

# Um dos jogos mais importantes da minha vida: aprender a ensinar!

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

**Orientador:** Professora Doutora Patrícia Alexandra dos Santos Coutinho

Guilherme José Vieira Magalhães

Porto, 2024

## **FICHA DE CATALOGAÇÃO**

Magalhães, G (2024). Um dos jogos mais importantes da minha vida: aprender a ensinar! In. Porto: Magalhães, G. Relatório de estágio profissionalizante 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, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, AFETIVIDADE NO ENSINO, ENRIQUECIMENTO DOCENTE.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, os pilares da minha vida, cujo amor e apoio incondicional tornaram possível este percurso.

## AGRADECIMENTOS

*"Podes ter todas as virtudes do mundo, mas se não tiveres sorte ou pessoas para te ajudar ao longo do caminho, todos esses dons não servem para nada."*

*Zinedine Zidane*

Começo por agradecer primeiramente à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por me acolher nas suas instalações e me proporcionar excelentes contextos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta instituição foi, é, e será um marco importante na minha vida, estando eternamente grato por todas as vivências que me proporcionou.

Expresso a minha sincera gratidão à minha orientadora de estágio, a Professora Doutora Patrícia Coutinho. O seu acompanhamento dedicado, inestimável ajuda e preciosos conselhos, foram fundamentais para a minha evolução enquanto professor estagiário e Homem. Agradeço pela sua orientação profissional e pelo apoio que proporcionou ao longo desta jornada.

Ao professor cooperante, agradeço pela sua ajuda incansável, constante presença em todo o percurso, apoio incondicional e espírito colaborativo. Agradeço por ser não apenas um excelente professor cooperante, mas também por ser uma pessoa excecional, contribuindo sempre para o meu crescimento como professor, mas também como ser humano. Estou verdadeiramente grato pela oportunidade de aprender e evoluir sob a sua orientação.

Uma palavra de agradecimento à Escola Cooperante por me acolher novamente, desta vez como professor estagiário, por me proporcionar um contexto de aprendizagem desafiante e enriquecedor.

À minha turma, expresso a minha profunda gratidão pela experiência incrível que compartilhamos. Agradeço por serem alunos verdadeiramente notáveis, demonstrando não só dedicação ao trabalho, vontade de aprender e de serem cada vez melhores a todos os níveis, mas também por serem pessoas incríveis. O ambiente positivo que criaram em todas as aulas foi motivador. O

mesmo estimulou a melhoria da minha intervenção e propiciou-me níveis de exigência superiores. Obrigado por me inspirarem constantemente a procurar a excelência e por tornarem esta jornada educativa tão enriquecedora.

Aos meus queridos pais, expresso a minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, amor e orientação, não só ao longo de todo o estágio profissional, mas também do meu percurso académico. Sem a vossa influência positiva, dedicação incansável, encorajamento constante e presença em todos os momentos importantes, esta jornada não teria sido possível. Obrigado por serem os pilares da minha vida.

Por fim, agradeço à Raquel, pela presença e amor incondicional. Obrigado por seres um dos alicerces da minha vida e me motivares sempre a ser melhor em tudo o que faço.

## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA .....	III
AGRADECIMENTOS .....	IV
ÍNDICE DE ANEXOS .....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS .....	IX
RESUMO .....	X
ABSTRACT .....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XII
<b>Introdução</b> .....	1
<b>I – Enquadramento pessoal e institucional</b> .....	4
1.1 No autocarro, a caminho do jogo .....	4
1.2 A poucos minutos da chegada ao estádio .....	6
1.3 Chegada ao estádio: a Escola Cooperante .....	9
1.4 O treinador principal e o 11 titular: a turma residente .....	10
1.5 Os jogadores suplentes: novas experiências com turmas distintas .....	11
1.6 A equipa técnica: a importância do núcleo de estágio .....	12
<b>II – Área I: operacionalização da prática</b> .....	14
2.1 No balneário: plano de jogo e ideias do treinador .....	14
2.2 Minuto 0: Início do jogo. Análise e tomadas de decisão .....	20
2.3 Minuto 14: primeiro golo do jogo! .....	25
2.4 Minuto 30: gestão e controlo do jogo .....	28
2.5 Intervalo: novas instruções para a equipa .....	32
2.6 Entrada da 2 <sup>o</sup> parte: assimilação do feedback ao intervalo .....	35
2.7 Minuto 65: cumprimento do modelo de jogo para a obtenção do 2 <sup>o</sup> golo. 39	
2.8 Minuto 80: última substituição e apreciação própria .....	47
2.9 Minuto 90: observar e refletir sobre a prática .....	53
2.10 Tempo adicional: 2 minutos de desconto .....	59
<b>III – Área II – Relação com a comunidade escolar</b> .....	62
3.1 Fim do jogo: papel do capitão de equipa .....	62
3.2 Chegada ao balneário depois da vitória .....	63
<b>IV – Área III – Desenvolvimento profissional: a investigação científica, em contexto docente, como um dos fatores de evolução do PE</b> .....	67
4.1 A importância da relação afetiva entre professor-aluno para um ensino de qualidade .....	67
4.1.1 Resumo .....	67

4.1.2 Abstract .....	68
4.1.4 Metodologia .....	70
4.1.5 Resultados .....	74
4.1.6 Discussão .....	83
4.1.7 Conclusões .....	84
4.1.8 Referências bibliográficas .....	85
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>87</b>
<b>6. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>XIII</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>XX</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Calendarização anual.....	XX
Anexo II – Planeamento anual.....	XXI
Anexo III – Grelha da UD de Badminton.....	XXII
Anexo IV – Plano de aula nº48.....	XXIII
Anexo V – Percentagens da avaliação sistemática do aluno: aula 51.....	XXV
Anexo VI – Grelha do FITescola 1º período.....	XXVI
Anexo VII – Grelha de AD de Futebol.....	XXVII
Anexo VIII – Grelha de autoavaliação diária do 2º período.....	XXVIII
Anexo IX – Grelha de AS de Ginástica Acrobática.....	XXIX
Anexo X – Documento de apoio de Badminton.....	XXX
Anexo XI – Critérios e descritores de desempenho da EC.....	XLVII
Anexo XII – Componentes de observação sistemática do aluno.....	XLIX
Anexo XIII – Componentes de observação sistemática do professor.....	L
Anexo XIV – Exemplo da grelha de observação não sistemática.....	LI
Anexo XV – Plano de Atividade “Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.....	LIV
Anexo XVI – Relatório da atividade “Dia Internacional da Pessoa com Deficiência”.....	LVII

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição Anual das Modalidades.....	17
Tabela 2 – Grupos focais.....	72

## RESUMO

O presente documento confere um Relatório de Estágio elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, inserida no 2º Ciclo de Estudos referente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A PES tem a duração de um ano letivo, proporcionando ao Estudante Estagiário a oportunidade de dar início à sua formação enquanto docente de Educação Física, na qual aplica os conhecimentos assimilados na sua formação inicial num contexto escolar real de ensino, com a supervisão diária de um Professor Cooperante. O presente Relatório de Estágio pretende relatar as experiências que o autor teve durante o processo de Estágio Profissional, apresentando reflexões sobre a evolução enquanto futuro docente, aprendizagens obtidas, dificuldades ultrapassadas e estratégias que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. O documento encontra-se organizado em quatro grandes áreas distintas, nomeadamente o enquadramento pessoal e institucional, a operacionalização da prática, a relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento profissional. Nas respetivas áreas refere-se a importância das experiências vividas para o enriquecimento docente do Professor Estagiário e para a sua preparação profissional. O documento termina com um capítulo referente às Considerações Finais. O relatório foi elaborado metaforicamente, onde os títulos são alusivos a uma viagem pelas memórias de infância do autor, convergindo as vivências dos sentimentos de um jogo de futebol com a PES, bem como todo o processo de ensino-aprendizagem disponibilizado aos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, AFETIVIDADE NO ENSINO, ENRIQUECIMENTO DOCENTE.

## **ABSTRACT**

This document presents a Pre Service Teacher Report prepared within the scope of the Professional School Placement Curricular Unit, included in the 2nd Cycle of Studies for obtaining a Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The supervised teaching practice lasts for one academic year, providing the pre-service teacher the opportunity to begin their training as a Physical Education teacher, in which they apply the knowledge acquired in their initial training in a real school teaching context, with the daily supervision of a Cooperating Teacher. This Professional School Placement Report aims to recount the experiences the author had during the school placement process, presenting reflections on the evolution as a future teacher, the learning obtained, challenges overcome, and strategies that contributed to their professional development. The document is organized into four distinct major areas: personal and institutional framework, practice implementation, relationship with the school community, and professional development. In the respective areas, the importance of the experiences lived is highlighted for the educational enrichment of the pre-service teacher and their professional preparation. The document concludes with a chapter on Final Considerations. The report was elaborated metaphorically, with titles alluding to a journey through the author's childhood memories, converging the experiences of the feelings of a soccer game with the supervised teaching practice, as well as the entire teaching-learning process provided to the students.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT, TEACHING-LEARNING PROCESS, AFFECTIVITY IN TEACHING, TEACHER ENRICHMENT.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EJPC – Ensino do Jogo para a Compreensão

EC – Escola Cooperante

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GR – Guarda Redes

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

MEC – Modelo de estrutura do conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PE – Professor Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professor Cooperante

UD – Unidade Didática

## Introdução

A Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP) surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP consiste numa prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto real escolar, resultando, no seu fim, na elaboração do Relatório de Estágio, e na sua defesa pública, consequentemente.

O EP representa a primeira incursão do Estudante Estagiário (EE) no contexto de Ensino, conferindo-lhe a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação inicial, num contexto real de ensino, durante o período de um ano letivo, numa Escola Cooperante (EC) (Flores et al., 2018). Sendo a primeira experiência docente, esta vai ser fortemente influenciada pelas nossas vivências e reflexões, moldando a nossa conceção de ensino e influenciando os nossos métodos como futuros docentes (Santos et al., 2019).

A entrada no EP abrange a descoberta de todo um mundo desconhecido, onde a vontade de obter aprendizagem e desenvolvimento emerge nas dificuldades e desafios ao longo do processo (Batista & Queirós, 2013). O impacto com um contexto real de ensino é o que fornece ferramentas valiosas ao EE para poder evoluir ao longo do ano letivo, cumprindo o principal objetivo do EP, que é desenvolver todos os seus alunos.

É expectável que haja uma evolução significativa do EE ao longo do percurso, culminando na capacidade de lecionar em contextos reais, sem supervisão, e de potenciar todos os seus alunos em domínios motores, cognitivos e socio-afetivos. Além de promover este desenvolvimento escolar, o EE deve ser capaz de deixar uma marca positiva nos seus alunos, contribuindo, também, para o seu desenvolvimento pessoal, e humano, e preparando-os para viverem em sociedade. Um EE de EF tem o dever de fomentar hábitos de vida saudável aos seus alunos, sensibilizando-os para um estilo de vida ativo com bons hábitos alimentares (Antunes & Moreira, 2011). Ser professor é mais do que simplesmente “ensinar”. Ser professor é ser um exemplo para os alunos, e

para a sociedade, onde o professor se rege por valores de respeito, ética, empatia e responsabilidade.

Deste modo, o objetivo do presente relatório de estágio consistiu no relato das vivências e experiências obtidas pelo EE no decurso do processo de desenvolvimento obtido na PES, especificamente mencionando as dificuldades ultrapassadas e o conhecimento aprendido, permitindo uma reflexão constante sobre todas as componentes pertinentes inerentes ao EP.

Este documento encontra-se dividido em quatro grandes áreas, nomeadamente o enquadramento pessoal e institucional, a operacionalização da prática, a relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento profissional.

Na primeira área é dado a conhecer ao leitor algumas nuances do autor, mormente o seu percurso pessoal e profissional, o contexto institucional onde desenvolveu a sua PES, bem como a comunidade de prática que o acompanhou neste percurso. Na segunda área, correspondente à operacionalização da prática, o autor descreve pormenorizadamente os domínios de intervenção pedagógica ao longo da PES, nomeadamente, as experiências relativas ao planeamento e os seus diversos níveis, a gestão da aula, a instrução e o feedback pedagógico, os modelos de ensino, a avaliação, a observação e a reflexão. A exploração destas dimensões pedagógicas refere-se à combinação entre o conhecimento teórico e concetual existente sobre as temáticas, mas, acima de tudo, as explicações relativas às diversas tomadas de decisão, a reflexão sobre as mesmas, a evolução nas respetivas ao longo do tempo, bem como de que forma todas estas vivências contribuíram para o desenvolvimento do EE enquanto futuro docente de Educação Física (EF).

A terceira área é referente à relação com a comunidade escolar, onde o autor retrata os domínios onde auxiliou o PC em tarefas de direção de turma, e de que forma essa experiência contribuiu para a sua integração e entendimento sobre o funcionamento escolar. Ainda nesta área, o autor descreve as duas atividades planeadas durante o ano letivo, refletindo sobre a importância das mesmas no seu desenvolvimento enquanto EE e de que forma enriqueceram o seu percurso e moldaram a sua visão referente ao ensino. No final, o autor

menciona, ainda, todas as atividades escolares onde teve a oportunidade de participar, descrevendo as suas funções e refletindo de que forma as mesmas potenciaram o seu desenvolvimento.

Posteriormente, o autor apresenta um estudo de investigação científica como um dos fatores do seu desenvolvimento profissional. O estudo intitulado “O papel afetivo do professor para um ensino de qualidade” visa compreender de que forma a ligação afetiva professor-aluno influencia o processo de ensino-aprendizagem e promove contextos adequados para o desenvolvimento dos alunos. O estudo destaca a importância de um ambiente acolhedor, inclusivo e de apoio emocional para a efetividade do ensino.

Por fim, nas considerações finais, o autor reflete sobre a globalidade do seu percurso e a sua evolução nos domínios teórico-práticos do EP, sobre de que forma todas as experiências vividas tornaram o EP valioso e quais são as suas ambições profissionais para um futuro próximo.

## **I – Enquadramento pessoal e institucional**

### **1.1 No autocarro, a caminho do jogo**

Tal como no futebol, ou em qualquer desporto, na vida também temos alguns momentos de reflexão pessoal, onde pensamos sobre decisões tomadas no passado e a sua influência no presente e no futuro, nas escolhas de prioridades e as consequências de determinadas opções, sejam elas positivas ou negativas.

Jogo futebol desde que tenho memória. Lembro-me de ter 5 anos e já dar pontapés em brinquedos espalhados pela casa, de crescer a ver as conquistas europeias do meu clube de coração, sonhando um dia poder vencer tanto quanto os meus ídolos. Apesar de uma tentativa (falhada) dos meus pais me inscreverem na natação a nível federado, a minha paixão pelo futebol convenceu-os a colocar-me numa escola de futebol, onde dei os “primeiros pontapés” numa bola, num nível mais lúdico. Depois da escola de futebol, surgiram os clubes federados a nível distrital e este percurso como jogador acabou no primeiro ano de sénior, tendo cada ano proporcionado evolução e aprendizagem motora, cognitiva e social e experiências enriquecedoras que levarei para toda a vida.

No autocarro, a caminho do jogo, eram os momentos de maior reflexão pessoal: “o que é que posso fazer no jogo para ajudar a equipa? Em que zonas do campo faz sentido estar para marcar golo? Se marcar um golo que festejo faço? Será que os meus pais vão estar na bancada a ver?”. Enfim, eram muitos os pensamentos que percorriam a minha cabeça quando estava sentado numa das primeiras filas do autocarro, sempre do lado da janela, com os auriculares nos ouvidos, concentrado no jogo.

Tal como no autocarro, a caminho do jogo, também no carro da minha mãe, a caminho da escola, por volta do 8º/9º ano, refletia sobre o meu futuro e o que gostava de ser “quando fosse grande”. Amava jogar futebol e tinha uma paixão natural pelo resto dos desportos, priorizando, por exemplo, a visualização de um jogo de basquetebol na televisão em detrimento do estudo do Teorema de

Pitágoras, ou jogar com amigos uma partida de voleibol na rua, em vez de ler “Os Lusíadas”.

Em casa tinha um exemplo espetacular, a todos os níveis. Falo do meu pai. Uma pessoa lutadora, resiliente, amiga, profissional. Poderia descrever o meu pai utilizando muitos adjetivos. Porém defino-o, acima de tudo, como o meu ídolo. Quando somos crianças temos os nossos pais como um exemplo a seguir, e o meu, como professor de EF, não foi exceção, tendo sido no carro da minha mãe, a primeira vez que ponderei vir a ser professor de EF, para poder vir a ser como o meu pai.

Já no ensino secundário, bastou um ano e dois meses na área das Ciências e Tecnologias para compreender que este não era um domínio onde pretendia trabalhar. Refleti novamente, na janela do carro da minha mãe, a caminho de casa, pois tinha de tomar uma decisão. Contra a vontade dos meus pais, decidi que não queria continuar no Curso Científico-humanístico, e pedi para aceitarem que mudasse de escola e me inscrevesse num Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Os meus pais aceitaram e a meio do 1º período do 11º ano mudei a minha área de estudo. A partir desse momento soube que dependia apenas de mim para seguir o meu sonho, que passara então ao grande objetivo da minha vida: Ser professor de EF

Quase dois anos depois de enveredar no respetivo Curso Profissional, foi possível recolher experiências valiosas e significativas, como dois Estágios Curriculares na área do treino desportivo, e uma Prova de Aptidão Profissional, alusiva a populações com necessidades especiais e à formação acreditada de professores. Estava, assim, apto a ingressar no Ensino Superior.

Foi na Escola Superior de Educação que me licenciiei em desporto e abri a porta do mercado de trabalho através do EP, como treinador da formação do meu clube de coração. Sabia que a conclusão da licenciatura me deixava mais perto da docência de EF. Contudo, sabia, também, que necessitava de enveredar num 2º ciclo de estudos que me acreditasse para tal, pelo que decidi concorrer ao MEEFEBS da FADEUP. Como amante de Desporto, aceitei o desafio do meu pai de irmos do Porto até ao Santuário Fátima de bicicleta, e foi numa das paragens pelo caminho, no dia 2 de agosto de 2022, que vi o meu

nome na lista de colocados do respetivo Mestrado. A felicidade por ingressar no MEEFEBS onde sempre desejei ingressar rapidamente se aliou à responsabilidade que o mesmo trazia.

O primeiro semestre do MEEFEBS foi um período de adaptação a uma realidade nova e mais exigente, na qual eu demorei algum tempo a ajustar-me e senti algumas dificuldades. Contudo, no segundo semestre, já com a adaptação bem consolidada, senti-me um estudante mais capaz e foi um período muito positivo. O segundo semestre trouxe bons hábitos de trabalho e conhecimento teórico-prático sobre a docência de EF, deixando-me cada vez mais perto do objetivo pretendido. Foi o período que considero mais importante no 1.º ano do Mestrado, pois pudemos vivenciar pela primeira vez o contacto com a realidade escolar e aprender a utilizar ferramentas teóricas em contextos práticos.

O menino que refletia na janela do autocarro, a caminho do jogo, sobre eventuais cenários possíveis no mesmo, passara ao jovem adulto que refletia ao volante do seu carro, a caminho do centro de treinos, sobre a profissão, o contexto escolar português e as semelhanças entre o ensino e o treino desportivo de formação de jovens.

## 1.2 A poucos minutos da chegada ao estádio

Já quase se vê o estádio no horizonte. O batimento cardíaco aumenta e o nervosismo começa a tomar conta da equipa toda. Surgem mais algumas questões para reflexão na minha cabeça: “será que vou ser titular? E se os adversários jogam em 4-3-3 e não em 4-2-3-1? Se jogar como segundo médio vai ser em duplo pivô ofensivo ou defensivo?”. Questões mais específicas surgiam na minha cabeça, quando estava quase a chegar ao estádio, tal como surgiram no verão antecedente ao ano de estágio.

Queria ser como o meu pai, mas será que o meu pai era um bom professor de EF? Um bom professor de EF tem de possuir diversas competências, quer a nível do conhecimento específico do conteúdo, quer da relação humana com os demais intervenientes. Muitos alunos reconhecem um bom professor de EF como aquele que proporciona contextos onde permite a expressão da turma, é

compreensivo e atrai a simpatia dos alunos. Também há alunos que atribuem competência a um professor pela sua capacidade de motivação, autoridade e conhecimentos elevados (Cunha, 2010). A este nível, o meu pai deixou marca positiva em todas as escolas onde trabalhou e antigos colegas dele, com os quais me fui cruzando ao longo dos anos em contextos desportivos, sempre o caracterizaram como um professor competente e profissional.

O sucesso na docência de EF deve-se ao conhecimento profissional de cada professor, sendo este dividido em três parâmetros: conhecimento disciplinar, pedagógico e do contexto (Santos et al., 2019). O conhecimento disciplinar corresponde ao conhecimento dos assuntos de ensino, aprendizagem e da matéria na EF, devendo o professor ser conhecedor do conteúdo inerente à disciplina (Krug et al., 2016). O conhecimento pedagógico é referente às conceções, princípios gerais e específicos de gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem, sendo o bom professor o que leciona de forma criativa e dinâmica, tornando o processo de aprendizagem interessante, trazendo para a aula ideias inovadoras e atuais para a construção de conhecimento (Crum, 2002). Por último, o conhecimento do contexto refere-se à valorização do professor relativamente às características do ambiente de ensino, nomeadamente o contexto cultural, social, pessoal e humano onde atua. Neste parâmetro o professor deve ser sensível e conhecer as principais dificuldades dos alunos, problemas, interesses, aspirações e as suas necessidades (Tardif, 2002).

Quando o meu conhecimento sobre a importância da profissão evoluiu, sabendo quais as qualidades que um bom professor deve possuir e o que o distingue dos professores menos bons, percebi que ao longo do meu percurso escolar nem sempre tive bons professores. A maioria deles carecia de conhecimento teórico e prático da profissão e não estabeleciam relações de proximidade com os alunos. Esta perceção de qualidade sobre os meus professores anteriores levou-me a refletir que tipo de professor queria ser. Ao volante do meu carro, numa das longas viagens do centro de treinos para casa, percebi que gostava de ser um professor a que os alunos reconhecessem competência, afetividade e confiança. Gostava de proporcionar aos alunos os melhores contextos de aprendizagem possíveis, demonstrar empatia e

sensibilidade, bem como lecionar de forma inovadora e criativa as modalidades do currículo.

A reflexão continuou e conduziu-me a uma questão. “De que forma o treino desportivo e o meu conhecimento e experiência enquanto treinador de escalões de formação pode ser benéfica para o estágio na escola?”. Um treinador tem de ser abrangente no exercício das suas funções em prol da sua equipa, sendo o principal responsável pelo ensino e aperfeiçoamento das componentes motoras e técnico-táticas dos seus atletas. Deve, ainda, ser capaz de produzir melhorias a nível cognitivo e social no quotidiano, no treino e nos momentos de competição dos seus atletas, através de um trabalho metódico, organizado e devidamente planeado (Albertazzi, 2010).

Muitas vezes, no desporto infantil de formação, o resultado é prioritário em detrimento da formação das crianças. Condeno e sou completamente contra esta ideologia. Na minha ótica, acima de qualquer atleta, existe um ser humano que deve ser valorizado, e a metodologia do clube onde exerço funções defende esta metodologia, com a qual me identifico bastante. Por me identificar com estes valores de saber-estar e saber-ser no desporto, e perceber que o ensino de EF também se rege pelos mesmos, a minha expectativa inicial aquando da chegada à EC era a de promover hábitos de vida saudável nos alunos através das aulas de EF que iria lecionar.

Nas últimas décadas a prevalência de excesso de peso e obesidade tem aumentado de forma preocupante, em todo o mundo, sendo considerada por muitos autores como a epidemia do século atual, sobretudo nos países mais desenvolvidos (Guedes et al., 2019). A situação em Portugal não é diferente. Alguns estudos realizados revelam que as crianças portuguesas sofrem de excesso de peso e obesidade, sendo considerado atualmente um grave problema de saúde pública, sendo, portanto, urgente inverter a situação (Antunes & Moreira, 2011). Os mesmos autores defendem que é necessário adotar medidas sustentáveis a nível individual, comunitário e nacional, tendo como objetivo reduzir a morbilidade e mortalidade associadas à má alimentação e falta de atividade física. Neste sentido, enquanto refletia ao volante do meu carro, sentia-me na obrigação de contribuir positivamente no combate a este

problema social que enfrentamos, e sabia que a experiência como professor estagiário (PE) na EC era uma excelente oportunidade para fazer a diferença.

### 1.3 Chegada ao estádio: a Escola Cooperante

O tempo foi passando e rapidamente tive o primeiro contacto com a EC no início do mês de setembro enquanto PE de EF. Já conhecia o contexto da escola sob o ponto de vista de estudante, pois tive uma breve passagem nesta instituição no início do ensino secundário (como já referido anteriormente). Como a memória ainda se encontrava bem preservada, foi possível reconhecer alguns recursos espaciais e humanos dos meus tempos enquanto estudante.

A EC é caracterizada por ser uma instituição com o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade e um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos seus alunos, tendo vindo a desempenhar um papel fundamental na comunidade educativa local ao longo dos anos. Através de um grupo de profissionais dedicados e um corpo docente altamente qualificado, a EC oferece um vasto portefólio de disciplinas e atividades extracurriculares, visando não somente a excelência académica, mas também o crescimento pessoal e cívico dos seus estudantes. Como PE é positivo para o meu desenvolvimento poder exercer funções numa escola que defende valores semelhantes aos meus.

A EC ambiciona o cumprimento de alguns objetivos, tais como a promoção da igualdade de oportunidades para todos e a promoção de um clima de eficiência, de eficácia e de qualidade no desempenho dos vários agentes, no processo organizativo e funcional, bem como na estrutura escolar. Também é pretendido pela EC que haja uma garantia de uma ação educativa justa, imparcial, de boa-fé e responsabilidade no exercício de direitos e no cumprimento dos deveres de cada um, no sentido de prestar contributos relevantes para o desenvolvimento profissional, coletivo e pessoal da comunidade.

#### 1.4 O treinador principal e o 11 titular: a turma residente

Uns dias depois do primeiro contacto com a nova realidade, foi possível conhecer a turma onde iria lecionar. Foi-me atribuído um 12.º ano de escolaridade, sendo a turma definida, inicialmente, como “desafiante”. Uma turma bastante heterogénea composta por 12 rapazes e 12 raparigas, divididos entre o curso de Ciências Sócio Económicas e de Línguas e Humanidades.

Foi possível conversar com alguns professores que tiveram oportunidade de trabalhar com a turma em anos letivos anteriores e o feedback foi positivo. Disseram-me que era uma turma bastante disponível a nível motor, mas também um pouco indisciplinada, avisando-me que teria alguns desafios no que concerne ao controlo da turma. Também os caracterizaram como preguiçosos em disciplinas de cariz mais teórico.

A nível motor, a turma possuía duas realidades distintas, a qual era composta por um grupo de alunos com um vasto portefólio de capacidades coordenativas e condicionais, disponíveis para a execução de qualquer tarefa proposta em aula, e um grupo de alunos com dificuldades motoras e baixos índices motivacionais para as aulas de EF. Esta heterogeneidade motora foi boa para o meu desenvolvimento enquanto PE, sendo um bom desafio o de adequar as aulas a ambos os grupos de forma a poder desenvolvê-los, utilizando estímulos diferentes.

Cognitivamente, a turma não era muito desenvolvida, evidenciando dificuldades na obtenção de conhecimento teórico alusivo às modalidades lecionadas, e não obtendo boas classificações nos testes teóricos. Nas restantes disciplinas, os docentes consideraram a turma preguiçosa e com pouca capacidade de trabalho, afastando-os de bons patamares classificativos e, conseqüentemente, de uma aprendizagem harmoniosa e consistente. Já a nível socio-afetivo, a turma destaca-se por valores como a cordialidade, amizade e companheirismo, desenvolvendo relações interpessoais positivas. A empatia, colaboração e respeito mútuo esteve presente em todos os momentos do ano letivo, contribuindo para um ambiente propício à aprendizagem.

## 1.5 Os jogadores suplentes: novas experiências com turmas distintas

No segundo período do ano letivo tive a oportunidade de expandir o meu portefólio de experiências enquanto PE, lecionando uma UD de Dança a duas turmas novas. Uma das turmas foi um 9.º ano de escolaridade com alunos “desafiantes”, tendo baixos níveis de à-vontade perante situações novas. A outra turma correspondeu a um 12.º ano de escolaridade, turma do PC, caracterizando-se por ser uma turma cooperante, animado e disponível para experimentar contextos novos fora das suas zonas de conforto.

A turma de 9.º ano proporcionou-me um contexto diferente do da minha turma residente, por ser um ciclo de ensino diferente da minha turma residente. Esta experiência enriqueceu o meu EP e tornou o meu percurso mais completo e valioso. Não é fácil lecionar uma UD a uma turma que não conhece o professor e, como a dança envolve saídas da zona de conforto através da expressão corporal, ainda mais difícil se tornou. A turma, apesar de tentar ser colaborativa, aderiu pouco à primeira aula, pelo que o feedback não foi tão positivo quanto o que eu estava à espera. Após reflexão, percebi que tinha de adotar uma metodologia pedagógica diferente para ir ao encontro dos interesses deles e cativá-los para a dança. No fim da UD foi gratificante ver as coreografias desenvolvidas pelos alunos e perceber que consegui deixar uma marca positiva na vida escolar dos respetivos em fim de ciclo de estudos.

Lecionar novamente dança a um 12.º ano de escolaridade, desta vez a uma turma do PC, foi uma vivência ótima, havendo imensas semelhanças no que concerne ao processo de leção realizado à minha turma residente. A principal dificuldade foi ganhar a confiança dos alunos, uma vez que ainda não me conheciam. Após a segunda aula senti que a turma já me reconhecia competência e confiava nos meus métodos de ensino, aderindo ao máximo a todas as propostas de exercícios e atividades em aula. As aulas da UD foram divertidas e dinâmicas, havendo uma evolução significativa de todos alunos, culminando em coreografias finais muito boas. Após o término da UD os alunos procuraram manter viva a boa relação que estabelecemos e, por vezes, vinham ao pavilhão visitar-me e dialogar sobre assuntos pessoais e académicos.

Ambas as turmas me proporcionaram vivências distintas que me ajudaram a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e a ajustar os métodos de ensino a diferentes faixas etárias.

#### 1.6 A equipa técnica: a importância do núcleo de estágio

Aquando da chegada à EC também foi possível finalmente conhecer pessoalmente o PC que me iria acompanhar durante todo o processo de estágio. Apresentou-se como sendo uma pessoa tranquila, competente e exigente, sendo o seu principal desejo, acima de tudo, ajudar-me a ser um bom PE. Transmitiu-me que pretendia proporcionar-me um bom contexto de ensino e fornecer ferramentas valiosas para a prática docente que fossem úteis após o estágio estar concluído.

