



Relatório de estágio

Educação Física para a vida

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

Professor Doutor Orientador: Amândio Braga Santos Graça

Professora Cooperante: Helena Abrunhosa

Rafael Lopes Jesus

Junho, 2024

Jesus, R. (2024). Educação Física para a vida. R. Jesus. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, CONCEÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Dedicatória

À minha esposa, por toda a presença, paciência e ajuda que me permitiu ter a
segurança e a confiança necessária para seguir em frente.

Ao meu pai e à minha irmã pelo apoio e carinho que ao longo da vida me
ajudou a ser quem sou hoje.

À minha mãe, que uma vez me confidenciou que se pudesse voltar atrás no
tempo e ter feito algo diferente, teria estudado mais. Espero que estejas
orgulhosa de mim.

Aos meus amigos que me trazem apoio, alegria e leveza para a minha vida.

Agradecimentos

Começo por agradecer ao corpo Docente e não Docente do agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha. Obrigado pela forma como me acolheram!

À professora Helena Abrunhosa, agradecer por todo o apoio, por toda a partilha e pela forma presente, rigorosa e exigente com que orientou o meu estágio. Sem dúvida que me ajudou a evoluir diariamente.

À professora Aurora Baptista pelos conselhos, pela positividade e pela disponibilidade sempre demonstrada.

Ao professor Amândio Graça, agradecer todo o apoio, orientação e sobretudo por toda a disponibilidade demonstrada para me auxiliar. A sua paixão pela Educação Física e todo o seu conhecimento inspiram e motivam todos os que o rodeiam a quererem aprender mais.

Um agradecimento também a todos os professores da faculdade com quem tive o privilégio de aprender e partilhar experiências ao longo destes dois anos de mestrado. São sem dúvida nenhuma o principal fator que eleva a qualidade deste nosso percurso Académico.

À minha família, pela presença, pela segurança e sobretudo pela paciência e pelo amor sempre demonstrado.

Aos meus amigos, por estarem lá quando são precisos e por tornarem a minha vida mais leve e mais descontraída.

Ao Diogo, ao Gonçalo e ao Ricardo pela convivência diária, pela partilha constante de ideias e opiniões que deu singularidade ao processo de estágio e que nos permitiu crescer a vários níveis.

Por último, à minha turma que ao longo deste ano letivo me motivou a querer sempre ser melhor, a querer sempre aprender mais e que me obrigou a constantes reflexões para que conseguisse ser sempre a minha melhor versão. Serão sempre os meus primeiros.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PJ – Projeto de Estágio

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

ÍNDICE GERAL

Siglas e Abreviaturas.....	V
Índice Geral	VI
Resumo	VII
Abstract	VIII
Introdução	1
1. Enquadramento contextual da prática supervisionada	4
1.1. Enquadramento Pessoal.....	4
1.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional e primeiras impressões	5
2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	9
2.1. O Estágio Profissional	9
2.2. Caracterização da instituição	11
2.3. Núcleo de Estágio	12
2.4. Professora cooperante.....	13
2.5. Caracterização da Turma	15
2.6. A turma partilhada	18
2.7. A turma do 1º Ciclo.....	19
3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	22
3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	22
3.1.1. Conceção.....	22
3.1.2. Planeamento	25
3.1.3. Realização	31
3.1.4. Avaliação	43
3.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	53
3.2.1. Reuniões de professores	53
3.2.2. Atividades Extracurriculares.....	57
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	68
Estudo de Investigação: <i>O impacto do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento dos conceitos psicossociais em alunos de contextos sociais desfavorecidos</i>	68
RESUMO	68
ABSTRACT.....	69
INTRODUÇÃO	70
MÉTODOS.....	73
Amostra.....	74
RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
CONCLUSÕES DO ESTUDO	82
REFERÊNCIAS DO ESTUDO	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	87
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS	IX

