



A Caminhada final: primeiros e contínuos 'retoques' na profissão docente

Relatório de Estágio Profissional

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, e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professora Doutora Paula Queirós

Maria Miguel dos Reis Antunes

Porto, junho, 2024

Antunes, M. (2024). *A Caminhada final: primeiros e contínuos 'retoques' na profissão docente* Porto: Antunes, M. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO; PLANEAMENTO; GESTÃO DA AULA; TÉCNICAS PEDAGÓGICAS; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; APOIO SOCIAL.

Agradecimentos

Com a finalização deste relatório de estágio, que marca o fim de mais uma etapa da minha vida concluída, o mestrado, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente me ajudaram nesta caminhada tão importante da minha vida pessoal e profissional.

Quero assim agradecer,

À FADEUP e a todos os professores que me acompanharam ao longo destes dois anos e me transmitiram tantos conhecimentos.

À Professora orientadora, Professora Paula Queirós, pelo apoio e orientação ao longo deste ano marcado pelo estágio, mostrando-se sempre disponível e dedicada para me ajudar.

Ao Professor Cooperante, Professor Fernando Cardoso, por me ter sempre auxiliado, por todo o apoio e conhecimentos partilhados.

Aos meus colegas, amigos, do núcleo de estágio, Diogo, Inês e José, por me aturarem durante todo o ano letivo. Foi um gosto ter partilhado esta aventura ao vosso lado.

À minha família por todo o apoio, compreensão e força que me deram e pela confiança depositada em mim.

Um enorme e sincero, obrigado a todos!

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	IV
Índice de gráficos	VII
Índice de Anexos	VIII
Índice de Figuras	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Lista de Abreviaturas e símbolos	XII
1. Introdução	1
2. Dimensão pessoal	3
2.1. Sobre mim: autodescoberta, ligação com o desporto, percurso académico	3
2.2. A profissão professor: o que é? porquê?.....	5
2.3. A importância da Educação Física em contexto escolar.....	6
2.4. Diferença entre professora e treinadora	7
2.5. Entrada no mestrado e estágio profissional	8
3. Dimensão profissional	11
3.1. Choque com a realidade	11
3.2. O núcleo de estágio	12
3.3. Início do ano – aproximação da realidade.....	12
3.4. Enquadramento do contexto escolar	15
3.4.1. Turma residente	17
3.4.2. Turma partilhada	18
3.5. Aulas observadas e Reflexões.....	19
3.6. Processo de ensino-aprendizagem.....	20
3.8. A importância dos <i>feedbacks</i>	24
3.9. Aulas teóricas, e agora?.....	25
3.10. Importância da relação professor-aluno	26
3.11. A importância da comunicação	29
3.12. Alunos sem fazer aula prática, e agora?	30
3.13. Avaliação	30
3.13.1. Reuniões de avaliação intercalares e finais de semestre	32
3.13.2. Importância das classificações no empenho dos alunos.....	33

3.14. Projetos e eventos desenvolvidos	35
Corta-Mato Escolar	35
Torneio de Voleibol.....	36
Torneio de Basquetebol.....	37
Visita de Estudo – Parque Aquático de Amarante	38
4. Dimensão de Investigação	39
5. Conclusão	61
6. Referências Bibliográficas.....	63
7. Anexos	XIII

Índice de tabelas

Tabela 1 - Frequência das variáveis sociodemográficas.....	46
Tabela 2 - Frequência dos elementos do Apoio Social.....	52
Tabela 3 - Coeficiente de correlação entre o gosto pelas aulas de EF, ano de escolaridade, idade e os elementos do Apoio Social	53
Tabela 4 - Comparação do grau de concordância com os itens dos elementos do Apoio Social, entre os géneros.....	53
Tabela 5 - Comparação do grau de frequência do gosto da prática de EF, entre os géneros.....	54
Tabela 6 - Cruzamento da escolaridade e da prática de EF	54
Tabela 7 - Cruzamento do género e da prática de EF	55

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1 - Idade e sexo dos alunos</i>	17
Gráfico 2 - Atividade Física dos alunos	18
Gráfico 3 - Gosto pelas aulas de EF	50
Gráfico 4 - Prática de AF fora da escola	50

Índice de Anexos

Anexo 1 - Roulement.....	XIII
Anexo 2 - Cartaz Torneio de Voleibol.....	XIV
Anexo 3 - Planeamento Anual.....	XV
Anexo 4 - Unidade Didática - Badminton	XVII
Anexo 5 - Plano de Aula - Badminton	XVIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Espaço G1	16
Figura 3 - Espaço G3	16
Figura 2 - Espaço G2	16
Figura 4 - Espaço G4	16
Figura 5 - Espaço G5	16
Figura 6 - Espaço G6	16
Figura 7 - Espaço G7	16

Resumo

O presente relatório descreve as atividades e experiências vivenciadas durante meu estágio, realizado na escola cooperante, no ano letivo de 2023/2024. O principal objetivo do estágio foi tomar as melhores decisões, tendo em conta os conhecimentos teóricos adquiridos, em contexto escolar, desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e obter experiência prática na gestão e no envolvimento dos alunos. Durante o estágio, participei ativamente de diversas atividades docentes, incluindo o planeamento de aulas, e conseqüentemente a sua lecionação, a avaliação de alunos e o envolvimento em atividades extracurriculares. Enfrentei vários desafios, como gerir o comportamento em aula e a adaptação dos planos de aula para atender às diversas necessidades dos alunos, que me proporcionaram valiosas experiências de aprendizagem. O relatório também inclui uma análise reflexiva das minhas práticas de ensino e do meu crescimento profissional, de diferentes etapas e situações que marcaram o meu ano letivo, tais como a diferenciação do papel de professora e de treinadora, alunos sem possibilidade de realizar aula prática, a importância das avaliações no desempenho dos alunos, entre outros. Todos estes aspetos contribuíram para que este ano fosse uma experiência transformadora que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento como docente. Os insights obtidos e as habilidades adquiridas certamente influenciarão as minhas práticas de ensino e empreendimentos profissionais futuros. No fim deste relatório de estágio, encontra-se um estudo de investigação realizado ao longo do ano com o objetivo de analisar a perceção do apoio social dos alunos e sua influência na motivação e na prática de educação física. A pesquisa envolveu a aplicação de questionários a alunos do ensino básico e secundário. Os resultados preliminares indicaram que um elevado nível de apoio social está fortemente correlacionado com uma maior motivação dos alunos para participar das aulas de educação física. Desta forma, destaca-se a importância de fomentar uma rede de apoio sólida dentro do ambiente escolar e familiar de forma a promover hábitos saudáveis e uma atitude positiva em relação à educação física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO; PLANEAMENTO; GESTÃO DA AULA; TÉCNICAS PEDAGÓGICAS; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; APOIO SOCIAL.

Abstract

This school placement report describes the activities and experiences during my teaching internship, carried out at cooperate school, in the 2023/2024 academic year. The main objective of the internship was to apply the theoretical knowledge acquired throughout the course in a school context, develop effective pedagogical strategies and obtain practical experience in managing and involving students. During school placement, I actively participated in various teaching activities, including lesson planning, and consequently teaching, student assessment and involvement in extracurricular activities. I faced several challenges, such as managing behavior in class and adapting lesson plans to meet students' diverse needs, which provided valuable learning experiences. The report also includes a reflective analysis of my teaching practices and my professional growth, of different stages and situations that marked my academic year, such as the differentiation of the role of teacher and coach, students without the possibility of taking practical classes, the importance of assessments in student performance, among others. All of these aspects contributed to this year being a transformative experience that contributed significantly to my development as a teacher. The insights gained and skills acquired will certainly influence my teaching practices and future professional endeavors. At the end of this internship report, there is a research study carried out throughout the year with the aim of analyzing students' perception of social support and its influence on motivation and practice of physical education. The research involved the application of questionnaires to primary and secondary school students. Preliminary results indicated that a high level of social support is strongly correlated with greater student motivation to participate in physical education classes. In this way, they highlight the importance of fostering a solid support network within the school and family environment in order to promote healthy habits and a positive attitude towards physical education.

KEYWORDS: TEACHING INTERSHIP; LESSON PLANNING; CLASSROOM MANAGEMENT; PEDAGOGICAL TECHNIQUES; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; SOCIAL SUPPORT.

Lista de Abreviaturas e símbolos

EB – Escola Básica

EE – Estudantes estagiários

EP – Estágio profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

JI – Jardim de Infância

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

1. Introdução

O presente Relatório constitui o documento final do Estágio Profissional e visa relatar e analisar as experiências e aprendizagens adquiridas durante o período de Estágio Profissional, no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (MEEFEBS).

Este Relatório de Estágio está, dividido em três grandes capítulos, que abordam três dimensões: a pessoal, a profissional e a de investigação. A dimensão pessoal, tem como principal tema, o “eu”, a minha autodescoberta, a ligação com o desporto e ainda todo o meu percurso académico. Também consta uma pequena abordagem/reflexão no que diz respeito à profissão professor e ainda a entrada no mestrado e, conseqüentemente, no estágio profissional. A dimensão profissional contempla 3 grandes temas: o choque com a realidade, a chegada à escola, a prática profissional, o início do ano, a avaliação e ainda a importância da relação professor-aluno. Por fim, na dimensão da investigação, é descrito e analisado o estudo desenvolvido nas escolas sobre a percepção do aluno sobre o apoio social.

“O ser humano está condenado à educação”, frase que foi uma constante ao longo de toda a formação. No entanto, a educação, atualmente é vista por muitos alunos como uma verdadeira prisão, ir à escola, para muitos tornou-se uma obrigação. Contudo, a educação tem de ser vista como um alargamento de potencialidades, alargamento de limites e de possibilidades. A educação é um conceito inseparável da evolução social, daqui surge então, a profissão docente e, conseqüentemente a importância da mesma.

No âmbito da minha formação enquanto professora de educação física, surge a oportunidade de ingressar na realidade de docente, através do estágio curricular supervisionado por um professor cooperante.

A passagem da formação para a profissão exige competências e coloca questões que os docentes não estão preparados para responder e que não estão à vontade para intervir. Daí muitos autores defenderem que a iniciação da prática deve ser integrada na formação, pois é necessário, tal como nós temos, o privilégio de ter ajudas de professores experientes e respostas num momento crucial da nossa vida profissional.

As primeiras experiências na docência, confinam em si, um amplo conjunto de intensas aprendizagens determinantes para a construção e desenvolvimento profissional e pessoal do professor. É na formação inicial que se constrói as bases do conhecimento e desenvolvimento profissional e o estágio pedagógico, sendo a última etapa do processo de formação inicial, que encerra um ciclo, mas não o processo de formação, devendo funcionar como base para a construção de uma política de formação permanente, criando a sua própria identidade como docente.

“Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o «bom professor». Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*)” (Nóvoa A. 2009, p.3), esta frase resume bem a complexidade e a multifacetada natureza do papel do professor.

Como futura docente de EF, será então importante considerar o desenvolvimento psicomotor e a apropriação e conhecimento de modalidades, inseridas no programa, mas também, o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o seu desenvolvimento sócio afetivo, procurando implementar uma perspetiva de educação integral. Autores como Rosado (1998), mostram a importância de todas as disciplinas e espaços de intervenção na escola, devem contribuir para favorecer aspetos tais como: “espírito criativo, a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, formando cidadão livres, autónomo, socialmente participantes, solidários e criativos (p.13)”

2. Dimensão pessoal

2.1. Sobre mim: autodescoberta, ligação com o desporto, percurso académico

- Quem sou eu?

O meu nome é Maria Miguel dos Reis Antunes, tenho 22 anos e sou natural de Aveiro. Considero-me uma pessoa trabalhadora, sempre predisposta a aprender todos os dias, tento sempre ajudar todos os que estão à minha volta da melhor maneira possível. No entanto, sou uma pessoa bastante teimosa e muitas vezes dona da razão. Sou muito dada às pessoas que me são próximas e ainda hoje, mantenho amizades que criei com apenas 10 anos. A minha família é a parte mais importante da minha vida, sendo os meus pilares e principais apoiantes em tudo na minha vida.

- Ligação ao desporto

Eu e o desporto estamos de braços dados desde os 5 anos, começando pela natação, tendo passado pela dança e, posteriormente pela ginástica rítmica e pelo andebol, simultaneamente. Apesar de todos os que pratiquei houve um que me roubou o coração, o andebol. Desde que jogo a modalidade, alcancei diversos objetivos, não só individuais, mas também coletivos, tais como jogar na 1ª divisão feminina pelo clube que me formou, Alavarium Andebol Clube de Aveiro, a oportunidade de jogar a *Taça Challenge*, competições europeias em países como, Croácia, Espanha, Polónia e Luxemburgo. A nível individual, estive presente em passagens por seleções não só regionais como também nacionais. Mais tarde, surge o andebol de praia na minha vida, com 16 anos, outra paixão que fez com que, ainda neste presente ano tenha representado Portugal e, conseqüentemente o Comité Olímpico nos Jogos do Mediterrâneo realizados na Grécia, o esforço recompensado por todo o trabalho feito pela minha equipa de andebol de praia Nazaré BHT.

Ao longo de todo o meu percurso escolar, tive a possibilidade e o gosto de representar as escolas por onde passei, através do desporto escolar e representar, neste momento a Universidade do Porto. A vida presenteou-me ainda ao ter o privilégio de exercer a função de treinadora do escalão de minis, de estar presente na formação de pequenos jovens, não só como atletas, mas também como na sua formação integral como cidadãos, pois ser treinadora também é a passagem de valores.

- Percurso escolar

Fiz toda a minha formação em escolas de Aveiro, entre elas a Escola da Glória, a Escola João Afonso, a Escola Secundária José Estevão e ainda a Escola Secundária Homem Cristo, nas quais durante todo o meu percurso escolar sempre tive professoras, desde o 1º Ciclo, que privilegiaram o desporto, a educação física e a atividade física.

Apesar de já ter em ideia a entrada na universidade para um curso de desporto, a professora do 10º ao 12º ano, fez com que me suscitasse ainda mais interesse pelo gosto, que, a mesma, tinha a dar as aulas e por ter vontade de me ajudar sempre que precisei para os pré-requisitos e motivando-me para ingressar na área do desporto.

Todas as professoras que tive sempre tiveram o cuidado de colocar o valor pedagógico na disciplina de educação física, tais como a aquisição de condição física, estruturação do comportamento motor e ainda a formação pessoal, cultural e social. No entanto, agora estando no papel de professora e tentando melhorar cada vez mais o ensino da educação física é necessário que haja uma melhoria nos processos de ensino-aprendizagem, através de um principal ponto, na minha opinião, como abandonar os sistemas de instrução sem pressão e cobrança de resultados, envolvendo o aluno na sua própria avaliação, partilhando os critérios e as intenções de aprendizagem. Optar, por exemplo, por práticas centradas nos alunos, ajudando na elaboração de respostas às suas dificuldades, diminuindo gradualmente a quantidade de diretivas, renovando os processos de intervenção por parte do professor, dando autonomia aos alunos.

A entrada na faculdade trouxe à minha vida e à minha própria pessoa, inúmeros desafios. Devido a não haver o curso de desporto na cidade onde moro, fez com que tivesse de escolher cidades com o curso, mas que não fossem muito longe da minha, visto que queria continuar a jogar andebol no clube onde estava. Ingressei na universidade em Coimbra, o que levou a muitas viagens de comboio e desgaste não só físico, mas também a nível psicológico, o que trouxe muitos constrangimentos e uma grande dificuldade em conciliar o desporto com os estudos. Apesar de um semestre desgastante, mas muito rico em aprendizagens veio a pandemia do Covid-19, o que fez com que passasse todo o resto do 1º ano e todo o 2º ano de licenciatura em casa, realizando apenas o último ano em regime presencial, em estágio curricular.

Após o término da licenciatura, já tinha ciente o que queria fazer nos próximos anos, daí a candidatura ao mestrado na FCDEF-UC e FADEUP, mesmo sabendo que viria mais dois anos de viagens e desgaste constante. No entanto, era o meu futuro que estava em causa e teria de ingressar para conseguir cumprir o grande objetivo da minha vida, ser professora de educação física.

2.2. A profissão professor: o que é? porquê?

A profissão professor é uma profissão que sempre me disseram ser difícil por poder estar longe de casa, por estar em constante mudança de escola. Contudo, existem mais desafios e com mais complexidade a ter em conta que a sociedade, em geral, não tem noção, tais como: crescente complexidade e diversidade consoante a sociedade em que vivemos, sempre em mutação, o que exige dos professores uma maior preparação, autonomia para enfrentarem novos desafios bem como a necessidade de possuir um conjunto de conhecimentos, um saber especializado, tendo em conta a disciplina a lecionar. É essencial que todos os professores tenham presente na sua carreira profissional as dimensões de António Nóvoa: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, trabalho em equipa e o compromisso social e a importância de saber a diferença entre aprender sobre ensino e aprender como se ensina.

Ser professor é a transmissão de conhecimentos não só a nível académico, mas também a nível pessoal, ressaltando a importância de utilizar e adaptar os métodos de ensino, adequados aos conteúdos e ao ano de escolaridade alvo, ou seja, ter em conta o estágio de desenvolvimento e as suas necessidades específicas dos alunos em cada fase do processo de ensino-aprendizagem.

Embora a frase anterior simplifique, o papel do professor não passa por transmitir conhecimentos, os professores têm de se assumir como produtores da sua própria profissão. No entanto, existem fatores que podem colocar tudo isto em questão, tal como o contexto em que os mesmos intervêm. Deste modo, as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

Importante será dizer que “num momento em quem a aprendizagem está no centro das atenções, é necessário valorizar o princípio da educação. Podemos aprender

sozinhos/as, em casa ou com um computador. Mas, para nos educarmos precisamos os outros, dos/as professores e dos colegas. A educação é um ato coletivo”. (Nóvoa 2024, p.2,3). Tendo em conta esta frase podemos afirmar que a aprendizagem individual pode ocorrer de várias maneiras, no entanto a verdadeira educação envolve a interação com os outros, nomeadamente os professores, os colegas, e até mesmo a família, tendo estes um papel essencial no processo educacional de qualquer indivíduo. O contexto sociocultural e as experiências tidas das diferentes maneiras, precisam também do seu reconhecimento como complementar à aprendizagem, tendo em conta a troca de ideias com as pessoas presentes em cada meio, desenvolvendo assim a nível social e emocional dos alunos e promovendo aspetos como o trabalho em equipa e a resolução de conflitos.