Numa das primeiras conversas, o PC disse que desejava que eu aproveitasse o ano de estágio para absorver o máximo de conhecimento, ideologias, experiências e metodologias possíveis, de forma a estar apto para o ensino e para a entrada no mercado de trabalho a nível docente. Mencionou, ainda, que a minha experiência como treinador de formação era uma mais-valia para o contexto onde me estava a inserir, pois, na sua ótica, o ensino de EF e o treino desportivo convergem em termos de metodologia, filosofia e crenças.

Após a recolha de informações relativamente à turma onde iria ter a minha PES, senti ainda mais vontade de começar a lecionar o mais rapidamente possível. Durante toda a vida procurei bons desafios e sabia que tinha aqui uma boa oportunidade para fazer a diferença na vida destes alunos.

Além do PC também conheci o meu colega de núcleo de estágio (NE), reconhecendo-o de algumas aulas teóricas do mestrado. O meu colega demonstrou ser uma pessoa organizada, metódica e perfeccionista, tendo o seu percurso desportivo passado pelas artes marciais, atletismo, badminton e ginástica. Percebi que a sua experiência nestas áreas desportivas podia ajudar-me a evoluir no meu percurso, abrindo-me novos horizontes.

Proveniente do arquipélago dos Açores, chegou outro estudante da FADEUP para o nosso NE, em meados de dezembro de 2023. O nosso novo colega é jogador profissional de futsal e rapidamente se revelou uma pessoa tranquila, bem-disposta e motivada a aprender, tal como nós. Após conhecê-lo melhor percebi que os seus interesses eram coincidentes aos meus, o que facilitou o seu processo de integração no seu novo contexto.

Os índices de motivação e entusiasmo, relativamente ao EP, aumentaram após conhecer o PC e a turma onde iria lecionar, tal como aumentavam quando era jogador de futebol e o treinador indicava o meu nome nos 11 que iriam ser titulares. Esta emoção e sentimentos iniciais fizeram-me lembrar os meus tempos de criança e jovem adolescente, chegando à conclusão de que o desafio, aliado à responsabilidade, é o que nos mantém vivos, independentemente da idade.

*“Viver é enfrentar desafios. Quem nunca enfrentou desafios, apenas passou pela vida, não viveu.”*

*Augusto Branco*

## **II – Área I: operacionalização da prática**

### **2.1 No balneário: plano de jogo e ideias do treinador**

Um dos espaços mais carismáticos e essenciais do futebol é o balneário, o “sagrado balneário”. Os bastidores de tudo o que vai acontecer, e onde cada momento deve ser preparado rigorosamente, para que a competição seja positiva e a equipa alcance o resultado pretendido. Tal como num jogo de futebol, onde o treinador estuda e analisa os comportamentos da sua equipa, do adversário e do contexto e ambiente em que está inserido, um PE também deve possuir um “plano de jogo” para a docência aplicada à sua turma, que se traduz num planeamento cuidado e rigoroso das intenções que pretende colocar em prática (Bento, 2003).

Como treinador de formação, reflito muitas vezes sobre a importância do planeamento. Na minha ótica, um planeamento deve ser metódico, organizado, coerente e minucioso, pois acredito que se o mesmo possuir estas características, os jogadores estão mais perto de se tornarem melhores, mais capazes e mais abrangentes na execução das suas funções dentro das quatro linhas. O mesmo se aplica ao ensino em contexto escolar.

O planeamento concerne à intencionalidade da ação humana ao invés da ação aleatória, utilizando os meios corretos para atingir os resultados desejados (Luckesi, 1990). Já no ensino, para Bossle (2002), o planeamento é considerado uma construção orientadora da ação docente, organizando e dirigindo uma prática coerente, capaz de concretizar objetivos atempadamente definidos, e respondendo a algumas questões consideradas imprescindíveis: Como? Com o quê? Para quê? Para quem? Porquê? Enquanto docentes, o planeamento direciona o nosso caminho ao encontro do processo de ensino-aprendizagem, sendo um elo de ligação entre o programa de uma disciplina e as situações da execução do mesmo (Bento, 2003b). O autor acrescenta, ainda, que a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualidade do planeamento, referindo que este pode ser dividido em três níveis: anual, UD e plano de aula. Esta passagem

de uma visão “macro” para “micro” é essencial para a aprendizagem dos alunos e para a orientação do professor no seu percurso enquanto docente.

O planeamento anual (PA) foi o primeiro planeamento que efetuei quando iniciei o EP. Segundo (Bento, 2003b), o PA é essencial para assegurar uma progressão pedagógica lógica e coerente ao longo do ano letivo, sendo uma ferramenta que auxilia a organização e distribuição dos conteúdos, garantindo que todos os aspetos do currículo são lecionados. Este procedimento foi cuidadoso e demorado, propiciado por alguns constrangimentos que dificultaram este processo.

A EC disponibiliza seis espaços para o ensino de EF: um pavilhão interior, um pavilhão exterior coberto, um ginásio, uma sala de ginástica, uma pista de atletismo e uma box de cross FIT. Para a realidade do ensino em Portugal, é extremamente benéfico a existência de tantos espaços para lecionar. Contudo, a distribuição horária dos docentes de EF na EC não é a melhor, havendo muitas vezes sete docentes a lecionar ao mesmo tempo, obrigando a uma rotação de espaços semanal, o que condiciona a continuidade pedagógica na lecionação de cada UD, comprometendo, assim, a qualidade o processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, para a lecionação de basquetebol tinha apenas dois espaços propícios a essa modalidade, nomeadamente o pavilhão interior e o pavilhão exterior coberto. Como há, por vezes, sete professores a lecionar ao mesmo tempo, a retoma ao mesmo espaço desportivo é feita de sete em sete semanas, ou seja, os alunos só têm a possibilidade de praticar basquetebol no mesmo espaço de sete em sete semanas, condicionando bastante a continuidade e a qualidade do ensino, visto que só há dois espaços adequados ao ensino da modalidade de basquetebol, sendo impensável, por exemplo, lecioná-la numa box de Cross FIT ou na pista de atletismo. Com este exemplo, percebi desde o início que este constrangimento de espaços iria condicionar as minhas decisões relativamente ao planeamento. Apesar do PC alertar para esta particularidade, a construção do PA não deixou de ser desafiante, obrigando-me a ter cuidado e prudência em todo o processo.

Aquando da organização do PA tive de refletir sobre os modelos de planeamento mais adequados ao ensino de EF. A aprendizagem distribuída é entendida como sendo um modelo de planeamento que permite mais ganhos aos alunos, fruto da variabilidade na aprendizagem ser benéfica e pelo facto de garantir mais capacidade de retenção da memória por períodos temporais mais longos (Barreiros, 2016). Na prática distribuída os alunos são conduzidos a reconstruir o plano de ação para solucionar a tarefas, através de tentativa após tentativa, potenciando um maior processamento da solução, aumentando os níveis de retenção e transferência. No modelo de planeamento por blocos, que se caracteriza por uma condensação temporal da aprendizagem, o respetivo associa-se a um processamento cognitivo mais superficial, exibindo um desempenho mais baixo a nível da retenção e da transferência (Costa & Freire, 2017).

Barreiros (2016) refere que um espaçamento entre repetições influencia a assimilação de forma positiva, enquanto a existência de um intervalo de tempo excessivo não provoca efeitos positivos. No entanto, se a interrupção temporal for desmedida, pode originar esquecimento excessivo resultante da ausência de prática, enquanto a ação subsiste na memória. A prática distribuída foi o modelo que tive de aplicar em função das condições que a escola disponibilizou.

Tendo em consideração as conceções sobre os modelos de planeamento vigentes na literatura, considero que o PA que concebi não foi o ideal, mas foi o possível tendo em conta todos os constrangimentos subjacentes à organização da EC. Considero que o ensino por blocos seja o modelo de planeamento mais vantajoso para os alunos, porquanto permite uma aprendizagem contínua, evitando interrupções excessivas da prática. Contudo, este modelo de planeamento não era passível de ser exequível no contexto onde estive inserido para desenvolver a minha PES.

A prática distribuída foi uma realidade com que tive de lidar ao longo de todo o ano letivo, pois, infelizmente, não havia outra forma de construir o meu planeamento para a turma, devido ao constrangimento dos espaços. Apesar de não ser o ideal, vi esta obrigatoriedade de uma forma positiva, na medida que me obrigou a aumentar a minha capacidade de resolução de problemas e de ajuste a novas realidades nunca sentidas.

Para a elaboração do PA, uma das primeiras tarefas desenvolvidas consistiu na análise do plano curricular de EF, contemplando as suas competências gerais, transversais e específicas para o ciclo de ensino onde iria desenvolver a minha docência. Analisei, ainda, as aprendizagens essenciais relativas à EF para o 12.º ano de escolaridade no que concerne aos seus objetivos, orientações metodológicas e conteúdos. Adicionalmente, para a elaboração do PA foi, ainda, tido em consideração as condições do *roulement* dos espaços (tipologia e rotação), o material disponível para a lecionação, bem como o contexto social da cidade, estando a EC localizada numa zona onde o voleibol é uma tradição local, sendo praticado a nível federado por centenas de estudantes. Por fim, ocorreu a análise aos alunos, através de documentação de anos anteriores disponibilizada pelo PC, a qual permitiu responder a questões pertinentes, tais como: como é o seu conhecimento cognitivo? Quais são as capacidades motoras? Que experiências tiveram nos anos anteriores? Qual é a sua disponibilidade para aprenderem?

Em conjunto com o PC definimos quais as modalidades a lecionar, baseando essa escolha nas experiências que os alunos tiveram nos anos letivos anteriores, dentro do mesmo ciclo de ensino. Após essa análise estar concluída, além de aptidão física (matéria obrigatória a lecionar, através dos testes do FITescola, decidido entre o grupo disciplinar), determinamos lecionar as UD's de futebol, dança, ginástica acrobática, voleibol, badminton e orientação, sendo esta escolha convergente com o que está solicitado nas aprendizagens essenciais.

A tabela abaixo demonstra a distribuição anual das modalidades pelos períodos letivos.

*Tabela 1 - Distribuição Anual das Modalidades*

Modalidade/Período	1º Período	2º Período	3º Período
Aptidão Física	X	X	X
Futebol	X	X	
Dança	X		
Voleibol		X	
Ginástica Acrobática		X	
Badminton			X
Orientação			X

O horário da turma determinou que à terça-feira os alunos teriam aula de 100 minutos, e à quinta-feira de 50 minutos. O PA foi concebido em formato Excel, num documento bem organizado e explícito, onde foi possível dividir equitativamente todas as UD's pelos dias das aulas, contemplando sempre os constrangimentos relativamente ao espaço, exigindo um esforço acrescido nesta matéria.

Para uma compreensão mais rápida do PA, criou-se uma calendarização anual, revelando qual o número de aulas total de cada UD, dividido ao longo do ano letivo pelos três períodos e pelas aulas de 100 e de 50 minutos, estando o produto final demonstrado no anexo 1. Também associei uma cor aleatória a cada UD a lecionar, estando essa cor presente na calendarização anual, PA e no plano de aula. Ficou definido que seriam lecionados 91 tempos letivos, sendo 62 deles à terça-feira e 29 à quinta-feira. Como se pode analisar no anexo I, todas as UD's tiveram um número semelhante de aulas atribuídas, em função dos espaços das aulas e do número de aulas por período.

Na organização do PA tive em consideração as condições climatéricas e a quantidade de aulas em cada período. Aliado a isto, procurei ainda colocar um desporto coletivo e um individual por período, garantindo uma boa variabilidade de modalidades para enriquecer o portefólio motor, cognitivo e social dos alunos, indo ao encontro aquilo que Barreiros (2016) mencionou, referindo que a variabilidade na aprendizagem garante maior capacidade de retenção da memória e permite mais ganhos aos alunos.

Esta preocupação foi refletida e ponderada tendo em atenção, novamente, a rotação de espaços, visando garantir a máxima continuidade pedagógica possível, garantindo que os alunos não tinham mais de duas semanas seguidas sem aulas de uma determinada UD, sendo esta tarefa uma das mais difíceis em todo o processo do EP. Deste modo, após reflexão conjunta com o PC, considerou-se pertinente lecionar futebol ao longo do primeiro período e até metade do segundo, de forma a poder usufruir do pavilhão exterior coberto com mais abrangência, havendo previsões meteorológicas favoráveis. Além da lecionação da modalidade de futebol, no primeiro período lecionei dança, sendo que esta UD foi terminada neste mesmo período, e lecionada em espaços interiores.

No segundo período optei por lecionar duas novas modalidades além do futebol, com a particularidade de ambas serem praticadas apenas no interior, nomeadamente a ginástica acrobática e o voleibol. Quando havia o pavilhão exterior coberto disponível, e as condições meteorológicas fossem favoráveis, a opção recaía pela leção da modalidade de futebol. Esta decisão revelou-se positiva, uma vez que o segundo período contou com temperaturas baixas e um clima bastante adverso, com chuvas e ventos fortes na maioria das semanas. Havia uma indecisão sobre qual o jogo desportivo coletivo deveria ser lecionado no segundo período, sendo que a decisão poderia recair pela modalidade de voleibol ou basquetebol. A escolha acabou por pender para o lado do voleibol, uma vez que esta modalidade está presente em abundância no contexto social onde a escola se localiza, fazendo sentido potenciar ainda mais esta modalidade e respeitar a cultura desportiva da cidade.

No último período letivo optei por usufruir dos espaços interiores com a leção da modalidade de badminton, e aproveitar o bom tempo, quente e seco, para o ensino da orientação, uma modalidade que não era lecionada na escola há vários anos.

A UD de aptidão física foi definida como obrigatória pelo grupo disciplinar de EF, sendo considerada como um dos elementos de avaliação em todos os períodos, através dos testes do FITescola. Nesse sentido, optei por dar mais ênfase à leção da mesma no primeiro período e colocar apenas dois tempos letivos nos restantes períodos, de forma a garantir a avaliação desta componente em momentos distintos do ano letivo. Um dos motivos para a densidade de aulas desta UD ser mais elevada no primeiro período, deveu-se também à realização do corta-mato escolar, pelo que acreditamos que uma melhor preparação física dos alunos nesta fase do ano letivo os preparava melhor para a respetiva competição.

O PA foi elaborado inicialmente com a convicção de que seria apenas um esboço, pois teria de sofrer alterações ao longo do ano letivo sempre que fosse necessário, bem como a calendarização anual subjacente. O anexo I representa aquela que foi a versão final, bem como o anexo II, que retrata o PA final.

## 2.2 Minuto 0: Início do jogo. Análise e tomadas de decisão

*“Dúvida? Não! Mas luz, realidade e sonho, que na luta amadurece”*

*André Villas-Boas*

A vitória é imprevisível, mas só existe para quem entra em campo. Dúvidas, questões e incertezas vagueavam pelo meu pensamento, enquanto preparava os tópicos que iria abordar na primeira aula.

Nesta aula, antes de me apresentar, procurei conhecer os meus alunos, dando-lhes liberdade na sua apresentação pessoal. De seguida, falei de mim, abordando algumas características pessoais, o meu percurso académico, o meu percurso no desporto, o meu currículo pessoal e alguns projetos onde estive inserido. Posteriormente, cada aluno preencheu uma ficha biográfica, em formato de questionário online, onde as questões colocadas tiveram o propósito de poder elaborar o melhor possível as UD´s e os planos de aula.

Considero que perceber o contexto individual de cada aluno é importante para tornar o ensino e a escola o mais o inclusiva possível, visando uma maior efetividade no ensino. A escola inclusiva é um sistema de educação com lugar para todos, garantindo lugares apropriados e propícios ao desenvolvimento pessoal de todos os alunos de acordo com as suas necessidades individuais (Ferreira, 2014). O discurso político-educacional atual vai ao encontro de uma de sensibilização das escolas para a adoção de medidas mais atuais e inclusivas, reformulando os sistemas de educação de forma a combater as desigualdades nos processos de ensino-aprendizagem (Rodrigues et al., 2024).

As questões colocadas foram no sentido de tornar cada UD o mais inclusiva possível, pelo que foi minha preocupação perguntar aos alunos quais tinham sido as suas experiências desportivas anteriores, se atualmente praticavam algum desporto e se havia alguma doença que condicionasse a frequência normal das aulas. Questionei, ainda, quais eram os hábitos alimentares de cada um, bem como os desportivos e, por fim, procurei perceber qual o contexto familiar e social em que cada um estava inserido e quais as ambições

acadêmicas de cada um para o futuro. Resumindo, a ficha biográfica foi uma ferramenta útil para a adaptação das aulas às necessidades individuais dos alunos, promovendo a inclusão e garantindo segurança durante as atividades na aula, estando, assim, esta preocupação plasmada no planejamento das UD's.

Após analisar os resultados percebi que a turma tinha bons hábitos de prática regular de exercício físico e que apenas seis alunos da turma tinham asma, o que não condicionava negativamente o planejamento das UD's. A verificação destas características apenas me fez perceber que a construção de cada UD tinha de ser rigorosa, exigente e pormenorizada, para responder positivamente face às necessidades que a turma exigia. As dúvidas iniciais começavam a dissipar-se com a certeza de que o tempo e a experiência me iriam trazer o amadurecimento necessário e exigido durante um EP.

Após ter do meu lado os dados que necessitava sobre os alunos, e o PA devidamente concluído, procedi à construção das UD's, por ordem cronológica de lecionação, sendo a primeira a ser concebida a UD de aptidão física e a última a UD de orientação.

Segundo Pais (2013), a UD configura-se como um espaço de organização didática e de definição de modos de atuação. Este nível de planejamento deve garantir uma sequência lógica-específica e metodológica da matéria e organização de atividade que contribuam para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003b). Do meu ponto de vista, considero que quanto mais minuciosos, precisos e criteriosos formos no planejamento de uma UD, melhor será a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Uma UD deve possuir algumas particularidades capitais, pelo que Pais (2013) menciona algumas importantes, tais como: definir os objetivos didáticos a alcançar com clareza, respeitar os princípios da progressão pedagógica e da sequencialização didática, possuir práticas dinâmicas e adaptáveis em função das experiências de ensino-aprendizagem. Na minha ótica, uma das características mais importantes de uma UD é a existência de uma lógica sequencial, havendo uma aprendizagem coerente e crescente ao longo do tempo. Rosado (2010) menciona que as progressões pedagógicas são

fundamentais para o ensino, revelando a existência de uma evolução encaminhada para um objetivo final, sem descontextualizar a tarefa.

Após reflexão com o PC, foi determinado que utilizaríamos o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) para a construção de cada UD. Algumas questões colocadas pelo PC ajudaram-me a refletir e a preparar cuidadosamente cada UD, mormente: “Que patamar queres que os teus alunos atinjam?”. Esta foi uma pergunta crucial para o aumento da responsabilidade de elaborar uma UD capaz de potenciar ao máximo o nível motor, cognitivo e social dos meus alunos. Esta questão ajudou-me, ainda, a preparar cautelosamente cada plano de aula, ao longo do ano letivo.

Inicialmente, era da opinião que a criação de um MEC para cada modalidade seria trabalho desnecessário, pois considerava que apenas deveria utilizar o módulo 8 durante a preparação dos planos de aula. No entanto, com o decorrer do EP, cada MEC revelou-se um instrumento importante de auxílio e consulta, porque me permitiu aprofundar o conhecimento sobre todas as modalidades.

O módulo 8 do MEC de Vickers (1990) revelou-se extremamente útil durante todo o ano letivo, sendo parte fundamental e útil para o meu quotidiano. Este módulo consiste na grelha da UD, uma pequena tabela de fácil consulta onde é possível integrar toda a informação necessária às unidades de ensino (Gomes et al., 2014). O Anexo III representa a grelha da UD de Badminton. As respetivas UD's foram planeadas em função das quatro categorias transdisciplinares, mormente as Habilidades Motoras, a Condição Física, a Cultura Desportiva e os Conceitos psicossociais. Os conteúdos para as respetivas categorias transdisciplinares eram, assim, planeados em função do número de aulas.

No que concerne às habilidades motoras, os conteúdos selecionados para a leção foram divididos pelo número de aulas, numa ordem sequencial lógica de forma a respeitar as progressões pedagógicas de cada modalidade. O desenvolvimento da condição física, nomeadamente das capacidades coordenativas e condicionais, foi planeado para ser trabalho ao longo da UD, pelo que iniciei todas as aulas com jogos lúdicos ou pré-desportivos,

contribuindo, também, para um bom clima de aula e para o desenvolvimento dos conceitos psicossociais. No âmbito da cultura desportiva, deleguei funções de arbitragem a todos os alunos em sistemas de rotação, de forma a garantir assimilação dos regulamentos e funções de arbitragem a todos os alunos. Para além disso, aliado a cada UD, foi elaborado um documento de apoio inerente à modalidade em questão. Este documento revelou-se importante durante todo o percurso, uma vez que serviu de guião de estudo para os alunos e garantiu informação pertinente e seletiva à turma, elevando os seus patamares cognitivos e dotando-os de mais ferramentas para as aulas.

De acordo com Bento (1987), a grelha da UD deve ser planeada considerando quatro funções didáticas que devem integrar os objetivos didático-metodológicos de cada aula, nomeadamente: a Introdução, referente à preparação e orientação de determinada matéria, a Exercitação, plasmada na transmissão e assimilação da matéria nova, a Consolidação, que corresponde à ligação entre a matéria nova e a antiga, e, finalmente, a Avaliação, referente à análise do processo de ensino, podendo esta ser diagnóstica, formativa e sumativa.

O módulo 8 do MEC deve ser devidamente justificado aquando da criação da UD. Voltando ao exemplo do anexo III, em badminton, optei por estratégias que pudessem proporcionar à turma um conjunto de aulas apelativas, que garantissem a evolução dos alunos a níveis técnico-táticos, cognitivos e socio-afetivos. A UD foi desenvolvida tendo por base o documento disponibilizado pela Direção Geral da Educação com as aprendizagens essenciais para o 12.º ano de escolaridade e o preenchimento da grelha foi realizado respeitando as habilidades técnicas fundamentais inerentes à modalidade, de forma lógica e progressiva, numa organização metodológica base-topo. A organização base-topo consiste numa metodologia do simples para o complexo, iniciando-se com uma análise e consideração dos elementos prévios, compreendendo o contexto pessoal e cultural dos alunos, e terminando com níveis complexos de aprendizagem, garantindo que os alunos atingem níveis de competência apropriados. Já a progressão é entendida como uma ampliação dos níveis de exigência durante o ensino de uma habilidade ou tarefa (Aleixo, 2010).

A organização metodológica do simples para o complexo trouxe benefícios visíveis para os alunos. Ao estabelecer uma base sólida, o ensino progride gradualmente para patamares superiores, potenciando a aprendizagem de forma coerente e gradual. Esta abordagem permite uma maior adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, respeitando o tempo de evolução de cada um, maximizando a sua aprendizagem e a retenção de novos conteúdos. Ao longo da UD foi possível verificar melhorias dos alunos em cada gesto técnico e na aplicabilidade dos mesmos em contexto de jogo. Em reflexão com os meus restantes colegas de NE, verificamos que esta evolução no badminton se deveu à organização metodológica base-topo.

Na primeira aula realizou-se a Avaliação Diagnóstica (AD) no formato de 1x1, de forma a avaliar as principais habilidades motoras da modalidade. A partir desta aula, determinei que tipo de método de ensino utilizaria e selecionei a ordem sequencial de gestos técnicos que pretendia lecionar, em conjunto com o PC, iniciando a UD com as pegadas e posição base e terminando com o amorti. Na última aula, realizou-se a Avaliação Sumativa (AS) de todas as habilidades motoras lecionadas.

O objetivo principal desta UD foi o de proporcionar boas vivências de badminton aos alunos, enquanto potenciava a qualidade de todos os gestos técnicos e a sua aplicabilidade em jogo. Além disso, pretendi que todos os alunos se sentissem motivados a melhorar o seu entendimento sobre o jogo, dando resposta às necessidades de cada um através da divisão por níveis de desempenho e dificuldade de tarefas. Devido à heterogeneidade da turma, considerei que dividir por níveis de desempenho foi o mais adequado para o desenvolvimento individual de cada aluno, garantindo um contexto adequado às necessidades individuais de cada um, e promovendo sensações de sucesso, competência e confiança. Esta divisão aumentou a motivação e o interesse pela disciplina, e pela aprendizagem.

### 2.3 Minuto 14: primeiro golo do jogo!

Foi precisamente na aula número 14 que elaborei, realmente, o primeiro plano de aula para a minha turma residente. Ficou definido pelo PC que as primeiras aulas seriam dedicadas a avaliar diagnosticamente todas as UD's e a aplicar os testes do FITescola, pois o roulement com a rotação de espaços podia sofrer alterações e assim não corríamos o risco de planejar aulas que não fossem possíveis de lecionar.

Em todos os planos de aula que realizei ao longo do ano, tive sempre como principais objetivos cativar os alunos para as aulas de EF e proporcionar-lhes excelentes vivências desportivas aliadas a um clima de aula positivo. Além disto, procurei sempre sensibilizá-los para a prática regular de atividade física e de exercício físico, fora do contexto escolar. A atividade física é definida como qualquer movimento realizado pelo corpo, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulte em gasto energético superior ao dos níveis em repouso (Araújo, 2017). Já o exercício físico, tem uma definição distinta de atividade física, sendo qualificado, de acordo com Mello et al. (2005), como qualquer esforço físico que tenha sido planeado, estrutura e que seja repetitivo, com maior ou menor carga, que tem como objetivo potenciar um melhor funcionamento do organismo.

Na primeira aula, aquando da apresentação inicial, lembrei os alunos acerca da importância de praticarem desporto e apresentei informações relativas aos benefícios do mesmo para a sua saúde. Pretendi, assim, desde o início, influenciar positivamente os hábitos de vida saudável dos alunos, sendo um trabalho realizado em todas as aulas, havendo espaço para diálogos informais nesse sentido, em inúmeras aulas ao longo do ano.

Segundo a OMS (2010), 81% das crianças e adolescentes, em idade escolar, não conseguem atingir o mínimo de 60 minutos diários de atividade física recomendada, em níveis de intensidade moderada a vigorosa. Tendo em conta esses dados, e após alguns momentos de reflexão, acreditei desde cedo que um bom professor de EF é capaz de mudar o estilo de vida dos seus alunos,

e utilizei sempre os planos de aula como estimulador dessa mudança, com planeamento de aulas atrativas e dinâmicas, capazes de mudar mentalidades.

Como referi anteriormente, a décima quarta aula foi a primeira que planeei no seu todo, correspondendo a uma aula de futebol. Apesar de perceber que o interesse dos alunos relativamente a esta modalidade era positivo desde as primeiras aulas, no final desta primeira aula senti pela primeira vez uma imensa felicidade e gratificação, como se de um golo se tratasse! Nessa aula senti que cativara definitivamente os alunos, e que já os tinha “na minha mão”, como o PC gostava de metaforizar. O feedback extremamente positivo por parte dos alunos catapultou os meus patamares de exigência para níveis superiores, estando a partir desse momento a fasquia muito elevada no que concerne à exigência colocada sobre mim mesmo em relação à minha PES.

O tempo foi passando e senti sempre que correspondi à exigência que os alunos colocaram, mantendo a fasquia no topo, com a elaboração de planos de aula coerentes, rigorosos e progressivos em termos didático-metodológicos, que potenciavam sempre os conceitos técnico-táticos das modalidades, bem como os níveis cognitivos e socio-afetivos. Cada plano de aula era elaborado seguindo a matéria de ensino da aula, tendo sempre presente a valência pedagógica das situações de aprendizagem, duração e ritmo das atividades, bem como a conjugação das atividades de desenvolvimento motor, com tarefas cognitivas e socio-afetivas.

O anexo IV representa um exemplo de um plano de aula, correspondendo à aula nº 6 da UD de voleibol. Todos os planos de aula seguiram a mesma estrutura do anexo IV, mudando apenas a cor do plano em função da UD a lecionar, como mencionei anteriormente. Em todos os planos de aula eram colocadas informações indispensáveis para uma organização e preparação da aula fluída e harmoniosa. Cada plano de aula continha: o número da aula, o número da aula em função da UD, a data, a hora, a duração, o tempo útil, o local, a turma, o número de alunos, o material, a função didática e os objetivos da aula. Os objetivos da aula não se limitaram a ser uma enumeração de conteúdos a abordar, mas uma explicitação das intencionalidades centrais a alcançar na respetiva aula. Foram definidos também objetivos comportamentais pra cada tarefa de aprendizagem, indo estes ao encontro das funções didáticas presentes

na grelha do módulo 8 de Vickers (1990). Em cada tarefa de aprendizagem, houve espaço para a colocação de componentes críticas, as quais se revelaram fundamentais para a minha intervenção pedagógica na aula, porquanto funcionaram como um guião para as minhas intervenções e possíveis correções.

No fim de cada aula houve sempre espaço para diálogo e reflexão com os alunos, com o NE e com o PC, no sentido de aferir os aspetos positivos e negativos ocorridos na aula. A reflexão é a capacidade de conseguirmos olhar sobre nós mesmos, vendo as nossas intenções, representações e estratégias de intervenção, supondo a inevitabilidade da utilização do conhecimento assimilado ao longo do tempo, para o enriquecimento destas valências (Júnior, 2010). Do meu ponto de vista, um olhar crítico e reflexivo sobre nós, as nossas conceções, decisões e métodos, torna-se determinante para a evolução enquanto docentes. A reflexão propicia a construção pessoal do conhecimento, capacitando o professor de novas formas de atuar, abrangendo um maior controlo sobre a sua prática e as suas decisões (Rios, 2002).

O espaço de reflexão em conjunto com os alunos foi fundamental e revelou-se vantajoso durante todo o processo de ensino pois, como refere Gómez (2004), o distanciamento da prática promove melhorias na análise e interpretação da nossa ação docente. Permitir aos alunos ter uma voz crítica e opinarem sobre a aula foi uma estratégia que permitiu ir ao encontro dos interesses e motivações dos respetivos. Consegui, através deste diálogo constante, colocar-me “na pele” dos estudantes e perceber como é que eles avaliavam o seu processo de ensino-aprendizagem, bem como o planeamento e objetivos das aulas. Perceber as suas dificuldades, receios, desejos e prestação em aula, permitiu-me elaborar planos de aula mais atrativos e adequados à turma, e reforçar um clima de aula positivo ao longo do ano.