RESUMO

O presente Relatório de Estágio pretende evidenciar todas as análises, reflexões, observações, atividades e planejamentos que deram corpo ao meu Estágio Profissional. Pretendo com este documento ser capaz de expor, de forma bastante prática e objetiva, todo o meu envolvimento e trabalho realizado ao longo do ano letivo, relatando todas as minhas vivências e partilhas, assim como todas as dúvidas, incertezas e problemas que sem dúvida tornaram mais rico o meu processo de estágio assim como o meu crescimento pessoal e profissional. O Estágio Profissional teve lugar no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, tendo ficado responsável por lecionar a disciplina de Educação Física a uma turma do nono ano de escolaridade, uma turma do segundo ano de escolaridade, e partilhado o leccionamento de uma turma do sexto ano de escolaridade com outro colega do meu núcleo de estágio. Ou seja, tive o privilégio de poder lecionar turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclo ao longo de um ano letivo. Durante o meu estágio surgiu a necessidade de explorar e pesquisar mais relativamente ao Modelo de Educação Desportiva e de analisar de que forma a sua aplicabilidade no contexto das aulas práticas poderia impactar o desenvolvimento dos conceitos psicossociais dos meus alunos, mais concretamente da turma do nono ano de escolaridade. Para tal foi realizado um estudo qualitativo. Espero que este documento deixe bem retratadas todas as aprendizagens, todo o conhecimento e toda a partilha que me permitiram desenvolver a minha Identidade Profissional, suportada por um pensamento crítico e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, CONCEÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

ABSTRACT

This Internship Report aims to highlight all the analyses, reflections, observations, activities, and planning that gave shape to my Professional Internship. I intend for this document to be able to expose, in a very practical and objective way, all my involvement and work carried out throughout the academic year, reporting all my experiences and shares, as well as all the doubts, uncertainties and problems that I undoubtedly have on my internship process as well as my personal and professional growth was richer. The Professional Internship took place at the Pêro Vaz de Caminha School Group, having been responsible for teaching the subject of Physical Education to a ninth-grade class, teaching a second-grade class and sharing the teaching of a sixth-grade class with another colleague from my internship group, so, I had the privilege of being able to teach first, second and third cycle classes throughout an academic year. During my internship, the need arose to explore and research more regarding the Sports Education Model and to analyze how its applicability in the context of practical classes could impact the development of psychosocial concepts of students in the class, more specifically in the ninth-grade class. To this end, a qualitative study was carried out. I hope that this document clearly portrays all the learning, all the knowledge and all the sharing that allowed me to develop what is my Professional Identity, supported by critical and reflective thinking.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, REFLECTION, CONCEPTION, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, SPORTS EDUCATION MODEL.

INTRODUÇÃO

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e de emoções.”

(Arends, 1995, p.15)

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O propósito deste documento é expor e refletir todo o processo de ensino-aprendizagem decorrente da minha intervenção enquanto professor estagiário, num agrupamento de escolas, localizado no distrito do Porto.

Os objetivos específicos desta unidade curricular incluem desenvolver o Estágio como um projeto de formação independente, promovendo o conceito de equipa educativa; destacar a importância da aprendizagem e colaboração; demonstrar habilidade em planear atividades de ensino dentro de uma abordagem pedagógica adaptada às condições gerais e locais da educação, às circunstâncias imediatas da relação educativa e às peculiaridades da disciplina de Educação Física no currículo, bem como às características individuais dos alunos; evidenciar a capacidade de compreender a dinâmica da escola, dos alunos e da comunidade; realizar investigação e gerar conhecimento relacionado com a prática educativa; elaborar um documento reflexivo sobre a experiência de ensino supervisionado.

O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, permitindo o desenvolvimento de competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de dar resposta aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2013).

Nas normas Orientadoras do Estágio Profissional, entretanto reformuladas, Matos (2013) refere também que o Estágio Profissional deve ser entendido como um projeto de formação, com o objetivo central na formação do

professor profissional, promotor de um ensino de qualidade e que se pretende que seja reflexivo, capaz de analisar, refletir e saber justificar o que faz.

O Estágio Profissional assume-se então como a última etapa da formação inicial e o primeiro contacto com o campo profissional. Como refere Flores (1999), esta é uma fase marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão, sendo também um período rico em termos de novas experiências pedagógicas, durante a qual se confrontam expectativas e realidades.