As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, no momento, respostas únicas. Assim sendo, é importante ressaltar que um profissional competente tem de possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, implicando assim que tenham a capacidade de refletir criticamente sobre a sua ação/prática, aprendendo com as experiências, procurando constantemente o aprimoramento profissional: destacando áreas de fraqueza e de força, adaptando-se à evolução da sociedade.

Cada situação pode apresentar desafios específicos que exigem uma abordagem única e adaptativa, salientando a importância da flexibilidade e da capacidade de pensamento criativo por parte dos professores. Devem ser capazes de se adaptar rapidamente às necessidades dos alunos, às circunstâncias e ao contexto em que estão inseridos.

2.3. A importância da Educação Física em contexto escolar

Embora se reconheça a importância das escolas na promoção da atividade física, a educação física deve estar no centro das atenções. Um dos propósitos da disciplina, é sem dúvida a saúde e a promoção de estilos de vida saudáveis e ativos (Cale, 2023).

A educação física, muitas vezes é vista apenas como um intervalo ativo entre as disciplinas académicas, no entanto, desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos. Mais do que apenas uma oportunidade para movimentar o corpo, em meu entendimento, as aulas de Educação Física são um espaço privilegiado para a

promoção de hábitos saudáveis e para o desenvolvimento de uma consciência corporal e mental equilibrada, tendo incluída no seu currículo “dimensões: motora, cognitiva e afetivo-social” (Nunes, 2008, p.65). A formação das crianças e dos jovens passa a ser concebida como uma educação integral, interligando aspetos como o corpo, a mente e o espírito. Este conceito de educação integral reflete uma abordagem holística que reconhece a complexidade e a diversidade das necessidades humanas, promovendo um desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

Na qualidade de professora de Educação Física, percebo claramente a importância de trabalhar não apenas o corpo, mas também de integrar o desenvolvimento mental e espírito nas minhas aulas. A prática da atividade física vai além do simples exercício; ela é também uma oportunidade para promover a disciplina, a resiliência e o espírito de equipa.

Portanto, a formação das crianças e dos jovens deve ser vista como uma tarefa complexa e multifacetada que vai além da simples transmissão de conhecimentos académicos. Como professora de Educação Física, sinto-me responsável por contribuir para esta formação integral, ajudando meus alunos a se tornarem indivíduos completos e equilibrados. Ao interligar o corpo, a mente e o espírito, estamos a preparar os jovens não apenas para serem bons estudantes, mas para serem seres humanos completos, bons cidadãos, capazes de enfrentar os desafios da vida.

2.4. Diferença entre professora e treinadora

A diferença entre treinador e professor pode ser compreendida a partir de várias dimensões, incluindo os seus objetivos, métodos e contextos de atuação. Embora haja sobreposição nas habilidades necessárias para ambos os papéis, cada um possui características distintas.

Emmons (1999, citado por Lecocq, G. 2018), diz-nos que a formação de um professor tem por base uma “dupla lógica fundamental: uma pertença escolar, que promove a transmissão de normas e valores e símbolos de uma cultura mista, e a pertença humana, que promove a revelação da inteligência suprema de uma pessoa. Ou seja, o objetivo de um professor é promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, envolvendo então, a transmissão de conhecimentos, habilidades e valores, num ambiente formal como uma escola, utilizando avaliações pontuais e

contínuas ao longo do semestre. Além de dominarem todos os conteúdos que irão ser abordados ao longo do ano, em meu entendimento, é essencial a forma como os abordam, ou seja a parte pedagógica, temos de ser capazes de explicar os conteúdos da melhor forma possível, saber gerir a nossa aula e o respetivo espaço onde está inserida e ainda, adaptar o ensino às capacidades individuais dos alunos.

Contrariamente, um treinador tem como funções o ensino e aperfeiçoamento de habilidades físicas, técnicas e motoras, e ainda a produção de consequências para o comportamento desejado ou indesejado por parte do atletas (Albertazzi, 2010). Os treinadores atuam principalmente em contextos desportivos, onde a ênfase está na melhoria do desempenho físico, técnico e estratégico. O feedback fornecido por treinadores é muitas vezes imediato e contínuo, baseado em observações diretas durante treinos e competições, com o objetivo de ajustar técnicas e estratégias para alcançar o máximo desempenho.

A minha experiência como treinadora proporcionou-me vivências valiosas que me deram aspetos que considero bastante importantes, como a comunicação, o desenvolvimento de planos de treino e, conseqüente avaliação do desempenho, não de forma formal, mas como a distribuição do tempo de jogo, que foram altamente transferíveis para o ambiente escolar. No entanto, ensinar exigiu que eu me adaptasse a novas metodologias e abordagens pedagógicas, focando mais na individualidade dos alunos e na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, adaptado às necessidades de cada aluno.

2.5. Entrada no mestrado e estágio profissional

- Expectativas do estágio

Sempre nos foi dito durante o 1º ano que os professores não são prisioneiros de nenhuma conceção, e que as mesmas se caracterizam como algo que está em constante atualização através das situações vividas por cada professor. No ensino é considerada como sendo um elemento importante de formação e profissionalização docente, daí cada professor criar a sua identidade ao longo da sua carreira docente, começando agora, ao longo do estágio.

No entanto, existe algo que nunca poderá ser esquecido por nenhum professor a impossibilidade de educar sem a transmissão de valores, contudo a mutação constante da sociedade leva a uma incerteza, dando origem ao relativismo axiológico ou ainda pior o neutralismo axiológico, onde nos mostra que o professor não tem nenhum referencial de valores para o ato educativo (Patrício, 1993).

Na minha opinião, o contexto social influencia significativamente o processo educativo, considero ainda que as experiências de vida dos alunos, como por exemplo a prática, ou não, desportiva fora da escola, os professores da disciplina em anos anteriores, entre outros, sejam algo bastante importante numa aula de educação física promovendo ou comprometendo uma educação contextualizada e significativa para todos os alunos.

Para o estágio curricular que decorreu e foi concluído ao longo deste ano letivo um dos meus principais objetivos foi passar todos os conhecimentos que obtive e que aprendi na teoria durante o 1º ano de mestrado, para a prática. Evoluir não só a nível profissional, mas também no desenvolvimento pessoal, pondo de parte toda a insegurança, medo e incerteza sentida, apesar de ter tido sempre bem claro na minha cabeça qual seria o meu futuro. Existiam diferentes opiniões entre os meus colegas de turma, no 1º ano de mestrado relativamente ao ano de desafios que se avizinhava o que trocava as minhas ideias, uns diziam que iria ser um “bicho de 7 cabeças”, e outros com um sentimento completamente oposto de realização e alegria.

Não poderia estar mais satisfeita com a escolha de profissão que fiz, pelo simples facto de o desporto abranger valores fundamentais, que na minha opinião são essenciais para interagir na sociedade, de nos relacionarmos com os outros, o respeito pelo outro e pelas suas diferenças e a capacidade de trabalhar em equipa.

Sentir que a minha função, a função de um professor, vai para além da simples transmissão de conhecimentos, ao focar-se na formação integral das pessoas, como futuros cidadãos, deixa-me realizada por estar a contribuir para a formação dos alunos, auxiliar na tomada de decisão e resolução de problemas, não só na aula, mas também fora dela. No entanto, havendo respeito mútuo, para garantir um ambiente saudável, orientando para um clima motivacional positivo, promovendo a motivação intrínseca e a autoconfiança, manipulando as condições ambientais usando o princípio TARGET. O clima motivacional é determinado de acordo com as atitudes e comportamentos do

professor perante seis variáveis, a ter em conta: *Task* (tarefa), *Authority* (autoridade), *Recognition* ou *Reward* (reconhecimento), *Grouping* (agrupamento), *Evaluation* (avaliação) e *Timing* (tempo). (Korsakas, P. 2002)

O estágio profissional (EP) foi encarado como o primeiro impacto com a profissão, o choque com a realidade que me vai levar a desafios e dificuldades que tiveram de ser ultrapassados, para me preparar da melhor forma possível para a futura carreira profissional como docente, tendo sido a primeira interação com os alunos, deixando de parte o medo e nervosismo. Será preciso ter perfeita noção que os planos realizados nunca foram perfeitos, havia exercícios que não funcionaram como vou idealizei no papel, foi um ponto fulcral onde pude diferenciar o contexto de treino e o contexto de escola, onde surgiu a importância da reflexão e auto crítica.

De acordo com a literatura e estudos existentes, segundo Gomes (2014), um dos principais pontos menos positivos que os estudantes estagiários (EE'S) afirmaram sentir foi a falta de motivação por parte dos alunos para a prática, bem como algumas condições de espaços para a mesma perante as más condições climatérica. No entanto, os EE's encararam estas dificuldades como uma forma de aprendizagem, de adaptação ao contexto.

O autor referenciado acima relata ainda outras sensações que foram descritas pelos o EE's que entrevistou, entre elas as expectativas iniciais serem demasiado ambiciosas e até mesmo desajustadas, por não conhecerem o contexto escolar no qual iriam estar inseridos. No entanto, com todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, estas tornaram-se reais pela responsabilidade tida no EP e não, tal como diz um dos estagiários entrevistados "ficassem a cargo do destino".

Refletindo, partilho das mesmas sensações descritas pelo autor. No início do meu estágio, as minhas expectativas eram muito altas, por já ter estado no ensino, mas com anos de escolaridade diferentes. No entanto, consegui entender que são realidades completamente diferentes, principalmente no que diz respeito à minha postura nas aulas e à dependência do alunos face ao professor.

Desta forma, ao longo do ano tentei de certa forma ajustar as expectativas, à medida que fui ganhando experiência e à vontade com o meio escolar onde estava envolvida. Esta trajetória de ajuste e realização ilustra a importância da adaptação e do comprometimento no EP. Como um dos estagiários entrevistados mencionou, as

nossas expectativas e metas não podem ficar a cargo do destino. Precisamos assumir a responsabilidade e trabalhar ativamente para que elas se realizem. Por conseguinte, a minha experiência refletiu exatamente isso: através do esforço contínuo e da responsabilidade, consegui não apenas ajustar as minhas expectativas, mas também alcançar resultados significativos, tornando o estágio uma etapa fundamental no meu desenvolvimento profissional.

3. Dimensão profissional

3.1. Choque com a realidade

Sempre estive ciente de que viria a enfrentar um choque com a realidade ao entrar na profissão de professora. Esse choque inevitavelmente suscitou uma série de perguntas importantes: o que é ser professor? O que poderei alcançar nessa profissão? Quais os aspectos que devem ser priorizados? E, igualmente relevante, o que não deveria ser tolerado nas minhas aulas? Estas questões fundamentais lançam luz sobre os inúmeros desafios que os professores enfrentam diariamente, desde a pesada carga de trabalho, que inclui preparação de aulas, avaliações e reuniões, até à necessidade de serem valorizados profissionalmente e reconhecidos socialmente pelo seu papel crucial na sociedade.

Além de tudo isto, a formação contínua é essencial para os professores, pois permite-nos adquirir um conhecimento multidisciplinar que vai além da especialização nas suas áreas de atuação, abrangendo uma compreensão ampla das diversas dimensões da educação. Assim, é essencial que a formação de professores seja construída dentro da própria profissão, permitindo uma abordagem prática e contextualizada que reflita as complexidades do ambiente escolar atual. Esta abordagem promove uma aprendizagem mais significativa e relevante, capacitando os professores a adaptarem e aprimorarem as suas práticas pedagógicas conforme as necessidades de seus alunos e as exigências do mundo presente.

De acordo com Lima (2015), a expressão choque com a realidade, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período indeterminado, podendo ele ser mais curto ou de duração mais longa. No início da carreira, os jovens professores deparam-se com bastantes responsabilidades, entre elas: direcionadas não só para as turmas

das quais fica responsável, mas também em prol da escola em que está inserido. Segundo o autor mencionado acima, existe ainda a “necessidade de desapegar-se de muitas imagens construídas quando era aluno” (pag.55).

3.2. O núcleo de estágio

Tive a sorte grande e o privilégio de puder partilhar este ano tão gratificante com grandes amigos. Foram um dos pontos fulcrais para que todo este desafio corresse da melhor forma possível e para a construção da minha identidade como professora. Partilhamos desde planos, gargalhadas, frustrações até opiniões divergentes.

A nossa boa ligação entre todos, fez com que procurássemos sempre colaborar e tirar dúvidas uns aos outros. A visão semelhante entre nós sobre o que ensinar, o que é o desporto e a educação física, foi algo comum, no entanto, divergimos em detalhes, o que nos possibilitou diferentes formas de olhar para um exercício, por exemplo, ou a forma de reagir perante uma qualquer situação que acontece em aula.

3.3. Início do ano – aproximação da realidade

Na escola cooperante que estagiei, foi-me atribuída uma turma de 10º ano. A escolha para ter ido para esta escola teve toda uma história por trás, sendo que não fiz a candidatura ao estágio na mesma altura em que todos os colegas do mestrado. Tive a oportunidade de ir jogar para fora e tinha aceitado, no entanto, com o aproximar da data para ingressar numa nova realidade, entendi que não fosse a melhor decisão a tomar e optei por ligar para a professora Paula Queirós para saber da possibilidade de realizar o meu estágio curricular. A escola cooperante, foi das únicas escolas que ainda poderia aceitar um estagiário e a ajuda da professora Paula Queirós, foi essencial tendo conseguido “encaixar-me” nesta escola.

Para além de estar bastante feliz por ainda conseguir estagiar neste ano letivo, tive a sorte do meu núcleo de estágio terem sido colegas e amigos de turma durante o 1º ano, o Diogo, a Inês e o José. A nossa boa ligação entre todos, fez com que colaborássemos e tirássemos dúvidas uns com os outros ao longo do ano.

O estágio curricular supervisionado, na minha opinião é indispensável na formação de professores. É um processo de aprendizagem necessário para que, neste caso, um professor estagiário, tenha uma preparação para enfrentar todos os desafios

presentes na carreira docente, entrando assim em contacto com a realidade sociocultural da sociedade em si e da própria instituição de ensino onde estará inserido. Torna-se então, uma ponte entre a teoria académica tida em anos anteriores e prática a nível profissional. Sendo que, Lima (2006) defende uma nova postura, ou seja, uma leitura do que é o estágio, deve caminhar sempre para a reflexão, a partir da realidade. Considero então, que tanto as aprendizagens práticas como teóricas estiveram e vão estar presentes, não só na universidade, mas também no contexto escolar onde vamos exercer a profissão. De acordo com o autor acima referido, “o desafio é proceder ao intercâmbio, do processo formativo, do que se teoriza e do que se pratica em ambas.” (pag.21). O poder da reflexão, já acima referido, e a análise das práticas institucionais e das ações de professores que observamos durante o estágio, os fundamentos teóricos aprendidos e as experiências que vamos adquirindo, a meu ver, são aspetos essenciais para sermos bem-sucedidos, não só no EP, mas também logo de toda a carreira docente.

LIBÃNEO (1998, citado por Ramos, 2002), mostra-nos a importância da ponte estabelecida entre a teoria e a prática da através da seguinte frase:

"Isto é mais do que conceber a prática de ensino e o estágio como ingrediente da atividade formadora. Trata-se de colocar a prática como um dos aspetos centrais da formação do professor, uma vez que esse enfoque traz consequências decisivas para a formação profissional. Trata-se, então, de a formação inicial ter como referência e suporte a prática docente existente nas escolas" (p.64).

Desta forma, surge então a importância do professor cooperante como elo de ligação às ações coletivas do departamento de educação física e das práticas institucionais, situadas nos diversos contextos sociais, históricos e culturais.

O primeiro dia de aulas, devido a questões profissionais, teve de ser mais tarde do que o esperado, apesar da minha turma já ter tido contacto com os meus colegas estagiários. Desta forma, e com alguma curiosidade à mistura, perguntei aos meus colegas como era a turma que me tinha sido atribuída e, principalmente se tinham tido comportamentos desadequados durante a aula prática. Através dos feedbacks dados, fui criando expectativas relativamente à turma e senti que essas expectativas, foram correspondidas, na primeira aula, a aula de apresentação.

Na minha primeira aula, comecei, então por me apresentar aos alunos. Explicando um pouco sobre a minha formação, o porquê da profissão professora e minha paixão pelo desporto, destacando a importância que a educação física teve na minha vida. Quis que eles me conhecessem não apenas como professora, mas como alguém que entende e valoriza a prática desportiva. Em seguida, introduzi a disciplina, explicando as diferentes modalidades desportivas que iríamos abordar ao longo do ano letivo. Falei sobre a estrutura das aulas e a importância de estarem sempre preparados com o material adequado, enfatizando que ter o material certo, como as sapatilhas apropriadas e roupas confortáveis, é essencial para que possam participar das atividades de forma segura, promovendo uma melhor aprendizagem.

Para conhecer melhor os alunos e suas experiências prévias com a educação física, pedi que preenchessem um questionário elaborado pelo nosso núcleo de estágio. Este questionário tinha como objetivo entender quais práticas desportivas os alunos já tinham, se praticavam ou não algum desporto fora da escola e ainda as opiniões sobre a disciplina e como gostariam que fossem as aulas. Fiz questão de salientar que as respostas deles seriam muito importantes para moldar as aulas de acordo com suas preferências e necessidades, ao tentar ir ao encontro do que eles gostavam dentro das possibilidades. Queria que eles sentissem que as suas vozes eram ouvidas e valorizadas desde o início.

Com base nas primeiras impressões que tive da turma, pude observar diferentes comportamentos e formas de estar. Notei que alguns alunos eram mais participativos e entusiasmados, enquanto outros pareciam mais tímidos ou desinteressados. Esta diversidade deu-me uma visão inicial sobre como estruturar as minhas aulas para conseguir motivar todos os alunos, independentemente de suas atitudes iniciais.

Esta primeira aula foi fundamental para estabelecer um ambiente de respeito mútuo e abertura. Ao valorizar a opinião dos alunos e mostrar preocupação com seu bem-estar e desenvolvimento, acredito que comecei a construir uma base sólida para um ano letivo produtivo e agradável.