Depois de refletir com os alunos sobre a aula, refletia com o PC e o NE. Esta reflexão decorria de forma informal, onde, primeiramente, eu falava da aula, dos aspetos positivos e negativos, estratégias e decisões e, posteriormente, falavam os meus colegas e o PC, por esta ordem. Este método de reflexão foi preponderante para a minha evolução enquanto docente. De forma a evitar o esquecimento do que era dito, após todas as aulas, sistematizei a informação das reflexões com os alunos e com o NE por escrito. Apesar de no início do EP

considerar que a reflexão oral bastava para a minha evolução, a sistematização da informação foi essencial em todo o processo. Esta estratégia revelou-se importante na continuidade pedagógica que quis colocar em prática, pois antes de elaborar um plano de aula novo, lia novamente a reflexão da última aula de forma a corrigir alguns erros que tivessem ocorrido. Esta ferramenta reflexiva permitiu-me planear melhor as aulas em função do que já havia sido lecionado, evitando cometer os mesmos erros e refletindo sobre possíveis sugestões de melhoria ou de formato da aula.

*“A sabedoria começa na reflexão.”*

*Sócrates*

#### 2.4 Minuto 30: gestão e controlo do jogo

Já passou meia hora de jogo e a minha equipa já vence por 1-0. É tempo de continuar a tentar marcar golo, evitando que o adversário o faça na nossa baliza, utilizando estratégias e ferramentas para que o objetivo primordial do jogo de futebol se concretize. Da mesma forma que geria o jogo em função do tempo e do resultado, na escola, também geri a aula em função de alguns parâmetros importantes para a efetividade do ensino e a eficácia da aula.

A gestão de aula pode ser definida como a capacidade do professor manter um clima favorável às aprendizagens, através de competências de comunicação, organização, regras e atitudes (Krug, 2019). Para Perrenoud (2015), a gestão de aula funciona como um modelo de organização e definição de diretrizes de situações de aprendizagem.

Os professores e os alunos influenciam-se mutuamente, provocando alterações nos seus comportamentos. As decisões do professor influenciam o comportamento do aluno, numa relação causa-efeito. Enquanto futuro docente, procurei sempre incrementar qualidade em todas as aulas através de uma seleção criteriosa das condições da prática, domínio aprofundado do conteúdo da aula e intervenção eficaz no processo.

Na minha opinião, o ponto de partida para uma aula eficaz é a organização prévia de tudo o que lhe está inerente, aliada à capacidade de antecipar

situações que possam vir a ocorrer. Uma boa organização, segundo Siedentop (1998), destaca-se pela incrementação de regras e rotinas bem definidas, onde cada indivíduo envolvente compreende qual a função que deve ocupar, percebendo que tipo de comportamentos deve possuir. Para haver sempre eficácia da aula, optei por proceder com uma organização fluente de todas as situações logísticas. Cada aula foi planeada cuidadosamente no que concerne à montagem do material a ser utilizado, para garantir que não havia perda de tempo nas transições entre as tarefas de aprendizagem. Cheguei mais cedo a todas as aulas para fazer a montagem do material, garantindo sempre que todas as tarefas de aprendizagem já estavam devidamente montadas, havendo o menor desperdício de tempo possível entre transições. Esta estratégia permitiu-me potenciar ao máximo o tempo útil de aula, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. No fim das aulas, todos os alunos eram responsáveis pela arrumação do material na arrecadação, fomentando o espírito de entreajuda, pertença e solidariedade entre eles.

De acordo com Evertson e Weinstein (2006), a gestão da aula feita pelo professor abrange qualquer ação realizada para construir um ambiente propício à aprendizagem, implicando uma formulação de regras, concentração, disciplina, motivação, organização espacial e material, controlo temporal e domínio do conteúdo. Os mesmos autores referem, ainda, que o professor deve promover uma relação positiva e cordial com os seus alunos durante as tarefas realizadas em aula. Por exemplo, sempre que algum aluno não podia realizar a aula, fosse por que motivo fosse, o respetivo tinha diversas funções de forma a estar envolvido na aula, como sejam tarefas de arbitragem, supervisão de exercícios ou auxílio na emissão de feedback. Esta estratégia foi importante ao longo do ano, pois houve alunos com atestado médico de longa duração, pelo que com esta ferramenta consegui minimizar as perdas deles apenas a nível motor, potenciando-os a níveis cognitivos e socio-afetivos, através de aulas inclusivas.

Neste sentido, percebendo os constrangimentos que os alunos evidenciavam ao longo do ano, procurei sempre proporcionar um ambiente inclusivo, tolerante e acolhedor, para que todos se desenvolvessem ao máximo em todos os domínios possíveis. Em conversas informais com alguns alunos, foi perceptível que a inclusão dos estudantes que não podiam realizar a aula, foi

fundamental para manter a motivação dos mesmos, fazendo-os sentirem-se úteis, através do respeito pelas suas condições e integração dentro da turma.

Outro parâmetro fundamental para uma boa gestão da aula foi a definição de regras de funcionamento da aula desde o início do ano letivo, clarificando aos alunos os tramites inerentes ao funcionamento da aula e elucidando-os para as consequências em caso de ultrapassagem de limites. Foram concedidos cinco minutos de tolerância a todos os alunos no início da aula, portanto, caso alguém chegasse após a tolerância, tinha falta de atraso. Uma regra que se revelou importante foi a “regra do apito”: sempre que eu apitava durante a aula, todos os alunos paravam imediatamente o que estavam a fazer. Esta regra tornou-se a mais importante ao longo do ano, facilitando transições entre exercícios, a instrução e o fornecimento de feedback coletivo.

Quando algum aluno ultrapassava os limites relativamente ao cumprimento das regras definidas, colocava-o momentaneamente fora da aula, até que ele se acalmasse. De seguida, ia ao encontro dele e explicava-lhe o porquê da minha decisão. Em conversa com os alunos nesta situação, procurei sempre fazê-los perceber que este tipo de comportamentos estavam a afastá-los de se tornarem melhores alunos e de evoluírem na aula, condicionando o seu processo de ensino. Sempre valorizei esta abordagem em detrimento das penalizações sem explicação, pois considero que esta apenas funciona no momento, para resolver a situação, sendo que o aluno vai voltar a manifestar o mesmo comportamento mais tarde, se não compreender o que está inerente a essa manifestação. Ainda sobre o sancionamento de comportamentos, sempre procurei promover um clima de autonomia e responsabilidade em todas as aulas, para minimizar maus comportamentos, criando condições favoráveis ao respeito das regras dentro das modalidades e valorizando comportamentos cordeais e apropriados, colocando-os como exemplo para a turma toda (Mesquita et al., 2021).

Outro aspeto fundamental para uma gestão cuidada da aula refere-se ao controlo da turma a todo o momento, através de uma supervisão constante que minimize a ocorrência de comportamento inapropriados. Para que esta estratégia fosse eficaz, em todas as aulas procurei sempre definir trajetórias de deslocamento circulares, mantendo sempre todos os alunos no meu campo de visão. Quando pretendia instruir, ou fornecer feedback coletivo, procurava

sempre um local correto e adequado onde todos me pudessem ver e ouvir de forma clara. No que concerne à emissão de feedback individual, mantive sempre posições que me permitissem estar a dar atenção individual ao aluno em questão, sem nunca descurar os restantes alunos do meu campo visual.

A gestão do tempo de aula também foi importante ao longo de todo o EP, correspondendo a um elemento preponderante para a eficácia do ensino (Coelho, 2016). Através de relatórios de observação dos meus colegas NE, em cerca de vinte aulas, percebi que sempre controlei muito bem os “timings” da aula. Os relatórios evidenciavam uma percentagem elevadíssima de tempo de prática motora, bem como de quantidade de feedback emitido, contrastando com os baixos níveis de tempo de instrução, de transição e de espera. A título exemplar, o anexo V representa as percentagens da avaliação sistemática do aluno, na aula 51, onde lecionei futebol. Esta maximização temporal foi refletida em NE e considerada indispensável, visto que os alunos têm muito pouco tempo semanal de prática motora desportiva. Nesse sentido, é da nossa responsabilidade enquanto futuros professores, promover contextos propícios ao máximo tempo de empenhamento motor durante a aula, em todas as aulas.

Considero que ao longo de todo o ano dominei sempre a gestão da aula de forma harmoniosa, revelando sempre bastante à-vontade e calma no planeamento das aulas e na tomada de decisão em aula. Esta calma talvez se deva à minha experiência no treino desportivo de crianças, estando habituado a lidar com crianças de diversas faixas etárias há bastantes anos. Neste aspeto, conciliar a vida profissional com o estágio revelou-se extremamente positivo.

Ainda no que diz respeito à gestão da aula, outro aspeto fundamental a ter em consideração remete para o clima de aula. Através de um bom planeamento procurei sempre potenciar um clima positivo em todas as aulas, da forma a que os alunos concluíssem as mesmas com sentimento de satisfação e vontade de regressar a EF o mais rápido possível. O clima de aula positivo também elevou a relação entre mim e os alunos, sendo mais fácil controlá-los e motivá-los a realizarem todas as tarefas, indo ao encontro de Rosado e Ferreira (2011), que referem que as ligações emocionais são aspetos fundamentais para a gestão dos ambientes de aprendizagem. Esta relação de proximidade permitiu-me

proporcionar sempre um ambiente divertido e alegre aos alunos, nunca descurando o lado da responsabilidade e eficácia de ensino.

Em suma, podemos afirmar que a gestão da aula é o conjunto de ações efetuadas pelo docente para a promoção de um ambiente de aprendizagem efetivo, onde todos os alunos se sentem seguros e estimulados a aprender (Reina & Silva, 2020).

## 2.5 Intervalo: novas instruções para a equipa

Chegando ao intervalo, as equipas recolhem novamente aos balneários e o treinador tece novas instruções para a segunda parte.

A instrução tem por âmbito todos os comportamentos e estratégias pedagógicas que fazem parte do reportório do professor, para comunicar de forma efetiva, assumindo-se como um ponto fundamental na aprendizagem do aluno (Mesquita & Rosado, 2011). A instrução remete, também, de acordo com Siedentop (1976), para todo o tipo de comportamentos verbais e não verbais do professor, estando intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem.

Ao longo do ano refleti várias vezes sobre a importância da instrução para a qualidade da minha ação docente. Pretendi sempre instruir de forma clara e concisa, evitando perder tempo durante a aula com as mesmas explicações, garantir a pertinência da informação e garantir a segurança dos alunos na aula. O momento de instrução funciona como um papel diferenciador entre o professor experiente e o inexperiente, devido ao conhecimento e domínio relativo às estratégias de comunicação mais eficazes no ensino (Rink & Werner, 1987). Deste modo, a comunicação é a chave para uma instrução eficiente, tendo um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, pois não serve de nada possuir conhecimento se não o conseguirmos transmitir. A comunicação tem como primeira função informar sobre a prática, controlar comportamentos, motivar durante a apresentação de objetivos e expressão de emoções (Oliveira, 2018).

Segundo Siedentop e Tannehill (1999), a instrução é emitida em três fases: antes da prática (resumindo e explicando as tarefas), durante a prática (através da emissão de feedback pedagógico), e após a prática (correspondendo à reflexão sobre a prática). Pela prática como treinador sei que treinar bem é o resultado de comunicações eficientes, pelo que no ensino, embora seja um contexto diferenciado, partilho da mesma opinião. Por ter consciência dessa importância, em todos os momentos de instrução procurei orientar os alunos para o objetivo da tarefa, de forma a evitar perdas de tempo e faltas de percepção. Para além disso, considero importante para uma boa instrução a disposição da informação para os alunos, a qual procurei que fosse fornecida de forma lógica e sequencial, evitando enganos e perdas de informação.

Outra estratégia que adotei aquando da instrução foi a demonstração de exemplos, corretos e errados, para elucidar os alunos daquilo que era pretendido e evitar algum tipo de erro comum que pudesse surgir, prevendo possíveis situações que pudessem ocorrer mais à frente. Ao contrário do treino, onde instruo para crianças em idades baixas, verifiquei que não precisei de ajustar o vocabulário sobre a informação a transmitir aos meus alunos, nem de repetir o mesmo conteúdo várias vezes.

Duas das estratégias mais importantes que eu adotei na instrução foram a utilização de experiências pessoais dos alunos e o questionamento. Recorrer, por exemplo, à experiência desportiva de algum aluno numa determinada modalidade para exemplificar o que pretendia transmitir revelou-se uma estratégia e um ponto de convergência entre os alunos, uma vez que a turma reconhecia competência a quem demonstrava o exercício pretendido e respondia corretamente a questões sobre os critérios de êxito de determinado gesto técnico. Colocar os alunos a demonstrar e a corrigir, posteriormente, aumentou os níveis de entendimento da turma toda nas diversas UD's, o que, consequentemente proporcionou benefícios para o desenvolvimento dos respetivos, mormente a nível socio-afetivo e cognitivo.

Relativamente ao questionamento, segundo Mesquita e Rosado (2011) este assume-se como um método verbal utilizado no ensino, tendo objetivos educativos distintos em função dos métodos de ensino aplicados em aula. O questionamento foi um método imprescindível durante todo o ano letivo, tendo

como principal objetivo controlar a aquisição de conhecimento dos alunos em diversas fases da aula (Mesquita, 2021). Em todas as sessões, coloquei questões aos alunos no início, durante e no término da aula.

Este método promoveu o desenvolvimento cognitivo dos meus alunos em várias fases do ano letivo. A colocação de questões revelou-se uma ferramenta útil no controlo da compreensão e aquisição de conteúdos, uma vez que me permitiu observar quem efetivamente já possuía determinada informação e quem eu devia insistir mais um bocadinho, percebendo que toda a gente tem ritmos de aprendizagem diferentes e que estes devem ser respeitados.

O questionamento era utilizado em função daquilo que eu pretendia no momento. Por exemplo, tal como indica Rink (1993), após o primeiro momento de instrução e antes do início da realização da tarefa, o professor deve questionar os alunos para verificar se a informação foi, ou não, assimilada. Em momentos de primeira instrução, gostava que os alunos me indicassem se já alguma vez tinham ouvido falar de determinada técnica, regra ou nuance tática de alguma modalidade. Por vezes, colocava a questão no seio da turma e os alunos iam debatendo educadamente entre si até concluírem a informação pretendida.

Durante a aula, o questionamento surgia para perceber se os alunos tinham adquirido o conteúdo da instrução inicial, percebendo imediatamente quem tinha percebido e a quem devia explicar novamente. Também utilizava o questionamento enquanto fornecia feedback individual ou de grupo, de modo a estimular o nível cognitivo dos alunos e não dar imediatamente as respostas, valorizando sempre esta descoberta guiada pela informação correta.

O questionamento emergiu como uma ferramenta pedagógica com muito potencial no desenvolvimento cognitivo dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2021), com a utilização de perguntas convergentes para verificação da assimilação do conteúdo e de perguntas divergentes para estimular a capacidade de reflexão individual. Além de recorrer a esta tipologia de perguntas, também procurei utilizar perguntas de ordem de valor, de controlo e de retórica (Metzler, 2011). Procurei sempre adequar a forma de questionar ao contexto e à situação onde me encontrava. Este método também permitiu aos alunos perceberem melhor

que erros estavam a cometer, corrigi-los com mais sucesso sem os voltarem a cometer e alcançarem com mais sucesso a solução técnica ou tática para o problema que encontravam em determinado exercício (Mesquita et al., 2021)

No fim das sessões, o questionamento era utilizado como forma de reflexão final e de revisão dos conteúdos lecionados nessa aula (e nas aulas anteriores), de forma a situar todos os alunos no patamar que deviam estar a nível cognitivo. Uma estratégia que adotei na reflexão final, foi a de colocar primeiro a questão e só depois direcioná-la a algum aluno, captando de imediato a atenção de todos, embora nem todos respondessem com a mesma prontidão ou nível de conhecimento.

## 2.6 Entrada da 2ª parte: assimilação do feedback ao intervalo

Passados os quinze minutos destinados ao descanso e à reposição de energias, o treinador dá os últimos feedbacks à equipa para o ataque ao segundo tempo do jogo. Tal como o treinador fala para a sua equipa, corrigindo-os e orientando-os para o sucesso, o professor também deve fornecer feedback aos seus alunos de modo a potenciar a sua aprendizagem e evolução. Nesse sentido, o feedback pedagógico refere-se ao comportamento de reação do professor a uma resposta motora do aluno, com o objetivo de modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Fishman & Tobey, 1978).

O feedback é uma estratégia reconhecida pelo impacto positivo que tem na aprendizagem e no aumento da autonomia dos alunos, permitindo-lhes percorrer um caminho desde um ponto de partida até onde lhes é proposto o alcance da aprendizagem (Silva & Lopes, 2016). Existem duas categorias distintas de feedback: o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado (Schmith, 1991). Segundo Mesquita e Rosado (2011), o primeiro tipo de feedback centra-se na informação relativamente à execução dos movimentos, havendo referências acerca da forma como executar e como melhorar a performance, e o segundo remete à informação relativamente ao resultado pretendido partindo da execução da habilidade. Numa fase inicial de

aprendizagens de habilidades, o feedback centrado no conteúdo informativo é fundamental, para que os alunos possam ter referências concretas sobre a forma de execução dos movimentos, e processos para melhorar a sua performance (Schmith, 1991).

Ao longo do percurso procurei dar ênfase aos dois tipos de feedback por considerar que ambos são importantes para o desenvolvimento dos alunos, em fases diferentes da aula ou da UD. Caso pretendesse corrigir o aluno sobre algum gesto técnico introduzido recentemente, fornecia feedback de conhecimento da performance, para que o aluno pudesse verificar a eficácia do seu gesto e corrigir o movimento sem visualização, ficando informado sobre o seu processo de evolução nesse momento. Em momentos de exercitação avançada ou consolidação de uma habilidade motora, o feedback mais utilizado era o do conhecimento do resultado, por entender que este se adequava mais a estas situações, na medida que o aluno já obteria conhecimento sobre o seu resultado e o propósito da sua ação.

Um dos problemas atuais no ensino é a identificação de erros, consequência da falta de conhecimento da matéria pelo professor. Em reflexões com o NE, percebi que essa lacuna podia ser contornada, pelo que adotei uma estratégia que se revelou importante. No planejamento das aulas, coloquei uma coluna com critérios de êxito em todos os exercícios efetuados em aula, e estudei-os previamente antes de todas as sessões. Desta forma, consegui dominar melhor o conteúdo e ajudar os meus alunos a evoluírem tecnicamente através do fornecimento do feedback correto em cada situação, para cada aluno. Por outro lado, a utilização de palavras-chave que iam ao encontro da informação fornecida, e a demonstração com alunos que realizavam corretamente, também se revelaram estratégias importantes na aquisição de conhecimento pelos alunos.

O feedback pedagógico tem duas fases distintas: fase de diagnóstico e fase de prescrição. Na fase de diagnóstico, o professor identifica o erro cometido, refletindo sobre a sua importância e identificando as causas. Nesta fase, o professor compara a prestação efetuada com a prestação desejada em poucos segundos, sendo necessário que domine o conteúdo (Rosado, 1995). Na fase de prescrição, o mesmo autor menciona que o professor deve dar novas

instruções ou alterar o meio, de forma a ajustar as condições da prática do aluno ou o grau de dificuldade de processamento, de forma a garantir um cenário ideal ao seu desenvolvimento.

Enquanto PE, procurei sempre diagnosticar e prescrever da forma mais adequada, respondendo às necessidades dos alunos. Ao nível do diagnóstico, procurei sempre ter conhecimento sobre a prática, identificando o nível dos alunos, percebendo quais eram os erros mais comuns e definindo objetivos de aprendizagem concretos e atingíveis. Comtemplei, ainda, o fator emocional dos alunos e o grau de atenção, sendo algumas vezes o motivo de cometerem algum tipo de erro em execuções. Ao nível da prescrição, procurei construir cenários de ensino ajustados às necessidades dos alunos, através de ajustamento do contexto imediatamente na aula, quando era possível, ou posteriormente, através de reflexão e ajuste na aula seguinte, com redefinição de níveis de desempenho entre alunos e aumento/diminuição do grau de dificuldade da tarefa, por exemplo.

De acordo com Temprado (1987), as informações apropriadas conduzem o aluno às respostas corretas, originando progressivamente situações para que a performance se conserve mesmo na falta dessas informações. Neste sentido, e por concordar com o autor, procurei sempre fornecer feedback de forma cuidadosa, para não induzir os alunos em erro. Tive sempre em atenção algumas variáveis na emissão do feedback, garantindo a máxima qualidade na emissão do mesmo. O feedback foi sempre ponderado antes de ser emitido, para garantir equilíbrio e evitar que houvesse dependência dos alunos relativamente ao feedback para estarem motivados a aprender na aula.

A emissão do feedback respeitou as variáveis de gestão na emissão do mesmo. Procurei não criar dependência de feedback através da frequência com que o emitia, garantindo que todos os alunos recebiam informação relativa ao seu desempenho. A minha intenção foi promover aprendizagem e um clima de aula positivo, através da gestão entre o feedback meramente positivo, ou negativo, e o feedback sobre o conteúdo. Não me limitei meramente ao aspeto apreciativo ou à promoção de um clima de aula positivo, tendo tentado sempre gerir ambos os tipos de feedback da forma mais harmoniosa possível, para que mantivesse um clima positivo, e para poder corrigir os alunos sem ferir

suscetibilidades. Quando um feedback positivo é utilizado em demasia, perde o seu efeito motivador, e procurei que o mesmo não fosse meramente apreciativo, pois, desta forma, não há promoção de aprendizagem. Tentei sempre gerir da melhor forma esta especificidade do feedback, potenciando a aprendizagem aliando feedbacks descritivos, prescritivos, avaliativos e interrogativos aos que mencionei acima. Após a emissão do feedback ser realizada, verificava se este teve o efeito pretendido, respeitando o ciclo do feedback.

Outra gestão que foi feita a este nível foi a utilização do feedback coletivo, individual e grupal. Não se constituindo a única estratégia utilizada, o feedback individual era predominante utilizado aquando da correção de um aluno, que cometia algum erro que não estava a ser convergente com o comportamento da turma, isolando-o nessa fase e procurando corrigi-lo de imediato, para que pudesse voltar à rotina da aula a realizar o exercício, sem erros. Quando verificava que alguns alunos cometiam um erro, emitia feedback direcionado a esse pequeno grupo, potenciando a sua aprendizagem e mantendo o funcionamento do resto da aula. Quando a maioria dos alunos cometia um erro, fornecia feedback coletivo, parando a aula momentaneamente e falando de forma curta e direta para a turma, iniciando o mais rápido possível a aula novamente. Após esta emissão de feedback, nas três situações, procedia à verificação do efeito pretendido, vendo se, efetivamente, estava a ter o efeito desejado ou se tinha de intervir novamente.

A dimensão didática relativa à instrução e emissão de feedback pedagógico foi uma das componentes em que senti mais evolução ao longo do EP. Perceber a importância deste aspeto e estudar regularmente como podia intervir corretamente para melhorar o desempenho dos meus alunos, aumentou a minha responsabilidade na procura de ser o melhor PE possível. O meu conhecimento sobre o conteúdo também evoluiu de forma progressiva, o que me permitiu atuar corretamente ao nível da minha comunicação em cada situação que o mesmo era exigido, potenciando todos os alunos da turma ao longo do ano letivo.

## 2.7 Minuto 65: cumprimento do modelo de jogo para a obtenção do 2º golo

Um bom treinador deve possuir um conjunto de ideias que pretende que a sua equipa coloque em prática, em forma de modelo de jogo, para obter sucesso desportivo. Quando jogava futebol, gostava de seguir à risca o que o treinador pretendia que eu fizesse em campo e sensibilizava os meus colegas para fazerem o mesmo, para que tudo decorresse com normalidade e estivéssemos mais perto de alcançar a vitória. Quando este modelo de jogo era bem aplicado, estávamos mais perto de ganhar.

Os modelos de ensino têm vindo a evoluir com o passar dos anos. No século passado, os procedimentos de ensino eram mais fechados, onde os alunos tinham um papel reduzido na operacionalização de atividades. Já nos últimos 20 anos, com o avanço científico nesta área, foi possível aplicar uma perspetiva mais holística, incluindo métodos mais recentes baseados em novos modelos de ensino (Metzler, 2000). O autor refere ainda que os modelos de ensino se caracterizam por serem orientações educativas e princípios teóricos da ação pedagógica.

No ensino pode haver aprendizagem reprodutora ou aprendizagem criativa, havendo modelos de ensino que defendem o ensino centrado no professor e outros modelos que colocam o aluno no centro da aprendizagem. A corrente comportamentalista não considera o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, estando o professor no centro do mesmo (Bessa et al., 2017). Um dos modelos aplicados nesta corrente é o Modelo de Instrução Direta, onde os alunos assumem um papel passivo e de pouca autonomia (Costa et al., 2021).

Por outro lado, o construtivismo confere ao aluno a oportunidade de construir e edificar a aprendizagem, através dos seus próprios conceitos, fomentando autonomia, responsabilidade e compromisso (Tjeerdsma et al., 1996). Nesta vertente, o aluno deve perceber o porquê de fazer e procura conhecer as motivações por trás das decisões que toma. O professor deve compreender a aprendizagem individual de cada aluno, moldando-se às suas necessidades e promover uma descoberta guiada. Por exemplo, o Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC) e o modelo de competência para os jogos de

evasão enquadram-se nesta corrente de ensino. Por sua vez, a teoria socio-construtivista defende que o professor deve promover contextos autênticos propícios a uma prática reflexiva e interação com os seus pares (Vygotsky, 1978). O autor acrescenta que as funções mentais se desenvolvem através da interação entre os alunos e é fundamental cultivar um espaço ótimo para o trabalho em grupo. A este nível, como modelos de ensino destacam-se o Ensino por Pares, o Modelo de Educação Desportiva e a Aprendizagem Cooperativa.

Ao longo do EP procurei implementar na minha ação pedagógica modelos centrados no aluno, porquanto permitem os alunos estarem por dentro das iniciativas em que participam, fomentando a autonomia, responsabilidade e compromisso. O meu pensamento enquanto treinador de futebol é convergente com o de PE, recusando a ideia de que os alunos/atletas devem ser simples replicadores do que o professor indica, retirando-lhes capacidade de processamento cognitivo. É totalmente desajustado à realidade atual proporcionar uma prática sem ser refletida, devendo um professor competente ser capaz de produzir contextos adequados a um aluno pensador e reflexivo sobre a sua prática.

Na UD de futebol apliquei o EJPC e o efeito da utilização deste modelo nos alunos foi como se de um golo se tratasse. Procurei sempre aplicar o modelo de ensino mais ajustado à UD em questão, de forma a proporcionar o maior benefício possível aos alunos e um contexto de aprendizagem significativo e ideal. O EJPC é um modelo de ensino onde é pretendido que os participantes dêem ênfase ao desenvolvimento das suas capacidades através do jogo, deslocando a relevância tradicionalmente associada ao ensino isolado da técnica, para uma prioridade no ensino do processamento de informação e a tomada de decisão em jogo (Mesquita et al., 2009).

Neste sentido, a utilização do EJPC permitiu-me potenciar uma aprendizagem reflexiva no ensino da modalidade de futebol, colocando o aluno como construtor da sua própria aprendizagem, através de uma prática consciente e refletida, porquanto confere relevância ao papel do participante no processo de aprendizagem, valorizando os níveis cognitivos da ação e potenciando a capacidade de autonomia na tomada de decisão e compreensão (Graça & Mesquita, 2011). Este modelo fomenta uma descoberta guiada, onde

o aluno é exposto a um problema e deve solucioná-lo sozinho, com o auxílio do professor, potenciando a sua reflexão através de determinadas perguntas que conduzem à resposta esperada (Graça & Mesquita, 2011).

Na UD de futebol, após a AD, iniciei a lecionação da modalidade com jogos reduzidos e condicionados, e aumentando progressivamente a dificuldade e a complexidade do jogo ao longo do tempo. No começo, dei preferência a situações de jogo de 1x0 e 2x1, potenciando sempre o ataque, de forma que os alunos pudessem obter sucesso ofensivo, marcando mais golos do que os que sofriam. À medida que o tempo foi passando, colocava um elemento defensivo, respeitando os princípios de jogo ofensivos e defensivos do futebol. Quando sentia que os alunos já tinham assimilado um determinado comportamento, voltava a aumentar a complexidade através da superioridade numérica. Esta progressão temporal respeitou sempre os princípios de jogo e o mínimo de elementos em campo para ocorrer um determinado princípio de jogo. Por exemplo, se queria exercitar a mobilidade, não podia ter um jogo de 2x2, sendo necessário colocar um terceiro elemento para poder realizar a mobilidade em campo, em prol da equipa.

A rotação dos alunos pela função de guarda-redes (GR) também foi uma medida que aumentou a variabilidade dos alunos em aula. Os alunos conseguiram terminar a UD a jogar situação de GR+4x4+GR. Por vezes, para manter todos os alunos em tarefa durante a aula, os sistemas de rotação em jogo contemplavam também exercícios extra, com o objetivo de refinar alguns gestos técnicos, para aumentar o portefólio motor dos alunos e a sua capacidade de escolha de ferramentas adequadas a cada situação em contexto de jogo.

Todos os jogos eram planeados com o objetivo de fazer emergir alguns comportamentos nos alunos, havendo várias manipulações da forma de jogo ao longo da UD para ir ao encontro daquilo que era solicitado. Por exemplo, se observava que os alunos estavam a ter dificuldades em aproveitar a largura do campo, colocava mini balizas nas extremidades do campo para potenciar a chegada dos alunos a essas zonas. Todas as manipulações de jogo tinham como objetivo aumentar a compreensão técnico-tática dos alunos, bem como o seu entendimento relativo aos princípios de jogo ofensivos e defensivos.

O EJPC permitiu aos alunos aumentarem a sua capacidade de jogo através do desenvolvimento da compreensão tática de algumas modalidades, que lecionei ao longo do ano: futebol, voleibol e badminton. Cada modalidade foi lecionada num período diferente, por ordem cronológica, respetivamente. A utilização do EJPC em voleibol aumentou os níveis de motivação na aprendizagem, incrementando um aumento da densidade motora, do êxito no jogo e do conhecimento tático (Tjeerdsma et al., 1996). Na UD de voleibol optei por proporcionar contextos favoráveis à aprendizagem através do jogo, indo ao encontro de Mesquita et al. (2009), onde referem que em ambientes em forma de jogo adaptado, o foco didático incide sobre a apreciação cíclica dos constituintes do jogo, sobre a tomada de decisão e construção de conhecimento e sobre a melhoria das habilidades necessárias para o aumento da performance.

Este modelo de ensino permitiu-me respeitar o contexto social onde a EC está inserida e proporcionar contextos credíveis e autênticos aos alunos. A evolução dos alunos na modalidade de voleibol foi positiva, embora pudesse ter sido melhor, pois iniciamos a UD a jogar em 2x2 e terminamos apenas com uma aula de jogo 4x4. O constrangimento na rotação de espaços foi uma das causas para o atraso na evolução dos alunos. Tal como no futebol, procurei sempre manipular o jogo de forma a ir ao encontro daquilo que pretendia exercitar, nunca esquecendo as ideias principais do modelo do EJPC, que permite ao aluno solucionar o problema através da descoberta guiada e do jogo, aumentando a sua capacidade cognitiva e momentos de reflexão sobre a sua própria prática. Por vezes, intercalava os momentos de jogo com exercícios mais técnicos, para refinar algumas habilidades motoras importantes a serem utilizadas em contexto de jogo, de forma a aumentar a performance dos alunos e conseguir aprimorar cada vez mais o seu jogo. Deste modo, na leção da modalidade de voleibol, o EJPC também se revelou uma estratégia acertada, visto que houve melhorias significativas na performance dos alunos em jogo, e do seu conhecimento técnico-tático sobre a modalidade, aliado a uma melhoria na capacidade de resolução de problemas com variadas ferramentas distintas.