O estágio constituiu, para mim, uma parte fundamental na minha formação enquanto professor, pois representou a oportunidade de colocar em prática todos os conteúdos aprendidos ao longo dos últimos anos durante a licenciatura e, agora mais recentemente, do mestrado. Permitiu-me também o contacto direto e o leccionamento da disciplina de Educação Física a turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclos. Este contacto real, com alunos de vários anos de escolaridade, possibilitou-me uma alargada aplicabilidade de conhecimentos teóricos e simultaneamente exigiu de mim uma maior procura de conhecimento específico. Para além disso, o estágio expôs-me a problemas que não são meramente teóricos e que nos obrigam a tomadas de decisão num terreno de grande complexidade (Nóvoa, 1995).

Podemos então perceber que o Estágio Profissional vai muito além do leccionamento das aulas. É um espaço de partilha, de contacto com outros profissionais, que nos possibilita interações e desenvolvimento de projetos e atividades no seio da comunidade escolar. Como refere Lave e Wenger (1991), o estágio acaba por ser um processo que promove o diálogo profissional e encoraja os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender, e as suas práticas em contexto de ensino assumem-se como determinantes, pois é no contacto com os espaços reais que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa.

O presente relatório é constituído por três grandes áreas. A primeira área engloba uma breve introdução que retrata as informações contidas no presente documento de uma forma muito superficial. Esta mesma área apresenta também aquele que foi o meu trajeto até ao momento, assim como questões fundamentais como as minhas expectativas iniciais, as primeiras impressões, os

propósitos do Estágio Profissional, a minha conceção acerca daquilo que considero ser uma Educação Física de qualidade, assim como a caracterização do meu local de estágio, da minha turma e do meu núcleo de estágio. A segunda área diz respeito à minha participação na Escola e às relações com a comunidade, como por exemplo atividades, eventos e formações que fomos desenvolvendo ao longo do ano. A terceira área está mais relacionada com o desenvolvimento profissional, sobretudo através de um estudo de investigação onde procuro perceber o impacto da aplicação do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento dos conceitos psicossociais em alunos provenientes de contextos sociais desfavorecidos.

1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

1.1. Enquadramento Pessoal

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar”.

(Nóvoa, 2000, p.12)

Desde sempre a minha vida foi Desporto.

Iniciei a minha prática desportiva aos 6 anos, num clube de futebol perto da minha zona de residência. Desde essa altura fui sempre praticante da modalidade, passando por vários clubes, até aos meus 18 anos, altura em que entrei na faculdade de Desporto da Universidade do Porto, para tirar o curso de Ciências do Desporto. Nesse momento, a vida pessoal e académica começou a revelar-se incompatível com o contexto de treino desportivo onde estava inserido e que aliada a uma falta de perspetiva de poder chegar a um nível desportivo mais elevado fez com que tivesse de redefinir prioridades. Essas prioridades levaram-me a investir mais do meu tempo na faculdade, que era o que realmente queria. O meu objetivo era ser professor de Educação Física (EF). Motivado pelo gosto e prazer em realizar atividade física e praticar vários desportos aliada ao gosto pelo aprender e pelo ensinar influenciado por algumas pessoas que se cruzaram comigo neste ainda curto caminho.

Contudo, por vezes, os planos que temos são alterados e no final do terceiro ano da licenciatura, após ter optado pela Metodologia de treino específico - Futebol, iniciei o meu estágio num clube e desde então estive sempre ligado ao treino como treinador e coordenador, tendo passado por vários contextos exigentes e diria até de um bom nível. Para além do contexto de treino desportivo comecei também a desempenhar a função de professor de Atividades Extracurriculares. Durante este período de tempo, cerca de 10 anos, o objetivo de continuar o meu ciclo de estudos ficou adiado até que, finalmente, surgiu a possibilidade de conciliar a minha vida pessoal e profissional de forma a poder

inscrever-me neste Mestrado de Ensino e com isso poder ser, por fim, professor de Educação Física.

A Educação e o Ser Professor começou com o tempo a constituir para mim um espaço para criar um impacto na sociedade, por mais pequeno que possa ser, e por isso, uma possibilidade de impactar, educar e transmitir valores aos jovens e não apenas a possibilidade de transmitir conhecimentos específicos adquiridos na nossa formação, que obviamente são também preponderantes para o desempenho da nossa profissão docente.

A educação cresce e configura-se em torno de um projeto aberto à mudança, ao aperfeiçoamento da vida, à emergência de novos mundos (Oliveira, 1997). É a diversidade em termos de perfil de alunos, de condições contextuais, culturais, a diferença existente dentro de uma comunidade escolar e o inesperado que me fascina, que faz com que cada dia na escola seja um dia de surpresa, de entusiasmo, de contágio, que nos permite estar sempre ativos e entusiasmados na procura do Ensinar.