3.4. Enquadramento do contexto escolar

A escola cooperante foi o local que me foi atribuído para realizar o estágio profissional. Este agrupamento, é composto pelas: Escola Básica (EB) Frei Manuel de Santa Inês, EB Baguim do Monte, EB1/Jardim de Infância (JI) Seixo, EB1 Vale de Ferreiros, JI Baguim do Monte, JI Baixinho, JI Castro e o JI Entre-Cancelas, sendo este um agrupamento reconhecido e certificado com o selo de: ouro em segurança digital, escola saudável e ainda escola eTwinning.

A ESRT foi criada em 1982 e, atualmente, é a sede deste agrupamento. O AERT3 situa-se no distrito do Porto, na cidade de Rio Tinto, no concelho de Gondomar. A escola fica situada na Travessa da Cavada Nova, em Rio Tinto, tem como princípios uma base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade e ainda a adaptabilidade e ousadia.

A escola dinamiza diversos projetos, clubes e concursos onde os alunos podem escolher diversas temáticas e crescer em diversos sentidos, tais como: Clube Europeu / Parlamento dos Jovens, Clube Ciência viva, Erasmus +, Plano Nacional de Cinema, Ler + jovem, Traduzir é Conhecer, Pmate, Concurso Nacional de Leitura, Clube de Francês, de Alemão, Desporto Escolar, Ética no Desporto entre outros.

Para além dos diversos projetos que tem à disposição dos alunos, esta também apresenta uma oferta educativa e formativa de nível elevado dando a possibilidade de todos os discentes puderem ter oportunidade de escolha perante o seu futuro: entre eles então o ensino regular, no que diz respeito ao ensino básico (5º ao 9º ano de escolaridade), e o ensino secundário (10º ao 12º ano de escolaridade), dividido em cursos científico-humanísticos: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, artes visuais, línguas e humanidades, e cursos profissionais: técnico de turismo, técnico de eletrónica, automação e computadores e técnico auxiliar de saúde.

No que concerne com a disciplina de Educação Física, a escola conta com sete espaços destinados à prática de todas as modalidades, nomeadamente: 2 pavilhões desportivos, no pavilhão antigo é possível encontrar os espaços G1, G2, G3, no pavilhão novo, os espaços G4 e G5 e em relação aos espaços exteriores os espaços G6 e o G7.



Figura 1 - Espaço G1



Figura 3 - Espaço G2

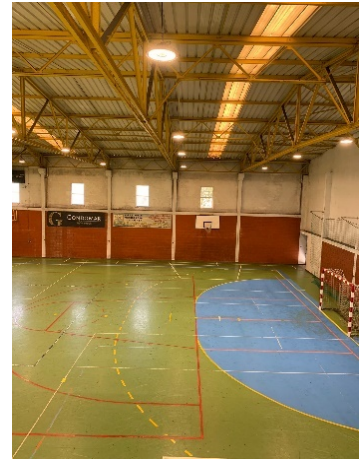


Figura 2 - Espaço G3



Figura 4 - Espaço G4



Figura 5 - Espaço G5



Figura 6 - Espaço G6



Figura 7 - Espaço G7

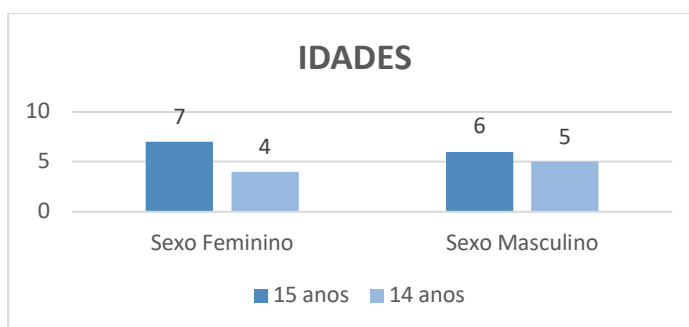
Saber como funciona e quais são os espaços desportivos existentes para a prática das minhas aulas e quais os materiais disponíveis, foi essencial. Na minha opinião, o *roulement* feito pelos professores do departamento de educação física logo no início do ano, fez com que houvesse um planeamento anual e, conseqüentemente um planeamento semanal de cada ano letivo. Este planeamento, garantia então, que cada turma tivesse aulas em diferentes espaços ao longo da semana, ajudando a evitar conflitos de horários, a sobreposição de turmas nos mesmos espaços e, essencialmente, facilitando o nosso planeamento, visto que já sabíamos qual seria o espaço que estaria atribuído à nossa turma naquela semana. Apesar do ponto acima dito ser um ponto positivo, na minha opinião, também causou alguns constrangimentos no que diz respeito a realização de uma unidade didática por completo e tive de proceder a trocas com outros professores ou até mesmo interromper a modalidade que estava a lecionar porque o espaço não o permitia pôr em prática.

3.4.1. **Turma residente**

3.4.1.1. *Características da turma*

A turma que me foi atribuída foi uma turma do 10º ano. A turma era constituída por 22 alunos, sendo que 11 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino e as idades variavam entre os 14 e 15 anos. A caracterização da turma foi feita através de um questionário fornecido aos alunos, com o objetivo de perceber quais as expectativas para a disciplina e com que regularidade praticavam atividade física fora da escola.

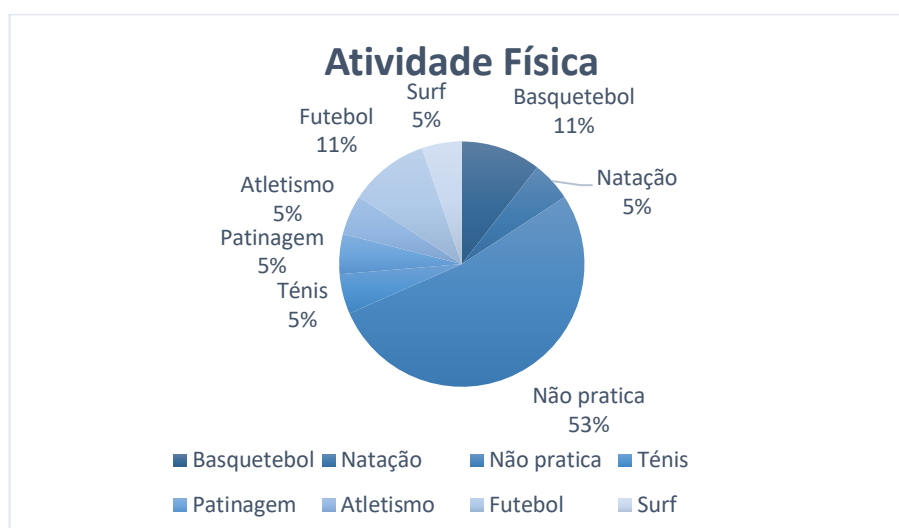
Gráfico 1 - Idade e sexo dos alunos



Tal como foi referido acima, com a aplicação dos questionários analisei quais as preferências de modalidades dos alunos, se acompanhavam alguma modalidade, quais as características que gostavam e não gostavam num professor de educação física, o que gostavam numa aula e pude ainda verificar que grande parte da turma não praticava qualquer atividade física fora da escola.

A caracterização dos alunos, na minha opinião, foi uma ferramenta essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, eficiente e adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Desta forma, serviu para identificar alunos que pudessem ser portadores de necessidades educacionais, desenvolver os planos de aula considerando as experiências passadas na disciplina e em desportos fora da escola, garantindo assim que as atividades fossem seguras e adequadas às capacidades dos alunos.

Gráfico 2 - Atividade Física dos alunos



3.4.2. Turma partilhada

Logo desde o início do ano foi nos dito que a partir do 2º semestre iríamos, a pares, lecionar uma turma do Ensino Básico. De acordo com o que foi estipulado, desde janeiro partilhei uma turma com o Professor Estagiário José, tendo esta o Professor Rui, como supervisor das nossas aulas. Foi uma experiência desafiante e bastante enriquecedora, principalmente pela diferença de idades relativamente ao que estávamos habituados e da dependência que os alunos tem do professor.

A turma era constituída por 20 alunos, sendo que 6 era do sexo feminino e 14 do sexo masculino. As modalidades abordadas foram o basquetebol, a ginástica acrobática, o badminton e o atletismo. Dentro destas apenas o atletismo não tinha sido abordado por nós no 10º ano, nas restantes sentimos uma diferença abismal na forma de abordar os conteúdos e de explicar os mesmos. No nosso ponto de vista e reflexões tidas após as aulas lecionadas, entendemos que, nestas idades a disciplina da turma, ou seja, a imposição de regras desde o início do ano é essencial.

No que se refere a planeamentos de aulas, ambos fomos com as expectativas demasiadas elevadas, no que diz respeito às habilidades motoras dos alunos, sendo que colocávamos demasiados conteúdos para apenas uma aula e os alunos não estavam a conseguir responder da forma como queríamos e desejávamos. No entanto, ao longo da nossa experiência neste ciclo de ensino fomos adaptando as aulas, consoante cada modalidade, à turma em questão.

3.5. Aulas observadas e Reflexões

Ao longo do ano letivo, a observação das aulas dos nossos colegas e as reflexões sobre essas experiências desempenharam um papel fundamental no nosso desenvolvimento profissional. Cada aula observada proporcionou uma oportunidade de aprendizagem, permitindo-nos ver diferentes estilos de ensino, abordagens pedagógicas e estratégias de gestão da aula em ação.

Após cada sessão de observação, realizávamos reuniões detalhadas com o professor cooperante e os colegas do núcleo de estágio. Nessas reuniões, discutíamos extensivamente as aulas observadas, reconhecendo erros e propondo melhorias. Esse ambiente de diálogo aberto e construtivo foi essencial para nosso o crescimento. Analisávamos aspetos como a interação professor-aluno, a eficácia das atividades propostas, o *feedback* e a gestão do tempo e dos recursos. Ao abordar esses pontos, conseguimos identificar tanto os pontos fortes quanto os pontos fracos de nossas práticas pedagógicas.

Um dos grandes benefícios dessas reuniões foi a diversidade de perspetivas que surgiam. Cada membro do núcleo de estágio trazia as suas e permitiu-nos considerar soluções inovadoras para problemas comuns e adaptar técnicas eficazes às nossas próprias aulas. Discutir diferentes abordagens e estratégias com o professor cooperante

também foi extremamente valioso, pois oferecia-nos uma visão mais experiente e muitas vezes revelava nuances que não nos tínhamos apercebido.

A colaboração constante e o feedback contínuo dentro do núcleo de estágio criaram um ambiente de apoio mútuo e aprendizagem contínua. Esse processo de observação, reflexão e discussão não só aprimorou nossas habilidades pedagógicas, mas também fortaleceu nossos laços profissionais e pessoais.

3.6. Processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem “procura dar ênfase à figura do professor como detentor do saber, responsável pela transmissão do conhecimento, ora vem destacar o papel do aluno como sujeito aprendiz, construtor de seu conhecimento” (Lopes, 2011, p.11). Portanto, cabe ao professor preparar todo este processo realizando um conjunto vasto de tarefas, entre elas o planejamento anual, planejamento dos semestres, da unidade didática e ainda da aula em si, criando um plano de aula. Esta preparação exige tomadas de decisão sobre os objetivos de aprendizagem, os exercícios, métodos, os estilos e os modelos de ensino que irão ser postos em prática (Quina, 2009).

Ao enumerar todos estes documentos que são feitos pelos professores, independentemente da disciplina em questão, foi importante ao longo de todo o estágio ter presente os conceitos dos mesmos. Os objetivos de aprendizagem, segundo Quina (2009), são os resultados da aprendizagem que se espera dos alunos, em consequência do ano letivo, em termos de aquisição de conhecimentos e habilidades motoras. Consequentemente, as situações de aprendizagem serão então, oportunidades de prática específica orientados para o alcance dos objetivos definidos anteriormente. Ou seja, não existe nenhuma estratégia, método ou atividade, universalmente válida para qualquer objetivo e em determinada condição.

Posteriormente, e tendo em conta tudo o que foi definido acima, será então essencial determinar qual o método, o modelo e o estilo de ensino que irá ser utilizado para o nosso processo de ensino-aprendizagem. Podemos caracterizar os modelos como sendo as orientações educativas e princípios teóricos que estão presentes dentro da atuação pedagógica de cada professor, perspetivando a natureza das tarefas de

aprendizagem, o papel do professor e alunos, o envolvimento social e as formas de organização da aula. Desta forma, podemos afirmar, segundo Graça, que “há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia” (p.7).

Os métodos são padrões de atuação pedagógico-didática do professor, desta forma existem, segundo Quina (2009), três categorias de métodos de ensino, entre elas, os métodos analíticos, métodos globais e ainda métodos mistos. Podemos afirmar, então, que os métodos analíticos decompõem a modalidade, ensinando separadamente cada gesto técnico, o método global exercita a modalidade como um todo, a partir do contexto de jogo, e o método misto é a combinação dos dois métodos, procurando potenciar os aspetos favoráveis de cada um.

O estilo de ensino é descrito como a interpretação pessoal de estratégias de ensino, é o modo particular como cada professor interpreta e concretiza as estratégias de ensino. Cada estilo reserva um determinado papel ao aluno, condicionando a relação dos alunos com a tarefa, onde o aluno pode ser um mero praticante ou manipulador da tarefa, e com os colegas e, ainda, a forma/modelo de comunicação por parte do professor, que comunica tendo em conta o estilo imposto na aula.

Mosston e Ashwort (1986), (citado por Anguiano, 2021), mostram-nos ainda que um estilo de ensino é a forma como o professor desenvolve uma sessão de educação física, conhece sua estrutura e a desenvolve corretamente, o que se baseia na proposta de que envolve uma análise dos diferentes estilos de ensino utilizados nas sessões de educação física. Deste modo, existem estilos de orientação pelo professor, por comando, de cooperação entre o professor e os alunos, centrado na tarefa, avaliação recíproca, autoavaliação, inclusivo, e de orientação pelo aluno, descoberta guiada, divergente e programa individual (Quina, 2009).

Em suma, podemos afirmar que, os métodos, os estilos e os modelos de ensino a ser utilizados para se procurar alcançar aquela finalidade têm sido muitos e diversificados: uns podem ser mais centrados na matéria de ensino, outros no aluno e outros no professor; uns mais abrangentes e outros menos abrangentes. No entanto, um simples modelo pode incluir vários métodos e vários estilos de ensino. (Quina, 2009). Desta forma, um modelo é desenhado para ser utilizado em toda a unidade de instrução e inclui o planeamento, a implementação e avaliação funcional para essa unidade, o

que significa que inclui métodos, estratégias e estilos de ensino (Metzler, 2000). Tendo em conta a constante adaptação da profissão, o que damos e o que ensinamos tem de estar de mão dadas com a sociedade em que estamos inseridos.

3.7. Planeamento anual em constante alteração

Durante o estágio, o planeamento das aulas foi uma área que exigiu uma atenção especial devido à natureza dinâmica do ambiente escolar. A constante alteração das modalidades planeadas, trouxe consigo uma série de desafios que precisavam ser enfrentados como, principalmente, a adaptabilidade. Cada mudança de modalidade implicava uma revisão completa do plano de aulas, levando em consideração não apenas os objetivos de aprendizagem, mas também as características do espaço disponível e as necessidades específicas dos alunos.

Apesar da criação do roulement por parte de todos os professores de educação física, havia situações em que o espaço destinado à minha aula não estava disponível. Posto isto, a mudança frequente de espaços para a prática das modalidades também representou um desafio adicional. Cada ambiente tinha as suas próprias limitações e possibilidades, exigindo uma análise para garantir a segurança e eficácia das atividades propostas. Adaptar as modalidades ao espaço disponível tornou-se uma habilidade crucial a ser desenvolvida ao longo do estágio, exigindo de mim mesma uma capacidade de improvisação e resolução de problemas em tempo real.

Segundo Quina (2009), o plano anual de cada turma é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa, sendo este um plano sem grandes pormenores de atuação ao longo do ano. A investigação no ensino realça algumas vantagens do planeamento, entre elas: a redução da incerteza e da ansiedade, a visualização prévia do cenário de ensino, a simulação e redução de erros, a previsão de fatores contingentes, a intencionalidade do professor e a promoção da eficácia pedagógica (Januário, 2017).

Um bom planeamento, está então, associado à qualidade das decisões de planeamento, a prevenção de comportamentos fora da tarefa pelos alunos, a gestão do tempo de aula, ao tempo de prática dos alunos e a eficácia pedagógica.

Ao fazer a planificação do planeamento anual (anexo 2), não quis dizer que, no meu caso, fizesse, isoladamente, a planificação de cada semestre. A meu ver, foi notório

a importância de que cada semestre fosse determinado, corrigido e/ou reajustado em função do semestre antecedente. Por exemplo, eu tinha planejado inicialmente abordar três modalidades no 1º semestre, no entanto devido à falta de condições para a prática desportiva e, conseqüentemente ida para a sala de aula, fez com que toda a unidade didática planejada se atrasasse significativamente. Assim sendo, tive de alterar todo o meu semestre, visto que a planificação do mesmo consistia em atribuir o número de aulas a cada unidade didática, definindo objetivos e os conteúdos a abordar na mesma, não esquecendo a definição, segundo o roulement, dos espaços e dos recursos materiais necessários, e os momentos de avaliação, apesar da mesma ser contínua.

Uma unidade didática (anexo 3) é considerada como sendo um planejamento detalhado de ensino que abrange um conjunto de aulas interligadas por um determinado objetivo, tendo em conta as necessidades e características dos alunos, visando proporcionar uma aprendizagem progressiva e contínua. Daí, é essencial ser definida a modalidade a abordar, os objetivos da mesma e os seus conteúdos, a metodologia, método, modelo e estilo de ensino a serem postos em prática e a avaliação, que no meu caso foi contínua.

Tal como nos foi transmitido ao longo de toda a formação e segundo Vickers (1990), o Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC), reflete um pensamento transdisciplinar, identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade, pretende mostrar como a matéria é estruturada, serve como guia para o ensino, apresentando princípios da instrução comuns a todos os desportos e atividades. Tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente, podemos concluir que pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino de uma determinada modalidade.

