria de sonho*: São Paulo: Paz e Terra.
- Goleman, D. (2002). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). *O modelo de educação desportiva: práticas de sucesso baseadas em pesquisa para a educação física*. Quest, 63(1), 96-108.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). *Modelos de Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Keulen, M., Beishuizen, J. J., & Spruit, M. E. (2016). The effect of distributed practice on the retention of motor skills in physical education. *Educational Research Review*, 19, 66-78.
- Libâneo, J., & Pimenta, S. (1999). *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. *Educação e Sociedade*, Ano XX, 68, 239–277. Consultado a 17 de Setembro de 2017, em: <http://www.efdeportes.com/efd121/a-formacao-inicial-do-professor-de-educacao-fisica.htm>

- Luckesi, C. C. (1994). *Planejamento: Planejamento educacional*. São Paulo: Cortez.

- Machado, E. A. (2022). *Autoavaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Maehr, M. L. (1998). *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*. New York: Teachers College Press.

- Marzano, R. J. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Metzler, M. (2017). *Modelos de Ensino para a Educação Física* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Miras, M., & Solé, I. (1992). *La evaluación de los aprendizajes en educación física*. Barcelona: Inde.

- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.

- Natriello, G. (1987). *The Impact of Evaluation Processes on Students*. Educational Psychologist, 22(2), 155-175.

- Nóvoa, A. (2011). Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. Entrevista concedida à *Educação & Realidade*, 36(2), 533-543. Recuperado de https://www.ufrgs.br/edu_realidade/
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Edital Presença.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C. J., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2018). *Motor learning and performance: From principles to application* (5th ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2011). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Silva, A., & Krug, H. (2008). *A formação inicial do professor de Educação Física: revisitando os saberes para o exercício da docência*. Revista Digital - Buenos Aires 13 No 121. Consultado a 27 de Agosto de 2017, em: <http://www.efdeportes.com/efd121/a-formacao-inicial-do-professor-de-educacaofisica.htm>
- Vasconcelos, C. S. (2002). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. ERIC.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yilmaz, A., & Sahinkaya, N. (2010). *Empathy in the Classroom: Its Influence on Teachers' Instruction and Students' Behavior*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2(2), 5371-537

ANEXOS

Anexo 1 - Resultados gerais Fit-Escola

	Vaivém	IMC	Abdominais	Flexões de Braços	Impulsão Horizontal	Flexibilidade dos MI	Velocidade 40m
Abaixo da zona saudável	17 alunos	6 alunos	2 alunos	8 alunos	4 alunos	12 alunos	14 alunos
Dentro da zona saudável	7 alunos	18 alunos	19 alunos	13 alunos	21 alunos	11 alunos	6 alunos
Perfil Atlético	1 aluno	1 aluno	4 alunos	4 alunos	0 alunos	2 alunos	1 aluno

Anexo 2 - Roulement Espaços

Ocupação/rotação dos espaços - EDUCAÇÃO FÍSICA 2023/24

[illegible]

MAPA DA OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS 2023-2024

2º/3º ciclo e Secundário	SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
08:15	7ºD	11ºE	10ºG	9ºB	12ºB	6ºB	7ºC	10ºE	12ºB	11ºF	6ºD	8ºF	9ºC	9ºF	10ºF		7ºD	7ºA	10A		8ºB	11ºB	11ºG	12ºE	12ºG
09:05																									
09:10	8ºE	6ºA	7ºB		12ºB	7ºH	7ºC	10ºE		11ºF	6ºD	8ºF	9ºA	10ºJ	12ºC	9ºD	7ºD	8ºC	10ºA	11ºC	8ºB	11ºB	11ºG	12ºE	12ºG
10:15	10ºH	9ºF	6ºD	10ºC	12ºH	7ºF	8ºD	10ºD	11ºA	12ºA	10ºC	8ºE	8ºG	10ºJ	12ºC	9ºB		11ºD	12ºC	12ºF	10ºL	10ºM	12ºF	12ºA	6ºC
11:05																									
11:10	6ºC	9ºF	8ºA	10ºC	11ºA	7ºF	8ºG	10ºD	11ºB	12ºA	6ºA	8ºE	8ºG	9ºE	10ºI	9ºB	7ºF	7ºH	10ºG	12ºD	10ºL	6ºB	12ºF	9ºC	9ºE
12:00																									
12:10	6ºC	10ºA	8ºA	10ºF	11ºA	10ºI	8ºB	10ºM	12ºD	12ºE	6ºA	10ºD	12ºG	9ºE	10ºI	7ºC		7ºH	10ºG	12ºD		6ºB	12ºJ	9ºC	8ºF
13:00																									
13:05				10ºF													11ºF				12ºI				
13:55																									
14:00	7ºA	7ºG	9ºD	11ºC		8ºC	9ºG						DE			7ºB	7ºE	12ºJ				9ºA		9ºG	10ºH
14:50																									
14:55	7ºA	7ºG	9ºD	11ºC		8ºC	9ºG	11ºI	11ºH				DE			7ºB	7ºE	8ºD	11ºE			9ºA	10ºB	11ºD	10ºH
15:45																									
16:00	7ºE			11ºG		9ºH	10ºB	11ºI					DE			7ºG	8ºA	8ºD	11ºE	10ºE		11ºH	10ºB	11ºD	
16:50																									
16:55						9ºH																			
17:45																									
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	Ana					X Alexandra					X Nuno					Domingos				X Natário					
	X Georgina					X Margarida					X Jorge Rocha					X Pedro Neves				X Ana Paula					
	Tozé					Graca					Fátima					Teresa									