Em badminton, apesar de optar apenas por lecionar a modalidade individualmente, também adotei este modelo de ensino, uma vez que os alunos, devido às suas experiências anteriores, já possuíam alguma qualidade na

execução dos gestos técnicos, porém pouco ou nada entendiam da componente tática do jogo e do que fazer em determinadas situações. Um dos problemas evidenciados, e que foi corrigido com a implementação de um ensino através do jogo, foi o ataque ao adversário. Os alunos, inicialmente, achavam que badminton era um jogo de cooperação, pelo que só sustentavam o volante de um lado para o outro do campo. Com o EJPC, foi possível conduzir os alunos à compreensão do jogo e, assim, à execução de remates e amortis, de maneira a conseguirem marcar ponto por mérito próprio e não estando à espera do erro do adversário.

A utilização do EJPC nestas três UD's revelou-se positiva, uma vez que esta orientação do ensino através do jogo aumentou a compreensão dos alunos aquando da sua realização. Aumentou também o seu conhecimento tático e a sua capacidade de tomada de decisão autonomamente, valorizando as teorias construtivistas que defendem o aluno no centro da aprendizagem e sugerem um elevado processamento cognitivo para a evolução do aluno, numa determinada modalidade, através do jogo, em diversas formas até à chegada ao jogo formal (Rink, 1993)

Para além do recurso ao EJPC nas modalidades coletivas, a lecionação da UD de dança no primeiro período e de ginástica acrobática no segundo seguiram algumas nuances do Modelo de Ensino por Pares, de Metzler (2011), e outras do Modelo de Aprendizagem Cooperativa de Dyson e Casey (2016). Na modalidade de dança, as aulas foram planeadas segundo a matéria assimilada no primeiro ano do mestrado, em didática de dança, uma vez que o meu conhecimento sobre esta modalidade era bastante reduzido. As circunstâncias obrigaram-me a uma postura pró-ativa na procura de exercícios que pudessem cativar a atenção dos alunos para EF através da dança, sendo uma modalidade tradicionalmente difícil de lecionar, segundo a experiência do meu PC. A escolha de músicas que iam ao encontro dos interesses dos alunos, foi uma estratégia assertiva para cativar os alunos para a aprendizagem desta modalidade. Houve uma constante aplicação de jogos lúdicos no início das aulas, para potenciar o bom clima da aula e despertar os alunos para a prática da dança. Posteriormente, os alunos realizavam exercícios direcionados para os objetivos da aula, sendo estes, realizados para fomentar um aumento das capacidades

técnicas e do entendimento da modalidade. Estes exercícios eram direcionados para um ensino por pares, numa perspetiva de observação/correção entre os alunos, aumentando os níveis de autonomia e valorizando o ensino entre os alunos (Metzler, 2011). Cada exercício valorizava a expressão individual de cada um, sendo a UD lecionada de uma forma livre, sem regras e sem castrações de expressão.

A meio da UD de dança, formei grupos de trabalho, onde os alunos puderam vivenciar a aprendizagem cooperativa. Após já terem assimilado todos os conteúdos e experienciado várias ferramentas da modalidade, os alunos uniram-se em prol do grupo para a realização de uma coreografia final, estando o sucesso individual dependente do coletivo. A aprendizagem cooperativa defende que o sucesso/fracasso é da responsabilidade de todos os elementos do grupo, devendo todos cooperar para o grupo atingir os fins esperados (Mesquita & Graça, 2011). Neste sentido, optar por este modelo em dança foi uma boa tomada de decisão, uma vez que o resultado foi surpreendentemente agradável e os alunos conseguiram obter boas classificações e uma aprendizagem sustentada na modalidade.

Em ginástica acrobática adotei os mesmos métodos aplicados na modalidade de dança, após verificar que estes resultavam com a turma. Numa fase inicial das aulas, optei pela realização de jogos lúdicos e, posteriormente, pela colocação do aluno no centro da aprendizagem, novamente pelo ensino por pares e aprendizagem cooperativa. Até metade da UD, o ensino por pares foi valorizado, através de sistemas de rotação entre estações, onde os alunos eram responsáveis pela correção e observação uns dos outros, após os critérios de êxito e as ajudas estarem assimiladas. A partir da metade da UD, os alunos puderam realizar uma coreografia, em moldes semelhantes aos da dança, através da aprendizagem cooperativa, uma vez que o sucesso do grupo dependia novamente do esforço e empenho de todos os elementos de cada grupo de trabalho. Importa mencionar que a criação dos grupos foi feita por mim, optando por uma homogeneidade entre os grupos e heterogeneidade dentro do grupo, com alunos de diferentes níveis de desempenho, para que os melhores pudessem catapultar os menos disponíveis para níveis superiores. Esta estratégia foi aplicada em dança e em ginástica acrobática.

Dentro do possível tentei evitar modelos mais centrados no professor, como o Modelo de Instrução Direta, que focaliza no professor todas as tomadas de decisão acerca do processo de ensino-aprendizagem, para a obtenção da máxima eficácia nas atividades desenvolvidas (Rosenshine, 1983). Neste modelo, o professor introduz os exercícios de uma forma mais descritiva e detalhada para obter uma prática mais intensa e ativa, monitorizando sempre a performance dos alunos e não permite que haja aumento do nível de desempenho sem que 80% dos alunos cumpram os requisitos para a passagem ser efetuada (Rosenshine, 1983). Por não concordar muito com esta forma de ensinar, optei por não utilizar este modelo, priorizando outros modelos mais atuais que colocam o aluno no centro da aprendizagem.

Na lecionação da UD de orientação senti dificuldades numa fase inicial, uma vez que não tive a oportunidade de contemplar esta modalidade no meu percurso académico, pelo que tive de pesquisar exercícios que garantissem boas experiências aos alunos, para que houvesse uma aprendizagem atrativa. A orientação envolveu um trabalho árduo prévio, uma vez que na EC não havia pontos de orientação, nem mapas cartográficos disponíveis. Nesse sentido, houve a necessidade de improvisar. Com o auxílio dos meus colegas de NE, desenvolvemos um mapa com a vista aérea da escola e colocamos mais de setenta pontos espalhados pelo exterior da escola. Posteriormente, criamos as balizas de orientação em formato de cartão plastificado e durante duas manhãs de sexta-feira colocamo-las em paredes, postes e árvores ao longo da escola. Este trabalho elaborado por nós motivou-nos a iniciar rapidamente a UD, no terceiro período.

Optei por dar primeiramente a matéria essencial para o sucesso dos alunos nesta UD, instruindo sempre através do questionamento e fomentando o ensino por pares nos alunos, através da realização de percursos de orientação pedestre pela escola em duplas ou triplas. A lecionação de técnicas de orientação do mapa e deslocamento com o mapa foram determinantes para capacitar os alunos a realizarem percursos sozinhos corretamente. Apesar de curta, a lecionação da UD de orientação foi satisfatória e o feedback dos alunos foi bom, aumentando a minha vontade de voltar a lecionar esta modalidade no futuro. Ficou apenas a sugestão, por parte dos alunos, de conferir mais aulas à UD de

orientação e realizar percursos fora da escola, em parques públicos. Terei em atenção esta nota, futuramente, se voltar a encontrar um contexto propício ao ensino de orientação.

Quando à UD de aptidão física, por ser imposta pelo grupo de EF, e contar para avaliação através dos testes do FITescola, adotei o Modelo de Instrução Direta (Costa et al., 2021). Durante estas aulas, instruía o exercício a realizar e os alunos executavam, apresentando, apenas, o que era suposto fazerem e que classificação deveriam alcançar para obtenção da nota máxima, sendo centrada em mim as tomadas de decisão acerca do processo de ensino-aprendizagem, nesta UD (Mesquita & Graça, 2011). Os valores obtidos pelos alunos eram colocados numa grelha de Excel, apresentada no anexo VI, e os alunos eram informados se pertenciam aos valores de referência da zona saudável ou da zona não saudável. Os alunos foram avaliados, ao longo dos três períodos, na sua força inferior, força média, força superior e resistência aeróbia. Do meu ponto de vista, encontrei poucas vantagens na realização deste tipo de testagem, uma vez que os alunos não se sentem motivados para a prática de exercício físico, nem pretendem mudar os seus hábitos de vida saudável através destes testes. Acredito que a mudança de mentalidades nos alunos surgirá das modalidades que foram lecionadas ao longo do ano e do seu entendimento relativo às mesmas, e não por fazerem uma determinada marca que se insere um número de referência que consta numa tabela. Caso fosse eu a decidir, optaria por lecionar a UD de aptidão física através de jogos lúdicos e jogos pré-desportivos, onde os alunos pudessem exercitar as mesmas componentes avaliadas, mas de forma mais atrativa e dinâmica.

Independentemente do modelo de ensino aplicado e da sua eficácia, considero que as minhas aulas se caracterizaram principalmente pelo cuidado na evolução dos alunos a todos os níveis. Ao serem colocados no centro da aprendizagem e a serem estimulados através do questionamento, foi possível verificar uma grande evolução na maioria dos elementos da turma, não só a nível motor, mas também a nível cognitivo e socio-afetivo. Perceber esta evolução durante o ano letivo deixou-me com um sentimento de gratificação, motivando-me a querer continuar a ajudar alunos a adotarem hábitos desportivos, através

de aulas de EF atrativas e prazerosas, onde os alunos saem da aula sempre com satisfação aliada ao cansaço.

## 2.8 Minuto 80: última substituição e apreciação própria

Já com o resultado do jogo em 2-0, o treinador opta por me retirar do jogo, permitindo-me algum tempo de descanso extra para que eu me encontre a 100% no próximo jogo. Quando era substituído, avaliava prontamente a minha prestação, o que tinha feito bem e o que não tinha conseguido fazer tão bem, e de que forma podia melhorar para ajudar a equipa no próximo jogo. Enquanto PE, considero que a avaliação é uma parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que concerne à análise da concretização de objetivos e das intenções metodológicas.

Tyler (1949) é considerado o pai da avaliação educacional, uma vez que foi o primeiro a falar da avaliação como ferramenta educativa, encarando-a como uma comparação constante entre os objetivos previamente definidos e os resultados obtidos pelos alunos. O autor define a avaliação como o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se concretizam. A avaliação é o resultado de uma combinação entre uma descrição e um julgamento (Guba & Lincoln, 1981). Já de acordo com Miras e Solé (1992), a avaliação é entendida como uma recolha de informação com vista à obtenção de um juízo de valor, conduzindo a uma tomada de decisão.

Na minha ótica, a avaliação deve ter como principal objetivo guiar os alunos ao sucesso, sendo um motor de constante aperfeiçoamento e uma fonte de tomadas de decisão. No entendimento de Natriello et al. (1987), a avaliação deve possuir determinadas funções, nomeadamente garantir que os alunos alcancem um determinado patamar, assegurar a identificação do patamar dos alunos para o prosseguimento de estudos, e uma vida ativa, auxiliar no aconselhamento pessoal, e, ainda, potenciar a motivação para a aprendizagem. A avaliação produz inúmeras vantagens no processo de ensino-aprendizagem, especialmente ao nível da motivação dos alunos, informando-os sobre o seu sucesso e da identificação das dificuldades associadas ao processo de

aprendizagem. A avaliação permite, ainda, estabelecer uma base para a classificação de todos os alunos.

A avaliação efetuada ao longo das UD's teve em consideração três modalidades, mormente a AD, a avaliação formativa (AF) e a AS. Todas as respectivas modalidades de avaliação constituem um fator importante e significativo de avaliação para o professor, uma vez que lhe permite perceber o nível de desempenho dos alunos em diferentes fases da UD e ajustar o contexto ao nível de desempenho atual dos alunos, potenciando-os para o patamar seguinte.

Para garantir a máxima eficiência do processo de ensino-aprendizagem, procurei adequar o contexto das aulas em função da AD realizada no início de cada UD. Essa avaliação foi realizada de forma rigorosa e objetiva, pretendendo que os resultados obtidos me elucidassem acerca do nível geral dos alunos da turma. Neste sentido, a avaliação constituiu uma essência determinante na extensão de conteúdos a lecionar.

Seguindo as orientações da EC e por opção do PC, realizei a AD de todas as UDs no início do primeiro período, garantindo, além da percepção avaliativa do nível de desempenho da turma em cada UD, também a do patamar geral da turma em EF, bem como a definição dos melhores alunos na disciplina. Tal facto permitiu-me verificar algumas nuances, nomeadamente que tipo de exercícios se adequariam mais à turma e de que forma devia construir a grelha da UD de Vickers (1990). No início não achei que fosse o melhor método, mas com o tempo percebi que era o que fazia mais sentido, permitindo-me construir o MEC de cada UD atempadamente de forma a ter a documentação toda pronta antes de iniciar as modalidades.

A AD teve como objetivo primordial analisar os conhecimentos e aptidões que o aluno deve ter para poder iniciar novas aprendizagens, informando-o sobre a qualidade do seu processo educativo anterior, verificando em que nível de desempenho se encontra, bem como informá-lo que objetivos pode alcançar durante o ano, em cada modalidade (Bento, 2003a). É também fundamental verificar, aquando da AD, se os alunos possuem ou não ferramentas para iniciarem novas aprendizagens. Esta forma de avaliação deve fornecer

indicações que permitam prever a evolução de um objetivo avaliado, orientando o seu processo formativo. A AD incidu sobre as capacidades básicas dos alunos, relacionando-as com o sucesso atual através do conhecimento adquirido previamente, percebendo se este estava ou não relacionado com as aprendizagens em causa. O anexo VII representa uma grelha de AD de futebol realizada no primeiro período. Nas modalidades coletivas e em badminton, a AD foi feita através da observação dos alunos em situação de jogo reduzido. Nas restantes UD's, A AD foi realizada através de exercícios com critérios de êxito para a sua execução.

A planificação através da AD permitiu-me criar alguns momentos de AF, os quais me permitiram compreender a opinião dos alunos acerca deles próprios e informá-los sobre o seu processo de ensino aprendizagem. Esta avaliação possuiu um carácter sistemático e contínuo, uma vez que foi realizada no fim de todas as aulas, ao longo do ano letivo. A AF foi efetuada através da reflexão final da aula e do preenchimento da autoavaliação diária, referente ao empenho e desempenho de cada aluno durante todas as aulas. Os alunos atribuíam uma classificação de 0 a 20 valores, e caso não fosse ajustada ao seu empenho e desempenho, eu permitia ao aluno justificar a sua escolha, e depois mencionava o porquê de não corresponder à realidade. Algumas destas reflexões foram muito produtivas, e além de permitirem ao aluno perceber o nível em que se encontrava, ajudou-me a procurar exercícios ajustados às necessidades de cada aluno para potenciar a sua aprendizagem ao máximo. O anexo VIII corresponde à grelha de autoavaliação diária do 2º período.

O objetivo principal desta AF foi estabelecer metas intermediárias que favorecessem a confiança no sucesso educativo, permitindo informar o aluno acerca do seu nível de desempenho e adotar novas medidas educativas para corresponder às necessidades da turma, evitando desajustamentos no processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003a). Estas estratégias remetem para uma *Avaliação para a Aprendizagem*, a qual possui como grande objetivo fornecer um feedback aos alunos sobre a sua evolução, com referência acerca dos objetivos pré-definidos, pelo professor, de forma a permitir que estes consigam tomar conta do seu próprio processo de aprendizagem, sendo o foco da avaliação o aluno e a sua aprendizagem (Coutinho et al., 2022).

As estratégias inerentes à AF nunca tiveram o intuito de fornecer dados para a classificação final das UD's, uma vez que o pretendido era que os alunos fossem verdadeiros, não os querendo condicionar com a pressão e ansiedade associada a classificações, nem perturbando o bom clima que reinava no fim de todas as aulas. Neste espaço reflexivo havia total abertura para todos exporem a sua opinião sem constrangimentos, informando sobre dificuldades sentidas e aceitando críticas construtivas sobre o seu processo formativo. Os alunos puderam, de igual forma, dialogar entre si e comigo sobre a aula, falando sobre as minhas decisões e o que achavam da aula, de forma geral. Os mais curiosos gostavam de perceber os porquês das minhas escolhas e opções, e a sinceridade nas respostas permitiu-me estar mais perto dos alunos e estabelecer relações de confiança e proximidade.

Estes momentos serviram, também, para eu me poder situar enquanto professor, e perceber que estratégias estavam a funcionar, ou não, e de que forma poderia continuar a ir ao encontro do interesse dos alunos através de um planeamento atrativo e dinâmico. A reflexão final em todas as aulas foi um pilar da minha evolução enquanto PE e pretendo mantê-la presente no futuro, quando lecionar novamente, pois considero que um professor competente está à procura de uma constante evolução para se aperfeiçoar o mais possível, melhorando a sua intervenção e conseqüentemente tudo o que lhe está inerente.

Relativamente à AS, esta modalidade de avaliação possibilitou-me a tomada de decisões relativamente à progressão ou retenção dos alunos, comparando resultados globais. Permitiu-me, de igual forma, verificar a progressão dos alunos face aos objetivos definidos previamente. Gonçalves et al. (2010) mencionam que esta modalidade de avaliação corresponde ao término de transmissão de conteúdos e posterior verificação do conhecimento do aluno sobre esses conteúdos.

A AS tratou-se de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes de todos os alunos, e foi realizada no fim de cada UD, sempre antes da última semana de aulas, de modo a conseguir avaliar algum elemento que tenha faltado à avaliação, evitando, assim, prejudicar o aluno. Segundo Bento (2003b), a AS tem duas referências para a sua realização, sendo a primeira um critério, onde a avaliação é feita em

função dos objetivos estabelecidos e centrada em critérios de êxito, e a segunda uma avaliação com referência à normal, na qual se tem em consideração o aluno médio como comparação dos alunos entre si.

Para cada UD elaborei uma grelha de Excel para colocar os dados da AS, de forma a avaliar o nível de retenção dos objetivos mais importantes dos alunos e verificar a capacidade de transferência dos conhecimentos para novas situações. Esta avaliação referia-se apenas à componente motora. Foi necessário criar uma grelha de origem para cada UD, pois o grupo de EF não possuía um modelo específico de grelha de avaliação.

A AS proporcionou-me uma classificação equitativa para todos os alunos, com base no documento disponibilizado pela Direção Geral da Educação referente às Aprendizagens Essenciais. O anexo IX representa o exemplo de uma grelha de AS, neste caso de ginástica acrobática, onde a avaliação prática foi efetuada através de uma coreografia final.

Para ser o mais justo possível, tentei sempre comparar entre os alunos as classificações atribuídas em todas as modalidades, para não resumir apenas a avaliação ao momento em si e ser o mais correto com todos. Uma das estratégias utilizadas foi a escolha criteriosa dos grupos para a avaliação prática. Em voleibol, por exemplo, a escolha das equipas era feita em função do nível de desempenho dos alunos, para a mesma ser o mais real possível. De forma a auxiliar os alunos com o nível de desempenho mais baixo, coloquei-os a jogar com alunos de nível superior, para poderem ser ajudados e alcançarem melhores classificações. Neste sentido, a turma sempre se revelou colaborativa e solidária, havendo bastantes momentos positivos de avaliação com um excelente espírito de ajuda e companheirismo.

Para avaliar a componente cognitiva de cada aluno, realizei um teste teórico com 10 perguntas para cada UD, com exceção do terceiro período, onde apenas optei por fazer um teste, com cinco perguntas de badminton e cinco de orientação. O teste era em formato digital, elaborado em forma de questionário do google. Os testes possuíam perguntas sobre a história da modalidade, regulamentação, arbitragem, conteúdos e critérios de êxito de exercícios. Para auxiliar os alunos no seu estudo, elaborei para cada UD um documento de apoio.

O anexo X representa um exemplo de um documento de apoio, neste caso de badminton. Estes documentos de apoio continham, além da informação necessária para a obtenção de 20 valores no teste, informação mais abrangente, para que os alunos pudessem consultar o documento futuramente caso pretendessem aprofundar o seu conhecimento sobre a modalidade, ou apenas para aumentarem a sua cultura geral.

No fim de cada UD os alunos procediam à sua autoavaliação relativamente ao desempenho na modalidade, sendo este momento um espaço de diálogo aberto entre mim e os alunos, justificando as minhas escolhas e fazendo-os perceber que aspetos podiam ter sido melhores e que situações foram bem concretizadas. No fim de cada período, procediam à autoavaliação do período.

A EC possuía os seus próprios critérios de avaliação, e os mesmos tiveram de ser respeitados no fim de cada período letivo, através das modalidades lecionadas. O anexo XI representa os critérios e descritores de desempenho da EC.

Em função dos critérios da EC, a avaliação final de cada período dividia-se em quatro parâmetros: C1 – conhecimento, C2 – resolução de problemas, C3 – autonomia na aprendizagem e comunicação, e C4 – competências sociais. Neste sentido, foi importante respeitar os critérios da EC e, para isso, as classificações finais foram divididas da seguinte forma: as classificações teóricas e práticas entraram nas componentes do C1 e C2. Para o C3, tive em conta o comportamento dos alunos em aula, tendo a maioria dos alunos obtido nota máxima, salvo uma ou outra exceção. Já no C4, as faltas injustificadas e de material foram o parâmetro tido em conta. É importante salientar ainda que esta distribuição foi sugerida pelo PC.

As classificações e a sua natureza transportam benefícios, mas também algumas desvantagens. Apesar de entender que na realidade portuguesa atual a classificação tem obrigatoriedade, esta pode gerar um sentido de competição desenfreada pouco desejável entre os alunos, além de lhes proporcionar ansiedade, nervosismo e pressão extra em momentos concretos de avaliação. Pude perceber, na minha turma residente, que os momentos de avaliação eram tensos e alguns alunos não se sentiam na plenitude das suas capacidades.

Conhecer a turma, e o valor real de cada um, ajudou-me a desconstruir esta ideia na cabeça de alguns alunos, retirando-lhes pressão associada à exigência de determinadas classificações. Contudo, apesar das desvantagens, acho que também existem vantagens na atribuição de uma classificação, nomeadamente na comparação de resultados, na adequação do ensino e na seleção dos melhores alunos.

O processo de avaliação foi uma das tarefas mais difíceis durante o EP, pois senti bastantes vezes a responsabilidade das minhas decisões, não querendo ser injusto com ninguém e tentando sempre ser o mais correto possível, uma vez que os alunos da minha turma residente se encontravam em fim de ciclo de ensino e a ponderação das notas revela-se uma tarefa de enorme responsabilidade para o professor. Apesar de sentir esta responsabilidade, acho que fui justo com todos neste processo, e as classificações refletiram o trabalho anual dos alunos. Os momentos de diálogo no fim dos períodos ajudaram a que houvesse mais transparência e confiança de ambas as partes nas classificações.

Foi com muita felicidade que terminei o ano letivo com a atribuição de nota 20 a três alunos, uma classificação totalmente merecida pelo seu trabalho desenvolvido desde o início do ano.

## 2.9 Minuto 90: observar e refletir sobre a prática

90 minutos de jogo volvidos, resultado em 2-0 e sentimento de dever cumprido desde o banco de suplentes. Nesta fase observava o jogo e refletia sobre o que tinha sido a minha prática, bem como a dos meus colegas, para podermos discutir o jogo informalmente no balneário, como tantas vezes fazíamos durante as épocas desportivas.

Desde cedo que a observação, e posterior reflexão, se revelaram uma parte importante da minha vida, devido ao desenvolvimento de uma personalidade reflexiva, por vezes exagerada, sobre os contextos onde me inseria, situações e vivências que fui tendo ao longo do meu crescimento. E com este pensamento surgiu uma questão: o que é ser reflexivo? Ser uma pessoa reflexiva é possuir a

habilidade de canalizar o pensamento como um atribuidor de sentido. Ao contrário do pensamento rotineiro, uma pessoa reflexiva é capaz de pensar com vontade e planejamento, procurando obter respostas justas e verdadeiras através da curiosidade e do questionamento (Alarcão, 1996).

O ser PE canalizou essa personalidade reflexiva para a PES, na perspectiva de me desenvolver através do pensamento sobre a prática. As reflexões individuais e coletivas foram positivas ao longo do percurso, tendo eu observado as aulas todas do meu colega de NE que está comigo desde setembro, e a maioria das aulas do meu colega de NE que apenas integrou a EC em janeiro.

Relativamente ao meu colega mais antigo, observei todas as suas aulas de forma não-sistemática, através de uma folha de observação criada por nós no início o ano, onde constavam espaços para a escrita sobre aquilo que achávamos pertinente. A folha de observação continha parâmetros como a observação da parte inicial da aula, o aquecimento, a parte fundamental, o retorno à calma e a intervenção pedagógica do PE observado. Em cada parâmetro avaliava comportamentos observados, como, por exemplo, a postura do professor em aula, a qualidade da instrução, a direção do seu feedback, os tempos de transição, a pertinência dos exercícios para a UD, etc. Relativamente ao colega que apenas chegou em janeiro, observei as suas aulas registrando as observações de forma não sistemática.

No fim de cada aula, em sede de NE, o observado falava do que tinha achado da aula, e eu, enquanto observador, transmitia o que tinha anotado, para os meus colegas poderem refletir e melhorar a sua prática. O mesmo acontecia sempre no sentido contrário, com observações dos meus colegas às minhas aulas, e posterior diálogo entre todos. Os meus colegas também se guiavam pela grelha de avaliação não sistemática.

A observação dos meus colegas fez-me refletir sobre onde me devo situar enquanto professor, percebendo em que patamar estava e o que tinha de fazer para atingir um patamar elevado. No início do ano, as observações ajudaram-me a corrigir algumas nuances e a aprimorar a minha forma de ensinar, elevando a minha intervenção pedagógica ao longo do tempo. No entanto, com o decorrer do ano letivo, adquirindo mais experiência enquanto PE e refletindo sobre a

prática, as observações dos meus colegas deixaram de ser meramente descritivas, passando a adotar um sentido crítico sobre as experiências observadas.

O PC também participava nestas reflexões e pela sua experiência de mais de vinte e cinco anos no ensino, em vários estabelecimentos, conseguia intervir assertivamente e com mais pormenor sobre alguns detalhes que podiam ser melhorados nas aulas, pormenores estes que escapavam aos olhos menos experientes dos meus colegas. Estes momentos de reflexão foram riquíssimos, na medida que me permitiram alcançar um patamar elevado na prática supervisionada, havendo aulas onde nem o PC tinha alguma correção a fazer, deixando-me com um sentimento de satisfação e de dever cumprido.

Foi gratificante perceber, ao longo do ano letivo, que as minhas aulas serviam muitas vezes de inspiração e exemplo para os meus colegas, aumentando a minha responsabilidade em proporcionar aulas competentes aos meus alunos. Refletindo sobre este tema, considero que a observação, e a reflexão que lhe é inerente, são fundamentais para um processo crescente de evolução, havendo sempre melhorias a fazer e reconhecendo que não há aulas perfeitas, apesar de haver aulas muito boas. É importante haver uma melhoria constante com o passar do tempo, não só durante o EP, mas também durante o ensino como professor de EF, no futuro.

No início do segundo período, realizei catorze observações sistemáticas, utilizando uma das grelhas de observação fornecidas no primeiro ano do mestrado no âmbito da unidade curricular de Didática Geral do Desporto. A respetiva grelha consistia numa observação e classificação do comportamento mais adequado, pelo professor e pelo aluno, em intervalos de tempo de quinze segundos. Este modelo foi desenvolvido por Sarmiento et al. (1990), através do *Student Time Expenditure*, que divide o comportamento do aluno em onze categorias e o do professor em oito. A cada quinze segundos, o observador deve colocar a sigla, ou acrónimo, correspondente ao comportamento mais adequado, na grelha de observação.

Realizei sete observações do aluno e sete observações do professor, de forma sistemática, estando as categorias a observar em cada grelha

representados nos anexos XII e XIII, respetivamente. Esta modalidade de observação teve uma função importante sobre a nossa prática supervisionada, na medida que nos permitiu quantificar em termos percentuais os tempos da aula de forma objetiva. Os meus colegas também realizaram este tipo de observações em algumas das minhas aulas e, através desse trabalho, pude verificar concretamente quais as percentagens temporais dedicadas a cada momento durante a aula, e, conseqüentemente, melhorar a minha prática com essa informação.

Relativamente às observações não sistemáticas, realizei mais de sessenta ao longo do ano letivo, estando a grelha de observação desta modalidade apresentada no anexo XIV. A grelha foi preenchida em todas as aulas observadas, exceto em aulas lecionadas em sala de aula, alteradas por motivos meteorológicos. Observar e refletir estiveram sempre em constante sintonia durante o EP e, nesse sentido, a reflexão forneceu-me oportunidade para voltar atrás e rever acontecimentos sobre a prática.

A reflexão pode ser entendida como sendo um pensamento sério, distante da ação, com uma conotação introspetiva. Também é definida como um processo mental que ocorre quando se olha para ações que aconteceram no passado (Oliveira & Serrazina, 2002). Os mesmos autores reconhecem ainda que a capacidade reflexiva emerge quando alguém reconhece um problema ou há a aceitação de uma incerteza.

De acordo com Schön (1987), existem três vertentes reflexivas: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras vertentes são consideradas reativas, sendo apenas separadas quando ocorrem, onde a primeira acontece durante a prática e a segunda depois da prática, quando é revista fora do seu cenário. O mesmo autor acrescenta que a reflexão sobre a reflexão na ação é a vertente que permite ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer. É importante haver esta vertente reflexiva para potenciar um olhar introspetivo sobre a ação, tratando-se de refletir sobre o que o profissional observou, que significado atribuiu, e que outro significado pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992).

Sempre me considerei um professor reflexivo, por ser uma pessoa reflexiva por natureza. A reflexão permite-me evoluir a cada dia que passa, na área da docência, mas a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência. Se a reflexão for efetuada apenas para justificar decisões e defender-me das críticas, de nada serve para a minha evolução. Nesse sentido, é importante que exista um incentivo sobre a reflexão introspetiva, a reflexão entre nós e os alunos e apenas entre os alunos (Zeichner & Liston, 2013).

De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), não basta ser reflexivo sem possuir conhecimento sobre a nossa ação. Um professor também deve ser “investigador”, explicitando as suas teorias defendidas e as teorias em uso. Posteriormente, deve avaliar as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre estes dois elementos das suas teorias, da ação e os contextos nas quais ocorrem, de modo a aumentar o seu conhecimento do ensino, do contexto e de si próprio como professor.