“O plano de aula apresenta subsídios para a aplicação de uma metodologia que integra o processo de ensino, envolvendo o aluno de forma planejada e participativa”. (Takahashi, R., 2004). De acordo com Quina (2009), o modelo tripartido considera que todas as aulas devem ser compostas por três momentos articulados entre si, de forma coerente, entre elas a parte inicial que visa dois objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e preparação funcional do organismo, a parte intermédia, sendo esta a parte mais longa da aula, onde são exercitadas, consolidadas e aperfeiçoadas os exercícios das modalidades, a parte final, tal como o nome indica marca o fim da aula, visando fundamentalmente o retorno à calma. (anexo 4)

3.8. A importância dos *feedbacks*

A frase "um professor tem de se desfazer em *feedbacks*", foi uma frase que me ficou sempre presente, dita pelo professor cooperante numa das reuniões. Segundo Rosado (2011), o *feedback* pedagógico é caracterizado como sendo uma atitude, por parte do professor, de reação ao comportamento motor de um aluno, tendo por o propósito alterar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade.

Pierre e Delmelle (1982), citado pelo autor acima referido, mostram a importância da existência de um ciclo de *feedback*, onde o professor terá de desenvolver determinados comportamentos tais como: a observação e identificação do erro na execução da habilidade, a tomada de decisão, ou seja, se reage ou não e de que forma (motivação ou de correção). De seguida, terá então de dar o *feedback* e, conseqüentemente, observar mudanças no comportamento motor do aluno e eventualmente dirigir outro *feedback* pedagógico.

Rosado (2011), mostra-nos que a "quantidade e a frequência merecem especial atenção" (p.21). Desta forma, o *feedback* deve ser realmente constante, sendo desejável que cada aluno receba uma quantidade considerável de informação acerca das suas ações motoras. No entanto, a emissão de *feedback* constante, não é determinante no efeito que este tem no aluno. Importa ainda reconhecer que a intervenção de carácter apreciativo (dizendo algo positivo ou negativo), não oferece informação sobre o que tem de melhorar ou não a sua execução. Portanto, a utilização de um *feedback* específico sobre a aprendizagem, contribui de forma mais efetiva, pois contém mais informação específica para a melhoria da habilidade motora em questão. Temos ainda presente no processo de ensino-aprendizagem, os *feedbacks* corretivos, onde os mesmos, não tem de ser, negativos, podendo ter algumas vantagens ser positivo, com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem positivo, melhorando o clima da aula.

Todos estes *feedbacks*, podem ser feitos individualmente, em pequenos grupos, ou mesmo à turma toda. Quando nos dirigimos à turma toda, este pode servir ainda como modelação de comportamentos, ou seja, podemos utilizar um alunos como exemplo para outros imitarem, ou vice-versa, no caso de comportamentos negativos.

É uma ferramenta essencial para o crescimento e aprendizagem dos alunos e um professor que dá muitos *feedbacks*, significa ir além das correções superficiais e investir tempo em explicar claramente o que foi feito corretamente e o que precisa ser melhorado, mostrando ainda, que se importa com o progresso dos seus alunos e está comprometido com o seu sucesso. No entanto, é importante frisar que não é certo que um professor que dê muitos *feedbacks* seja bom, pois os mesmos podem ser gerais e sem conteúdo, que ao serem repetidos podem perder o significado para os alunos e estes deixem de ouvir e dar a atenção necessária ao que o professor está a dizer.

Portanto, um professor que se "desfaz em *feedbacks*", sendo eles corretos e de forma oportuna para a situação/contexto em que o aluno se encontra, desempenha um papel crucial no processo educativo, oferecendo uma orientação contínua e suporte necessário para que os alunos possam crescer e alcançar o melhor desempenho possível.

3.9. Aulas teóricas, e agora?

Durante o meu estágio, fui confrontada com uma situação desafiadora que me levou a uma mudança repentina de aulas práticas para aulas teóricas. Devido a más condições para a prática, fui forçada a abandonar as atividades práticas que tanto me motivavam e estavam realmente a correr como esperava e a me encontrar repentinamente em numa sala de aula, longe dos pavilhões e das atividades físicas. Essa transição foi um choque para mim, deixando-me sem saber como proceder diante dessa nova realidade. Enquanto as aulas práticas proporcionavam uma sensação de envolvimento e aplicação direta dos conceitos, as aulas teóricas pareciam estranhas e fora de contexto, gerando em mim uma sensação de desorientação e incerteza sobre como lidar com essa mudança.

Numa das minhas aulas durante o estágio, sob orientação do professor cooperante, optei por uma abordagem diferente ao realizar uma atividade que envolveu a exibição de um filme seguido de uma reflexão em grupo. Essa estratégia permitiu explorar temas relevantes para a disciplina de Educação Física de uma forma mais contextualizada e visualmente estimulante. Após a exibição do filme, os alunos foram convidados a participar numa reflexão em grupo, onde discutimos os conceitos e as ideias apresentadas no filme à luz dos conteúdos teóricos abordados na disciplina.

Machado (1997, citado por Bidutte, 2001), destaca a diversidade de fatores que influenciam o desenvolvimento e desempenho dos alunos nas aulas de educação física, salientando a importância tanto das atividades práticas quanto das teóricas. O autor reconhece que há vários motivos que contribuem para o bom desenvolvimento e desempenho dos alunos na educação física, implicando que a aprendizagem e a manutenção de habilidades não dependem apenas de uma única abordagem, mas de uma combinação de fatores e atividades diversificadas. Menciona ainda, que atividades que não envolvem movimento muscular, como ouvir uma aula teórica, também são importantes e podem ser eficazes na aquisição de habilidades. No entanto, o autor, enfatiza que as atividades que requerem uma maior participação e movimento tendem a aumentar mais o interesse e o estímulo dos alunos, além de despertar um sentimento de desafio.

Desta forma, esta experiência acabou, por no fim ter sido enriquecedora tanto para mim quanto para os alunos, proporcionando uma oportunidade única de explorar os temas, tais como a inclusão e diversidade, de uma maneira mais imersiva e cativante.

3.10. Importância da relação professor-aluno

A relação professor-aluno desempenha um papel fundamental nas aulas de Educação Física, influenciando significativamente o ambiente de aprendizagem e o sucesso dos alunos. Esta relação, na minha opinião vai além do simples papel de transmissão de conhecimento, abrangendo aspectos emocionais, sociais e motivacionais.

Em primeiro lugar, uma relação positiva entre professor e aluno cria um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sentem confortáveis para expressar suas opiniões, fazer perguntas e compartilhar suas experiências. Isso promove um clima motivacional positivo, onde os alunos se sentem valorizados e encorajados a participar ativamente das atividades propostas.

Além disso, a relação próxima entre professor e aluno permite ao mesmo, compreender melhor as necessidades individuais de cada aluno, adaptando as atividades de acordo com suas habilidades, interesses e características pessoais. Isso possibilita uma educação mais personalizada e inclusiva, que atende às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas habilidades físicas ou níveis de condicionamento.

Outro aspeto importante da relação professor-aluno é o papel do professor como modelo e mentor. Os alunos tendem a se espelhar no comportamento e nas atitudes dos seus professores, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Portanto, é essencial que os professores demonstrem entusiasmo, dedicação e ética profissional, inspirando os alunos a desenvolverem essas mesmas qualidades em si mesmos.

Por fim, uma relação positiva entre professor e aluno pode ter um impacto significativo no desempenho académico e no bem-estar emocional dos alunos. Estudos mostram que os alunos que se sentem conectados e apoiados pelos professores tendem a ter melhor desempenho escolar, maior motivação para aprender e uma melhor autoestima. “Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de uma maior aprendizagem aumenta” (Belotti, S. p.1. 2010).

No início do ano, tal como todos os professores passam, é difícil o ganho de confiança por parte dos alunos devido à diferença de personalidades e formas de ser e de estar dos diferentes alunos. Portanto, tal como em toda a profissão no geral, é necessária uma constante adaptação a todos os alunos numa simples aula.

Notou-se drasticamente uma mudança de relação entre mim e os alunos com o decorrer do ano. Tentei começar por modalidades nas quais estava mais à vontade no que diz respeito aos conteúdos nela inseridos, entre elas o Basquetebol e o Voleibol. A escolha destas modalidades facilitou, a meu ver, a criação de um ambiente que para mim, enquanto professora, trazia segurança e confiança, pois conseguia transmitir o conteúdo com mais clareza e de uma forma mais perceptível e intuitiva. Permitindo assim que as aulas comesçassem a ser mais dinâmicas, o que ajudou a que os alunos se envolvessem mais na aula, construindo assim um relacionamento mais sólido com eles.

À medida que o ano avançou, surgiram modalidades nas quais eu não tinha tanta experiência, nem estava tão familiarizada, entre elas o badminton, a ginástica acrobática e a dança. Surgiu então uma modalidade individual, em que o meu feedback para como os alunos durante as aulas teria de ser cada vez mais frequente, ajustado a cada um deles, de forma a garantir que todos pudessem acompanhar da melhor maneira todas as aulas. Nesta modalidade, procurei criar em todas as aulas uma melhor relação com os alunos, mostrando-me acessível e empática, ouvindo as dificuldades, preocupações e sugestões/ interesses que os mesmo teriam para me dar, tentando incorporá-las nas aulas que se seguissem. Tudo isto, criou um ambiente mais acolhedor, o que levou a uma maior motivação para a modalidade, notei que os alunos se sentiam mais confortáveis para participar e se empenharem nas tarefas da aula, sem medo de errar.

No que diz respeito, às modalidades: ginástica e dança, devido a não estar confiante nas minhas capacidades para as abordar, optei por adotar o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC) (Johnson & Johnson, 1990). Este modelo dá ênfase a que os estudantes aprendam com, por e para o outro, pois os alunos são colocados em grupos de aprendizagem, esperando que todos contribuam de igual forma para o processo e resultados de aprendizagem. Foi então, passada a responsabilidade da aprendizagem para cada grupo de trabalho criado, dando todos os conhecimentos anteriormente, de forma que o trabalho autónomo fosse mais facilitado, tendo em conta as capacidades de cada aluno e o papel do mesmo na dinâmica da aula. Todos estes aspetos fizeram com que eu passasse de um papel de professora, em que a tomada de decisão era toda feita por mim, onde eu determinava as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos, através do modelo de instrução direta (MID) em que era atuava como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo orientação e desempenhando um papel central na organização, tendo em consideração nas modalidades anteriores. Nestas modalidades, foi de extrema importância estar constantemente a colocar metas claras em cada aula, como por exemplo: na ginástica, mostrarem as figuras que tinha treinado durante a aula e na dança, mostrarem a parte da coreografia que tinham treinado ao longo da mesma.

No futebol, com a mudança drástica, para melhor, da relação que eu tinha com os alunos no início do ano, optei então por aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987, citado por Pereira, 2012), que se define como uma forma de educação lúdica, que procurou estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, comportando a inclusão de três eixos fundamentais, entre eles o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto. Optei por escolher 5 capitães, para ficar responsáveis pela aprendizagem da modalidade e, conseqüentemente, evolução durante toda a unidade didática. No entanto, dado à elevada autonomia conferida aos alunos na organização e na realização das atividades desenvolvidas, a aplicação do MED exigiu boas competências de gestão e de organização por parte do professor.

Em resumo, a relação professor-aluno é um dos pilares fundamentais da educação física, influenciando não só a aprendizagem dos conteúdos através da adaptação às necessidades individuais dos alunos, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos. Ao cultivar uma relação de respeito, confiança e apoio

mútuo, pode criar um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor, onde todos os alunos tiveram a oportunidade de alcançar o seu melhor desempenho.

3.11. **A importância da comunicação**

Durante uma das reuniões de estágio tidas, uma das frases sobre a comunicação que foi dita pela orientadora de estágio, em meu entendimento, merece ser alvo de uma reflexão: “não é só o conhecimento da matéria/ conteúdo, mas também o conhecimento de como comunicar, e isso é um processo natural de crescimento”.

Esta frase destaca, primeiramente, que um bom docente não se resume apenas ao domínio do conteúdo, pois, por mais que o conhecimento teórico seja essencial, a habilidade de transmitir esse conhecimento de maneira clara e compreensível, é igualmente importante. Desta forma, uma comunicação eficaz envolve a capacidade de adaptar a mensagem à turma, usar uma linguagem apropriada, utilizando, por exemplo, a demonstração, o método do questionamento, estimulando assim um pensamento crítico. De acordo com Rosado (2011), a transmissão de conhecimento é uma das capacidades essenciais dos professores, sendo visível a sua relevância na aprendizagem dos alunos.

Apesar da comunicação ter de ser eficaz por parte do professor, “importa ainda reconhecer que entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efetivamente diz pode haver uma diferença, que aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende e não é, também, muitas vezes, retido, ou finalmente, executado.” (Rosado, 2011, p.4)

Segundo o autor acima referido, quando se pretende então, transmitir informação, recorre-se frequentemente, ao termo “instrução”. Este refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do docente para passar informação, relacionada com os propósitos e matérias de ensino, sendo ainda relatada como a “chave” da estruturação e remodelação das situações de aprendizagem, proporcionando a própria aprendizagem. A transmissão de informação pode ocorrer em três momentos distintos, entre eles: antes da prática, apresentando as tarefas, através de explicações e demonstrações, durante a prática, através da emissão de *feedbacks* e, após a prática, como forma de recapitulação dos conteúdos abordados durante a aula.

Com o tempo, e através de experiências variadas, vamos ajustando e aprimorando a nossa capacidade de comunicar de forma mais eficaz. Isso pode envolver aprender novas técnicas de ensino, experimentar diferentes métodos de apresentação, ou simplesmente estar aberto a *feedback* construtivo de alunos e colegas. Rosado (2011), afirma ainda que é notório que os professores mais experientes se distinguem dos inexperientes nos domínios de estratégias de comunicação e no fornecimento de *feedbacks* apropriados.

3.12. **Alunos sem fazer aula prática, e agora?**

Durante o estágio, percebi que a inclusão dos alunos que não estavam diretamente envolvidos nas atividades práticas era crucial para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. No entanto, enfrentei desafios significativos ao tentar motivar e envolver esses alunos em funções alternativas durante as aulas. Muitos deles pareciam desinteressados ou desconfortáveis com as tarefas atribuídas, enquanto outros simplesmente não sabiam como contribuir de maneira significativa para a dinâmica da aula. Isso levou-me a procurar constantemente estratégias criativas para incentivar a participação e garantir que todos se sentissem valorizados e incluídos, independentemente de estarem a participar ou não ativamente das atividades práticas. Utilizei estratégias como: dar funções de auxílio, como organizar o material, anotar os pontos durante alguns jogos, cronometrar atividades, pedir que observassem os colegas tendo em conta os aspetos que estavam a ser trabalhados em aula e ainda trabalhos escritos. Foi uma fase do estágio desafiadora, mas também enriquecedora.

No final do estágio, compreendi a importância fundamental de criar um ambiente de aprendizagem que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo, contribuindo assim para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

3.13. **Avaliação**

Araújo (2017), afirma de uma forma bastante direta de como muitos professores, ainda nos dias de hoje vêm a avaliação, utilizando a seguinte frase: “Nos últimos cem anos, as práticas de avaliação sempre foram desenhadas para separar os alunos com sucesso dos outros e para salientar e controlar essas diferenças.”

Apesar de já haver uma mudança e pelos conteúdos que foram abordados sobre a avaliação, durante o nosso ano de formação, ainda continua a estar presente na

disciplina de educação física a cobrança de rendimento, pois a avaliação tem de ir além de uma mera atribuição de classificações sobre o desempenho ao longo do ano.

Mas afinal o que é avaliar? É uma questão pertinente que continua a vaguear, sem uma resposta concreta. No entanto, sabemos que o ato de avaliar, segundo Araújo (2017), envolve um conjunto de ações com um propósito definido, entre elas: a observação e a recolha de informações ou evidências de forma planeada, sistemática ou informal, critérios de avaliação estabelecidos previamente e uma tomada de decisão.

A avaliação sumativa e a avaliação formativa, são diferentes propósitos com que é feita uma avaliação, sendo que a primeira é usada para sumarizar a avaliação e a segunda para melhorar a aprendizagem. Resumidamente, podemos caracterizar a avaliação formativa como a que guia para a tomada de decisão correta, tendo como foco o processo de aprendizagem, providenciando feedback para a condução do ensino e determinação dos novos passos da aprendizagem, tendo um plano de avaliação flexível e interativo, realizado informalmente ou formalmente. Contrariamente, a avaliação sumativa, proporciona um balanço final sobre o objeto avaliado, determinando o sucesso ou o insucesso, qualificando o desempenho final do aluno, utilizando um referencial criterial, ou seja, com base nos critérios anteriormente estipulados. É então, normalmente feita no final de cada unidade didática.

Sentir nervosismo no dia da avaliação dos alunos foi algo que experienciei, a meu ver este sentimento foi atribuído a diversas razões, tais como o desejo de proporcionar uma avaliação justa e coerente, a responsabilidade de avaliar o progresso dos alunos e a preocupação em não conseguir dar atenção a todos os aspetos importantes de cada um.

“A dificuldade em avaliar todos os alunos, mesmo tendo sido todos acompanhados ao longo da unidade didática, destacou uma limitação na abordagem avaliativa. Além disso, a observação de alunos que anteriormente demonstraram capacidades e evolução, mas que estavam menos ativos, suscitou questões sobre a avaliação dos mesmos.”

Reflexão do dia 24/11, avaliação sumativa de Basquetebol

Refletindo sobre essa situação, percebo que sentir nervosismo demonstrou a minha empatia e consciência profunda da importância do meu papel como professora,

preocupei-me genuinamente com o bem-estar e o progresso dos meus alunos. Além disso, a sensação de não conseguir avaliar todos os aspetos, passou a ser uma oportunidade para ajustar o meu método de avaliação, permitindo uma observação mais ampla e detalhada dos alunos.

É importante reconhecer também as minhas limitações como professora estagiária. Mesmo com o máximo de preparação e esforço, denotei que é impossível captar todos os detalhes e nuances de cada aluno num único momento de avaliação. Aceitar isso pode aliviar parte do meu nervosismo, lembrando que a educação é um processo contínuo e que cada avaliação é apenas uma parte desse processo.