[illegible]

Anexo 4 - Exemplo de plano de aula

PLANO DE AULA Nº			
PROFESSOR:	TURMA:	Nº ALUNOS:	DATA:
UNIDADE DIDÁTICA:	LOCAL:	HORA: DURAÇÃO:	
FUNÇÃO DIDÁTICA:	MATERIAL:		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA:			
HABILIDADES MOTORAS:			
FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA:			
CULTURA DESPORTIVA:			
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS:			

Parte		Exercício/ Conteúdo	Aprendizagens Essenciais / Objetivos comportamentais	Situações de Ensino / Aprendizagem Organização Metodológica
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

Anexo 5 - Documento da EC sobre os objetivos das modalidades

Educação Física 12º ano – 2023/24

	Amorti; Drive; Remate Ações Técnico-Táticas:	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Ginástica - I	Realizar elementos/sequências da Ginástica Acrobática. Elaborar e executar um esquema em grupo aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas.	8
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Dança - I	Realizar passos básicos de hip-hop Paragens e continuações repentinas de movimento Realizar os passos em diferentes formações e utilização do espaço Realização de sequências de passos de hip hop	8
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Diversos	Surf + outros	8

ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Aptidão Física	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola® , para a sua idade e sexo: Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas; Resistência; Força e Flexibilidade; Velocidade e Destreza;	12

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Conhecimentos	Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança: Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; Doenças e lesões; C. Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.	4

Educação Física
12º ano – 2023/24

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Voleibol - E	Ações técnicas:	21
	Serviço por baixo/por cima	
	Passe alto de frente (<u>em</u> situação de jogo) e de costas (situação de exercício critério)	
	Manchete	
	Remate em apoio (em situação de jogo) e com salto (situação de exercício critério)	
	Ações Técnico-Táticas:	
	Jogo 4X4	
	Serviço por baixo/por cima	
	Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima	
	Segundo toque - <u>Na</u> sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas	
	Enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário	
	Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.	
	Em situação de exercício	
Basquetebol - E	Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.	21
	Defesa baixa do remate (em manchete)	
	Sub-conteúdo programático	
	Ações técnicas:	
	Passe com 1 mão;	
	Receção e enquadramento;	
	Drible de progressão com mudanças de direção;	
	Drible de proteção;	
	Lançamento em salto.	
	Ações Técnico-Táticas:	
	Em situação de jogo 5x5.	
	Fintas de arranque em drible;	
	Passe e corte;	
Atletismo Estafetas - I	Ressaltos;	8
	Aclaramento.	
	Sub-conteúdo programático	
	Técnica de corrida;	
Badminton - E	Corrida de estafetas de 4 x 60 m <u>cc</u>	12
	Receção do testemunho em movimento, na zona de transmissão e entrega, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração	
Badminton - E	Sub-conteúdo programático	12
	Ações técnicas: Em situação de jogo Singulares e Pares	
	Serviço curto e comprido;	
	Clear;	
Badminton - E	Lob;	

		TÉCNICA						TÁTICA				
		PASSE	RECEÇÃO	LANÇAMENTO			DRIBLE		MARCAÇÃO	DESMARCAÇÃO		
Número de Aluno	Alunos	Passe adequado à situação de jogo	A duas mãos	Lançamento parado	Lançamento na passada	Lançamento em suspensão	Drible em Progressão	Drible de Proteção	Marcação Individual	C/ Bola	S/ Bola	Desmarca-se procurando apoiar o portador da bola
1												
2												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
Legenda 1- Não Faz 2 - Faz mais ou menos 3 - Faz muito bem												

XX

[illegible]

Anexo 8 - Exemplo de grelha de Autoavaliação.

Nome do aluno:		
Componentes da avaliação	Nota	Justificação/comentário
Voleibol		
Dança		
Ginástica		
Conhecimentos		
Aptidão Física		
Valores/Empenho		
Através das componentes de avaliação acima apresentadas, autoavalio-me com um:		
Nota: Domínio das habilidades motoras (70%), Aptidão Física (20%), Conhecimentos (10%). Valores/Empenho poderão influenciar positiva ou negativamente a nota.		

Anexo 9 - Grelha base para reflexões das aulas dos EE

Objetivos da aula	Objetivos específicos: Descrição breve dos exercícios: <u>1º exercício:</u>
CrITÉrios de sucesso	<u>1º Exercício:</u>
Dificuldades	<u>1º Exercício:</u>
Papéis dos alunos	
Clima relacional da aula	
Notas / Observações	<u>Organização da aula:</u> <u>Professor:</u> <u>Notas Gerais:</u>

Anexo 10 - Grelha base para reflexões das minhas aulas

RELATÓRIO AULA Nº x	
CONSIDERAÇÕES GERAIS	
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DOS ALUNOS	
ESTRATÉGIAS QUE MELHOR RESULTARAM E MENOS RESULTARAM	
ALTERAÇÕES AO PLANO DE AULA	
AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA AULA	<u>Organização da aula:</u> <u>Minha prestação enquanto Professora:</u>

XXIII

[illegible]