Ser um professor reflexivo é sinónimo de desenvolver uma prática com base na investigação-ação num determinado contexto escolar, estando o pensamento em constante vaivém, conduzindo novas reflexões e investigações futuras. Enquanto PE desenvolvi alguns métodos que me permitiram refletir sobre a ação e o contexto, procurar novas ferramentas para solucionar problemas e voltar a refletir sobre as minhas decisões.

Além das reflexões de grupo realizadas no fim das aulas, entre NE e PC, como já referi anteriormente, algumas horas depois de todas as aulas escrevia uma reflexão por escrito da aula lecionada. Esta sistematização de pensamento ajudou-me a evoluir e a proporcionar contextos cada vez melhores para os alunos. Realizei a reflexão por escrito das noventa e uma aulas lecionadas. A reflexão por escrito envolvia uma sistematização de um pensamento geral sobre a aula e a forma como foi estruturada, a minha competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos empregados, o desenvolvimento dos alunos, o que correu bem e o que correu menos bem, e que medidas deveria adotar em aulas futuras para continuar a potenciar os aspetos positivos, e acabar gradualmente com os aspetos menos bons. No meu caso, a reflexão abriu-me novas

possibilidades para a ação e conduziu-me a melhorias significativas em tudo o que envolveu o EP.

A reflexão por escrito foi um método importante no meu desenvolvimento, permitindo-me refletir sobre a ação após a mesma se ter sucedido. No entanto, a reflexão entre mim e os alunos também foi importante e foi valorizada no fim de todas as aulas. Esteve contemplado em cada plano de aula a existência de um intervalo de tempo, entre cinco e dez minutos, no fim de cada aula, para o diálogo entre mim e os alunos, em forma de reflexão sobre a aula.

Como esta reflexão se efetuava logo após o término da aula, a memória dos alunos ainda se encontrava bem conservada. Neste espaço reflexivo, a primeira questão colocada por mim era sempre “o que acharam da aula?”. Colocada em debate, a questão ia-se desenvolvendo através de um diálogo aberto entre mim e os alunos e, em alguns momentos, apenas entre eles, potenciando também o seu pensamento reflexivo. Com este método foi possível submeter-me a uma “avaliação” constante por parte dos alunos, refletir sobre o que foi dito e agir sobre isso. No sentido contrário, esta reflexão conjunta também se revelou importante. Foi a primeira vez, no percurso escolar dos alunos, que tiveram a oportunidade de refletir e dialogar sobre a aula, entre si e com o professor. Já numa fase avançada do ano letivo, percebi que este processo foi benéfico para o desenvolvimento do seu pensamento, havendo uma evolução gradual da qualidade do seu discurso e das suas intervenções.

Tal como referiu Schön (1987), não é possível aprender sem ficar inquieto, ou confuso, e foi nesse “estado de confusão” que me desenvolvi enquanto PE, através de um pensamento reflexivo constante em busca de me aperfeiçoar. Surgiram inúmeras dúvidas e incertezas durante o percurso, que foram dissipadas com o pensamento crítico aliado à investigação, para a minha ação ser cada vez mais completa e os alunos desenvolverem-se o máximo possível a níveis cognitivos e socio-afetivos, além da componente motora.

## 2.10 Tempo adicional: 2 minutos de desconto

Além de lecionar à minha turma residente, tive mais duas experiências de lecionação que se revelaram enriquecedoras e valiosas, nomeadamente aplicar uma UD a uma turma de 9.º ano e a um 12.º ano.

Como a experiência de ensinar dança na minha turma residente foi um sucesso, o PC pediu-me para lecionar algumas aulas a uma das suas turmas e pediu autorização para as gravar. Este pedido foi feito para poder visualizar as aulas e lecionar futuramente segundo os meus métodos, aprendidos na unidade curricular de Didática de Dança no primeiro ano de mestrado. O pedido também foi feito aos meus colegas de NE, e a lecionação seria de forma partilhada, à mesma turma, porém eu acabei a lecionar as aulas todas, com exceção da primeira.

Esta vertente da dança é distante do ensino das danças tradicionais portuguesas, potenciando a liberdade de expressão e colocando o aluno no centro da aprendizagem, culminando o fim da UD com uma coreografia final elaborada pelos alunos. Adotei os mesmos métodos que utilizei na minha turma residente, sendo que o principal desafio foi conquistar a confiança da turma, uma vez que eu era apenas um desconhecido para eles. Três aulas depois, senti que já os tinha cativado para a UD e dança foi também uma agradável surpresa de lecionação nesta turma.

Como a faixa etária foi coincidente à da minha turma residente, foi possível ter intervenções semelhantes e obter um bom resultado, através das coreografias finais. Um dos aspetos positivos de voltar a ensinar dança a esta faixa etária, foi o de poder corrigir algumas nuances que não resultaram tão bem na minha turma, refletindo se o caminho estava a ser bem traçado ou não.

Por outro lado, os mesmos métodos não resultaram com a turma de 9.º ano de escolaridade. Esta turma pertencia ao coordenador do grupo de EF e como era obrigatório ter uma experiência de lecionação fora no nosso ciclo de ensino, questionei sobre a possibilidade de lecionar à sua turma, pelo que o pedido foi aceite. Para poder refletir sobre a minha intervenção a ensinar, escolhi lecionar

dança novamente, para poder ter um termo comparativo da mesma UD aplicada em faixas etárias diferentes.

Na primeira aula da UD percebi logo o desafio que tinha pela frente, tendo uma turma muito heterogénea para trabalhar, com alguns alunos com necessidades educativas especiais e outros provenientes de contextos familiares difíceis, com baixo aproveitamento escolar. Nessa aula, senti que iria ter que cativar os alunos de uma forma diferente para a dança, e que teria de proporcionar mais aulas para a criação da coreografia, antecipando o problema que se viria a suceder.

Uma das características desta turma foi a irregularidade na assiduidade e, nesse sentido, optei por deixar os alunos escolherem os grupos de trabalho, ao contrário do que fiz nas duas turmas de 12.º ano. Esta medida revelou-se importante porque dos quatro grupos formados, apenas dois tiveram sempre todos os elementos presentes nas aulas dedicadas à elaboração da coreografia. A solução passou por sensibilizar os alunos a reunirem-se fora do horário letivo, uma vez que a decisão de os deixar escolher os grupos foi tomada já com essa perspetiva.

Outra alteração efetuada da UD de dança para este nível de ensino relacionou-se com os contornos da avaliação, reduzindo o tempo total da coreografia em comparação às realidades anteriores. Apesar de tudo, as coreografias finais foram satisfatórias, com todos os grupos a conseguirem apresentar, com maior ou menor dificuldade. Dois desses grupos, por terem elementos pertencentes a escolas de dança, conseguiram criar coreografias muito boas, potenciando os restantes elementos dos respetivos grupos.

Devido à faixa etária em questão, alguns dos problemas mais difíceis de ultrapassar foram a vergonha, capacidade de expressão e à-vontade perante os colegas. Todos estes problemas foram convergentes entre alguns destes alunos, e a solução passou por ir elaborando exercícios que contribuíssem para a perda de vergonha dentro da aula e potenciar a expressão de emoções através da dança. Foram criados contextos de apresentação grupal e individual aos colegas, e os problemas acima mencionados foram desaparecendo progressivamente com o decorrer da UD.

Estas duas experiências revelaram-se desafiantes, mas gratificantes, contribuindo para a minha evolução enquanto PE, uma vez que pude acrescentar mais dois contextos de ensino aquele a que já estava habituado. Lidar com problemas diferentes, de alunos diferentes, em contextos diferentes, contribuiu positivamente para a minha formação docente, tornando-me um futuro professor mais capaz e mais completo.

### **III – Área II – Relação com a comunidade escolar**

#### **3.1 Fim do jogo: papel do capitão de equipa**

Na minha formação enquanto jogador de futebol, por vezes fui um dos capitães de equipa, e uma das funções era a de auxiliar o treinador na gestão do grupo ou em tarefas que ele considerasse importante. Na EC passou-se o mesmo, mas, neste caso, como PE auxiliei o PC em tarefas da sua direção de turma, de forma a envolver-me mais na comunidade escolar.

Antes do estágio, percebi que era necessário participar no Desporto Escolar ou auxiliar tarefas de direção de turma. Por incompatibilidade horária devido à minha atividade profissional enquanto treinador, não foi possível participar no desporto escolar, uma vez que a escola o disponibilizava só ao fim da tarde, e eu todos os dias a partir das dezasseis horas encontrava-me a trabalhar. Por esse motivo, optei por auxiliar o nosso PC com a sua direção de turma.

O nosso PC foi diretor de turma de um 10.º ano de escolaridade, turma que se caracterizava como tranquila, trabalhadora e com poucos problemas comportamentais associados, pelo que o auxílio em tarefas de direção de turma se revelou uma tarefa serena.

Com o passar do ano letivo, em conversas constantes com o PC, consegui perceber melhor as funções e deveres de um diretor de turma, auxiliando-o em alguns aspetos, nomeadamente:

- Justificação de faltas: pude trabalhar com a plataforma online da escola e vivenciar essa experiência, uma vez que enquanto PE não tinha acesso à mesma;
- Acompanhamento do desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos: auxiliei o PC, em conversas privadas com os alunos, no sentido de os ajudar a ultrapassar dificuldades e enfrentar desafios a nível escolar e pessoal;

- Elaboração da ata do conselho de turma: através da elaboração deste documento pude perceber como o mesmo se redige, com a colocação da ordem de trabalhos, informações sobre os alunos, classificações finais e planeamento de atividades;
- Comunicação com os encarregados de educação: auxiliei o PC na escrita de mensagens direcionadas aos encarregados de educação com informações relevantes sobre os seus educandos;
- Diálogo constante com o PC: informalmente, o PC sempre que necessitava de uma opinião imparcial, colocava-me alguma questão, sendo que a honestidade e sinceridade estavam sempre presentes na resposta.

Acompanhar o PC no seu processo enquanto diretor de turma fez-me perceber da importância desta função para um bom decorrer do ano letivo para os alunos, melhorando as suas condições inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, orientando-os para o sucesso escolar e pessoal. Vivenciar de perto as funções de direção de turma foi importante na minha formação enquanto docente, pois elucidou-me de que ser professor não se trata apenas de lecionar aulas, existindo mais funções importantes e indispensáveis associadas à vida escolar, sempre com o propósito de melhorar a vida escolar dos alunos.

### 3.2 Chegada ao balneário depois da vitória

Tanto na vitória, como na derrota, chegar ao balneário depois de um jogo sempre foi um momento importante no fortalecimento de relações interpessoais entre equipa e staff técnico. Na derrota, o grupo deve estar unido, ajudando-se mutuamente para ultrapassar esse momento menos bom, e na vitória, o grupo une-se pela obtenção de um objetivo conjunto, havendo um clima positivo entre todos e reforçando as relações interpessoais.

Apesar de estar em constante auxílio em tarefas de direção de turma, por não poder participar no desporto escolar, devido à incompatibilidade horária, senti que podia fazer mais para envolver-me na comunidade escolar. Participar

e planear atividades direcionadas aos alunos foram outra forma que encontrei para me envolver na vida escolar e ter um papel ativo junto da comunidade escolar como um seu todo, mas, principalmente, dos alunos.

O PC lançou o desafio de planear uma atividade, a cada um de nós, pelo que no âmbito do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência decidi convidar a secção de Desporto Adaptado do Futebol Clube do Porto para uma demonstração das modalidades de Boccia e Goalball e posterior interação com os alunos. Para a atividade ser exequível, estabeleci os primeiros contactos com a coordenadora da secção do clube, informando-a sobre o que pretendia fazer e questionando sobre a possibilidade de marcar uma reunião.

O pedido foi aceite e na reunião com a coordenadora do Futebol Clube do Porto, estabelecemos todos os moldes organizativos e logísticos da atividade, apresentando-lhe posteriormente o plano da atividade, representando no anexo XV. Este plano serviu de orientação organizativa para a preparação do evento, conduzindo as minhas ações de forma coordenada e ponderada para que tudo decorresse da melhor forma no dia do evento. É importante mencionar que apesar da atividade ser liderada por mim, o NE auxiliou-me na preparação do evento, tal como o PC.

Antes do evento tive de requisitar os materiais necessários à sua montagem, bem como os lanches destinados ao staff e atletas convidados, sendo um processo novo que envolveu a ida à secretaria da escola, local que nunca tinha contactado antes. Tive a oportunidade de convidar o departamento de educação especial a estar presente, bem como a senhora diretora da escola, com o papel de fazer o briefing inicial da atividade e receber os convidados da atividade. No dia anterior à atividade, eu, o meu colega de estágio, e o PC deslocamo-nos às instalações da escola para marcar os campos e organizar o material necessário para o normal funcionamento da atividade. Fui o responsável pela divulgação da atividade, convite ao clube de jornalismo para a reportagem fotográfica e convite ao Porto Canal, porém o canal televisivo respondeu dizendo não ter disponibilidade de agenda no dia em questão.

O evento decorreu conforme os contornos iniciais previstos, tendo sido um sucesso e o feedback fornecido pelos alunos bastante positivo, através de um

questionário após o término da atividade. É importante apenas salientar que a única falha que houve foi alheia à organização, pois o clube de jornalismo aceitou o convite e não compareceu na atividade.

Nos dias seguintes à atividade fiquei responsável por elaborar o relatório de atividade, estando o mesmo representado no Anexo XVI. Construir do zero uma atividade de tamanha importância social e escolar, fomentando valores de inclusão e de respeito pela diversidade de pessoas, enriqueceu o meu percurso enquanto PE e a minha formação docente.

No âmbito da UD de Aptidão Física, desenvolvi outra atividade, desta vez direcionada apenas para os alunos da minha turma residente, no fim do primeiro período. Nesta UD, o PC incentivou-nos a ensinar os principais ossos e músculos do corpo humano, para aumentar a cultura geral dos alunos. Ao saber que a Alfândega do Porto contava com a exposição número um do mundo, sobre o corpo humano, denominada “Bodies”, convidei a turma a deslocar-se lá para terem a oportunidade de aprender mais sobre este tema e ver ao vivo órgãos reais do corpo humano. Vinte e três dos vinte e quatro alunos da turma aceitaram e acompanharam-me nesta visita, sendo um momento valioso para os alunos, aumentando desta forma o seu conhecimento sobre o corpo humano, através de uma exposição atrativa e muito bem organizada. O deslocamento desde a escola até à Alfândega do Porto foi efetuado através de transportes públicos e, por sermos um grupo grande, com a visita marcada com bastante antecedência, a organização cobrou um preço mais baixo à entrada da exposição.

De forma a participar cada vez mais na comunidade escolar, envolvi-me em mais atividade desenvolvidas ao longo do ano, tanto pelos meus colegas de NE, como pelo grupo de EF e até por outros departamentos pedagógicos da escola, enriquecendo assim o meu percurso no EP. As atividades onde participei foram as seguintes:

- Corta-Mato do Agrupamento: tive a função de montagem do percurso, antes de começar. Durante a prova, estive responsável pela “agulha” para a meta. No fim, fiquei responsável pela arrumação de grades divisórias do percurso. Elaborei ainda a playlist para o evento.

- Magusto Escolar: a minha função foi supervisionar as estações com jogos tradicionais e cativar alunos para a participação na atividade.
- Mega Sprinter Escolar: a minha função foi ficar encarregue do “foto finish” na corrida de 100 metros e alisar a areia na prova do salto em comprimento.
- Teatro sobre “Fernando Pessoa”: a minha função foi acompanhar a minha turma residente ao auditório da cidade, para verem uma peça de teatro alusiva a Fernando Pessoa, no âmbito da disciplina de português.
- Pedalar Gondomar: a minha função nesta atividade ciclo turística pelo Douro foi de “carro vassoura”, ficando sempre como último elemento do pelotão e garantindo que ninguém ficava para trás. No fim, auxiliei na entrega de prémios aos alunos.
- Masterclass de dança: a minha função foi de organizar as turmas participantes pelo espaço e garantir o seu bom comportamento, para não perturbar a professora convidada.
- JumpYard: a minha função foi acompanhar alguns alunos da minha turma residente, e dos meus colegas de NE, a este parque de diversões de trampolins, garantindo a sua segurança durante a atividade.

A envolvimento na comunidade escolar, através das atividades em que participei, fortaleceu os meus laços afetivos com os alunos e com os meus colegas, enriquecendo, também, a minha formação enquanto docente.

Ser professor é muito mais que lecionar. Um professor ativo deve ter um papel mais abrangente na vida escolar dos seus alunos, sensibilizando-os para a participação em atividades que irão, certamente, enriquecer o seu percurso escolar, e participando nas mesmas, liderando pelo exemplo e tornando-se cada vez melhor professor aos olhos dos seus alunos.

#### **IV – Área III – Desenvolvimento profissional: a investigação científica, em contexto docente, como um dos fatores de evolução do PE**

4.1 A importância da relação afetiva entre professor-aluno para um ensino de qualidade

##### 4.1.1 Resumo

O presente estudo investigou a percepção dos alunos de uma turma de 12.º ano de escolaridade sobre a importância da relação afetiva entre professor e aluno no contexto educacional. O estudo procurou compreender o que os alunos entendem relativamente a esse assunto e perceber como essa dinâmica influencia o seu desempenho escolar. A pesquisa envolveu uma recolha de dados através de entrevistas em sede de grupos focais, as quais foram transcritas e analisadas posteriormente através de procedimentos de Análise Temática. Os resultados revelaram que os alunos valorizam profundamente a existência de uma relação afetiva positiva com os seus professores, destacando que essa relação influencia diretamente o clima de aula, a motivação para aprender e o seu rendimento académico. O estudo converge com a literatura existente, onde se conclui que a construção de relações afetivas entre professores e alunos é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem adequado.

**PALAVRAS-CHAVE:** AFETIVIDADE, ENSINO-APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO, CONTEXTO EDUCACIONAL

#### 4.1.2 Abstract

The present study investigated the perceptions of 12th-grade students regarding the importance of the emotional relationship between teacher and student in the educational context. The study aimed to understand what students perceive about this issue and how these dynamic influences their academic performance. Data collection involved conducting interviews in focus groups, which were subsequently transcribed and analyzed using Thematic Analysis procedures. The results revealed that students deeply value the existence of a positive emotional relationship with their teachers, emphasizing that this relationship directly influences the classroom climate, their motivation to learn, and their academic achievement. The study aligns with existing literature, concluding that building emotional relationships between teachers and students is fundamental for an appropriate teaching-learning process.

KEY-WORDS: AFFECTIVITY, TEACHING-LEARNING, MOTIVATION, EDUCATIONAL CONTEXT

### 4.1.3 Introdução

O papel do professor transcende a mera transmissão de conhecimento, estendendo-se para além das fronteiras da sala de aula (Bulgraen, 2010), ou no caso da Educação Física, dos pavilhões e ginásios. Deste modo, para além das questões pedagógicas específicas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, importa considerar o ambiente de aprendizagem, o qual resulta da convergência de dois vetores, um primário e um secundário, sendo, respetivamente, o professor e os alunos (Rosado & Mesquita, 2009). Rosado e Mesquita (2009) indicam que a criação de um clima de aula positivo e um ambiente de aprendizagem adequado exige ao professor uma grande capacidade de ajustamento, porquanto implica uma reflexão constante e *in loco* do processo de ensino.

Segundo Aquino (1995), a interação afetiva entre professor e o aluno tem sido cada vez mais reconhecida como uma força impulsionadora do processo de ensino-aprendizagem, influenciando não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento social dos alunos. O processo de ensino aprendizagem é enriquecido quando existe uma boa ligação entre o professor e os seus alunos, sendo este um fator determinante para a efetividade do mesmo (Sarnoski, 2014). O mesmo autor refere que, para um ensino afetivo, é necessário o professor fornecer uma vasta diversidade de situações, que garantam igualdade de oportunidades entre os seus educandos.

A afetividade não se concerne apenas à simples demonstração de afeto, tratando-se de um conceito complexo, englobando mais fenómenos que lhe são inerentes (Silva & Neta, 2018). Segundo Antunes (2006), a afetividade pode ser analisada através de uma perspetiva psicanalítica, biológica, psicológica ou filosófica, tendo nas emoções a sua manifestação nuclear. Em contexto de aula, sabe-se que o vínculo afetivo entre professor e aluno deve ter um carácter libertador e de confiança no dia a dia, combatendo algum tipo de rótulo presente no ambiente educacional escolar (Pereira & Gonçalves, 2010). Nesse sentido, Pereira e Gonçalves (2010) mencionam que esse vínculo estabelecido promove a emergência de autonomia e sucesso na construção da aprendizagem,

tornando os alunos cada vez mais confiantes e capazes de formularem um pensamento crítico sobre o ambiente que os rodeia.

Carl Rogers foi um psicólogo norte-americano e um pensador humanista, que desenvolveu a teoria da aprendizagem centrada na pessoa, aplicada na educação e, segundo (Capelo, 2000), este conceito é importante para facilitar o processo de aprendizagem. O aluno transforma-se num cultivador de conhecimento, sendo o papel do professor o de mediar o seu acesso à informação, através de uma descoberta guiada (Rogers, 1977). O mesmo autor defende que para uma aprendizagem adequada, torna-se necessário que o aluno aprenda a aprender.

Neste sentido, a presença de um professor motivado, capaz, afetivo e competente é indispensável para a validação de todo o processo de ensino, capacitando os seus educandos de ferramentas que lhes permitam aprender e refletir, afastando-os do padrão tradicional de ensino que envolve a transmissão de conhecimentos de forma automática, mecânica e sem reflexão. (Pinheiro & Batista, 2018).

Desta forma, o presente estudo procurou compreender a perceção dos alunos de uma turma de 12.º ano de escolaridade sobre a importância da relação afetiva entre professor e aluno no contexto educacional. Especificamente, procurou compreender a influência das relações afetivas entre professor e os seus alunos na dinâmica inerente ao processo de ensino-aprendizagem e perceber como a respetiva influencia o seu desempenho escolar.

#### 4.1.4 Metodologia

##### Contexto e participantes

O presente estudo decorreu na EC, instituição de ensino básico e secundário que possui como compromisso proporcionar uma educação de qualidade e um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos seus alunos.

Os participantes deste estudo foram os alunos da turma residente, nomeadamente uma turma de 12.º ano de escolaridade composto por 24

estudantes, 12 do género masculino e 12 do género feminino, sendo que uma parte da turma pertence à vertente de ensino de Ciências Socioeconómicas e a outra a Línguas e Humanidades.

De forma a garantir uma participação voluntária, os participantes foram devidamente informados previamente sobre o propósito do estudo e a importância da sua participação para uma excelente recolha de dados, assinando um termo de consentimento para a participação no respetivo estudo. Todos os pressupostos de anonimato e confidencialidade foram assegurados através de atribuição de nomes fictícios (pseudónimos) a cada participante, e a possibilidade de abandono da participação a qualquer momento também foi garantida.

#### Instrumento de recolha de dados

O instrumento escolhido para a recolha de dados consistiu em entrevistas de grupos focais de carácter semiestruturado. Este método permitiu uma exploração profunda e personalizada das perceções, experiências e opiniões dos alunos da turma em relação ao papel afetivo do professor no contexto do ensino de qualidade. Este tipo de entrevistas é efetuado com pequenos grupos de pessoas e tem como objetivo o estabelecimento de um diálogo reflexivo e aberto entre todos os participantes, sobre um tema específico (Patton, 2002).

Ao optar por este tipo de entrevistas, pretendeu-se capturar as vozes individuais e distintas dos alunos, proporcionando uma compreensão mais rica e personalizada do que se pretende estudar. Desta forma, foi realizada uma recolha de informação com qualidade face ao contexto social dos participantes, as suas crenças e experiências sobre a temática explorada. Foi permitida uma exploração profunda acerca dos conhecimentos e vivências de cada participante, havendo, desta forma, acesso a um tipo de informação ímpar e pessoal (Patton, 2002).

As entrevistas foram conduzidas cautelosamente de forma a proporcionar aos participantes um ambiente acolhedor, propício à expressão aberta dos

mesmos, promovendo uma partilha significativa de experiências sem se sentirem condicionados.

No presente estudo os participantes foram divididos em quatro grupos de seis elementos, conforme está explícito na tabela abaixo.

*Tabela 2 - Grupos Focais*

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
BP	GS	MM	JC
MS	GQ	FC	BA
RS	LV	AP	IS
GL	DM	RN	JG
MM	EP	BT	VV
LF	MC	SS	MI

Ao definir a composição dos grupos para o estudo, adotei uma abordagem cuidadosa, estratégica e propositada, considerando as características individuais de cada aluno e agrupando-os conforme as suas características em grupos heterogéneos. A diversidade de perfis dentro da sala de aula é uma realidade e, desta forma, os quatro grupos formados são homogéneos, sendo compostos por alunos com personalidades individuais heterogéneas, de forma a perceberem diferentes visões e pontos de vista relativamente aos objetivos específicos do estudo, incluindo e dando voz a todos os alunos da turma.

Em cada grupo há alunos de carácter mais participativo e de desempenho elevado, cabendo a esse aluno potenciar a participação dos restantes elementos do grupo, de modo a fomentar uma participação ativa no momento da recolha de informação. Em todos os grupos também é possível encontrar alunos cuja motivação para as aulas é reduzida e, por consequência, os seus níveis de desempenho também não são elevados.

Para terminar, foi incluído em cada grupo alunos que apresentavam indisciplina em contexto de aula, e alunos que mantêm uma postura positiva e índices motivacionais elevados, apesar de manifestarem algumas dificuldades motoras.

A estratégia de colocar alunos com diferentes características em cada grupo foi concebida de forma a potenciar a participação ativa de todos os alunos, através do equilíbrio dos grupos na capacidade de articular, melhorando a qualidade e variedade dos dados recolhidos (Batista et al., 2021).

Foram realizadas quatro entrevistas durante quatro semanas, durante o segundo período letivo, às terças-feiras, logo após a aula de E.F., numa sala de aula requisitada na EC que garantiu um ambiente tranquilo e propício a uma harmoniosa recolha de dados. As entrevistas foram gravadas com recurso a um telemóvel, de forma que a informação pudesse ser perceptível, estando o mesmo em constante movimento em função do diálogo entre os participantes. O tempo total de todas as entrevistas corresponde a cerca de uma hora e cinquenta minutos.

A preparação e elaboração do guião de entrevista surgiu de um processo rigoroso e ponderado, precedente de uma planificação cautelosa de objetivos gerais e específicos para o estudo. No sentido de desenvolver os objetivos do estudo, as questões centraram-se na forma como os estudantes percecionam a ligação entre professor e aluno, a relação entre a afetividade e a aprendizagem e o papel do professor nos desafios dos alunos. Apesar dos tópicos já estarem definidos previamente, qualquer temática com interesse que pudesse emergir aquando do momento da recolha de dados, era tratada e explorada com a mesma metodologia rigorosa (Morgan & Green, 1998). Este tipo de método permite uma maior amplitude de informação emergente após a colocação de cada tema em discussão entre os participantes (Batista et al., 2021).

#### Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada através de procedimentos de Análise Temática (Coutinho et. al., 2016). Numa primeira fase a estratégia consistiu numa audição do conteúdo das entrevistas de forma a garantir a qualidade do material gravado e verificar que todos os testemunhos dos participantes foram recolhidos. Após esta primeira audição, procedeu-se à transcrição das entrevistas, porém, antes da mesma ter começado, foi atribuído um nome fictício a cada participante.

A transcrição foi realizada de forma cuidadosa para preservar a gramaticalidade de todo o discurso oral. Este procedimento sistematizado de audição foi aplicado para garantir a fiabilidade das transcrições (Tesch et al., 1990). A primeira fase de análise compreendeu a codificação da informação recolhida, agrupando a mesma em unidades de informação com características semelhantes. Posteriormente, agrupou-se as respetivas unidades de informação em temas mais específicos, dentro do mesmo tema, de forma a haver uma organização e interpretação mais fácil dos temas em análise (Patton, 2002); (Tesch et al., 1990).

Na secção dos resultados serão expostos alguns excertos transcritos do pensamento dos participantes, refletindo sobre o seu pensamento, conhecimento e experiências sobre o tema em questão.

#### 4.1.5 Resultados

Após a transcrição das entrevistas, e posterior leitura, foi possível codificá-las em unidades em três unidades de informação: A importância da relação entre professor e aluno; relação entre a afetividade do professor e a aprendizagem do aluno; papel do professor no desenvolvimento pessoal dos alunos. Cada tema identificado foi posteriormente dividido em subtemas, para conferir uma interpretação mais suave e harmoniosa ao leitor.

##### *A importância da relação entre professor e aluno*

Durante as entrevistas ficou evidente que a relação entre os alunos e os professores desempenha um papel crucial no seu ambiente educacional, sendo que a maioria dos alunos destacaram com elevada importância a existência de uma relação afetiva, que vá além do aspeto estritamente académico.

Os alunos referem que a ligação com os professores varia de professor para professor, havendo professores que têm “uma relação mais amigável” e professores onde existe “uma relação completamente formal”. Os alunos consideram que “existem professores que conseguem ter um bom

relacionamento com os alunos, e com isso conseguem ser didáticos”, acrescentando que “não adianta muito ter boa função académica, para conseguir tentar ensinar e não conseguir entregar algo para os alunos”.

A ligação entre a relação profissional e pessoal também foi um tema colocado em discussão entre os alunos, sendo unânime a opinião dos mesmos face a este tema.

*“Com um professor mais rígido, obviamente que o aluno vai ficar sempre recuado, não vai querer falar de maneira nenhuma, agora, com um professor que consegue criar um laço com o aluno, o aluno vai querer sempre tentar matar a dúvida que tem, por exemplo.”*

(JG)

Os alunos também consideram haver um melhor aproveitamento académico quando ocorre o estabelecimento de uma ligação afetiva entre ambas as partes, e mencionam também que “é muito mais fácil” para eles gostarem “de estar dentro da sala de aula, quando o professor mostra que é uma pessoa que está ali, e que não é estritamente uma máquina só a debitar informação”, valorizando os docentes que têm sensibilidade educacional e respeitam os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é notório que os alunos se sentem melhor quando o professor é mais aberto e procura estabelecer relações mais próximas com os seus educandos, havendo mesmo melhorias académicas individuais.

Os entrevistados mencionaram que um dos pilares para a criação de uma ligação afetiva entre o professor e o aluno são os contextos fora da sala de aula, dando exemplos claros sobre situações que aconteceram:

*“eu, por exemplo, faço teatro fora da escola, e a professora vem sempre assistir às minhas peças, mesmo aquelas que não são da escola”.*

(BT)

Outro aluno concluiu este assunto, dizendo:

*“quando eu fui, por exemplo, ao Parlamento jovem, a professora mandou mensagem a dar-me os parabéns pelo quarto lugar, quase fui apurada, e ela ficou muito feliz por mim.”*

(AP)

Esta dimensão pessoal foi descrita como fundamental para a criação de um ambiente de respeito e confiança, onde os alunos se sentem valorizados como indivíduos e não apenas como alunos. Um professor mais afetivo, na sua opinião, é um docente que seja “mais aberto”, “compreensivo”, que “transmita segurança” e que saiba “lidar com os alunos”.