3.13.1. **Reuniões de avaliação intercalares e finais de semestre**

Durante este ano de estágio, as reuniões de avaliação intercalares e finais de semestre foram momentos cruciais e reveladores para mim. Foi nessas reuniões que mais notei a passagem de aluna para professora, uma mudança completa de papel que é desempenhado dentro da escola. Participar das discussões, analisar o progresso dos alunos e contribuir com as minhas observações fizeram-me perceber a responsabilidade e o impacto do meu novo papel. Não era mais apenas uma estudante que absorvia informações; agora estava ativamente envolvida no desenvolvimento educacional dos meus alunos.

Um dos momentos que mais me marcou ocorreu durante essas reuniões de avaliação. Estas resumiam-se em nós professores, discutir e a trocar ideias, sobre o desempenho e sobre os alunos da turma. Sendo que, alguns deles, que se mostravam desmotivados e desinteressados em outras disciplinas, tinham uma atitude completamente diferente nas minhas aulas de EF. Essa mudança drástica de comportamento, consoante a disciplina e o contexto em que estavam inseridos, foi um ponto de reflexão profunda, da nossa parte.

Em conversas com outros professores, percebi que essa variação de comportamento era mais comum do que eu imaginava. Alguns alunos, que eram considerados problemáticos ou desatentos em determinadas aulas, mostravam-se motivados e cooperativos noutras. Isso levou-me, então a entender melhor a complexidade do ambiente escolar e a importância de adaptar as abordagens pedagógicas às necessidades e interesses dos alunos.

Essas discussões com os outros docentes não só ampliaram a minha perspectiva sobre a educação, mas também reforçaram a importância da colaboração entre professores. Pois, cada um trazia experiências e estratégias diferentes, e essas trocas enriqueceram-me, e mostraram-me diferentes formas de abordar os desafios de maneira mais eficaz.

Estas reuniões foram, sem dúvida, um dos momentos mais significativos do meu estágio. Elas proporcionaram-me uma visão mais ampla e profunda do papel do professor, além de destacarem a importância da empatia, flexibilidade e trabalho em equipa no ambiente educacional.

3.13.2. **Importância das classificações no empenho dos alunos**

Tive um conjunto de alunos com competências diferenciadas, com fragilidades também elas diferentes e, tal como nos foi dito durante estes anos de formação, mesmo com todas essas diferenças é nossa obrigação, enquanto professores, fazer com que no fim de cada unidade didática e, conseqüentemente, em cada ano letivo, todos os alunos aprendam e atinjam o sucesso, tendo em conta as suas capacidades. A inclusão, em todas as minhas aulas, foi um aspeto que tive bastante presente. Tentei, independentemente do nível de desempenho do aluno, incluir e encontrar diferentes estratégias individuais, como por exemplo: atribuir tarefas mais desafiantes a quem apresentava maior predisposição para determinada modalidade e adaptar os mesmo exercícios para aqueles que estavam com dificuldades na mesma tarefa.

A proximidade criada, na minha opinião pelos feedbacks, pela preocupação que eu demonstrei ao longo de todo o ano para com os alunos e o clima motivacional imposto nas minhas aulas fez com que os alunos se empenhassem cada vez mais em todas as aulas, levando a que se interessassem, e conseqüentemente melhorassem e subissem as suas notas.

Após o 1º semestre ter acabado, chegaram então as tão esperadas e difíceis avaliações finais do semestre. O aumento no empenho dos alunos após as férias foi algo que me chamou bastante atenção e merece uma análise mais detalhada. Durante o primeiro semestre, depois das avaliações intercalares, percebi que em alguns alunos as notas poderiam ser um ponto de motivação, e conseqüentemente, eu poderia beneficiar de um envolvimento, por parte dos mesmos, mais profundo com os conteúdos. A chegada do segundo semestre foi um momento crucial para observar

mudanças nesse aspeto. Ao retornarem das férias, os alunos pareciam renovados e mais determinados nas abordagens de aprendizagem. Isso manifestou-se não apenas num aumento na participação em aula, mas também numa maior disposição para enfrentar desafios e procurar compreender os conceitos, de cada modalidade, de forma mais aprofundada. Esta mudança de atitude demonstrou a importância não apenas do ensino dos conteúdos, mas também do ambiente educacional e do apoio emocional oferecido aos alunos. Como professora, fiquei extremamente satisfeita em ver esse progresso e em testemunhar o impacto positivo que o meu trabalho pode ter na motivação e no sucesso dos alunos.

Uma frase que me marcou sobre a avaliação dita pelo nosso professor cooperante foi a seguinte: “na aula de avaliação, não deixem de dar *feedbacks* construtivos. É na altura de maior aperto para eles que vão dar mais atenção ao que vocês estão a dizer.”

Tal como nos foi dito pelo professor cooperante ao longo do ano, o momento de avaliação pode ser uma experiência significativa para os alunos, sendo que pode ter uma variedade de efeitos, positivos ou negativos, dependendo de como a avaliação é conduzida e interpretada por nós professores. Pode então, ter efeitos positivos tais como: promover o autoconhecimento, a motivação e tranquilidade para próximas avaliações. No entanto, pode gerar ansiedade e “stress”, caso os alunos não se sentiam apoiados da nossa parte.

Tive diferentes experiências, devido às diferentes modalidades. Houve modalidades, nomeadamente o basquetebol, o voleibol, o badminton e o futebol, em que os alunos não se sentiram pressionados pelo dia da avaliação. No entanto, em modalidades com o a ginástica e a dança, houve muito nervosismo, talvez devido a como a avaliação foi feita, perante todos os colegas. Se fosse hoje, e talvez no meu futuro, não o irei fazer da mesma forma, pois muitos alunos sentiram-se pressionados porque os colegas estavam a observar.

3.14. **Projetos e eventos desenvolvidos**

Corta-Mato Escolar

No dia 22 do mês de novembro de 2023, realizou-se o corta-mato escolar. É designado como sendo uma competição ao ar livre que envolve diferentes idades e níveis escolares. A meu ver, é um evento que promove a atividade física, o espírito de equipa e o desenvolvimento de competências sociais, como por exemplo a cooperação e o respeito por todos os envolventes.

No entanto, exige muito de uma organização prévia com diversos pontos essenciais entre eles: a escolha do local adequado e desafiante para os participantes, não esquecendo a segurança de todos. Será igualmente importante, estabelecer um processo de inscrição claro e eficiente para que seja fácil todos os alunos se inscreverem e, conseqüentemente a comunicação das regras da competição, o percurso delineado, as datas e os horários serem dados com antecedência ao alunos e encarregados de educação. Desta forma, o dia do evento envolveu toda uma logística que eu não estava à espera encontrar, pois nunca tinha estado “por dentro” de uma organização que envolvesse tantas inscrições. Foram então reunidos todos os docentes da disciplina de Educação Física, de maneira a serem divididos pelas diferentes tarefas: a marcação do percurso, a entrega dos dorsais de participação, a mesa do lanche que iria ser entregue no fim da prova, o controlo dos participantes no decorrer da prova e ainda a anotação da ordem chegada dos alunos. Por fim, decorreu a entrega de prémios, com o intuito de reconhecer a participação dos alunos que ficaram no pódio e se apuraram para a próxima fase do corta-mato.

Todos nós, estagiários, fomos distribuídos nas diferentes tarefas, sempre acompanhados por um docente já experiente no evento. A mim, coube-me a distribuição dos dorsais, dar o aquecimento no início de cada prova e ainda a ajuda na anotação daa chegadas dos participantes. Na minha opinião, foi uma experiência bastante enriquecedora, pois senti que no final do evento desenvolvi habilidades de liderança e organização, fiquei satisfeita ao ver o sucesso do evento.

Torneio de Voleibol

O torneio de voleibol, foi realizado no último dia do 1º semestre, mais propriamente no dia 21 de dezembro de 2023. Este torneio foi inteiramente organizado por nós, núcleo de estágio. Desde o início, enfrentamos muitas dores de cabeça com todos os aspetos que precisavam de ser tratados.

A inscrição das equipas foi um dos primeiros desafios que enfrentámos. Limitamos a participação a uma equipa por turma, o que exigiu um processo de coordenação com os professores para garantir que todas as turmas tivessem a hipótese de participar. Isso envolveu a criação de uma ficha de inscrição e uma comunicação constante com os outros professores, sendo importante ter uma data limite para as inscrições.

A criação do regulamento foi crucial para garantir que todos os participantes, árbitros e os professores envolvidos entendessem as regras e as seguissem ao longo do torneio. Este documento teria de ser claro e detalhado, o que fez com que perdêssemos algum tempo para ficar pronto, pois precisávamos antecipar possíveis questões que surgissem e garantir que o torneio fosse justo e bem organizado. Desenvolver e afixar o cartaz na escola foi outra tarefa importante que nos coube fazer. O cartaz, em anexo, precisava ser atraente e informativo, chamando a atenção dos alunos e incentivando a participação. Depois de finalizado, garantir que ele estivesse bem visível em pontos estratégicos da escola foi fundamental para a divulgação eficaz do torneio. A criação do quadro competitivo foi, sem dúvida, o aspeto mais difícil. Decidir o tempo de jogo e como organizar as equipas foi um verdadeiro quebra-cabeça. Optamos por jogos 4x4 para o secundário e 2x2 para o 3º ciclo e ensino básico, considerando as diferentes capacidades e níveis de habilidades dos alunos. Essa decisão exigiu muita discussão e planeamento para garantir que todas as partidas fossem justas e competitivas.

No dia do torneio, montar os campos e dividir os docentes de educação física pelos postos de trabalho foi algo logisticamente significativo. Preparar o espaço para a prática da modalidade adequadamente e garantir que cada professor soubesse as suas responsabilidades foi crucial para o bom funcionamento do evento. Esta organização prévia garantiu que tudo funcionasse sem problemas durante o torneio. A minha responsabilidade específica foi anotar as vitórias e derrotas e atualizar os resultados ao

longo do torneio. Manter um registo preciso e atualizado foi essencial para a transparência e para manter os participantes informados sobre o como iriam ser os próximos jogos da competição. Isso exigiu atenção constante e organização, mas foi gratificante ver como os alunos se motivaram e acompanhavam os resultados.

Embora tenha sido bastante cansativo, o sentimento de satisfação ao final do torneio foi enorme. Todo o esforço valeu a pena quando vimos o impacto positivo da nossa organização e trabalho árduo na realização de um evento bem-sucedido. Sentimo-nos extremamente realizados por ter proporcionado uma experiência divertida e competitiva para os alunos, dando asas à nossa aprendizagem e habilidades organizativas.

Torneio de Basquetebol

O último torneio em que núcleo de estágio esteve envolvido, foi o torneio de basquetebol que se realizou no dia 22 de março de 2024. Organizar um torneio de basquetebol em contexto escolar foi uma experiência marcante, que, apesar da mesma ter sido conduzida pelos professores da escola, acredito ter requerido tanto trabalho quanto o torneio de voleibol que organizamos anteriormente.

No dia do torneio, a nossa primeira tarefa foi ajudar a montar as dimensões dos campos. Esta etapa foi crucial para garantir que o espaço estivesse adequado para os jogos, respeitando as regras e proporcionando um ambiente seguro e competitivo para os alunos.

Antes do início das partidas, participamos de uma pequena reunião para entender qual seria nosso posto ou função durante o torneio. Esta reunião foi essencial para garantir que todos soubessem suas responsabilidades e que o evento pudesse correr de forma organizada e eficiente. Durante o torneio, realizei diversas tarefas. Recolhi os resultados dos jogos, o que exigiu atenção e precisão para garantir que as informações fossem registadas corretamente. Além disso, ajudei na orientação das equipas, assegurando que estivessem nos locais corretos e prontos para jogar.

Assim como nos eventos anteriores, foi extremamente gratificante ver a motivação e o entusiasmo dos alunos em participar. O ambiente competitivo, aliado ao espírito desportivo, criou um ambiente vibrante e envolvente. Ver os alunos a

dedicarem-se e a divertirem-se reforçou a importância de tais eventos para o desenvolvimento físico, social e emocional deles.

Visita de Estudo – Parque Aquático de Amarante

A visita de estudo ao parque aquático marcou um dos momentos mais memoráveis e significativos do ano letivo. Organizada como uma recompensa pelos esforços e conquistas dos alunos durante o ano letivo, esta atividade proporcionou um dia de diversão e integração, tanto para os alunos quanto para os professores. O evento ocorreu no dia 11 de junho de 2024.

Antes da visita, tivemos uma reunião com os outros professores para planejar todos os detalhes logísticos, incluindo a organização de um almoço de convívio entre os docentes.

Os alunos que participaram na visita foram aqueles que se destacaram ao longo do ano em várias atividades. Muitos deles ganharam o torneio escolar, participaram ativamente das atividades realizadas, referidas anteriormente. Além disso, os voluntários que se dedicaram a organizar e apoiar nos torneios e o corta-mato também foram recompensados. Foi uma maneira de reconhecer e valorizar o esforço e a dedicação de todos.

Ao longo do dia, tivemos momentos de troca de experiências entre o núcleo dos professores de Educação Física. Todos juntos e partilhamos as nossas vivências e aprendizagens ao longo do ano. Cada professor partilhou histórias e reflexões sobre os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os sucessos alcançados. Essa troca de experiências foi extremamente enriquecedora, não só refletiram sobre o ano que se encerrava, mas também trouxeram *insights* valiosos para nossas carreiras como docentes.

4. Dimensão de Investigação

Resumo:

O objetivo deste estudo foi analisar a perceção dos alunos relativamente ao apoio social na adolescência, por parte dos seus colegas, dos pais e dos professores e a relação entre aspetos sobre a saúde mental do aluno, a motivação e o envolvimento em atividades físicas e desportivas. Foi utilizado um questionário elaborado o qual nomeamos de “Inquérito aos alunos sobre as suas opiniões e vivências na Escola e no Desporto”. Os alunos teriam de o preencher, de acordo com a sua experiência individual. A amostra foi constituída por 222 alunos divididos maioritariamente por dois anos de escolaridade diferentes, nomeadamente 10º ano e 6º ano. Os resultados indicaram que os participantes avaliaram de forma bastante positiva o apoio social recebido de amigos, família, professores e outras fontes, com médias elevadas. O apoio social de amigos, família e outras fontes influenciam positivamente o gosto pelas aulas de Educação Física, enquanto a escolaridade e a idade não têm impacto relevante.

PALAVRAS-CHAVE: APOIO SOCIAL; EDUCAÇÃO; ALUNOS

Abstract:

The objective of this study was to analyze students' perception of social support in adolescence, from their peers, parents and teachers and the relationship between aspects of the student's mental health, motivation and involvement in physical and sporting activities.

An elaborate questionnaire was used, which we called "Student Survey about their opinions and experiences at School and Sport", in which students would have to fill it out, according to their individual experience. The sample was constructed by 222 students divided mainly into two different years of schooling, namely 10th and 6th year. The results indicated that participants evaluated the social support received from friends, family, teachers and other sources very positively, with high averages. Social support from friends, family and other sources positively influences the enjoyment of Physical Education classes, while education and age have no relevant impact.

KEYWORDS: SOCIAL SUPPORT, PHYSICAL EDUCATION; STUDENTS

4.1. Introdução

O ser humano nasce e vive numa rede de relações representadas pela família, pela escola, sociedade em que está inserido, o trabalho, entre outros. Moreira (2008), diz-nos que o apoio social, consiste nos recursos relacionais que uma pessoa dispõe para enfrentar diferentes situações ao longo da sua vida, sendo este, sustentado no número de pessoas do seu círculo de amigos, na estrutura e na qualidade dessas relações e na percepção que a mesma tem sobre todos estes aspetos. Conforme é afirmado por Estramiana (1992, citado por Moreira, 2008), existem três aspetos essenciais agregados ao conceito acima referido: apoio emocional (sentimentos e autoestima), apoio socio emocional (afeto e aceitação por parte dos outros) e apoio instrumental (informações, auxílio económico e ajudas).

Segundo Fonseca (2008), as relações interpessoais, são vínculos de importância significativa para os seres humanos, em que as mesmas podem influenciar as atitudes e os comportamentos de outras. Estas relações oferecem possibilidades de apoio nos momentos mais difíceis ou de mudança e ainda a criação de oportunidades de desenvolvimento humano.

As redes sociais¹, de acordo com Sluzki (1997), citado por Custódio (2014), são relações que compreendem não só a família, mas também com os amigos, os professores ou colegas de trabalho e as relações que são estabelecidas na comunidade. Estas têm vindo a tornar-se foco de muitos estudos devido à sua importância, comprovada, no bem-estar do ser humano. No entanto, “a rede de relações parece estar em crise neste mundo em constante transformação” (Juliano, 2014, p.135), já que a passagem para uma sociedade de consumo, marcada pelo imediato e por vezes irrelevante, trouxe alterações como uma insensibilidade, no que diz respeito aos laços afetivos. Estas constantes transformações estão a levar a que existam cada vez mais doenças de saúde mental como a depressão, solidão ou isolamento social.

A necessidade de apoio aumenta em determinadas circunstâncias e fases da vida e na ausência das redes de apoio, verifica-se então um aumento da vulnerabilidade das pessoas, quando se encontram a passar por uma situação de risco. A família, bons professores e amigos são importantes para o desenvolvimentos social e afetivos de todas as crianças, sendo consideradas pelos diversos autores citados, como “fontes defensoras” da saúde na vida das pessoas. Por conseguinte, é evidente que o apoio

¹ Não confundir com o conceito de ‘rede social’ atualmente

social tem um papel de minorar o impacto dos incidentes que afetam de forma negativa a saúde mental de quem os sofre.

Muitas vezes agimos e comportamo-nos consoante o que percebemos e não de acordo com a realidade. Desta forma, a percepção do que estamos a passar depende da interpretação individual de cada ser humano, como por exemplo uma certa situação pode ser vista por uma pessoa como uma “situação de perigo e por outra pode ser apenas um desafio” (Amparo, 2008, p.166).

O apoio social da família, amigos e professores desempenha, tal como referido anteriormente, um papel crucial no desenvolvimento emocional, académico e social de um ser humano. No que concerne à família, esta é considerada um importante preditor de mudanças afetivas durante a adolescência, na transmissão de valores, orientação nas decisões importantes da vida e na estabilidade emocional. Estudos, como o de Moreira (2008), afirmam que a família desempenha um papel único na adolescência. Os amigos, podem vir a fornecer compreensão e empatia muitas vezes de complemento ao apoio dado pelos pais, criando um sentimento de pertencimento a um grupo social, reduzindo o isolamento. Ao nível dos professores, estes fornecem uma orientação académica essencial, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, inspiram a seguirem os seus sonhos, oferecendo conselhos valiosos sobre todas as escolhas da vida.

A qualidade de vida e bem-estar acarretam mais do que inexistência de mal-estar e dificuldades, inclui, também, a capacidade de resiliência e melhorias de qualidade em determinadas circunstâncias. Ribeiro (2003), citado por Gaspar (2006), para a avaliação do bem-estar da criança e adolescentes, torna-se fundamental ter em conta a experiência subjetiva em vez das condições de vida, devendo ser considerados ainda aspetos como a criança em si, os pais e a família, os pares, a comunidade e sociedade em que estamos inseridos.

Naturalmente a desigualdade socioeconómica, isolamento social, famílias monoparentais, violência e conflitos, eminentes níveis de stress e a escassez de suporte social estão geralmente ligados a questões de comportamento das crianças.

Segundo Pereira (2012), o principal exemplo que pode ser citado é o conceito preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no qual a qualidade de vida reflete a percepção dos indivíduos de que as suas necessidades estão sendo satisfeitas ou, ainda, que lhes estão sendo negadas oportunidades de alcançar a felicidade e a

auto-realização, com independência de seu estado de saúde físico ou das condições sociais e económicas (OMS, 1998).

O conceito de qualidade de vida, apesar de ser alvo de estudo por parte de muitos autores, ainda é um tema que apresenta muitas imprecisões concetuais e que as diferentes abordagens de análise, por parte dos mesmos, podem ser úteis para a clarificação do tema. A importância da qualidade de vida tem vindo a aumentar nos últimos tempos, sendo definido como um construto multidimensional, com relevância e aplicação em diferentes idades e faixas etárias, relacionando-se com os aspetos do bem-estar do ser humano, seja ele físico, psicológico ou social, incluindo o ambiente e contexto em que está inserido (Gaspar, 2008). Podemos afirmar ainda que está verdadeiramente associado ao conceito de saúde.

Ribeiro (2003, citado por Gaspar, 2008, p. 22) apresenta algumas definições de qualidade de vida, nomeadamente “identificando-a com o conceito de saúde positiva, sendo esta caracterizada por um estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade, a percepção subjectiva de satisfação ou felicidade com a vida em domínios importantes para o indivíduo, a diferença entre as expectativas do indivíduo e a sua experiência actual, a percepção do indivíduo face à sua posição na vida em termos do contexto cultural e do sistema de valores a que pertence e em relação aos seus objetivos, expectativas, metas e preocupações, a experiência em vez das condições de vida, onde a relação entre as condições objectivas e o estado psicossocial é imperfeita e que, para conhecer a experiência da qualidade de vida, é necessário o recurso direto à descrição do próprio indivíduo sobre o que sente pela sua vida.”

As percepções dos indivíduos, neste caso, crianças e adolescentes, quer sejam elas objetivas ou subjetivas são ambas válidas como indicadores de qualidade de vida e qualquer das definições dadas pelos diversos autores, deve incluir ambas. Desta forma, os aspetos objetivos podem ser observados e avaliados através de medidas de quantidade e frequência e os aspetos subjetivos apenas existem na consciência de cada pessoa e são apenas avaliados através das respostas fornecidas pelo mesmo (Gaspar 2008).

A frase escrita pelo autor acima referido (p. 26) “As crianças e os adolescentes têm vindo a ser reconhecidos como importantes facetas da saúde pública global. Em especial a criança raramente é chamada a expressar o seu ponto de vista”, reflete a

compreensão de que intervenções na infância e adolescência têm impactos duradouros, afetando não apenas o indivíduo, mas também a sociedade como um todo. No entanto, um aspecto crítico que ainda precisa ser amplamente abordado é a inclusão das vozes das crianças nos processos de tomada de decisão. A inclusão das vozes das crianças e adolescentes na saúde pública não é apenas uma questão de justiça e direitos humanos, mas também uma estratégia essencial para desenvolver programas mais eficazes e adequados às suas necessidades reais. Apesar dos desafios, há uma necessidade urgente de criar e fortalecer mecanismos que permitam a participação significativa das crianças em todas as esferas que afetam suas vidas. Isso contribuirá para uma abordagem mais holística e inclusiva na saúde pública, beneficiando as crianças, as suas famílias e a sociedade em geral.

A relação entre atividade física e saúde de crianças e adolescentes tem sido amplamente descrita na literatura. Dois aspectos que contribuem para o aumento da atividade física em crianças e jovens são a prática desportiva e a participação nas aulas de educação física e tal como todos os autores afirmam, ambas tem uma grande ligação com a saúde. Desta forma, podemos proferir que a falta da atividade física está associada a doenças como o sobrepeso e obesidade e ainda, doenças de saúde mental. Woudenberg (2020), entende que a atividade física esteja associada nos adolescentes a experiências de felicidade e satisfação com vida.

No entanto, apesar dos conceitos de participação desportiva e participação nas aulas de EF (atividade física) estarem relacionados, não devem ser considerados sinónimos. Por conseguinte, será então importante esclarecer as diferenças entre os mesmos. A participação desportiva é caracterizada pela prática desportiva através de um clube, associado a uma federação, podendo ter como objetivo a educação, a saúde e ainda o rendimento. A participação nas aulas de EF, pode ter como influência o facto de ser uma disciplina obrigatória em todos os anos de escolaridade, tendo como objetivo principal o ensino das várias modalidades e o incentivo do gosto pelas mesmas, a melhoria da aptidão física em benefício de uma melhor qualidade de vida. Autores como Simões (1999), acreditam que a escola dá o primeiro impulso social no comportamento das crianças rumo às diferentes atividades físicas e desportivas.

A participação dos pais na atividade física e na prática desportiva de seus filhos fora do contexto escolar e dentro do mesmo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável e no bem-estar geral das crianças e adolescentes. Os pais

atuam como modelos de comportamento, influenciando atitudes e comportamentos das crianças em relação ao desporto e à atividade física. Eles também oferecem suporte emocional e logístico, incentivando à persistência e à diversão no desporto, o que é crucial para o desenvolvimento de uma atitude positiva e de uma relação duradoura com a atividade física. A relação entre a família a escola e a prática desportiva estão estritamente ligadas com o processo de formação e desenvolvimento humano. Se os pais e a escola não proporcionarem a orientação educacional desportiva e o apoio necessário, as crianças e os adolescentes podem encontrar dificuldades na construção desse caminho desportivo e na adoção de um estilo de vida saudável e equilibrado.

Sá (2009), refere que as perceções, as crenças e as atitudes que os estudantes possuem sobre a escola, o professor, a EF e o desporto, são influenciados por diversos fatores cruciais, tais como os seus professores, os seu pais, as experiências passadas, o senso comum, entre outras que fazem com que se construam as diferentes perspetivas. Afirma ainda, que a motivação apresenta um grande peso para os estudantes, no que diz respeito à forma como o aluno/atleta se envolve numa determinada atividade.

No entanto, não serve aos investigadores desvendarem quais os motivos para que os alunos não pratiquem atividade física e até mesmo terem uma participação desportiva ativa. O género, a idade e no nível de escolaridade são características que, segundo Januário (2012), tem de se ter em conta. Desta forma, resumindo alguns dos resultados da aplicação do questionário “Motivações para as Atividades Desportivas” (tradução da versão original do PMQ), Sá (2009), mostra-nos que as raparigas parecem ter motivos diferentes dos rapazes para a prática desportiva, concedendo mais importância a motivos relacionados com a amizade e a afiliação e menos importância a motivos relacionados com a competição, estatuto e reconhecimento, como assinalam os rapazes. No que diz respeito à variável idade, os mais novos atribuem valores significativamente mais altos à libertação de energia, divertimento e aos amigos, sendo que os mais velhos valorizam fatores como a afiliação geral, fazer amizades e de ultrapassar desafios.

Um estudo feito pela OMS, em 2004, (citado por Pereira, 2012, p.21) “onde participaram diversos países europeus chegou a conclusões em que nos mostram que os rapazes são mais ativos do que as raparigas e os mais novos também são mais ativos do que os mais velhos. Este estudo permitiu ainda verificar que os adolescentes

portugueses apresentaram resultados sempre inferiores às médias europeias”. Este diferencial pode ser atribuído a fatores culturais, sociais e estruturais que, como podemos perceber, precisam de uma abordagem multifacetada, promovendo a igualdade de género no desporto e a criação de programas que motivem adolescentes a manterem-se ativos à medida que vão ficando mais velhos.

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos alunos em relação ao apoio social que recebem de seus colegas, pais e professores, e como essa percepção se relaciona com aspetos da sua saúde mental, motivação e envolvimento em atividades físicas e desportivas.

4.2. Metodologia

4.2.1. Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido na escola cooperante e na Escola 2º e 3º ciclo de Baguim. A amostra foi constituída por 222 alunos que frequentavam o ensino básico, e secundário, nomeadamente 6º ano e 10º ano.

Na Tabela 1 está apresentada a frequência das variáveis sociodemográficas da amostra total, que foi constituída por 222 participantes. A idade dos participantes varia entre 11 e 19 anos, com uma média de 14,7 anos e um desvio padrão de 1,8 anos. No que diz respeito ao género, 42,30% dos participantes são masculinos (n=94), 52,70% são femininos (n=117) e 5,00% não declararam o género (n=11). Em termos de escolaridade, 1,40% dos participantes estão no 5º ano (n=3), 20,70% no 6º ano (n=46), 0,90% no 9º ano (n=2) e 77,00% no 10º ano (n=171).

Tabela 1 - Frequência das variáveis sociodemográficas

	Min/Max	Med (Dp)
Idade	11 - 19	14,7 (1,8)
	N	%
Género		
Masculino	94	42,30
Feminino	117	52,70
Omisso	11	5,00
Escolaridade		
5º ano	3	1,40
6º ano	46	20,70
9º ano	2	0,90
10º ano	171	77,00

4.2.2. Instrumentos utilizados para recolha de dados

Um dos instrumentos utilizados foi a versão KIDSCREEN – 27, que apresenta as dez dimensões originais (presentes no KIDSCREEN - 52), reorganizadas em cinco dimensões (tradução validada por Gaspar 2008). A escolha desta versão reduzida deveu-se ao facto de as idades dos participantes do estudo serem baixas, o questionário desenvolvido não ser apenas a aplicação deste e os termos logísticos de tempo.

As dimensões presentes no questionário são: bem-estar físico, bem-estar psicológico, autonomia e relação com os pais, suporte social e grupos de pares e ambiente escolar. É um questionário de autopreenchimento, com escolha múltipla divididas em diferentes escalas. As questões são colocadas num limite temporal: “Pensa na última semana” e tem como “principal objetivo compreender e caracterizar a perceção de qualidade de vida relacionada com a saúde e os fatores sociais e pessoais, promotores dessa qualidade de vida” (Gaspar, 2008, p.85)

Apesar da adolescência ser classicamente considerada um período de mudanças importantes, pouca investigação tem sido feita sobre o desenvolvimento da perceção do apoio social na adolescência.

O Social Support Appraisals de Vaux et. al (1988, citado por Antunes, 1995), foi o outro instrumento utilizado e avalia as perceções ou avaliações subjetivas do apoio social por parte dos sujeitos. Nesta escala, o respondente é convidado a avaliar, numa escala de 6 pontos (1- discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – discordo um pouco; 4 – concordo um pouco; 5 – concordo; 6 – concordo totalmente), afirmações que dizem respeito ao apoio emocional que lhe é prestado pelos amigos, pela família e pelas pessoas em geral. No entanto a versão portuguesa da escala, foi traduzida e alargada para 30 itens, em que os 7 itens complementares dizem respeito à perceção de apoio por parte dos professores e tal como nas outras escalas, são apresentadas alternadamente expressões de apoio social em termos positivos e negativos. Ou seja, na sua forma final, validada por Antunes et. al (1995), é constituída por 4 sub-escalas: SSA-am (apoio social dos amigos), SSA-fam (apoio social da família), SSA-ger (apoio social das pessoas em geral) e SSA-prof (apoio social dos professores), com sete, oito, oito e sete itens respetivamente.

A Escala de Auto-estima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES; Rosenberg, 1989; Corcoran & Fischer, 2000) é uma medida breve constituída por dez itens que avalia a auto-estima em adolescentes e adultos. Será provavelmente a mais difundida de todas as medidas de auto-estima a nível internacional. Rosenberg (1989) define auto-estima como a orientação positiva ou negativa de cada indivíduo relativamente a si mesmo e refere-se a ela como um dos componentes do auto-conceito, que é por sua vez conceptualizado como a totalidade dos pensamentos e sentimentos do indivíduo com referência a si próprio enquanto objecto.

Originalmente concebida como escala Guttman, o RSES também pode ser cotada simplesmente somando os itens tipo *Likert* de 4 pontos (Discordo fortemente = 0, Discordo = 1, Concordo = 2, Concordo fortemente = 3), após se ter feito a reversão dos itens indicados (nomeadamente os itens 2, 5, 6, 8, 9). A pontuação na escala varia entre 0 e 30, sendo que pontuações elevadas na escala indicam auto-estima elevada e vice-versa. Alguns autores têm utilizado a RSES com escalas tipo *Likert* de 5 ou 7 pontos para fins de investigação.

Neste estudo foi elaborado por mim e pela Professora Doutora Maria João Almeida um inquérito, onde constavam os questionários acima descritos, o qual denominamos de “Inquérito aos alunos sobre as suas opiniões e vivências na Escola e no Desporto”. O questionário foi realizado na plataforma *forms by office*, na qual os alunos, acompanhados por mim ou pelo seu professor de Educação Física, teriam de o preencher, de acordo com a sua experiência individual. Necessitavam de instrumentos para o seu preenchimento, como um dispositivo móvel e acesso à internet.

Como a população da investigação era menor de idade, foram contactados os pais, via email, para estes darem a permissão para o seu educando participar nesta investigação, fornecendo assim um consentimento, após explicação de qual era a natureza e o objetivo do estudo, assegurando confidencialidade e reforçando que é uma tarefa de carácter voluntário, a qual os alunos poderiam escolher participar ou não.

4.2.3. Procedimento de análise de dados

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Para a

apresentação dos dados recorreu-se ao uso de tabelas e gráficos, com os dados estatísticos antecedidos de análise.

Para realização da análise descritiva foram utilizados diversos parâmetros para a distribuição das variáveis, nomeadamente a frequência, percentagem, média e desvio-padrão. Para realizar a análise inferencial, considerando o cumprimento dos critérios necessários para a condução de testes paramétricos, especialmente quando as variáveis não exibiram uma distribuição normal, que foi verificada através do teste de Kolmogorov-Smirnov, pelo que foram aplicados testes não paramétricos.

Para comparar o grau de concordância com os itens dos elementos do Apoio Social, entre o género; bem como para comparar o grau de frequência do gosto da prática de EF, entre o género, foi aplicado o teste de Mann-Whitney que é o teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal medida em duas amostras independentes (Marôco, 2014).

Para correlacionar o gosto pelas aulas de EF, a escolaridade, a idade e os elementos do apoio social, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman que é uma medida de associação não paramétrica entre duas variáveis pelo menos ordinais. Este coeficiente é obtido através da substituição dos valores das observações pelas respetivas ordens. As medidas de associação quantificam a intensidade e a direção da associação entre duas variáveis (Marôco, 2014).

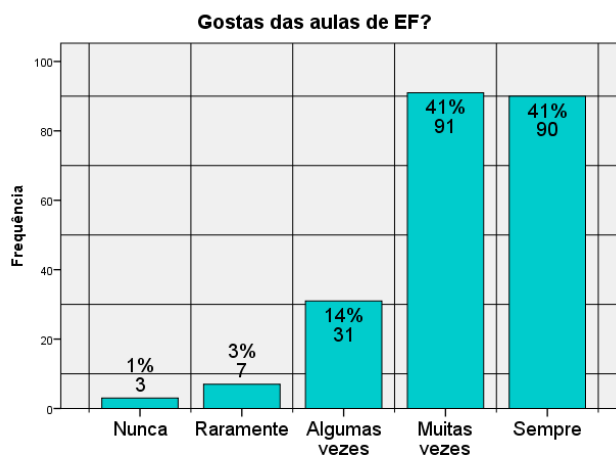
Para associar a Escolaridade e a Prática de EF; bem como o Género e a Prática de EF, foi aplicado o teste da independência do Qui-Quadrado (χ^2) que serve para testar se duas ou mais populações (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica, isto é, se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável qualitativa é ou não aleatória (Marôco, 2014).

4.3. Apresentação de Resultados

No Gráfico 1 está representada a distribuição das respostas dos participantes à questão "Gostas das aulas de Educação Física (EF)?". As respostas estão distribuídas da seguinte forma: 41% dos participantes (n=91) responderam "Muitas vezes", 41% dos participantes (n=90) responderam "Sempre", 14% dos participantes (n=31) responderam "Algumas vezes", 3% dos participantes (n=7) responderam "Raramente" e 1% dos participantes (n=3) responderam "Nunca". Este gráfico mostra que a maioria

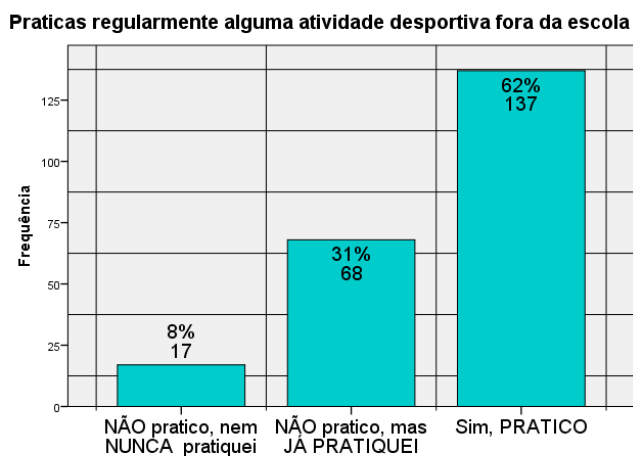
dos participantes gosta das aulas de Educação Física, com uma percentagem elevada respondendo "Muitas vezes" e "Sempre".