Quando questionados acerca da sua facilidade em expressar emoções aos professores, as opiniões foram divergentes, havendo alunos que têm dificuldade em dizer o que sentem, e alunos com mais abertura para falar dos seus sentimentos apenas aos professores que têm uma mais ligação afetiva. A resposta “depende do professor” foi a mais escutada, sendo reflexo da importância de uma ligação afetiva entre professor e aluno. Um dos alunos deu um exemplo prático e concreto:

*“depende do professor. Por exemplo, há professores com quem eu não faria isso porque sei que é uma relação professor-aluno apenas, e sinto que não posso mesmo..., mas há outros professores, por exemplo, a professora de história, ou até com o professor de educação física, onde me sinto mais à vontade para falar de coisas que se passam fora da escola”.*

(GQ)

### Relação entre a afetividade do professor e a aprendizagem do aluno

A relação afetiva entre professor e aluno emergiu como um fator significativo na promoção de uma aprendizagem eficaz. Nessa afetividade, um dos tópicos mais discutidos foi a diferença entre afetividade negativa e positiva, e o seu impacto na vida académica dos participantes. A maioria dos alunos

relaciona a afetividade negativa ao insucesso acadêmico, e a positiva ao respetivo sucesso.

A afetividade negativa afasta os alunos do professor e compromete o ambiente educacional. Alguns alunos sentem-se oprimidos, amedrontados, desmotivados e envergonhados em sala de aula quando o professor não é capaz de promover uma relação saudável com os seus alunos. Um dos participantes relata o seguinte:

*“não quero estar na aula por conta da personalidade da professora, porquê? Porque parece que é uma ditadura, você se sente oprimido em estar lá e você se sente oprimido em querer saber algo”.*

(JG)

Outro participante mencionou o seguinte:

*“no meu caso, muitas vezes tenho as respostas para responder, mas não respondo por vergonha, porque acho que vou ser criticado”.*

(MM)

Quanto à afetividade positiva, os alunos acham que “influencia bastante” e que esta relação promove um clima de aula mais positivo, a colaboração entre alunos e, conseqüentemente, melhores classificações. A participação nas aulas de forma voluntária também melhora, como refere um participante:

*“um professor que nós vemos que podemos estar confortáveis com, temos muito mais facilidade em ser participativos numa aula”.*

(LF)

Outro aluno, relata uma situação onde a afetividade positiva o marcou e projetou-o para uma mudança de mentalidade:

*“não há muito tempo, vieram as avaliações intercalares e os professores ouviram que o meu aproveitamento não andava a ser melhor, e lembro-me que o professor de educação física chamou-me para falar com ele, e esteve a falar comigo não como professor, mas como amigo, e esteve a chamar-me à atenção porque se preocupa comigo, e quer que eu tenha um bom aproveitamento, não só em educação física, mas como nas outras disciplinas... acho que isso foi um momento que eu senti que o professor se importava comigo e fez com que eu me sentisse bem”.*

(GQ)

Os alunos acreditam que a afetividade positiva do professor e um clima de aula positivo estão interligados, bem como os métodos de ensino que o professor implementa nas suas aulas.

*“Se um professor nos incentivar e nos apoiar, é muito mais fácil ter interesse pela disciplina e querer tirar boas notas, porque entramos na sala e gostamos de estar lá dentro”, mencionou um participante quando questionado sobre este assunto”.*

(IS)

Um dos problemas atuais no ensino, segundo os participantes, é a saturação dos conteúdos lecionados e o tempo excessivo sem intervalos durante as aulas. Os estudantes acham que se os professores “tirassem um bocadinho da aula para brincar ou para descontrair um bocado” se calhar a sua “prestação até ia acabar por ser melhor”. Mencionam ainda acabam por se “cansar” quando a matéria é lecionada sem interrupção, até chegar ao ponto onde já não estão “a fazer nada, só a ouvir a professora.”

São as pequenas brincadeiras aliadas a métodos de ensino mais recentes que conferem um clima de aula positivo. Um aluno diz que, “por exemplo, todas as brincadeiras que há na aula, também para descontrair, aliviar o stress, são muito importantes”. Por vezes, os alunos encontram-se “numa situação mais

tensa”, e quando “vem uma piada” começam-se “a rir”, despontando uma “reação em cadeia que até pode aliviar o momento”.

Outro participante, ainda sobre esta temática, dá o seguinte exemplo, quando questionado se os exercícios expostos na aula de E.F. promovem um clima positivo:

*“consigo dar o exemplo dos exercícios que o professor faz no aquecimento, nota-se que esses exercícios são coisas que o professor anda a procurar... falo por mim, desde sempre os exercícios que o professor tem levado eu gosto bastante de fazer e porquê? Porque até nem parece que estamos numa aula, estamos ali descontraídos, mas ao mesmo tempo estamos a fazer o que é suposto, que é aquecer. Os exercícios que o professor leva são coisas inovadoras nas aulas”.*

(GQ)

Um dos tópicos destacado pelos alunos foi a importância da inovação no ensino, acreditando que esta está relacionada com sua motivação e a vontade de querer participar nas aulas. “Se eu gostar de um professor é claro que estou mais motivada a ir às aulas dele”, referiu uma participante. Os alunos, refletindo sobre este tema, consideraram que é importante o professor colocar-se na pele do aluno, fazendo o esforço para perceber de que forma pode cativar os alunos e tirar o máximo rendimento académico dos mesmos.

Os alunos também mencionaram que gostam quando são colocados no centro da aprendizagem, dizendo que se sentem mais capazes, autónomos e motivados nas aulas. Acrescentam ainda que se sentem cansados “do ensino mais tradicional”, onde o professor só ordena e os alunos realizam, sem perceberem o porquê de determinadas situações. Um dos alunos referiu um caso prático que o marcou, numa aula de E.F.:

*“acho que o facto do professor nos pôr a dar o aquecimento uns aos outros, também puxa por nós de uma maneira diferente, faz com que nós também sentimos assim um bocadinho o papel do que é ser professor, e de ter de estar a pensar nos exercícios”.*

(GS)

Outro participante mencionou o seguinte:

*“O professor consegue perceber aquilo que nós achamos um bocado mais aborrecido, e que não nos dá tanta motivação para fazer as aulas, e consegue trazer conteúdos mais atualizados e mais apropriados, e acho que isso ajuda bastante a tornar as aulas dinâmicas, e que nós tenhamos motivação e vontade de querer participar e ajudar para o bom funcionamento das aulas”.*

(EA)

Ainda sobre a relação entre a afetividade do professor e a aprendizagem, os alunos consideram que a forma de liderança do professor é fundamental. Durante o seu percurso escolar, os alunos sentiram tipos de liderança mais autocráticos, centrados no professor, e mencionaram que se sentiram bem, este ano letivo, quando puderam ter um papel mais preponderante nas aulas de E.F., através de uma aprendizagem cooperativa e da descoberta guiada. Também realçaram a importância da liderança pelo exemplo, em algumas situações específicas:

*“quando estamos a fazer ginástica acrobática e temos que nos descalçar, o professor faz questão de se descalçar também”.*

(EA)

*“Nos jogos de futebol também, o professor faz sempre questão de jogar com alguns alunos e fazer brincadeiras”, acrescentou um participante.*

(LV)

### Papel do professor no desenvolvimento pessoal dos alunos

Quando questionados sobre a importância da compreensão por parte do professor nos momentos de dificuldade por parte dos alunos, os participantes apresentaram uma visão convergente e mencionaram que esta postura e abordagem por parte do professor era importante e fundamental. Alguns participantes sentem-se frustrados quando um professor é incompreensivo e só olha para o lado académico do aluno, havendo relatos de indiferença:

*“ela não se importa se estás bem ou estás mal, ela só se importa em dar a matéria”.*

(SS)

Os alunos consideram que essa compreensão é “essencial para o aluno se conseguir desenvolver”. Esta falta de sensibilidade afasta os alunos do professor e, conseqüentemente, enfraquece o processo de ensino-aprendizagem inerente. Alguns alunos foram mais longe aquando da discussão sobre este tema, dizendo que há alunos com contextos familiares difíceis, sentindo-se sozinhos e desamparados, e têm nos professores a expectativa de serem ouvidos, e compreendidos, para se sentirem melhor, como relata uma participante:

*“acho que o facto de o professor ser mais aberto e querer saber os nossos problemas pessoais, pode ajudar muito o aluno quando ele, por exemplo, sente-se sozinho ou não tem com quem falar”.*

(AP)

Neste sentido, surgiram mais intervenções sobre a sensibilidade dos professores perante os problemas pessoais dos alunos, havendo relatos de situações positivas e negativas:

*“Foi uma coisa que aconteceu com meu irmão. Ele tinha uma apresentação oral marcada e o meu avô tinha morrido na noite anterior, e ele não conseguiu dormir, ficou muito mal, e no dia da apresentação ele explicou a situação à professora. Ela disse que não tinha nada a ver com ela e que ele ia*

*fazer a apresentação na mesma. Ele não conseguiu ter uma apresentação tão boa porque estava com a cabeça naquilo...”.*

*(RS)*

Foram, também, surgindo alguns testemunhos de professores que demonstraram sensibilidade e, com isso, tornaram o aluno mais próximo deles e da sua disciplina. Um dos participantes acrescentou que “quando os professores tendem a ser compreensivos” com o lado pessoal dos alunos, “fora do ambiente escolar, é muito melhor para a relação do aluno com o professor “e para o respetivo “desempenho escolar”.

Este apoio, compreensão e sensibilidade estão também relacionados com a obtenção de boas classificações por parte dos estudantes. Os participantes consideram um bom professor aquele que não desiste dos alunos, compreende as suas dificuldades e procura arrecadar novas estratégias para dar resposta aos problemas evidenciados pelos alunos. Por exemplo, um participante mencionou:

*“É bom quando o professor é capaz de perceber que nós estamos com dificuldades, e às vezes é mesmo por dificuldade e não por falta de esforço, que nos ajude e não nos mande abaixo”.*

*(MS)*

Um dos problemas apontados pelos alunos foi a falta de continuidade pedagógica por ciclo de ensino, havendo sempre alterações de professores a cada ano letivo que passa. Quando os professores conhecem os alunos, é mais fácil de intervirem acertadamente e auxiliarem os alunos no processo de ensino-aprendizagem, assim como perceber o lado individual de cada um.

“Há professores que nos conhecem há mais tempo e já sabem perfeitamente que alguma coisa não está bem”, referiu um participante, acrescentado que gosta de sentir que os professores se importam com os alunos, sendo sempre mais fácil haver esse conhecimento afetivo quando as

relações entre professor e aluno são mais duradouras e se vão consolidando com o passar dos anos letivos.

#### 4.1.6 Discussão

O presente estudo examinou a percepção dos estudantes de uma turma de 12.º ano da EC acerca da importância de um professor afetivo para um ensino de qualidade, procurando entender qual a sua opinião face a este tema, aprofundando o mesmo em vários tópicos considerados pertinentes para analisar.

De um modo geral, os resultados deste estudo foram convergentes com o que a literatura diz, havendo praticamente sempre opiniões unânimes face a todos os temas. Os participantes destacaram de forma consistente a necessidade de uma ligação afetiva com os seus professores, que vá além do aspeto estritamente académico, onde pode imperar uma boa ligação pessoal entre todos sem ultrapassar os limites profissionais do ensino. Quando estes fatores convergem, garantem que sentem que há melhor aproveitamento académico. Este resultado vai ao encontro do que a literatura tem vindo a mostrar, tal como menciona Aquino (1995).

Os alunos sentem-se mais motivados para ir às aulas e mencionam que o clima da mesma é muito mais positivo quando se verifica esta afetividade por parte do docente para com eles, onde os alunos são entendidos como individuais e humanos, e não apenas como alunos, indo ao encontro ao que Pereira e Gonçalves (2010) constataram anteriormente.

Na relação entre a afetividade do professor e a aprendizagem do aluno, os participantes acreditam que a afetividade negativa está associada ao insucesso académico, e a afetividade positiva, ao inverso, expondo algumas vivências em ambas as situações. Sentem que há professores que não desempenham as suas funções na plenitude das suas capacidades, acrescentando, ainda, que se sentem cansados do ensino tradicional. Os participantes referem, igualmente, que os seus índices motivacionais aumentam quando são colocados no centro

da aprendizagem, sentindo-se mais autónomos e capazes, tal como defende Rogers (1977).

Belotti e Faria (2010) consideram que os docentes desmotivados com a sua profissão prejudicam a efetividade do ensino, revelando-se uma perspetiva encontrada neste estudo, no qual os participantes indicam que não acham positivo o ensino unidirecional que têm vivenciado em algumas disciplinas nos últimos anos, onde o seu papel é apenas o de ouvir, quando devia ser muito mais abrangente. Os participantes acreditam que a inovação dos métodos de ensino e um clima de aula positivo estão interligados ao sucesso académico. Os participantes admitem que um professor capaz, afetivo e competente, como é descrito por Pinheiro e Batista (2018), consegue chegar mais facilmente aos alunos do que um professor distante e fechado.

Os mesmos terminam os seus testemunhos dizendo que o apoio dos professores nos seus desafios escolares é importante, bem como a sensibilidade para lidar com os alunos quando estes estão a passar por algum momento pessoal mais delicado, e que um professor com estas características potencia uma melhor validação do processo de ensino.

#### 4.1.7 Conclusões

O presente estudo reforça a ideia de que um professor deve possuir um leque alargado de valências para proporcionar um ensino de qualidade ao aluno, através de contextos positivos e diferenciados. Ao nível da ligação afetiva entre professor e aluno, os resultados evidenciam que a mesma desempenha um papel crucial no ambiente educacional, sendo que os alunos valorizam professores capazes de desenvolver relações pessoais além do aspeto estritamente académico. Esta ligação afetiva fomenta um clima de aula mais positivo e estimula o sucesso académico dos alunos.

Perante o impacto da afetividade do professor na aprendizagem, os participantes consideram que esta é determinante para a qualidade da aprendizagem, associando a afetividade positiva a um clima de aula mais

motivador e colaborativo, e a negativa a um clima que pode comprometer o sucesso acadêmico. Os alunos destacam ainda a importância da compreensão e sensibilidade por parte dos docentes nos momentos de dificuldade, salientando que um professor com estas características promove um bom processo de ensino-aprendizagem. Os alunos destacaram, ainda, a necessidade de os professores adotarem cada vez mais métodos de ensino inovadores, de forma a estimular o interesse dos alunos nas aulas e a melhorar a efetividade do ensino.

De uma forma global, o presente estudo sugere que a construção de relações afetivas entre professor e aluno são imprescindíveis para o sucesso educacional dos alunos, convergindo com a literatura relativa a esta temática.

#### 4.1.8 Referências bibliográficas

- Antunes, C. (2006). *A afetividade na escola: educando com firmeza* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Sistema Maxi de Ensino.
- Aquino, J. R. G. (1995). *Relação professor-aluno: uma leitura institucional*. São Paulo: Julio Aquino. Dissertação de Doutorado apresentada a Universidade de São Paulo.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados. *Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?*, 2, 13-36.
- Belotti, S. H. A., & Faria, M. A. d. (2010). Relação professor/aluno. *Saberes da educação*, 1(1), 1-12.
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista conteúdo, capivari*, 1(4), 30-38.
- Capelo, F. d. M. (2000). *Aprendizagem Centrada na Pessoa: Contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers* (Vol. 5). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Coutinho, P., Sardinha, M., Estriga, L., & Mesquita, I. (2016). Formação de treinadores no contexto académico: relação entre as perspetivas de ensino e as abordagens de aprendizagem. In *Investigação na formação*

- de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 189-217). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Morgan, H., & Green, N. G. (1998). Separation of submicrometre particles using a combination of dielectrophoretic and electrohydrodynamic forces. *Journal of Physics D: Applied Physics*, 31(7), 24-30.
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, 1(3), 259-384.
- Pereira, M. J. d. A., & Gonçalves, R. (2010). Afetividade: caminho para a aprendizagem. *Revista Alcance - revista eletrônica de EAD da UNIRIO* 1(1), 12-18.
- Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & saberes*, 7(8), 70-85.
- Rogers, C. (1977). *Liberdade para aprender* (Vol. 4). Columbus: Belo Horizonte: interlivros.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarnoski, E. A. (2014). Afetividade no processo ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do Ideau*, 9(20), 1-13.
- Silva, F. F., & Neta, N. F. A. (2018). Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. In *Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas*. (Vol. 17, pp. 31-49).
- Tesch, P. A., Thorsson, A., & Colliander, E. B. (1990). Effects of eccentric and concentric resistance training on skeletal muscle substrates, enzyme activities and capillary supply. *Acta Physiologica Scandinavica*, 140(4), 575-579.

## 5. Considerações Finais

O ano letivo 2023/2024 ficará gravado na minha memória para sempre como um ano desafiante, mas gratificante, onde concluí com sucesso o meu EP no âmbito do MEEFEBS da FADEUP. Esta experiência foi riquíssima para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, uma vez que tive a oportunidade de lecionar a uma turma maravilhosa, com um NE colaborativo e um PC incansável, que além de me orientar academicamente, mudou as minhas perspetivas em relação ao ensino e, de certa forma, contribuiu para a minha evolução enquanto pessoa.

Cheguei à EC em setembro, apreensivo, mas motivado, para o ano letivo que se avizinhava, tendo as expectativas altas em relação ao que viria a ser um ano trabalhoso e gratificante. No primeiro contacto com o PC, percebi que teria ali, acima de tudo, um apoio incondicional para todo o ano, o que me deixou menos nervoso e mais ansioso para começar.

O choque inicial foi duro, onde percebi que tinha de trabalhar muito para alcançar os meus objetivos e concluir o estágio com sucesso. Não estava familiarizado com a quantidade de trabalho que tinha de realizar e, no primeiro mês, foi extremamente difícil conciliar a documentação necessária ao processo estágio com a minha vida profissional. Contudo, em meados de outubro, consegui organizar-me melhor e orientar o meu percurso pelo caminho certo.

A partir desse momento o EP foi avançando rapidamente, havendo uma organização apertada entre a vida profissional e a escolar para que cumprisse todos os prazos pré-estabelecidos em relação à documentação e à organização das aulas. A partir do segundo período, o PC deixou de me solicitar a documentação, uma vez que a mesma aparecia “em cima da mesa” antes de ele sequer pedir, mostrando a minha evolução enquanto PE.

Fui sentindo evolução pessoal a todos os níveis de operacionalização, à medida que o tempo foi passando, desde a existência de um planeamento cada vez mais rigoroso e bem elaborado, até uma gestão da aula tranquila, havendo um bom controlo da turma e um clima positivo sempre. Também senti evolução na instrução e feedback, direcionada para o ensino, uma vez que tive de me

moldar a esta realidade, percebendo as principais diferenças para o treino desportivo de crianças.

A nível reflexivo, senti que evolui tanto a nível académico, como a nível pessoal, sendo necessário um pensamento constante sobre tudo o que envolveu este ano letivo, desde a prática supervisionada até à conciliação com o meu emprego e a minha vida pessoal. Ter sempre o tempo contabilizado para tudo permitiu-me evoluir ao nível organizacional, resultando numa intervenção mais capaz no EP.

Este ano trabalhoso também culminou na criação de excelentes relações com a minha turma residente. Irei procurar manter contacto com os meus alunos, sabendo que serão sempre recordados, de forma carinhosa, como os “meus primeiros alunos”. O meu principal objetivo para este ano letivo era mudar os hábitos de vida saudável dos alunos, para melhor, através de aulas atrativas e cativantes, e penso que o mesmo foi cumprido. O feedback dado pelos alunos sobre as aulas foi sendo sempre muito positivo e, comparando o início do ano com o seu término, houve um aumento do número de alunos a praticar exercício físico com regularidade, deixando-me com um sentimento de dever cumprido por ter conseguido mudar para melhor a vida de futuros jovens adultos.

A envolvência na comunidade escolar através de auxílio à direção de turma, e pela participação e organização de atividades, contribuíram para o meu percurso enquanto PE, enriquecendo o meu portefólio de experiências vividas e aumentando a minha capacidade de intervenção no mundo escolar. A investigação científica também foi um dos fatores do meu desenvolvimento profissional, sendo um processo trabalhoso que me permitiu refletir sobre as conclusões do estudo que efetuei, e, conseqüentemente, melhorar a minha intervenção junto dos meus alunos, potenciando as características afetivas que já possuía e tentando implementar novas estratégias para os cativar para a prática de exercício físico.

Com o apito final deste jogo, que o caracterizo como “aprender a ensinar”, sinto-me orgulhoso da minha trajetória e ansioso por aquilo que o futuro me reserva, sendo a minha vontade para o futuro próximo conciliar o ensino de EF com o treino desportivo. Futuramente, espero poder aplicar todos os

conhecimentos assimilados este ano, em contextos reais escolares, sentindo-me bastante preparado e capaz de entrar no mundo docente e contribuir para o desenvolvimento de crianças a níveis motores, cognitivos e socio afetivos, através de uma EF atrativa, onde o aluno é colocado no centro da aprendizagem.

## 6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In *Formação reflexiva de professores: estratégias de reflexão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Albertazzi, V. B. (2010). *O professor e o treinador esportivo: semelhanças e diferenças a partir da perspectiva analítico-comportamental*. São Paulo: Victoria Albertazzi. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Aleixo, I. M. S. (2010). *O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens: estudo quasi-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras*. Porto: Ivana Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Antunes, A., & Moreira, P. (2011). Prevalência de excesso de peso e obesidade em crianças e adolescentes portugueses. *Acta Média Portuguesa*, 24(2), 279-284.
- Araújo, C. E. d. (2017). *Atividade Física e Exercício Físico na promoção da saúde*. Paraná: Carlos Araújo. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Norte do Paraná.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento Motor e Aprendizagem*. (Vol. 1). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude - Programa de Formação de Treinadores.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. O. (2003a). Análise e Avaliação do Ensino. In *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (pp. 174-198). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003b). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da

- responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista portuguesa de Ciências do Desporto.*, 66-74.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Coelho, O. (2016). Pedagogia e Didática do Desporto. In *Manuais de treinadores de grau 1* (pp. 1-36). Lisboa: Instituto Português da Juventude.
- Costa, C. E., Amaro, G. F. N., & Gasparin, V. (2021). Modelo de ensino de instrução direta (MID): principais características e contribuições. In *Educação física e modelos de ensino dos esportes: conceitos, características e aplicações*. Recife: Even Publicações.
- Costa, G. d. C. T., & Freire, A. B. (2017). Revisão de literatura sobre a relação entre aquisição de uma habilidade esportiva e o efeito de interferência contextual. *Pensar a Prática*, 20(1), 140-149.
- Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the teaching-assesment-learning cycle. In *Learner-Oriented Teaching and Assesment in Youth Sport* (pp. 133-144). Londres: Routledge.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: consequências para a formação inicial. In *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (pp. 61-76). Lisboa.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o "bom professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: a practical introduction*. (Vol. 1). Londres: Routledge.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (Vol. 1, pp. 1-15). Nova Iorque: Routledge.
- Ferreira, A. M. (2014). *Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira*. Porto: Anabela Ferreira. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Letras da Universidade do Porto

- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). *What's going on in the gym: Descriptive studies of physical education classes.: Motor Skills: Theory into practice*, Monograph.
- Flores, P. P., Caraçato, Y. M. d. S., Anversa, A. L. B., Solera, B., Costa, L. C. A. d., Oliveira, A. A. B. d., & Souza, V. d. F. M. d. (2018). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 61-68.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: estudo com estudantes estagiários de educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 1(3), 37-47.
- Gómez, A. P. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Vol. 4). Madrid: Ediciones Morata.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. In *Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia* (pp. 19-64). Maia: Edições Ismai.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass: Sage Publications.
- Guedes, P. F., Pupio, K. M. B., & Moraes, L. P. (2019). A prevalência da obesidade infantil entre os alunos do ensino fundamental nas escolas da rede pública: revisão sistemática de literatura. *Revista Artigos Científicos (IMMES)*, 2(2), 36-40.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*(34), 580-586.
- Krug, H. N. (2019). As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de educação física da educação básica. *Revista gestão universitária, Belo Horizonte*, 1-13.
- Krug, H. N., Krug, M. d. R., Krug, H. d. R., & Krug, M. M. (2016). Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de

- educação física da educação básica em diferentes fases da carreira. *Revista eletrónica do ISAT, São Gonçalo*(1), 1-18.
- Luckesi, C. C. (1990). Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum. In *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Mello, M. T. d., Boscolo, R. A., Esteves, A. M., & Tufik, S. (2005). O exercício físico e os aspectos psicobiológicos. *Revista brasileira de medicina do esporte*, 11, 203-207.
- Mesquita, I. (2021). Estilos, Estratégias e Modelos de Ensino. In *Moodle de Didática Geral do Desporto* (pp. 1-47). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72-92). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). Pedagogia e Didática do Desporto. In *Manual de curso de treinadores de desporto grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e da Juventude.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 31-67). Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz Revista de Educação Física*, 15(4), 944-954.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Routledge.
- Metzler, M. (2011). Direct instruction teacher as instructional leader. In *Instructional models for physical education*: (pp. 26). Nova Iorque: Routledge.
- Miras, N., & Solé, I. (1992). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación II. *Psicología de la educación*, 2(1), 419-431.

- Natriello, G., Pallas, A. M., & Mcdill, E. L. (1987). The High Costs of High Standards: School Reform and Dropouts. *Urban Education*, 22(1), 103-114.
- Oliveira, F. N. S. d. (2018). *Comunicação das Organizações: Um olhar sobre a importância da Comunicação Interna*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 11(2), 29-42.
- OMS. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Genébra: World Health Organization.
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Castelo Branco: Opera Omnia.
- Perrenoud, P. (2015). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Reina, F. T., & Silva, W. G. F. d. (2020). A gestão da sala de aula de professores de educação física na educação básica. *Revista online de política e gestão educacional*, 24(2), 979-994.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis Missouri: Mosby.
- Rink, J. E., & Werner, P. H. (1987). *Student Responses as a Measure of Teaching Effectiveness*. University of South Carolina Columbia.
- Rios, T. A. (2002). Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, 154-172.
- Rodrigues, M. d. O., Silva, S. M. d., & Loureiro, A. (2024). Práticas socioeducativas inclusivas: concetualizações e tendências de produção científica no campo da educação. *Educação e pesquisa*, 50, 1-20.
- Rosado, A. (1995). Observação e Reacção à Prestação Motora. Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas. [Versão eletrónica]. disponível.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem: Pedagogia do desporto*. Lisboa: FMH Edições.

- Rosado, D. G. (2010). *Relatório de ensino supervisionada, realizada no agrupamento vertical n.º 3 de Évora - Santa Clara e Escola Secundária Severim de Faria em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário*. Évora: Universidade de Évora. Relatório de Estágio apresentado a Universidade de Évora
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Santos, L. L. D., Ribeiro, J. A. B., Silva, P. d. R. L. d., Pereira, O. Á., Ilha, F. R. d. S., & Afonso, M. d. R. (2019). O bom professor de Educação Física na visão de acadêmicos de licenciatura. *Motrivivência: revista de educação física, esporte e lazer*, 31(60), 1-18
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Leça-Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Instrumentos de Observação Sistemática de Educação Física e Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schmith. (1991). *A análise do Erro e o Feedback Pedagógico*. São Paulo: Papyrus.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. . Boston: Houghton Mifflin.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE PUBLICACIONES.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield: Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. H. S., & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 18-31.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Brasil: Editora vozes.
- Temprado, J. (1987). *A novice-expert comparison of (intra-limb) coordination subserving the volleyball serve*Relatório de Estágio apresentado a.

- Tjeerdsma, B. L., Rink, J. E., & Graham., K. C. (1996). Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. *Journal of teaching in physical education*, 4(15), 464.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: an introduction*. New York: Routledge.