Gráfico 3 - Gosto pelas aulas de EF



No Gráfico 2 está representada a distribuição das respostas dos participantes à pergunta "Praticas regularmente alguma atividade desportiva fora da escola?". As respostas estão distribuídas da seguinte forma: 62% dos participantes (n=137) responderam "Sim, PRATICO", 31% dos participantes (n=68) responderam "NÃO pratico, mas JÁ PRATIQUEI", e 8% dos participantes (n=17) responderam "NÃO pratico, nem NUNCA pratiquei". Este gráfico mostra que a maioria dos participantes pratica regularmente alguma atividade desportiva fora da escola, enquanto uma parte considerável já praticou anteriormente, e uma pequena fração nunca praticou.

Gráfico 4 - Prática de AF fora da escola



Na Tabela 2 estão apresentadas as estatísticas descritivas relacionadas ao apoio social percebido pelos participantes de diferentes fontes: Amigos, Família, Professores e Outros. A amostra é composta por 222 participantes e as respostas variam numa escala de 1 a 6, onde 1 significa "Discordo totalmente" e 6 significa "Concordo totalmente".

Os dados relativos ao apoio social dos amigos mostram uma média de 4,94, com um desvio padrão de 0,81. As respostas variaram entre 2 e 6, com os percentis 25 e 75 situando-se em 4,5 e 5,6, respetivamente. Isso indica que 25% dos participantes deram uma pontuação de 4,5 ou menos, enquanto 75% deram 5,6 ou menos.

O apoio social da família teve uma média de 5,15 e um desvio padrão de 0,87, com respostas também entre 2 e 6. Os percentis 25 e 75 para o apoio da família foram 4,6 e 5,9, indicando que 25% dos participantes deram uma pontuação de 4,6 ou menos, enquanto 75% deram 5,9 ou menos.

Em relação ao apoio social dos professores, a média foi de 4,18 com um desvio padrão de 0,92, e as respostas variaram de 1 a 6. Os percentis 25 e 75 foram 3,7 e 4,8, respetivamente, mostrando que 25% dos participantes deram uma pontuação de 3,7 ou menos, enquanto 75% deram 4,8 ou menos.

Finalmente, o apoio social de outras fontes teve uma média de 4,63 e um desvio padrão de 0,80, com respostas entre 2 e 6. Os percentis foram 4,1 e 5,3, indicando que 25% dos participantes deram uma pontuação de 4,1 ou menos, enquanto 75% deram 5,3 ou menos.

Em resumo, a tendência geral mostra que os participantes percebem um nível elevado de apoio social da família, seguido dos amigos, outras fontes e, por último, dos professores. Os percentis 25 e 75 confirmam esta tendência, mostrando que a maioria dos participantes atribui pontuações altas ao apoio social recebido, com 25% situando-se ligeiramente abaixo da média e 75% bastante acima. Em resumo, os participantes sentem-se bem apoiados socialmente, especialmente pela Família e pelos Amigos, com um apoio relativamente menor por parte dos Professores.

Tabela 2 - Frequência dos elementos do Apoio Social

	N	Média	Dp	Min	Máx	Percentis		
						25	50	75
Apoio Social (Amigos)	222	4,94	0,81	2	6	4,5	5,0	5,6
Apoio Social (Família)	222	5,15	0,87	2	6	4,6	5,4	5,9
Apoio Social (Professores)	222	4,18	0,92	1	6	3,7	4,3	4,8
Apoio Social (Outros)	222	4,63	0,80	2	6	4,1	4,8	5,3

(1=Discordo totalmente | 2=Discordo | 3=Discordo um pouco | 4=Concordo um pouco | 5=Concordo | 6=Concordo totalmente)

Na Tabela 3 estão apresentados os coeficientes de correlação entre o gosto pelas aulas de Educação Física (EF), a escolaridade, a idade e os elementos do apoio social.

Para o Apoio Social (Amigos), a correlação com o gosto pelas aulas de EF é significativa ao nível de 0,01 ($r=0,265^{**}$), indicando uma correlação positiva fraca. Isso significa que quanto maior o apoio social dos amigos, maior tende a ser o gosto pelas aulas de EF. Para o Apoio Social (Família), a correlação com o gosto pelas aulas de EF é significativa ao nível de 0,05 ($r=0,156^{*}$), indicando uma correlação positiva fraca. Isso sugere que o apoio da família tem uma leve influência positiva no gosto pelas aulas de EF. Para o Apoio Social (Outros), a correlação com o gosto pelas aulas de EF é significativa ao nível de 0,01 ($r=0,290^{**}$), mostrando uma correlação positiva fraca. Isso significa que o apoio social, proveniente de outras pessoas, têm uma influência moderada no gosto pelas aulas de EF.

Em resumo, os elementos de apoio social, especialmente dos Amigos, da Família e de Outras pessoas, têm uma correlação positiva significativa com o gosto pelas aulas de EF, enquanto as correlações com a escolaridade e a idade não são significativas.

Tabela 3 - Coeficiente de correlação entre o gosto pelas aulas de EF, ano de escolaridade, idade e os elementos do Apoio Social

	Gostas das aulas de EF?	Escolaridade	Idade
Apoio Social (Amigos)	0,265**	0,095	0,021
Apoio Social (Família)	0,156*	0,035	-0,014
Apoio Social (Professores)	0,122	-0,065	-0,089
Apoio Social (Outros)	0,290**	0,059	0,009

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Da comparação do grau de concordância com os itens dos elementos do Apoio Social, entre o género (Tabela 4) os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos elementos de Apoio Social (Amigos, Família, Professores e Outros) entre homens e mulheres.

Tabela 4 - Comparação do grau de concordância com os itens dos elementos do Apoio Social, entre os géneros

	Masculino			Feminino			dif	p
	N	Média	Dp	N	Média	Dp		
Apoio Social (Amigos)	94	4,98	0,81	117	4,98	0,74	0,00	0,800
Apoio Social (Família)	94	5,17	0,84	117	5,22	0,82	-0,05	0,686
Apoio Social (Professores)	94	4,27	0,85	117	4,14	0,99	0,12	0,650
Apoio Social (Outros)	94	4,73	0,78	117	4,63	0,73	0,11	0,254

(1=Discordo totalmente | 2=Discordo | 3=Discordo um pouco | 4=Concordo um pouco | 5=Concordo | 6=Concordo totalmente)

Na Tabela 5 está apresentada a comparação do grau de frequência do gosto pela prática de Educação Física (EF) entre os géneros masculino e feminino. No grupo masculino, com 94 participantes, a média do gosto pelas aulas de EF é de (média=4,33; Dp=0,84). No grupo feminino, com 117 participantes, a média é de (média=4,14; Dp=0,77). A diferença entre as médias é de 0,19, com um valor de p de 0,025, indicando uma diferença estatisticamente significativa no grau de gosto pelas aulas de EF entre homens e mulheres, sendo que os homens têm uma média ligeiramente superior.

Tabela 5 - Comparação do grau de frequência do gosto da prática de EF, entre os gêneros

	Masculino			Feminino			dif	p
	N	Média	Dp	N	Média	Dp		
Gostas das aulas de EF?	94	4,33	0,84	117	4,14	0,77	0,19	0,025

(1=Nunca | 2=Raramente | 3=Alguma vezes | 4=Muitas vezes | 6=Sempre)

Na Tabela 6. está apresentada a análise da relação entre a escolaridade (6º e 10º ano) e a prática de Educação Física (EF), usando o teste do qui-quadrado para verificar a associação entre estas variáveis.

Para o 6º ano, 5 alunos (10,9%) nunca praticaram EF, 11 alunos (23,9%) já praticaram EF, e 30 alunos (65,2%) praticam EF regularmente, totalizando 46 alunos. No contexto geral, esses alunos representam 31,3% dos que nunca praticaram, 16,4% dos que já praticaram e 22,4% dos que praticam EF regularmente. Para o 10º ano, 11 alunos (6,4%) nunca praticaram EF, 56 alunos (32,7%) já praticaram EF, e 104 alunos (60,8%) praticam EF regularmente, totalizando 171 alunos. No contexto geral, esses alunos representam 68,8% dos que nunca praticaram, 83,6% dos que já praticaram e 77,6% dos que praticam EF regularmente. No total, 16 alunos (7,4%) nunca praticaram EF, 67 alunos (30,9%) já praticaram EF, e 134 alunos (61,8%) praticam EF regularmente, totalizando 217 alunos.

A análise do qui-quadrado, com um valor de p de 0,368, indica que não há uma associação estatisticamente significativa entre a escolaridade (6º e 10º ano) e a prática de EF, já que o valor p é maior que 0,05.

Tabela 6 - Cruzamento da escolaridade e da prática de EF

			NÃO pratico, e			Total	p
			Nunca Pratiquei EF	Já Pratiquei EF	Sim, Pratico		
Escolaridade	6º ANO	N	5	11	30	46	
		%	10,9%	23,9%	65,2%	100,0%	
			31,3%	16,4%	22,4%	21,2%	
	10º ANO	N	11	56	104	171	
		%	6,4%	32,7%	60,8%	100,0%	
		%	68,8%	83,6%	77,6%	78,8%	
Total	N	16	67	134	217		
	%	7,4%	30,9%	61,8%	100,0%		
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,368	

Na Tabela 7. está apresentada a análise da relação entre o género (masculino e feminino) e a prática de Educação Física (EF) que nos indica que existe uma associação estatisticamente significativa ($p=0,023$) entre as duas variáveis, ou seja, as variáveis são dependentes.

Entre os alunos do género masculino, 7 (7,4%) nunca praticaram EF, 20 (21,3%) já praticaram EF, e 67 (71,3%) praticam EF regularmente, totalizando 94 alunos. Estes números indicam que 43,8% dos alunos que nunca praticaram EF são do género masculino, 30,8% dos que já praticaram EF são do género masculino, e 51,5% dos que praticam EF regularmente são do género masculino. Entre os alunos do género feminino, 9 (7,7%) nunca praticaram EF, 45 (38,5%) já praticaram EF, e 63 (53,8%) praticam EF regularmente, totalizando 117 alunos. Estes números indicam que 56,3% dos alunos que nunca praticaram EF são do género feminino, 69,2% dos que já praticaram EF são do género feminino, e 48,5% dos que praticam EF regularmente são do género feminino.

No total, 16 alunos (7,6%) nunca praticaram EF, 65 alunos (30,8%) já praticaram EF, e 130 alunos (61,6%) praticam EF regularmente, totalizando 211 alunos. O valor de p de 0,023 indica que há uma relação estatisticamente significativa entre o género e a prática de Educação Física.

Tabela 7 - Cruzamento do género e da prática de EF

		NÃO pratico, e			Total	<i>p</i>
		Nunca Pratiquei EF	Já Pratiquei EF	Sim, Pratico		
Género	Masculino	N	7	20	67	94
		%	7,4%	21,3%	71,3%	100,0%
			43,8%	30,8%	51,5%	44,5%
	Feminino	N	9	45	63	117
		%	7,7%	38,5%	53,8%	100,0%
		%	56,3%	69,2%	48,5%	55,5%
Total	N	16	65	130	211	
	%	7,6%	30,8%	61,6%	100,0%	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,023

4.4. Síntese de Resultados

Os resultados indicam que a maioria dos participantes gosta das aulas de Educação Física, com uma elevada percentagem respondendo "Muitas vezes" e "Sempre". Além disso, a maioria pratica regularmente alguma atividade desportiva fora da escola, enquanto uma parte considerável já praticou anteriormente, e uma pequena fração nunca praticou.

As estatísticas descritivas sobre o apoio social percebido pelos participantes revelam que os amigos, a família, os professores e outras fontes são avaliados de forma relativamente alta, com médias variando de "concordo" a "concordo totalmente".

As correlações indicam que o apoio social dos amigos, da família e de outras fontes tem uma influência positiva e significativa no gosto pelas aulas de Educação Física. Especificamente, o apoio da Família, dos Amigos e de Outras pessoas mostra uma influência leve, mas significativas. por outro lado, as correlações com a escolaridade e a idade não são significativas, sugerindo que esses fatores não têm uma influência relevante no gosto pelas aulas de Educação Física. Quanto à comparação do grau de concordância com os itens dos elementos do Apoio Social os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos elementos de Apoio Social (Amigos, Família, Professores e Outros) entre homens e mulheres.

Em síntese, a maioria dos participantes gosta das aulas de Educação Física e pratica regularmente atividades desportivas fora da escola. Há uma diferença significativa no gosto pelas aulas de Educação Física entre homens e mulheres, com os homens a demonstrar maior afinidade. Os participantes avaliam de forma bastante positiva o apoio social recebido de amigos, família, professores e outras fontes, com médias elevadas. O apoio social de amigos, família e outras fontes influenciam positivamente o gosto pelas aulas de Educação Física, enquanto a escolaridade e a idade não têm impacto relevante. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres nos níveis de apoio social percebido. Não existe uma relação significativa entre a escolaridade e a prática de EF. A tendência observada na análise da relação entre o género e a prática de EF é que a maioria dos homens atualmente pratica EF, enquanto uma maior proporção de mulheres já praticou EF no passado.

4.5. Conclusão

Vivemos num tempo de incertezas, que gera inseguranças sobre a vida comunitária e, portanto, é preciso mais do que nunca entender e fortalecer as maneiras pelas quais as pessoas podem sobreviver e conviver com saúde física e mental em momentos de crise pós-crise, pois inevitavelmente vamos passar por ela (Juliano, 2014, p. 146)

Em tempos de incertezas e crises contínuas, como os que vivemos atualmente, a necessidade de compreender e reforçar os mecanismos de apoio social se torna primordial. Este estudo investigou a importância do apoio social de diferentes fontes – família, amigos e professores – e a sua relação com o bem-estar físico e mental, além da prática desportiva entre estudantes. A análise dos dados demonstrou que um nível elevado de apoio social está significativamente associado a uma maior participação em atividades desportivas.

Os resultados confirmam que o apoio social é um fator crítico para ajudar os indivíduos a enfrentarem momentos de crise. Os estudantes que relataram maior apoio de suas famílias, amigos e professores também apresentaram uma atitude mais positiva em relação às aulas de Educação Física, o que sugere que o apoio social não só contribui para o bem-estar geral, mas também para a motivação e participação em atividades saudáveis. É assim, recomendável que políticas educacionais e comunitárias se concentrem na promoção de redes de apoio social estáveis. Programas que incentivem a interação positiva entre alunos, professores e famílias podem ser particularmente eficazes.

Em suma, como Juliano (2014) destacou, a capacidade de sobreviver e prosperar em tempos de crise depende fortemente de nosso entendimento e fortalecimento das formas de convivência e apoio mútuo. Este estudo reafirma a necessidade urgente de investimentos em redes de apoio social para promover a saúde física e mental, preparando melhor nossas comunidades para enfrentar e superar crises futuras.

4.6. Referência bibliográficas

- Amparo, D. M. D., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de psicologia (Natal)*, 13, 165-174.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1995). Diferenças na percepção do apoio social na adolescência: adaptação de uma escala, o Social Support Appraisals (SSA) de Vaux et al. (1980)
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2009). Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie De Educação Física E Esporte*, 1(1).
- Cale L. (2023). Physical Education: At the Centre of Physical Activity Promotion in Schools. *International journal of environmental research and public health*, 20(11), 6033.
- Coledam, D. H. C., Ferraiol, P. F., Pires Junior, R., dos-Santos, J. W., & Oliveira, A. R. D. (2014). Prática esportiva e participação nas aulas de educação física: fatores associados em estudantes de Londrina, Paraná, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 30, 533-545.
- Custódio, Z. A. D. O., Crepaldi, M. A., & Linhares, M. B. M. (2014). Redes sociais de apoio no contexto da prematuridade: perspectiva do modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31, 247-255.
- Figueiredo, A., Rodrigues, J., Murta, L., Bezerra, P., Damásio, S., Figueiredo, T., & Fonseca, T. (2021). Desenvolvimento do Desporto e Qualidade de Vida–Ensino, Investigação e Intervenção.
- Figueiredo, A., Rodrigues, J., Murta, L., Bezerra, P., Damásio, S., Figueiredo, T., & Fonseca, T. (2021). Desenvolvimento do Desporto e Qualidade de Vida–Ensino, Investigação e Intervenção.
- Fonseca, Ilva Santana Santos, & Moura, Samara Bruno. (2008). Apoio social, saúde e trabalho: uma breve revisão. *Psicologia para América Latina*, (15)
- Gable, S. L., & Bedrov, A. (2022). Social isolation and social support in good times and bad times. *Current opinion in psychology*, 44, 89–93.
- García-Fernández, J., González-López, J. R., Vilches-Arenas, Á., & Lomas-Campos, M. L. M. (2019). Determinants of Physical Activity Performed by Young Adults. *International journal of environmental research and public health*, 16(21), 4061.

Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52. *Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde*.

Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52. *Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde*.

Gaspar, Tania, Matos, Margarida Gaspar de, Ribeiro, José Luís Pais, & Leal, Isabel. (2006). Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 47-60.

Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.

Juliano, M. C. C., & Yunes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, 17, 135-154

Junior, S. L. P. S., & Bier, A. (2008). A importância da atividade física na promoção de saúde da população infanto-juvenil. *Revista Digital-Buenos Aires-A*, 13, 51-63.

Marôco, J. (2014). *Análise Estatística: Com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Lisboa:ReportNumber. ISBN 978-989-96763-4-3

Marques, R. F. R. (2007). *Esporte e qualidade de vida: reflexão sociológica* (Doctoral dissertation, [sn]).

McAuley, E. (2013). The perceived importance of physical activity: associations with psychosocial and health-related outcomes. *Journal of physical activity & health*, 10(3), 343–349.

Moreira, M. C., & Sarriera, J. C. (2008). Satisfação e composição da rede de apoio social a gestantes adolescentes. *Psicologia em estudo*, 13, 781-789.

Nogueira, V. M. R. (2002). Bem-estar, bem-estar social ou qualidade de vida: a reconstrução de um conceito. *Semina: Ciências Sociais E Humanas*, 23(1), 107–122

Nunes, M. L. F., & RúBIO, K. (2008). currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 55-77.

Pereira, C. S. C. (2012). *A prática desportiva e o bem-estar subjetivo em adolescentes* (Doctoral dissertation).

Pereira, É. F., Teixeira, C. S., & Santos, A. D. (2012). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 26, 241-250.

Sá, C., & da Costa, F. C. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 95-108.

Samulski, D. M., & Noce, F. (2000). A importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida: um estudo entre professores, alunos e funcionários da UFMG. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 5(1), 5-21.

Simões, A. C., BÖHME, M. T. S., & Lucato, S. (1999). A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(1), 34-45.

van Woudenberg, T. J., Bevelander, K. E., Burk, W. J., & Buijzen, M. (2020). The reciprocal effects of physical activity and happiness in adolescents. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 147.

Zhang, X., & Dong, S. (2022). The relationships between social support and loneliness: A meta-analysis and review. *Acta psychologica*, 227, 103616.

5. Conclusão

“O estágio curricular é uma passagem. Quando as perguntas e dificuldades básicas começam a ser superadas após algumas discussões, registos e relatórios, a carga horária prevista para o estágio chega ao seu fim, antes mesmo que encontremos todas as respostas para as perguntas iniciais, ingressamos em outros desafios acadêmicos e novas perguntas e reflexões vão surgindo.”

Lima (2008, p.204)

O estágio curricular foi uma fase de aprendizagem intensa e de crescimento profissional, marcada por desafios e superações contínuas. Conforme salientado por Lima (2008), este período funcionou como uma passagem, onde as dificuldades iniciais foram gradualmente superadas através de discussões, registos e relatórios. No entanto, à medida que o estágio se aproximava do fim, percebi que ainda havia muitas perguntas sem resposta e novos desafios à espera.

Durante o estágio, adquiri habilidades práticas essenciais e desenvolvi uma compreensão mais profunda do papel de um professor de educação física. As interações com os alunos, a elaboração e implementação de planos de aula, e a gestão das dinâmicas da mesma contribuíram significativamente para a minha formação. No entanto, a jornada de aprendizagem está longe de terminar.

A reflexão sobre o estágio curricular revela-se crucial para o desenvolvimento integral do futuro professor, abrangendo tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. Durante este período, experimentei uma profunda autodescoberta, reforçando a minha ligação com o desporto e consolidando meu percurso académico. A profissão de professor, com todas as suas complexidades e recompensas, tornou-se mais clara, diferenciando-se significativamente do papel de treinadora, especialmente no que se refere às abordagens pedagógicas e às responsabilidades.

O estágio foi uma jornada de confronto com a realidade do ambiente escolar, onde a interação com o núcleo de estágio e a aproximação gradual da realidade educacional foram fundamentais. A experiência direta com o contexto escolar, através de projetos e eventos, proporcionou-me uma compreensão prática e dinâmica do

processo de ensino-aprendizagem. A convivência com a turma residente, as suas características específicas e a gestão de uma turma partilhada foram aspetos desafiadores e enriquecedores.

O processo de ensino-aprendizagem destacou a importância dos feedbacks contínuos, das aulas teóricas e práticas e da comunicação eficaz entre professor e aluno. Além disso, a avaliação, através de reuniões intercalares e finais de semestre, revelou-se uma componente vital para entender o empenho dos alunos e a importância das classificações no seu desempenho.

À medida que vou prosseguir na minha carreira como professora de educação física, estou ciente de que novos desafios académicos e profissionais continuarão a surgir. Pretendo continuar a aprimorar as minhas habilidades pedagógicas e procurar respostas às perguntas que permaneceram. A experiência adquirida durante o estágio será a base sobre a qual construirei minhas futuras práticas docentes. Acredito que a educação física tem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional e social.

Em resumo, o estágio curricular foi uma etapa crucial na minha formação, proporcionou-me experiências valiosas e preparou-me para desafios futuros. Como Lima (2008) destacou, o fim do estágio não é o fim da aprendizagem, mas o início de uma nova fase repleta de oportunidades para crescer e evoluir como docente de educação física.

6. Referências Bibliográficas

Albertazzi, V. B. (2010). O professor e o treinador esportivo: semelhanças e diferenças a partir da perspectiva analítico-comportamental.

Anguiano, E. M. S., & Piedra, J. A. M. (2021). Los estilos de enseñanza de los maestros de educación física: The Teaching Styles of Physical Education Teachers. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(3), 37-50.

Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119-150). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: a review. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 37(5), 621-644.

Bidutte, L. D. C. (2001). Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 49-58.

Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.

Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, 4, 36.

Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. In *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.

Korsakas, P. (2002). O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In D. De Rose Júnior (Ed.), *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar* (pp. 39-50). Porto Alegre: Artmed.

Lecoq, G. (2018). De treinador desportivo a professor de Educação Física: uma conversão identitária que favorece o surgimento de uma educação superior. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 165-188.

Lima, F. D. C., de Oliveira, A. C. L., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 49-67.

Lima, M. S. L. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 195-205.

Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, 3(3 e 4), 5-24.

Lopes, J., Silva, H., & Rocha, M. (2014). Escala de benefícios da aprendizagem cooperativa: construção e estudos de validação.

Lopes, R. D. C. S. (2011). A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. *Obtido a*, 9(1), 1-28.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*.

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*.

Nóvoa, A. (2014). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009.

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, (67), 1-14.

Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*.

Pereira, C. H. D. A. B. (2012). Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação.

Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*.

Ramos, G. N. S. (2002). *Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios*. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. U.T.L. Faculdade de Motricidade Humana. Ciências do Desporto. Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do Desporto*, 69, 69-130.

Silva, C. R., & Kaulfuss, M. A. (2020). A importância da família na educação infantil. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Soares, J. F., & Collares, A. C. M. (2006). Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados*, 49, 615-650.

Takahashi, R. T., & Fernandes, M. D. F. P. (2004). Plano de aula: conceitos e metodologia. *Acta Paulista de Enfermagem*, 17(1), 114-8.

7. Anexos

Anexo 1 - Roulement

Escola Secundária de Rio Tinto
Grupo de Educação Física 2023-2024 - ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES

Hora	2ª							3ª							4ª							5ª							6ª													
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
08:00	2TAS	12E	10L	11D	10G	11E	11G	10M	11I	7A	8A	12I	12F	10E	10A	11G	11C	11D	11E	11F	11H	11K	11L	11M	11N	11O	11P	11Q	11R	11S	11T	11U	11V	11W	11X	10I	11K	10M	10H	12G		
08:00	11D	2TAS	10L	12E	11G	11E	11G	10M	11I	7A	8A	12I	12F	10E	10A	11G	11C	11D	11E	11F	11H	11K	11L	11M	11N	11O	11P	11Q	11R	11S	11T	11U	11V	11W	11X	10I	11K	10M	10H	12G		
08:00	10L	11D	2TAS	12E	11G	11E	11G	10M	11I	7A	8A	12I	12F	10E	10A	11G	11C	11D	11E	11F	11H	11K	11L	11M	11N	11O	11P	11Q	11R	11S	11T	11U	11V	11W	11X	10I	11K	10M	10H	12G		
08:00	11D	10L	12E	2TAS	11G	11E	11G	10M	11I	7A	8A	12I	12F	10E	10A	11G	11C	11D	11E	11F	11H	11K	11L	11M	11N	11O	11P	11Q	11R	11S	11T	11U	11V	11W	11X	10I	11K	10M	10H	12G		
08:00	10L	11D	2TAS	12E	11G	11E	11G	10M	11I	7A	8A	12I	12F	10E	10A	11G	11C	11D	11E	11F	11H	11K	11L	11M	11N	11O	11P	11Q	11R	11S	11T	11U	11V	11W	11X	10I	11K	10M	10H	12G		
08:00	11E	11T	11E	11T	11E	11G	11G	10M	11I	7A	8A	12I	12F	10E	10A	11G	11C	11D	11E	11F	11H	11K	11L	11M	11N	11O	11P	11Q	11R	11S	11T	11U	11V	11W	11X	10I	11K	10M	10H	12G		
08:00	11E	11T	11E	11T	11E	11G	11G	10M	11I	7A	8A	12I	12F	10E	10A	11G	11C	11D	11E	11F	11H	11K	11L	11M	11N	11O	11P	11Q	11R	11S	11T	11U	11V	11W	11X	10I	11K	10M	10H	12G		

Semana	1º semestre	2º semestre
1ª Semana	18/09 a 22/09	29/01 a 02/02
2ª Semana	25/09 a 29/09	05/02 a 09/02
3ª Semana	02/10 a 06/10	15/02 a 16/02
4ª Semana	09/10 a 13/10	19/02 a 23/02
5ª Semana	16/10 a 20/10	26/02 a 01/03
6ª Semana	23/10 a 27/10	04/03 a 08/03
7ª Semana	30/10 a 03/11	11/03 a 15/03
8ª Semana	06/11 a 10/11	18/03 a 22/03
9ª Semana	13/11 a 17/11	08/04 a 12/04
10ª Semana	20/11 a 24/11	15/04 a 19/04
11ª Semana	27/11 a 30/11	22/04 a 26/04
12ª Semana	04/12 a 07/12	29/04 a 03/05
13ª Semana	11/12 a 15/12	06/05 a 10/05
14ª Semana	18/12 a 21/12	13/05 a 17/05
15ª Semana	03/01 a 05/01	20/05 a 24/05
16ª Semana	08/01 a 12/01	27/05 a 31/05
17ª Semana	15/01 a 19/01	03/06 a 07/06
18ª Semana	22/01 a 26/01	10/06 a 14/06

PROFESSORES

Fernando Cardoso
Guilhermina Costa
Isolina Costa
João Pimentel
José Dantas
Inês Teixeira
Natália Fonseca
Olga Henriques
Carlos Maia
Carolina Coelho
Marta Magalhães
Bárbara Feio

TORNEIO DE
VOLEIBOL
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO



21 DE DEZEMBRO DE 2023

INSCREVE-TE

DAS 8H30 ATÉ ÀS 13H

Anexo 3 - Planeamento Anual



1º SEMESTRE					
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO
Domingo		1			
2ª		2			1
3ª		3 Basquetebol (x1)			2
4ª		4	1		3
5ª		5	2		4
6ª	1	6 Basquetebol (x2)	3 Aula Teórica (x2)	1	5 Voleibol (x2)
Sábado	2	7	4	2	6
Domingo	3	8	5	3	7
2ª	4	9	6	4	8
3ª	5	10 Basquetebol (x1)	7 Ténis de Mesa (x1)	5 Voleibol (x1)	9 Voleibol (x1)
4ª	6	11	8	6	10
5ª	7	12	9	7	11
6ª	8	13 Basquetebol (x2)	10 Aula Teórica (x2)	8	12 Voleibol (x2)
Sábado	9	14	11	9	13
Domingo	10	15	12	10	14
2ª	11	16	13	11	15
3ª	12	17 Basquetebol (x1)	14	12 Voleibol (x1)	16 Voleibol (x1)
4ª	13	18	15 Basquetebol (x2)	13	17
5ª	14	19	16	14	18
6ª	15 INÍCIO 1º SEM	20 Ginástica (x2)	17	15 Voleibol (x2)	19 Voleibol (x2)
Sábado	16	21	18	16	20
Domingo	17	22	19	17	21
2ª	18	23	20	18	22
3ª	19 FITEscola (x1)	24 Basquetebol (x1)	21 Basquetebol (x1)	19 Voleibol (x1)	23 Voleibol (x1)
4ª	20	25	22 Corta-Mato	20	24
5ª	21	26	23	21 Torneio Voleibol	25
6ª	22 FITEscola (x2)	27 GREVE	24 Basquetebol (x2)	22	26
Sábado	23	28	25	23	27
Domingo	24	29	26	24	28
2ª	25	30	27	25	29 INÍCIO 2º SEM
3ª	26 Apresentação (x1)	31 Aula Teórica (x1)	28 Voleibol (x1)	26	30 Badminton (x1)
4ª	27		29	27	31
5ª	28		30	28	
6ª	29 Basquetebol (x2)			29	
Sábado	30			30	
Domingo				31	

2º SEMESTRE					
	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Domingo					
2ª			1		
3ª			2		
4ª			3	1	
5ª	1		4	2	
6ª	2 Badminton (x2)	1 Ginástica (x2)	5	3 Dança (x2)	
Sábado	3	2	6	4	1
Domingo	4	3	7	5	2
2ª	5	4	8	6	3
3ª	6 Badminton (x1)	5 Badminton (x1)	9 Ginástica (x1)	7 Dança (x1)	4 Futebol (x1)
4ª	7	6	10	8	5
5ª	8	7	11	9	6
6ª	9 Badminton(x2)	8 Ginástica (x2)	12 Ginástica (x2)	10 Dança (x2)	7 Futebol (x2)
Sábado	10	9	13	11	8
Domingo	11	10	14	12	9
2ª	12	11	15	13	10
3ª	13	12 Ginástica (x1)	16 Ginástica (x1)	14 Futebol (x1)	11 Futebol (x1)
4ª	14	13	17	15	12
5ª	15	14	18	16	13
6ª	16 Badminton (x2)	15 Ginástica (x2)	19 Ginástica (x2)	17 Futebol (x2)	14 Aula Livre
Sábado	17	16	20	18	15
Domingo	18	17	21	19	16
2ª	19	18	22	20	17
3ª	20 Badminton (x1)	19 Ginástica (x1)	23 Dança (x1)	21 Futebol (x1)	18
4ª	21	20	24	22	19
5ª	22	21	25	23	20
6ª	23 Badminton (x2)	22 Ginástica (x2)	26 Dança (x2)	24 Futebol (x2)	21
Sábado	24	23	27	25	22
Domingo	25	24	28	26	23
2ª	26	25	29	27	24
3ª	27 Badminton (x1)	26	30 Dança (x1)	28 Futebol (x1)	25
4ª	28	27		29	26
5ª	29	28		30	27
6ª		29		31 Futebol (x2)	28
Sábado		30			29
Domingo		31			30

Anexo 4 - Unidade Didática - Badminton

10º D			Plano de aula Nº	1 (AD)	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 (AS)
			Data	30/jan	02/fev	06/fev	09/fev	16/fev	20/fev	23/fev	27/fev	01/mar	05/mar	08/mar
			Dia da semana	3ª feira	6ª feira	3ª feira	6ª feira	6ª feira	3ª feira	6ª feira	3ª feira	6ª feira	3ª feira	6ª feira
			Espaço	G1	G1	G2	G2	G3	G4	G4	G3	G5	G4	G6
			Duração	50'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'
			Nº de aula	1	2 e 3	4	5 e 6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17
Habilidades Motoras	Técnica	Pega da raquete	Direita	I	E	E	E							A v a l i a ç ã o
			Esquerda	I	E	E	E							
		Serviço	Curto	I	E	E	E							
			Longo	I	E	E	E							
			Clear	I	E	E	E							
	Tática	Lob	I	E	E	E								
		Encosto			I	E	E	E	E	E	E			
		Amorti			I	E	E	E	E	E	E			
		Remate								I	E	E	E	
		Posição Base	I	E	E	E								
Relações/ Formas de Jogo	Aluno - Raquete - Volante (1x0)	Deslocamentos	I	E	E	E							S u m a t i v a	
		Jogo 1x1	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E		
Cultura Desportiva	Aluno - Raquete - Volante - Adversário (1x1) - Jogo de cooperação	Aluno - Raquete - Volante - Adversário (1x1)	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	T o r n e i o
		Historia e terminologia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Objetivo do jogo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Regras	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Sinais de arbitragem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Condição Física	Aluno - Raquete - Volante - Adversário (1x1)	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	S o b e
		Reação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Resistencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Equilíbrio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicosociais	Aluno - Raquete - Volante - Adversário (1x1)	Agilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	D e s c e
		Relaciona-se com cordialidade e respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Fair Play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Cumpra as regras de jogo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicosociais	Aluno - Raquete - Volante - Adversário (1x1)	Procura o êxito pessoal e do grupo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Anexo 5 - Plano de Aula - Badminton

Plano nº 5				
Professores: Maria Antunes		Data: 20/02/2024	Ano/turma: 10º	Badminton - Espaço: G4
		Hora/duração: 50'	Nº de alunos: 24 previstos	
Função didática: Exercitação				Material: raquetes, volantes e cones.
Objetivos:				
Motores: Exercitação dos batimentos já abordados anteriormente.				
Cognitivos: Em situação de jogo 1x1, deve entender quando e qual o batimento que se adequa a cada situação.				
Psicossociais: Relaciona-se com cordialidade e respeito, apresenta fair play para com os colegas procurando o êxito pessoal e do grupo.				
Parte inicial				
	Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição/esquema	Palavras-chave
15'			- Definir objetivos para a aula a ser lecionada. - Visualização de momentos de um jogo oficial de badminton.	
Parte fundamental				
15'	Lob; Clear; Amorti; Encosto; Serviço curto; Serviço longo	<u>LOB:</u> - Trajetória alta para o fundo do campo; batimento de baixo para cima. <u>CLEAR:</u> - Trajetória alta para o fundo do campo; batimento acima da cabeça. <u>AMORTI:</u> - Trajetória alta para a rede; batimento acima da cabeça <u>ENCOSTO:</u> - Trajetória baixa para junto da rede; batimento na linha do ombro	BATIMENTOS - CLEAR + LOB + AMORTI + ENCOSTO - Obrigação de tocar na linha definida de forma a promover o deslocamento - <u>Sequência:</u> SERVIÇO LONGO + CLEAR + AMORTI + LOB SERVIÇO CURTO + ENCOSTO + ENCOSTO SERVIÇO LONGO + AMORTI + ENCOSTO + LOB 	“façam a sequência de forma correta” “dificultem os batimento do vosso adversário” “mexam as pernas, não estejam parados no meio do campo”
Parte final				

15'	Desenvolver o jogo 1x1; Decidir qual o serviço mais adequado à situação de jogo.		<p>JOGO 1x1 – CAMPO REI</p> <p>- Os alunos distribuídos pelos campos, realizam jogo 1 contra 1 durante 3 minutos. Ao fim desses 3 minutos, quem ganha sobe um campo, quem perde desce.</p> <p>2 PONTO – batimento encosto.</p>	“façam os batimentos de forma correta, se o fizerem dificultam o adversário”
-----	---	--	---	--