## ANEXOS

### Anexo I – Calendarização anual

U.D	Total	Futebol	Voleibol	Dança	Ginástica	Badminton	Orientação	Aptidão Física
100 (2)	62	8	8	8	12	6	8	12
50 (1)	29	6	5	5	4	4	3	2
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>14</b>
1º Período	Total	Futebol	Voleibol	Dança	Ginástica	Badminton	Outra	Aptidão Física
100 (2)	26	6	2	8	2	0		8
50 (1)	12	3	0	5	1	1		2
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>10</b>
2º Período	Total	Futebol	Voleibol	Dança	Ginástica	Badminton	Outra	Aptidão Física
100 (2)	20	2	6		10			2
50 (1)	11	3	5		3			0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>5</b>	<b>11</b>		<b>13</b>			<b>2</b>
3º Período	Total	Futebol	Voleibol	Dança	Ginástica	Badminton	Orientação	Aptidão Física
100 (2)	16					6	8	2
50 (1)	6					3	3	0
<b>Total</b>	<b>22</b>					<b>9</b>	<b>11</b>	<b>2</b>

## Anexo II – Planeamento anual

PLANEAMENTO ANUAL										
Escola Secundária ...	1º Período				2º Período			3º Período		
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Terça-feira / dia		3		5			5	Interrupção letiva		
U. Didática		A. Diag. Futebol		Av. Prá. Dança			Av. Aptidão Física			
Espaço		Pol. Coberto		Box			Pis/G Pis			
Tempo Letivo		7 e 8		33 e 34			61 e 62			
Quinta-feira / dia		5 de Outubro	2	7	4	1	7			2
U. Didática			Dança	Futebol	Futebol	Futebol	Voleibol			Micro - Badminton
Espaço			Ginásio	Pol. Coberto 2	Pista	Pol. Coberto E1	Pavilhão			Box
Tempo letivo			20	25	39	51	63			80
Terça-feira / dia		10	7	12	9	6	12		9	7
U. Didática		Av. Diag. Ginástica	Dança	Futebol	Voleibol	Voleibol	Ginástica		Badminton	Orientação
Espaço		Sala	Ginásio	Pavilhão	Pol. Coberto	Pavilhão	Box	Ginásio	Box	
Tempo Letivo		9 e 10	21 e 22	36 e 37	40 e 41	52 e 53	64 e 65	70 e 71	81 e 82	
Quinta-feira / dia		12	9	14	11	8	14	11	9	
U. Didática		Aptidão Física	Dança	Aptidão Física	Ginástica	Futebol	Av. Prát. Gin.	Orientação	Badminton	
Espaço		Pol. Coberto E1	Box	Sala	Box	Pol Coberto E2	Ginásio	Pol. Coberto E2	Pavilhão	
Tempo letivo		11	23	38	42	54	66	72	83	
Terça-feira / dia		17	14	Interrupção letiva	16	Interrupção letiva	19	16	14	
U. Didática		Av. Diag. Voleibol	Futebol		Ginástica			Av. Prát. Voleibol	Badminton	Av. Orientação
Espaço		Pis/G Pis	Pol. Coberto		Sala			Pavilhão	Pol. Coberto	Pavilhão
Tempo Letivo		12 e 13	24 e 25		43 e 44			67 e 68	73 e 74	84 e 85
Quinta-feira / dia		19	16		18			21	18	16
U. Didática		Futebol	Futebol		Voleibol			Micro Voleibol	Orientação	Badminton
Espaço		Pol. Coberto E2	Pavilhão		Pavilhão			Pol. Coberto E1	Pista	Ginásio
Tempo Letivo		14	27		45			69	75	86
Terça-feira / dia	19	24	21		23		20	Páscoa	23	21
U. Didática	Apres. /Ap. Física	Micro. Apt. / Dança	Micro Fut. / Dança		Micro Ginástica		Av. Prá. Futebol			Orientação
Espaço	Pavilhão	Box	Sala	Pis/G Pis	Pol. Coberto		Sala		Ginásio	
Tempo Letivo	1 e 2	15 e 16	27 e 28	46 e 47	55 e 56		76 e 77		87 e 88	
Quinta-feira / dia	21	26	23	25	22		25 de Abril		23	
U. Didática	Ginástica (Av. D)	Dança	Dança	Voleibol	Voleibol				Orientação	
Espaço	Box	Sala	Ginásio	Ginásio	Pista				Pol. Coberto E1	
Tempo letivo	3	17	29	48	57				89	
Terça-feira / dia	26	31	28	30	27		30		28	
U. Didática	Aptidão Física	Aptidão Física	Av. Apt. Fis.	Ginástica	Ginástica		Apt. Fis Av.		Orientação	
Espaço	Ginásio	Pavilhão	Pis./G Pis	Box	Sala		Pis/G Pis	Pol. Coberto		
Tempo Letivo	4 e 5	18 e 19	30 e 31	49 e 50	58 e 59		78 e 79	90 e 91		
Quinta-feira / dia	28		30		29		Corpo de Deus			
U. Didática	Av. Diag. Badminton		Dança		Ginástica					
Espaço	Pavilhão		Pol. Coberto 1		Box					
Tempo letivo	6		32		60					

### Anexo III – Grelha da UD de Badminton

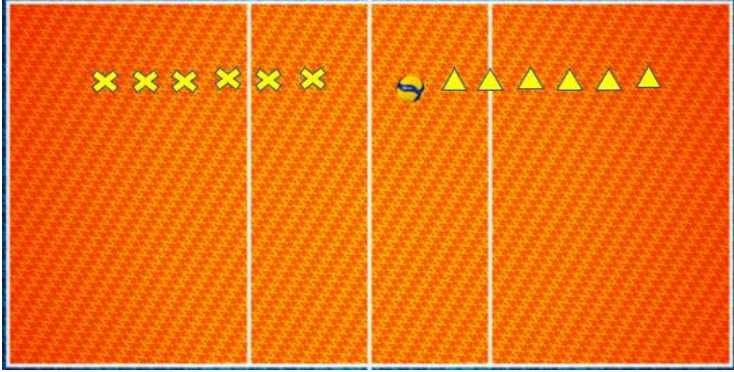
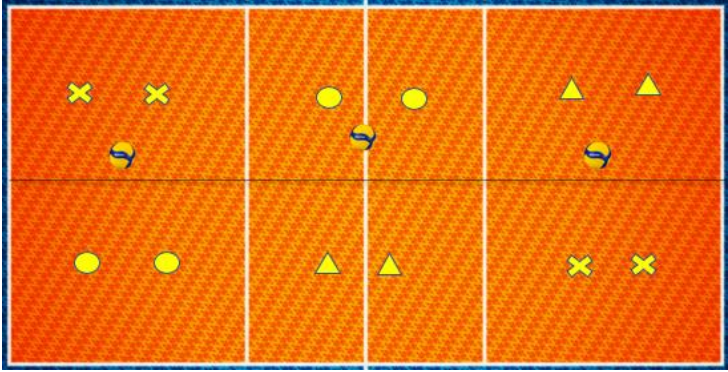
Conteúdos /Aulas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Habilidades Motoras	Técnicas	Pegas		I	E	C											
		Posição base		I	E	E	C										
		Clear			I	E	E	E	C								
		Lob				I	E	E	E	C							
		Serviço					I	E	E	E	C						
		Remate							I	E	E	E	C				
		Amorti									I	E	E	E	C		
	Táticas	Jogo de singulares			I	E	E	E	E	C							
Cultura Desp.		Arbitragem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Regulamento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Capacidades Motoras	Condicionais	Força	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Velocidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Resistência	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Flexibilidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Coordenativas	Or. Espacial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Ritmo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Dif. Cinestésica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Velocidade de Reação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Conc. Psicossociais	Sócioafetivos	Cooperação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Responsabilidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Fair-play	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Psicológicos	Empenho	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Motivação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Autoconfiança	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

## Anexo IV – Plano de aula nº 48

### Plano de Aula

<b>Aula nº 48 de 94</b>	<b>Unidade Didática:</b> Voleibol <b>Função Didática:</b> Consolidação do passe de frente em apoio. Exercitação do serviço por baixo e da manchete. Introdução de noções táticas do 2x2. <b>Objetivos da aula:</b> Continuar a ensinar aos alunos gestos técnicos básicos que lhes permitam resolver situações que possam surgir, futuramente, em situações de jogo.	<b>Nº de Alunos:</b> 24 <b>Material:</b> 15 bolas de voleibol Elástico Cones
<b>Aula da UD:</b> 6 <b>Data:</b> 25/01/24 <b>Hora:</b> 11h30 <b>Duração:</b> 50 min. <b>Tempo Útil:</b> 35 min. <b>Local:</b> Ginásio <b>Ano/Turma:</b> 12º8		

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA	COMPONENTES CRÍTICAS	VARIÁVEIS DE EVOLUÇÃO	🕒
<b>PARTE INICIAL</b>				
	Diálogo com os alunos sobre como vai ser realizada a aula e registo de presenças. Sensibilização para o cumprimento das regras básicas de segurança da aula.			10´ 11h30 11h40
<b>PARTE FUNDAMENTAL</b>				
Ativação Geral. Mobilidade articular. Flexibilidade dinâmica e estática	<b>Exercício 1 - Ativação geral</b> O professor exemplifica vários exercícios de ativação geral. Mobilidade articular e flexibilidade dinâmica e estática. Exercícios com transferência para a aula.	Rotação e extensão dos membros superiores. Rotação e extensão dos membros inferiores Rotação do tronco Rotação e flexão/extensão das principais articulações		5´ 11h40 11h45
Exercitação do passe de frente em apoio.	<b>Exercício 2 – Volta ao mundo</b> Os alunos jogam, em dois grupos, 6 contra 6, o jogo da volta ao mundo, que consiste em enviar a bola para o campo do adversário sem que toque no chão, em passe. Quando um aluno deixa cair a bola, é eliminado. Vence a equipa que não deixar que a bola toque no solo.	Os braços devem formar um triângulo, com os cotovelos estendidos. O contato com a bola deve ser feito nas pontas dos dedos, evitando o uso das palmas das mãos. As mãos devem formar um triângulo entre si.	Caso haja eliminação, os alunos eliminados vão para a parede e fazem auto passe e auto manchete	5´ 11h45 11h50

				
<p>Exercitação da manchete e do serviço por baixo. Introdução de noções táticas do 2x2</p>	<p><b>Exercício 3 – Jogo 2x2 (Sobe e desce)</b></p> <p>Em duplas, os alunos realizam jogo, apenas podendo realizar passe e manchete, sendo que a jogada começa sempre com serviço por baixo. Quem vence o jogo sobe de campo e quem perde desce. 7 jogos de 2', dando a possibilidade de todos poderem alcançar a primeira divisão.</p> 	<p><b>Manchete:</b> Os pés devem estar afastados na largura dos ombros. Inclinare ligeiramente o corpo para frente. Fletir os joelhos para manter o centro de gravidade baixo. Realizar o contato com a parte inferior dos antebraços.</p> <p><b>Serviço por baixo:</b> Posicionamento adequado, contacto limpo com a bola, direção e força controladas. Batimento com a palma da mão.</p>	<p>Se a equipa der os 3 toques e marcar ponto, conta por dois pontos.</p>	<p>15' 11h50 12h05 7x2'</p>
<b>PARTE FINAL</b>				
<p>Retorno à calma</p>	<p><b>“Diálogo e Reflexão Final”</b></p> <p>Enquanto retornam à calma, os alunos refletem com o professor acerca da dinâmica de aula e fazem a autoavaliação diária relativa a empenho e desempenho.</p>			<p>5' 12h05 12h10</p>

## Anexo V – Percentagens da avaliação sistemática do aluno: aula 51

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Atividade Motora	AM	113/140	81%
Demonstração	D	4/140	3%
Ajuda	A	-	-
Manipulação de Material	M	-	-
Deslocamentos	D2	-	-
Atenção à Informação	AI	17/140	12%
Espera	E	6/140	4%
Comportamento Fora da Tarefa	CFT	-	-
Interações Verbais	IV	-	-
Afetividade	AF	-	-
Outros Comportamentos	OC	-	-
<b>Total:</b>		140/140	100%

## Anexo VI – Grelha do FITescola 1º período

1º Período Avaliação Final																									
Gén.	Idade	Alt. (m)	Peso (Kg)	IMC	▲ ▼	CINTURA		VAIVÉM				ABDOMINAIS				EXTENSÕES DE BRACOS				IMPULSAO HORIZONTAL				TO	NOT A
						Ref	Atual	min	1ª	max	%	min	1ª	max	%	min	1ª	max	%	min	1ª	max	%		
M	16					91,80		44,1	57,0	52	97	24	65,0	24	100	18	10,0	10	42	175,9	164,0	167	70	#REF!	#REF!
F	16					77,70		38,9	58,0	52	100	18	54,0	24	100	7	11,0	10	100	126	189,0	172	100	#REF!	#REF!
M	16					91,80		44,1	75,0	52	100	24	72,0	24	100	18	11,0	10	46	175,9	170,0	172	72	#REF!	#REF!
M	19					92,70		44,2	39,0	52	66	24	25,0	24	78	18	16,0	10		184,2	185,0	172	75	#REF!	#REF!
F	16					77,70		38,9	55,0	52	100	18	19,0	24	79	7	21,0	10	100	126	190,0	167	100	#REF!	#REF!
F	17					78,50		38,8	29,0	59	56	18	25,0	32	100	7	2,0	24	21	129,5	165,0	244	96	#REF!	#REF!
M	17					92,70		44,2	60,0	52	100	24	38,0	24	100	18	17,0	10	71	184,2	210,0	172	86	#REF!	#REF!
M	17					92,70		44,2	34,0	59	58	24	36,0	32	100	18	12,0	24	50	184,2	202,0	233	82	#REF!	#REF!
M	17					92,70		44,2	70,0	59	100	24	30,0	32	94	18	16,0	24	67	184,2	228,0	244	93	#REF!	#REF!
F	16					77,70		38,9	37,0	59	71	18	47,0	32	100	7	1,0	24	11	126	180,0	244	100	#REF!	#REF!
F	18					78,50		38,8	24,0	52	46	18	57,0	24	100	7	5,0	10	54	129,5	150,0	172	87	#REF!	#REF!
M	17					92,70		44,2	75,0	52	100	24	42,0	24	100	18	42,0	10	100	184,2	252,0	172	100	#REF!	#REF!
M	18					92,70		44,2	66,0	52	100	24	25,0	24	78	18	20,0	10	83	184,2	206,0	172	84	#REF!	#REF!
F	17					78,50		38,8	45,0	59	87	18	34,0	32	100	7	23,0	24	100	129,5	155,0	244	90	#REF!	#REF!
M	17					92,70		44,2	75,0	59	100	24	15,0	32	47	18	40,0	24	100	184,2	220,0	233	90	#REF!	#REF!
M	17					92,70		44,2	75,0	52	100	24	32,0	24	100	18	25,0	10	100	184,2	227,0	172	92	#REF!	#REF!
F	17					78,50		38,8	39,0	59	75	18	24,0	32	100	7	5,0	24	54	129,5	170,0	244	98	#REF!	#REF!
M	17					92,70		44,2		59	0	24	30,0	32	94	18	25,0	24	100	184,2	0,0	244	0	#REF!	#REF!
M	16					91,80		44,1	34,0	59	58	24	36,0	32	100	18	10,0	24	42	175,9	177,0	233	75	#REF!	#REF!
F	16					77,70		38,9	25,0	59	48	18	36,0	32	100	7	3,0	24	32	126	141,0	244	84	#REF!	#REF!
F	17					78,50		38,8		59	0	18	65,0	32	100	7	15,0	24	100	129,5	160,0	244	93	#REF!	#REF!
F	17					78,50		38,8	24,0	59	46	18	45,0	32	100	7	10,0	24	100	129,5	152,0	244	88	#REF!	#REF!
F	16					77,70		38,9	14,0	59	27	18	21,0	32	88	7	1,0	24	11	126	131,0	244	78	#REF!	#REF!
F	17					78,50		38,8	17,0	59	33	18	30,0	32	100	7	10,0	24	100	129,5	146,0	244	85	#REF!	#REF!

## Anexo VII – Grelha de AD de Futebol

1º Período Avaliação Diagnóstica								
ELEMENTO	PASSE	RECEÇÃO	COND. DE BOLA	REMATE	INTERSEÇÃO	DESARME	PONTOS	NOTA
Critérios	Imprimindo uma direção correta à bola	Recebe bola de forma controlada e dá continuidade	Conduz a bola de forma controlada	Coloca a bola na baliza e com força	Corta linhas de passe para recuperar a posse	Retira a bola ao oponente e da continuidade e à jogada	TOTAL	TOTAL
Nº								
	2	2	2	1	1	2	10	17
	2	2	2	2	1	1	10	17
	2	2	2	1	1	1	9	15
	1	1	1	1	0	1	5	8
	2	2	1	1	0	0	6	10
	2	2	2	1	1	2	10	17
	2	2	2	1	1	2	10	17
	2	2	2	1	1	2	10	17
	2	2	1	1	0	1	7	12
	1	2	1	1	0	1	6	10
	2	2	2	2	1	2	11	18
	2	1	1	1	0	1	6	10
	2	2	2	1	1	1	9	15
	2	2	1	2	1	2	10	17
	2	2	2	2	1	2	11	18
	2	2	1	1	1	1	8	13
							0	0
	2	2	1	2	1	1	9	15
	2	1	1	1	0	1	6	10
	2	1	1	1	0	1	6	10
	2	2	1	1	0	1	7	12
	2	2	1	1	0	1	7	12
	2	1	1	1	0	1	6	10

LEGENDA	
Não realiza	0
R. Sem Eficácia	1
R. Com Eficácia	2



## Anexo IX – Grelha de AS de Ginástica Acrobática

50%					30%					10%					Nota Final	Autoavaliação					
Avaliação Técnica					Avaliação Técnica					Avaliação Artística											
Qualidade da execução					Dificuldade da Execução					Estética da Coreografia					Atitude e Empenho						
Fig1	Fig2	Fig3	Fig4	Fig5	Fig1	Fig2	Fig3	Fig4	Fig5	Fig1	Fig2	Fig3	Fig4	Fig5	Fig1	Fig2	Fig3	Fig4	Fig5		
18	18	18	18	19	18	18	18	18	19	19	18	19	19	20	17	17	17	17	17	18,16	17
19	19	17	19	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	20	20	20	20	20	18,68	18
17	17	17	17	18	18	17	17	18	18	17	19	17	19	19	18	18	18	18	18	17,38	16
16	17	17	18	18	16	17	17	18	18	17	19	17	19	19	18	18	18	18	18	17,38	16
19	20	18	19	20	19	20	18	19	20	20	19	19	19	19	20	20	20	20	20	19,3	19
16	17	15	17	18	16	16	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	16,88	18
19	17	18	19	18	19	17	18	19	18	18	19	19	19	18	18	18	18	18	18	16,2	18
17	17	15	17	18	17	17	15	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,04	20
19	19	20	18	19	19	19	20	18	19	19	18	19	19	20	18	18	18	18	18	18,9	18
19	19	18	19	20	19	19	18	19	20	20	19	19	19	19	20	20	20	20	20	19,14	18
18	18	19	18	19	19	18	19	18	19	19	18	19	19	20	18	18	18	18	18	18,42	18
19	20	20	19	19	19	20	20	19	20	20	19	20	20	20	20	20	20	20	20	19,5	19
18	18	18	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	18	18	18	18	18	17,86	18
17	18	17	19	18	17	18	17	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,84	17
19	20	19	20	19	19	19	20	19	19	19	19	20	20	20	20	20	20	20	20	19,46	19
18	18	17	18	18	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	16	16	16	16	16	17,64	16
20	19	20	20	19	18	18	17	18	18	18	18	18	18	18	20	20	20	20	20	19,5	19
19	17	17	19	19	19	20	17	19	19	19	19	19	19	19	20	20	20	20	20	18,46	17
18	18	18	18	17	18	18	18	18	17	18	18	18	19	17	18	18	18	18	18	17,86	17
18	18	19	19	19	18	18	19	19	19	18	18	19	19	20	17	17	17	17	17	18,48	18
																				0	
																				0	
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	19	18	19	19	20	17	17	17	17	17	18	16

Anexo X – Documento de apoio de Badminton

# DOCUMENTO DE APOIO

## BADMINTON



## EDUCAÇÃO FÍSICA

Professor estagiário:

Professor Estagiário Guilherme Magalhães

2023-2024

## 1: História do badminton

Há 2000 anos, na Grécia, praticavam-se jogos muito parecidos com o badminton, como o didschiansi e o cibano. Outros jogos também parecidos com o iforam praticados no Japão e pelos Incas.

Na Europa, apenas se conhece a existência de um jogo idêntico, no século XVIII, como se pode constatar em numerosos escritos e pinturas. Chardin, por exemplo, pintou um quadro que se tornou célebre: A menina do volante. Contudo, atualmente, acredita-se que o jogo da poona, de origem indiana e trazido para a Europa pelos oficiais ingleses, esteja na origem do badminton.

Em 1873, em Badminton House, pertencente ao ducado de Beaufort, jogou-se a poona, utilizando raquetes de ténis com volantes de penas improvisados. Este jogo viria a ficar conhecido para sempre como “aquele jogo em Badminton!”. Daí o nome por que atualmente é conhecido.



As regras do jogo foram publicadas em 1877 pelo coronel H. O. Selby, em Carachi, e em 1893 foi criada a Associação Inglesa de badminton. Os primeiros torneios de carácter internacional realizaram-se em Westminster (Londres), em 1899. Em 1934 foi



fundada a Federação Internacional de Badminton (IBF), de que faziam parte Canadá, Dinamarca, Escócia, França, Holanda, Inglaterra, Nova Zelândia e País de Gales. A sua sede situa-se em Gloucestershire.

Faz parte do calendário olímpico nas variantes de singulares femininos e masculinos e na de pares, femininos e masculinos, desde 1992, aquando dos Jogos Olímpicos de Barcelona. Atualmente existem 130 países membros da IBF, e o número tende a crescer. Atualmente existem seis torneios principais promovidos pela IBF: Thomas Cup (campeonato mundial masculino por equipas), Uber

Cup (campeonato mundial feminino por equipas), Sudirman Cup (equipas mistas), World Championship, World Júnior e World Grand Prix Finals.

Em 1995, o badminton foi incluído nos XIII Jogos Pan-Americanos, em Winnipeg, Canadá. A primeira vez que o badminton figurou numa olimpíada foi nos Jogos Olímpicos de 1972, em Munique, como desporto de demonstração. Em Seul, 1988, o badminton foi jogado como desporto de exibição. O Comité Olímpico reconheceu a magnitude da modalidade e, a partir dos Jogos Olímpicos de Barcelona, em 1992, passou já à fase competitiva.

A popularidade deste desporto foi comprovada nesta ocasião, quando mais ou menos 1,1 biliões de pessoas puderam assistir, durante oito dias, à sua competição na televisão.

Como já se esperava, os países asiáticos conquistaram a maioria das medalhas em jogo. Nos Jogos Olímpicos de Atlanta, em 1996, a categoria de duplas mistas foi incluída nas competições.

## **2: História do badminton em Portugal**

Em Portugal, existem registos da prática da modalidade desde 1895, na Figueira da Foz, ano em que foi oferecido um par de raquetes ao escritor Prof. Dr. João de Barros, segundo relato de Henrique Pinto. Em 1924, na Ilha da Madeira, através de cidadãos ingleses residentes nesse local, em 24 de julho, organizou-se um encontro, na Quinta Gertrudes (Vale Formoso – Funchal), entre as equipas “Azul” e “Branco”, disputando uma taça de prata. A equipa vencedora foi a “Branco”, em que fizeram parte os seguintes elementos: Eng. Luís Peter Clode, Sr<sup>a</sup> Portugal da Silveira, Maria Helena Ferreira de Andrade, Maria Ernestina Jardim, José de Santa Clara Gomes, entre outros.



Em Lisboa, 1926, no Triângulo Vermelho Português, existiam campos de badminton marcados e alguns sócios realizavam jogos de badminton, entre eles o Eng.

Osterlande e suas filhas. Mas foi com Sr. Henrique Pinto, por volta de 1953, este gerente da Livraria Portugal, que aos fins-de-semana jogava com os seus empregados e amigos na sua casa em Aqualva, Cacém, que a divulgação da modalidade foi feita em vários pontos do país.

A 19 de fevereiro de 1954, Henrique Pinto remeteu a todos os clubes uma circular de forma a realizar-se uma reunião (realizada a 10 de março de 1954) para estabelecer as bases para uma futura direção da Federação Portuguesa de Badminton. A 1 de julho de 1954 foi criada a Federação Portuguesa de Badminton cujo primeiro presidente foi o próprio Henrique Pinto. O primeiro torneio foi organizado pelo Lisboa Ginásio Clube.



Por três ocasiões, Portugal conseguiu o apuramento e esteve representado nos Jogos Olímpicos. Em Barcelona através de Fernando Silva e Ricardo Fernandes e em Sidney e Atenas através de Marco Vasconcelos.

Presentemente a Federação Portuguesa de Badminton, encontra-se sediada na cidade das Caldas da Rainha, existindo onze Associações Regionais as quais cobrem praticamente todo o território Nacional.

### **3: Datas importantes para o desenvolvimento da modalidade**

- 1895: Registos da prática da modalidade em Portugal, na Figueira da Foz, com a oferta de um par de raquetes ao escritor Prof. Dr. João de Barros.

- 1924: Organização de um encontro na Ilha da Madeira entre as equipas "Azul" e "Branco", marcando um dos primeiros eventos documentados da modalidade em Portugal.

- 1953: Henrique Pinto, gerente da Livraria Portugal, torna-se um promotor significativo do badminton em Portugal ao jogar com seus empregados e amigos.

- 19 de fevereiro de 1954: Henrique Pinto envia uma circular a todos os clubes para convocar uma reunião que ocorreu em 10 de março de 1954. Essa reunião estabeleceu as bases para a criação da Federação Portuguesa de Badminton.



- 1 de julho de 1954: Fundação oficial da Federação Portuguesa de Badminton, com Henrique Pinto como o primeiro presidente.

- 1992: O badminton torna-se parte do calendário olímpico, nas variantes de singulares femininos e masculinos, e na de pares femininos e masculinos, nos Jogos Olímpicos de Barcelona.

- 1995: Inclusão do badminton nos XIII Jogos Pan-Americanos, em Winnipeg, Canadá.

#### **4: Caracterização da modalidade**

O badminton é um desporto de raquete, que pode ser praticado individualmente ou em pares, sendo disputado num court por dois ou quatro jogadores, respetivamente singulares e pares. Os jogadores utilizam raquetes para baterem o volante de um lado para o outro sobre a rede que divide o court em duas áreas iguais.

O volante pode ser sintético ou de pluma: o primeiro é utilizado na iniciação do desporto, e o outro para atletas de alto nível competitivo. Nos dois casos, a sua base é recoberta de pele.

A raquete pode ser metálica ou de carbono: a primeira é mais pesada e menos flexível. As cordas são de fibra sintética e estão presas na armação da raquete.

O jogo realiza-se num campo retangular, dividido ao meio por uma rede suspensa em dois postes colocados sobre as linhas laterais (de pares). É delimitado por duas linhas laterais e duas de serviço e deve estar livre de qualquer obstáculo até 7m de altura (mínimo) a partir do solo, e rodeado por uma zona livre de 0,5m e 1,00m, respetivamente, da linha lateral e da linha de serviço.



O jogo é dirigido por uma equipa de arbitragem composta por um árbitro que assegura o cumprimento das leis do jogo e por dois juizes de linha, que têm como função verificar se o volante, quando cai no chão, sai ou não do campo.

O objetivo do jogo é fazer passar o volante por cima da rede, respeitando as regras do jogo, fazendo-o tocar no campo do adversário – ação ofensiva, e impedir que o volante toque no seu próprio campo – ação defensiva. O set é jogado em condições normais até aos 21 pontos. (Laffaye & Phomsoupha, 2015).

## 5: Organização e regulamento da modalidade

### Espaço de Jogo

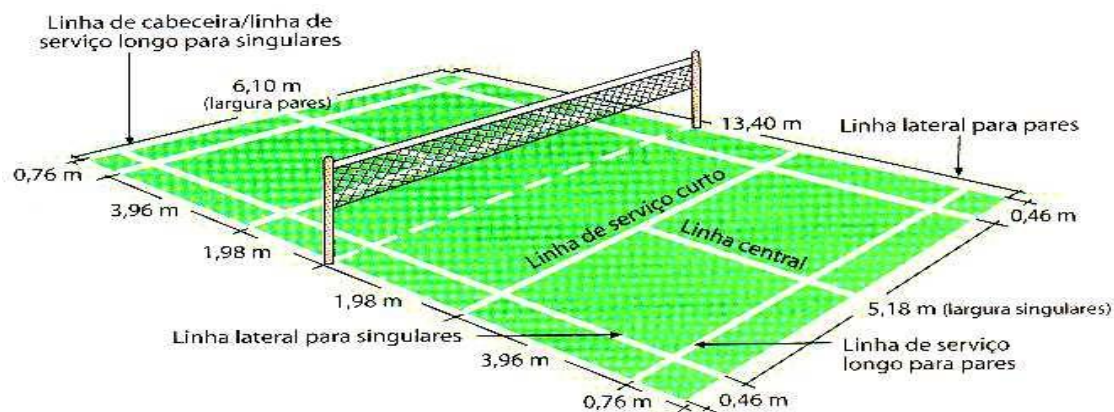


Figura 1 - Campo de badminton

## **Os Jogadores**

O jogo pode ser disputado por dois jogadores de cada lado (pares), ou por um jogador de cada lado (singulares).

O lado a que pertence o direito de servir deverá ser chamado “servidor” e o lado oposto deverá ser chamado “recebedor”.

## **O Sorteio**

Antes de iniciar o jogo, o árbitro deverá realizar o sorteio. O lado vencedor poderá escolher se vai servir ou receber primeiro, ou ainda escolher o campo.

## **A Pontuação (novo sistema)**

Um jogo é disputado à melhor de 3 sets de 21 pontos, com pontos ganhos em todas as jogadas;

Se a pontuação for 20-20, o set será ganho pelo jogador ou par que consiga uma vantagem de dois pontos;

Se a pontuação for de 29-29, o set será ganho pelo jogador ou par que realizarem o ponto seguinte;

O jogador ou par que ganhar um set começará a servir no set seguinte (1º set – Sorteio);

Quando um dos lados chegar aos 11 pontos, haverá um intervalo de 60s;

Entre jogos é permitido um intervalo de 120s;

O lado que ganhar o jogo é quem serve primeiro no jogo seguinte;

Sempre que o volante cai ao chão ou algum jogador comete falta, é de imediato assinalado ponto.

## **Mudança de Campo**

Os jogadores devem mudar de campo:

no fim do primeiro set;

antes do início do terceiro jogo (se o houver);

no terceiro set, quando um dos lados atingir os 11 pontos;



## **O Serviço**

Num serviço correto:

- nenhum dos lados deverá causar um atraso indevido na execução do serviço;

- tanto o servidor como o recetor deverão encontrar-se dentro das áreas de serviço, diagonalmente opostas, sem pisar as linhas limite respetivas; os pés do servidor e do recebedor devem permanecer em contacto com a superfície do campo, numa posição estacionária, até que o serviço seja executado;

- a raquete do servidor deverá contactar a cabeça do volante, encontrando-se toda a cabeça da raquete posicionada abaixo da cintura do servidor e a apontar para o chão;

- o serviço considera-se executado quando, uma vez iniciado, o volante é batido pela raquete do servidor, ou quando o volante cai na superfície do court.

## **Singulares**

Os jogadores devem servir e receber dentro da área de serviço do lado direito, sempre que a pontuação do servidor seja uma pontuação par ou zero;

Os jogadores devem servir e receber dentro da área de serviço do lado esquerdo, sempre que a pontuação do servidor seja um número ímpar;

O volante é batido, alternadamente, pelo servidor e pelo recetor, até ser cometida uma” falta”, ou até que o volante deixe de estar em jogo;

Se o recebedor comete um “falta” ou o volante deixa de estar em jogo, pelo facto de tocar a superfície do campo do recebedor, o servidor marca um ponto. Então, o servidor volta a servir da sua outra área de serviço;

Se o servidor comete uma “falta” ou o volante deixa de estar em jogo, pelo facto de tocar a superfície do campo do servidor, o servidor perde o direito ao serviço, e o recebedor torna-se então no servidor, ganhando assim o ponto;

Sempre que servidor perde o ponto perde também o direito de servir.

### **Faltas**

Considera-se falta quando:

- o serviço não for correto;
- o servidor, na tentativa de servir, falhar o volante;
- no serviço, o volante ficar preso na rede, em cima dela ou ainda passar por baixo da mesma;

- em jogo, o volante:

- cair fora das linhas limites do campo;

- passar através ou sob a rede;

- não conseguir passar sobre a rede;

- tocar o teto ou as paredes laterais;

- tocar o corpo ou vestuário de um jogador.

- em jogo, o ponto inicial de contacto do volante com a raquete não é executado do lado da rede do jogador que executa o batimento; no entanto, o jogador que executa o batimento pode seguir o volante, por cima da rede, com a raquete, na sequência de um batimento;

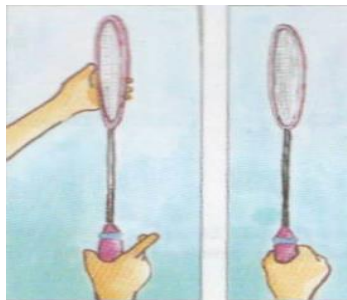
- em jogo, o volante:



- é apanhado e seguro na raquete;
- é batido duas vezes sucessivas pelo mesmo jogador;
- um jogador for culpado por flagrantes, repetidas ou persistentes ofensas. (Gomes et. al., 2012).

## 6: Habilidades motoras do badminton

### 4.1 – Pega da Raquete



### Componentes críticas

#### Pega Universal:

- ◆ Apontando a cabeça da raquete de perfil, para a frente e para baixo, segundo uma linha no prolongamento do braço, os dedos envolvem o cabo da raquete, com o indicador e o polegar a formar um “V”;
- ◆ Colocar a raquete de modo que faça um ângulo com o membro superior de aproximadamente 90°;
- ◆ A face que fica no cimo do cabo da raquete deverá estar a meio do ângulo formado pelos dois dedos indicador e polegar.

#### Pega Esquerda:

- ◆ Pegando na raquete, como se descreve na pega direita, se a rodarmos ligeiramente para fora sobre o dedo indicador, ficamos com uma das faces mais largas do cabo da raquete voltada para cima, em que sobre essa face colocamos o polegar;

## 4.2 – Posição Base



### Componentes críticas

- ◆ Colocar os pés à largura dos ombros, com um pé ligeiramente à frente do outro e os ombros ligeiramente avançados;
- ◆ Distribuir de forma uniforme o peso do corpo sobre os apoios;
- ◆ Fletir ligeiramente os MI;
- ◆ Inclinat tronco à frente;
- ◆ Semiflexão dos MS;
- ◆ Dirigir o olhar para a frente;
- ◆ Colocar a raquete à altura do ombro.

### Erros mais frequentes

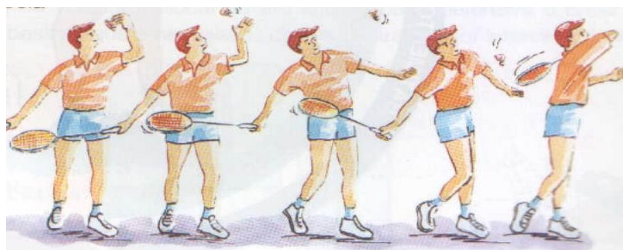
- ◆ MI em extensão;
- ◆ Colocação incorreta dos apoios.

- ◆ Para tornar ainda mais firme esta pega acabamos por “aconchegar” o cabo à mão. Desta forma, a face da cabeça da raquete que ficou para baixo será utilizada nos batimentos à esquerda.

### Erros mais frequentes

- ◆ Batimento com a raquete acima da cintura;
- ◆ MS em flexão;
- ◆ Trajetória alta;
- ◆ Colocação incorreta dos pés.

### 4.3 – Serviço Longo



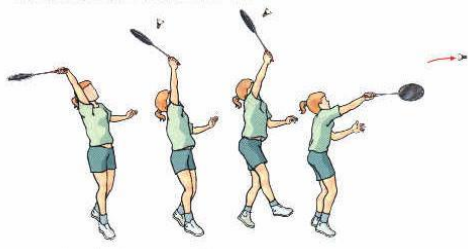
#### Componentes críticas

- ◆ Colocar os pés à largura dos ombros;
- ◆ Colocar o pé esquerdo à frente com o peso do corpo sobre a perna da retaguarda (jogadores destros);
- ◆ Segurar o volante entre o polegar e o indicador, com o braço estendido à altura do ombro;
- ◆ Acelerar o movimento de trás para a frente e de baixo para cima, batendo o volante com um movimento de chicotada;
- ◆ Imprimir uma trajetória alta e profunda ao volante de modo que este caia perto da linha final do campo adversário.

#### Erros mais frequentes

- ◆ Batimento com a raquete acima da cintura;
- ◆ MS em flexão;
- ◆ Paragem do braço batedor após o batimento;
- ◆ Colocação incorreta dos pés.

#### 4.4 - Clear



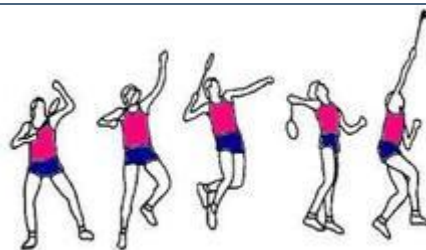
#### Componentes críticas

- ◆ Rodar os ombros e as pernas;
- ◆ Fletir o braço que tem a raquete com a mão ao nível da nuca;
- ◆ Bater de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do MS executor;
- ◆ Bloquear o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento;
- ◆ Imprimir ao volante uma trajetória alta e longa de modo a cair perto da linha final do campo adversário.

#### Erros mais frequentes

- ◆ Não rotação dos ombros e MI;
- ◆ Não armar o braço batedor;
- ◆ Batimento atrás da cabeça;
- ◆ MS executor fletido.

## 4.5 - Amorti



### Componentes críticas

- ◆ Rodar os ombros e as pernas;
- ◆ Bater por cima e à frente da cabeça;
- ◆ Estender o braço, acompanhado de uma desaceleração no final do movimento;
- ◆ Imprimir uma trajetória descendente e lenta de modo que o volante caia próximo da rede do campo adversário.

### Erros mais frequentes

- ◆ Braço batedor fletido;
- ◆ Não armar do braço;
- ◆ Bater ao lado do corpo;
- ◆ Trajetória alta e queda do volante longe da rede.

## 4.6 - Lob



### Componentes críticas

- ◆ Colocar o pé direito à frente (jogador destro);
- ◆ Bater de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura;
- ◆ Imprimir ao volante uma trajetória ascendente, alta e profunda, para que o volante caia perto da linha de fundo do campo adversário.

### Erros mais frequentes

- ◆ Colocação do pé da mão livre à frente;
- ◆ Não trabalhar com o pulso.

## 4.7 - Remate



### Componentes críticas

- ◆ Rodar os ombros e as pernas;
- ◆ Fletir o braço executor, cotovelo voltado para cima e para a frente, mão ao nível da cabeça;
- ◆ Bater o volante de forma explosiva, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço e acentuada flexão do pulso;
- ◆ Imprimir uma trajetória descendente e rápida ao volante de modo que este caia no meio do campo adversário, com o máximo de velocidade possível.

### Erros mais frequentes

- ◆ Não rodar os ombros e pernas;
- ◆ Inexistência do armar o braço batedor;
- ◆ Batimento atrás da cabeça;
- ◆ Braço executor fletido.

## **7: Referências Bibliográficas**

DGES. (2022). *Aprendizagens Essenciais Ensino Secundário*. Lisboa

Gomes, N. C., Corsino, L. N., & Neto, F. J. R. (2012). O badminton na educação física escolar: uma experiência a partir da categoria gênero. *Relato de Prática*.

Phomsoupha, M., & Laffaye, G. (2015). The science of badminton: game characteristics, anthropometry, physiology, visual fitness and biomechanics. *Sports medicine*, 45, 473-495.

Ribeiro, A. (2000). *Fisiologia do Treino e Condição Física*.

Sobral, F. (1988). *O adolescente atleta*. Livros Horizonte. Lisboa.

Zani, G. H. P., YOSHIDA, H. M., & BOAVENTURA, P. T. F. (2011). A prática do Badminton e os efeitos sobre as habilidades cognitivas.

## Anexo XI – Critérios e descritores de desempenho da EC

Critérios	Descritores / Níveis de desempenho	Ponderações
Conhecimento	<p>Nível 5 – O aluno é capaz de, sistematicamente, utilizar o conhecimento para descrever, analisar, formular hipóteses, executar tarefas e demonstrar capacidade crítica e criativa.</p> <p>Nível 4 – O aluno é capaz de utilizar, regularmente, o conhecimento para descrever, analisar, formular hipóteses e demonstrar capacidade crítica.</p> <p>Nível 3 – O aluno é capaz de utilizar o conhecimento descrever, analisar e formular hipóteses.</p> <p>Nível 2 – O aluno é capaz de utilizar o conhecimento para descrever, identificar e classificar informação.</p> <p>Nível 1 – O aluno é capaz de utilizar o conhecimento para identificar e classificar informação.</p>	30 % a 40 %, a decidir por cada departamento
Resolução de problemas	<p>Nível 5 – O aluno é capaz de resolver uma grande variedade de problemas não rotineiros, mobilizando conhecimentos, técnicas e conceitos de diversas áreas científicas, produzindo e executando, ainda, tarefas e raciocínios complexos.</p> <p>Nível 4 – O aluno é capaz de resolver problemas não rotineiros, mobilizando conhecimentos, técnicas e conceitos de diversas áreas científicas, produzindo, por vezes, raciocínios complexos.</p> <p>Nível 3 – O aluno é capaz de resolver problemas rotineiros, mobilizando conhecimentos de áreas científicas diversas, produzindo, pontualmente, raciocínios complexos.</p> <p>Nível 2 – O aluno é capaz de resolver problemas rotineiros e simples, mobilizando conhecimentos de diversas áreas científicas.</p> <p>Nível 1 – O aluno é capaz de, pontualmente, resolver problemas rotineiros e simples, mobilizando conhecimentos pouco complexos.</p>	30 % a 40 % a decidir por cada departamento
Autonomia na aprendizagem e Comunicação	<p>Nível 5 – O aluno é capaz de relacionar fontes de informação, revelando competências para selecionar, priorizar e concluir tarefas sem supervisão direta, demonstrando, ainda, a competência de comunicar com eficácia, dominando capacidades nucleares de compreensão e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e/ou multimodal, bem como demonstrar competências digitais de forma segura, responsável e eficaz.</p> <p>Nível 4 – O aluno é capaz de pesquisar, mobilizar informação com vista à resolução de problemas, aprender novos conteúdos com o mínimo de supervisão, monitorizando a qualidade do seu próprio trabalho e revelando competências de comunicação oral, escrita, visual e/ou multimodal, bem como, frequentemente, demonstrar competências digitais de forma segura, responsável e eficaz.</p> <p>Nível 3 – O aluno mostra capacidade para identificar recursos necessários a novas aprendizagens e, sempre que necessário, procurar esclarecimentos acerca da nova informação e é capaz de comunicar com eficácia, com recurso a alguma modalidade, bem como, regularmente, demonstrar competências digitais.</p> <p>Nível 2 – O aluno é capaz de identificar recursos necessários à aprendizagem e à comunicação ainda que com supervisão direta, bem como, pontualmente, demonstrar competências digitais de forma segura, responsável e eficaz.</p> <p>Nível 1 – O aluno é capaz de realizar e comunicar tarefas simples, seguindo indicações diretas e promotoras do processo de aprendizagens, bem como raramente demonstrar competências digitais de forma segura, responsável e eficaz.</p>	10 % a 20 %, a decidir por cada departamento

<p>Competências sociais</p> <p>(Trabalhar com os outros, Empatia, Assertividade, Resiliência, Solidariedade)</p>	<p>Nível 5 – O aluno revela plenamente capacidade de relacionamento e compreensão do outro, é capaz de atender aos interesses e obrigações do grupo, exprime opiniões e pareceres de forma clara, objetiva e transparente, tem capacidade de resistir aos problemas e procurar novas soluções.</p> <p>Nível 4 – O aluno revela normalmente todas as competências enunciadas.</p> <p>Nível 3 - O aluno revela normalmente a maioria das competências enunciadas.</p> <p>Nível 2 – O aluno pontualmente revela a maioria das competências enunciadas.</p> <p>Nível 1 - O aluno raramente revela as competências enunciadas.</p>	<p>10 %</p>
--	---	-------------

## Anexo XII – Componentes de observação sistemática do aluno

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Atividade Motora	AM		
Demonstração	D		
Ajuda	A		
Manipulação de Material	M		
Deslocamentos	D2		
Atenção à Informação	AI		
Espera	E		
Comportamento Fora da Tarefa	CFT		
Interações Verbais	IV		
Afetividade	AF		
Outros Comportamentos	OC		
<b>Total:</b>			100%

**Objetivo:** Estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. **Atividade Motora:** Participação nas atividades de aprendizagem. **Demonstração:** O Professor solicita a um aluno para exemplificar um exercício. **Ajuda:** O aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução de um exercício. **Manipulação do material:** Colocação, disposição do material e distribuição dos equipamentos. **Deslocamentos:** Percurso efetuado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirigir-se para perto do Prof, deslocar-se para o seu lugar numa formação; **Atenção à informação:** O aluno manifesta atenção às informações, conteúdos, organização, feedback, afetividade ou demonstração fornecida pelo Professor. **Espera:** Período durante o qual o aluno se encontra numa formação esperando a sua vez para realizar a atividade. **Comportamentos fora da tarefa:** O aluno centra-se numa outra atividade que não aquela que é proposta à turma. **Interações verbais:** O aluno entra em comunicação com outros alunos. **Afetividade:** Manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

## Anexo XIII – Componentes de observação sistemática do professor

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
<b>Total:</b>			100%

**Instrução:** Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

## Anexo XIV – Exemplo da grelha de observação não sistemática

Observação N°							
Observador	Guilherme Magalhães			Observado			
Aula	Turma	Data	Hora	Duração	T. Útil	Local	N° de Alunos
Unidade Didática:							
Material:							

### PARTE INICIAL

	IN	SUF	B	MB
Disposição dos alunos				
Conteúdos e objetivos de aula				
Apresentação dos exercícios				
Capacidade de síntese				

Observações:

### AQUECIMENTO

	IN	SUF	B	MB
<b>Organização</b>				
<b>Instrução</b>				
<b>Demonstração</b>				
<b>Intensidade dos exercícios</b>				
<b>Variedade dos exercícios</b>				
<b>Especificidade dos exercícios</b>				

Observações:

### PARTE FUNDAMENTAL

	IN	SUF	B	MB
<b>Duração de cada exercício</b>				X
<b>Tempo de prática motora</b>				X
<b>Organização</b>				X
<b>Feedback</b>			X	
<b>Explicação</b>				X
<b>Utilização e distribuição do material</b>				X

Observações:

**PARTE FINAL**

	IN	SUF	B	MB
<b>Retorno à calma</b>				
<b>Arrumação do material</b>				
<b>Balanco de aula</b>				
<b>Capacidade de síntese</b>				
<b>Clareza</b>				

Observações:

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

	IN	SUF	B	MB
<b>Controlo da prática (posição do professor perante a turma)</b>				
<b>Utilização dos alunos como agentes do ensino</b>				
<b>Comportamentos fora da tarefa</b>				
<b>Sanções</b>				
<b>Interação professor-aluno</b>				
<b>Motivação dos alunos</b>				

Observações:

## Anexo XV – Plano de Atividade “Dia Internacional da Pessoa com Deficiência”

### PLANO DA ATIVIDADE

”DESPORTO ADAPTADO – TODOS DIFERENTES, TODOS IGUAIS”



<p><b>Identificação da ação</b></p>	<p>Organização de um evento multidesportivo/lúdico entre os alunos do AEG1 e desportistas com condição de deficiência.</p>
<p><b>Breve descrição da atividade</b></p>	<p>O Núcleo de estágio de EF da FADEUP, em colaboração com o grupo disciplinar de EF do AEG1, está empenhado em promover um evento desportivo de sensibilização para o desporto adaptado, alusivo à comemoração do Dia Mundial da Pessoa com Deficiência, que se assinala no dia 3 de dezembro.</p> <p>Tal como refere Marques (1997), “<i>o Desporto Adaptado carrega em si um potencial de inclusão social, contrariando as práticas de desvantagem, permitindo assim ultrapassar barreiras restritivas ou impeditivas da sociedade.</i>”. Deste modo, a Educação Física, como disciplina curricular, não pode ficar à margem do processo de inclusão na escola. Pelo contrário, representa até uma vantagem na construção do AEG1 como Escola Inclusiva.</p> <p>Existem várias formas possíveis de apresentar o desporto adaptado aos alunos, seja através de rodas de conversa, vídeos, brincadeiras, palestras, visitas a instalações e clubes, no entanto, optamos por tentar proporcionar aos alunos do AEG1 a oportunidade de vivenciar as modalidades desportivas e conhecer os respetivos atletas de forma mais real e concreta.</p> <p>Para isso, aspiramos trazer atletas de diversas modalidades de desporto adaptado do Futebol Clube do Porto.</p> <p>A secção de desporto adaptado dos “dragões” tem mais de três décadas e inclui modalidades como o boccia, basquetebol, futebol de sete, futsal, natação, ténis de mesa e goalball. Algumas destas modalidades pertencem ao currículo formal da disciplina e as escolas do AEG1 têm materiais e espaços físicos para a sua abordagem.</p> <p>Desejamos com esta experiência, não apenas, que os alunos elevem as suas habilidades físicas, mas também, os inspirem a serem cidadãos mais conscientes, tolerantes e atentos às necessidades daqueles que enfrentam desafios especiais.</p>
<p><b>Objetivos a atingir</b></p>	<p>Promover a inclusão;</p> <p>Valorizar e respeitar a diversidade de pessoas, quaisquer que sejam as condições ou características perante a prática desportiva;</p> <p>Desenvolvimento de habilidades sociais;</p> <p>Criação de ambiente de aprendizagem inclusivo;</p> <p>Promover mais saúde e bem-estar físico, cognitivo, emocional e social;</p> <p>Incentivo à atividade física;</p>

	Desenvolver a habilidade e destreza motora dos participantes; Identificar desportos constituintes do Programa Paralímpico e suas características; Melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência; Confraternização dos alunos, professores e funcionários.
<b>Dinamizadores</b>	Rui Pinto, Diogo Barbosa, Guilherme Magalhães
<b>Participantes/ Intervenientes</b>	Aberto aos alunos do AEG1 e professores
<b>Recursos Humanos</b>	Professores de Educação Física, grupo de estágio de EF, assistente operacional (D. Ana).
<b>Recursos Materiais</b>	Materiais e equipamentos desportivos. Fita-cola de marcação de campos
<b>Recursos Espaciais</b>	Pavilhão desportivo (Boccia), Ginásio (Goalball)
<b>Data</b>	7 de dezembro de 2023 (9.30h-11.30h)
<b>Local</b>	Instalações desportivas da escola
<b>Tarefas a desenvolver</b>	Elaboração do plano de atividade (Prof. Rui Pinto e Núcleo de Estágio de EF da FADEUP) Elaboração de cartaz (Núcleo de Estágio de EF - Diogo Barbosa); Pesquisa e contato com o(a) responsável pela secção do desporto adaptado do FC Porto (Núcleo de Estágio de EF – Guilherme Magalhães); Reunião com o(a) responsável pela secção do desporto adaptado do FC Porto (Núcleo de Estágio de EF e Prof. Rui Pinto); Elaboração do texto para divulgação da atividade aos alunos e professores (Prof. Rui Pinto e Núcleo de Estágio de EF); Divulgação aos alunos (Professores de Ed. Física e Diretores de Turma); Pedido de colaboração ao clube de cinema e de jornalismo do AEG1 (Núcleo de Estágio de EF); Convite formal à equipa de professores de educação especial do AEG1 (Prof Rui Pinto e Núcleo de Estágio de EF); Convite para reportagem aos jornais locais e canal televisivo Porto Canal (Núcleo de Estágio de EF); Elaboração de um Inquérito online de Qualidade e Sugestões (Núcleo de Estágio de EF); Preparação dos espaços desportivos, materiais e equipamentos desportivos (Professores de EF); Briefing (Sra Diretora do AEG1 e Núcleo de Estágio de EF); Reportagem fotográfica e/ou vídeo (Prof. Pedro Farate e Núcleo de Estágio de EF); Aplicação do Inquérito de Qualidade e Sugestões (Núcleo de Estágio de EF); Notícia (Profª Ana Maria Cardoso – clube de jornalismo); Elaboração do relatório final (Prof. Rui Pinto e Núcleo de Estágio de EF).

**PROGRAMA DO EVENTO**

Horas	Duração	Atividade
09h30 – 11h30	2h	“Desporto adaptado”

**ATIVIDADES**

Modalidade	Local
Boccia,	Pavilhão desportivo
Goalball	Ginásio desportivo

**Orçamento da atividade**

Artigo	Quantidade	Preço p/unidade	Preço Total
Pão com fiambre	10	0,36€	3,60€
Sumo: Bongo 8 frutos	10	0,33€	3,33€
Fruta	10	0,25€	2,5€
Fita Cola	10	2,19	12,9€*
<b>Total</b>	30	0,94€	<b>22,33€</b>

\*

<https://shorturl.at/iqvJL>

**Anexo XVI – Relatório da atividade “Dia Internacional da Pessoa com Deficiência”**

## **Mestrado EEFEBs - Estágio Profissional**

**Relatório da atividade – Todos Diferentes, todos iguais**

Relação com a Comunidade Escolar



**Professor Estagiário:**

Guilherme José Vieira Magalhães

2023/24

## **1. Introdução e descrição da atividade**

O Núcleo de Estágio de Educação Física da FADEUP, em colaboração com o grupo disciplinar de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Gondomar, organizou um evento desportivo com o intuito de sensibilizar os alunos para o desporto adaptado. Esta iniciativa foi desenvolvida em forma de celebração do Dia Mundial da Pessoa com Deficiência, assinalado em 3 de dezembro, porém, a atividade realizou-se apenas no dia 7 de dezembro. À luz das palavras de Marques (1997), o Desporto Adaptado é uma ferramenta de inclusão social, capaz de ultrapassar barreiras e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Optámos por convidar atletas do Futebol Clube do Porto, uma instituição com mais de três décadas de dedicação ao desporto adaptado. A secção de desporto adaptado dos "dragões" abrange modalidades como boccia, basquetebol, futsal, natação, ténis de mesa e goalball. Algumas destas modalidades já fazem parte do currículo formal da disciplina de Educação Física no AEG1. Os "Dragões" optaram por demonstrar e proporcionar experiência apenas no boccia e no goalball.

## 2. Objetivos

O evento teve como principal objetivo proporcionar aos alunos do AEG1 a experiência prática das modalidades desportivas adaptadas, assim como a oportunidade de interagir com atletas de diversas disciplinas. Pretendíamos não só promover o desenvolvimento das habilidades físicas dos alunos, mas também inspirá-los a tornarem-se cidadãos mais conscientes, tolerantes e sensíveis às necessidades daqueles que enfrentam desafios especiais.

Os principais objetivos são detalhados a seguir:

- Promoção da Inclusão

O evento foi concebido para promover ativamente a inclusão, incentivando a participação de todos os indivíduos, independentemente das suas condições ou características, na prática desportiva. Procuramos criar um ambiente acolhedor e acessível, destacando a importância de eliminar barreiras e estigmatizações associadas à participação desportiva adaptada.

- Valorização e respeito à diversidade

Central na conceção do evento foi o objetivo de valorizar e respeitar a diversidade de pessoas. Reconhecemos a singularidade de cada indivíduo e procuramos celebrar as diferenças, fomentando uma cultura de aceitação e compreensão mútua.

- Desenvolvimento de habilidades sociais

Além do enfoque nas habilidades físicas, a atividade teve como propósito promover o desenvolvimento de habilidades sociais entre os participantes. A interação entre alunos, atletas e professores visou fortalecer relações, promovendo a comunicação eficaz e o trabalho em equipa.

- Criação de ambiente de aprendizagem inclusivo

A iniciativa criou um ambiente de aprendizagem inclusivo, incentivando a participação ativa e proporcionando oportunidades de aprendizagem significativas para todos os envolvidos. Pretendemos, assim, reforçar o compromisso da Educação Física como veículo de inclusão e aprendizagem para todos.

- Promoção de saúde e bem-estar

O evento teve como objetivo central promover a saúde e o bem-estar físico, cognitivo, emocional e social dos participantes. A prática desportiva adaptada foi apresentada como uma ferramenta valiosa para melhorar a qualidade de vida, destacando os benefícios associados a um estilo de vida ativo.

- Incentivo à atividade física

Parte integrante dos objetivos foi o incentivo à atividade física como componente essencial para a manutenção de uma vida saudável. Quisemos inspirar os participantes a incorporar a prática desportiva adaptada e atividades físicas regulares em suas vidas diárias.

- Desenvolvimento de habilidade e destreza motora

A atividade proporcionou aos participantes a oportunidade de desenvolver habilidades motoras e destrezas específicas através da experimentação prática de diversas modalidades desportivas adaptadas. Procuramos, assim, estimular o desenvolvimento motor e a coordenação.

- Identificação de desportos paralímpicos e as suas características

A atividade incluiu uma abordagem informativa sobre desportos paralímpicos, visando a identificação das modalidades e a compreensão das suas características distintas. Este conhecimento promoveu uma visão mais alargada do desporto adaptado e das suas diversas vertentes.

- Melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência

No cerne da iniciativa esteve o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, reconhecendo os benefícios físicos e emocionais associados à prática desportiva adaptada. Pretendemos inspirar mudanças positivas e duradouras nas vidas dos participantes.

- Confraternização dos alunos, professores e funcionários

A atividade proporcionou um ambiente propício à confraternização entre alunos, professores e funcionários. A interação social foi fomentada, promovendo relações positivas e um sentido de pertença à comunidade escolar.

### **3. Tarefas a desenvolver**

Durante a organização do evento de Sensibilização para o Desporto Adaptado, várias tarefas foram atribuídas a diferentes membros da equipa, visando uma execução eficiente e abrangente do projeto. Segue uma descrição detalhada das tarefas e dos responsáveis envolvidos:

#### Elaboração do Plano de Atividade

O Professor Rui Pinto e o Núcleo de Estágio de Educação Física da FADEUP foram encarregues de desenvolver o plano geral da atividade, delineando os objetivos, conteúdos e aspetos logísticos.

#### Elaboração de Cartaz

O Professor Diogo Barbosa, membro do Núcleo de Estágio de Educação Física, assumiu a responsabilidade pela criação e design do cartaz informativo destinado à divulgação do evento.

#### Pesquisa e Contato com o(a) Responsável pela Secção do Desporto Adaptado do FC Porto

Nesta tarefa, eu, fiquei encarregue de realizar a pesquisa e estabelecer contato com o responsável pela secção de desporto adaptado do FC Porto, sendo o mesmo feito via correio eletrónico.

#### Reunião com o(a) Responsável pela Secção do Desporto Adaptado do FC Porto

Uma reunião foi agendada, via online, envolvendo o Núcleo de Estágio de Educação Física e o Professor Rui Pinto, para discutir pormenores, parceria e a participação dos atletas e turmas no evento.

### Elaboração do Texto para Divulgação da Atividade aos Alunos e Professores

O Professor Rui Pinto colaborou com o Núcleo de Estágio de Educação Física na redação do texto informativo destinado a divulgar o evento junto dos alunos e professores.

### Divulgação aos Alunos

Os Professores de Educação Física e os Diretores de Turma foram responsáveis pela disseminação do material informativo nas turmas, incluindo uma explicação sobre a atividade, porém, a primeira divulgação efetuada, foi feita por mim aos professores das turmas, pedindo-lhes colaboração e participação na atividade.

### Pedido de Colaboração ao Clube de Cinema e de Jornalismo do AEG1 e Reportagem Fotográfica

O Professor Diogo Barbosa assumiu a responsabilidade de solicitar a colaboração do Clube de Cinema e do Clube de Jornalismo do AEG1 para a cobertura audiovisual e produção de conteúdo jornalístico, porém, sem justificação, o professor responsável não marcou presença na atividade, tendo, posteriormente, a notícia sido feita pelo Professor Rui Pinto em conjunto com o Núcleo de Estágio de EF, e o registo fotográfico feito pelos professores responsáveis pela atividade

### Convite Formal à Equipa de Professores de Educação Especial do AEG1

Eu fiquei encarregue de enviar convites formais à equipa de professores de educação especial, convidando-os a participar e colaborar no evento. Fi-lo via email institucional, à Professora Isabel Neves e, posteriormente, agendei uma reunião com ela de forma a agilizar a atividade de melhor forma.

### Convite para Reportagem ao Canal Televisivo Porto Canal

Efetuei o envio de um convite ao Canal Televisivo Porto Canal para a cobertura do evento, porém, por indisponibilidade de agenda, não puderam comparecer.

### Pedido de lanche e material desportivo para a atividade

Eu fiquei encarregue de fazer um relatório com as necessidades para o evento, pedindo à direção fitas adesivas de marcação e um lanche para os atletas e staff do FCP. O pedido foi aceite e, também fiquei encarregue de levantar o material antes da atividade.

### Elaboração de um Inquérito Online de Qualidade e Sugestões

O Núcleo de Estágio de Educação Física ficou encarregue de criar um inquérito online para avaliação do evento e recolha de sugestões, tendo eu ficado encarregue de criar um destinado aos participantes dos FCP e o Professor Diogo destinado aos alunos.

#### Preparação dos Espaços Desportivos, Materiais e Equipamentos Desportivos

Os Professores de Educação Física Rui Pinto, Américo Silva e Diogo Barbosa, juntamente comigo, assumiram a responsabilidade pela organização e preparação dos espaços, materiais e equipamentos desportivos necessários para a atividade, no dia anterior à atividade.

#### Briefing

Um briefing foi realizado, envolvendo-me a mim e à Diretora do AEG1, a Dr. Lília Silva. As primeiras palavras de agradecimento e início da atividade foram da minha responsabilidade, bem como a entrega de uma medalha do corta mato ao Roberto, aluno da Unidade de Educação Especial.

#### Aplicação do Inquérito de Qualidade e Sugestões

Eu ficarei encarregue de, na semana seguinte à atividade, junto das turmas participantes, de administrar o inquérito online aos participantes para avaliação da qualidade da atividade e recolha de sugestões.

#### Notícia

O Professor Rui Pinto, na ausência de um membro do Clube de Jornalismo, foi responsável pela produção de uma notícia destacando os momentos-chave do evento.

#### 4. Conclusões

O evento de Sensibilização para o Desporto Adaptado, cuidadosamente organizado e gerido, revelou-se um grande sucesso. A realização eficiente permitiu que todas as turmas participassem plenamente, proporcionando uma experiência enriquecedora a todos os envolvidos. O feedback extremamente positivo dos alunos ressaltou a eficácia da atividade, com muitos expressando um interesse tão entusiástico no boccia e no goalball que manifestaram o desejo de prolongar a experiência. O corpo docente também elogiou a iniciativa, reconhecendo o seu impacto positivo na comunidade escolar.

A gestão do evento foi elogiada, destacando a disponibilidade de tempo que permitiu que cada turma experimentasse todas as modalidades propostas. A colaboração com o Futebol Clube do Porto também foi positiva, com o clube indicando que tudo transcorreu conforme esperado. Uma pequena observação sobre a falta de uma corda de marcação no campo de goalball foi mencionada, mas ressalta-se que não houve aviso prévio sobre a necessidade desse item.

Em síntese, o evento atingiu plenamente todos os objetivos propostos, promovendo a inclusão, a consciência e o respeito pela diversidade, e, acima de tudo, proporcionando uma experiência inesquecível para todos os participantes.