1.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional e primeiras impressões

A minha inscrição no Mestrado de Ensino foi um objetivo adiado e que surgiu mais tarde fruto das circunstâncias anteriormente enumeradas. Após algum tempo como treinador profissional de futebol acabei por cessar funções e dei por mim a pensar na falta de estabilidade que o mundo desportivo por vezes apresenta e cheguei à conclusão que necessitava de um “plano B”. Esse plano esteve sempre ali guardado, numa gavetinha, e consistia em formar-me de forma a poder ser professor de EF. Dessa forma, e sem grandes dúvidas, avancei para a inscrição na faculdade e a partir daí tudo foi muito rápido. Regressar à faculdade após um longo período temporal tem um impacto grande na nossa vida, nas emoções que se criam, de nostalgia, de felicidade, mas também de medo e receio de estarmos ou não preparados para o desafio e para a incerteza. Como refere Haal (1982), a entrada na carreira docente é uma verdadeira odisseia, com uma jornada inconstante e incerta. Nessa fase, apesar de ainda não estar a entrar propriamente na carreira docente, existiam na mesma

incerteza. Essas incertezas que pairavam sobre mim não se prendiam exclusivamente à participação no mestrado, mas também sobre o impacto que isso poderia ter na vida pessoal. Contudo essas incertezas desvaneciam-se à medida que me embrenhava nas aulas que se iam realizando. As sensações que ia tendo, indicavam-me que este era o caminho e as dúvidas começaram a dissipar-se.

As minhas expectativas iniciais eram de que este segundo ano, o ano de Estágio Profissional (EP), à semelhança do primeiro ano do mestrado, seria um ano muito trabalhoso, com muitas aulas para planear, muita informação para aceder, muita pesquisa e muita reflexão. Tinha algum receio que, por ser trabalhador-estudante e ter de conciliar a minha vida académica com a minha vida pessoal e profissional, pudesse estar limitado em termos de tempo para dar a melhor resposta possível na realização do estágio, isto porque foi minha intenção aproveitar ao máximo esta experiência, como um momento de aprendizagem e de crescimento, de absorção de tudo quanto fosse possível e não simplesmente fazer por fazer. Era meu objetivo ter um grande aproveitamento, ou seja, ser capaz de absorver e reter muita informação para depois a transformar em conhecimento de forma a que o pudesse futuramente aplicar na minha prática.

Posto isto, a primeira etapa consistiu em candidatar-me através do preenchimento de uma lista, ao local, subentenda-se escola, onde iria realizar o estágio. As minhas prioridades foram a localização da escola, optando por um local que me permitisse estar perto do grande centro de forma a poder depois conciliar com outras atividades da minha vida. Para a seleção do local de estágio foi também importante o feedback transmitido por alguns colegas de anos anteriores. Procurei fazê-lo para estar melhor informado relativamente às condições de cada escola, materiais e humanas, à mancha horária, de forma a poder organizar-me e conciliar com outras atividades e também relativamente aos possíveis professores cooperantes e orientadores.

Num instante era setembro e realizei a minha primeira visita à escola. As primeiras impressões foram positivas. Deu para perceber que não era uma escola muito grande, em termos de espaço e número de alunos, mas pareceu-me uma escola com boas condições, nomeadamente no que diz respeito às instalações desportivas. Existia um campo sintético exterior, um pavilhão de

ginástica e um pavilhão polidesportivo para outras modalidades. Tivemos também a oportunidade de visitar a arrecadação de material que dispunha de bastante material que poderíamos utilizar no planeamento e operacionalização das nossas aulas. De uma forma geral senti que a escola tinha boas condições e material suficiente ao nosso dispor para realizarmos o nosso estágio com o melhor suporte possível.

Tivemos também uma breve reunião com a professora cooperante que nos transmitiu as primeiras tarefas a realizar de preparação para o início das aulas assim como alguma documentação necessária, nomeadamente o *roulement* dos espaços, horários das turmas, planeamento anual e regulamento interno.

No dia seguinte agendamos uma nova reunião para analisarmos esses mesmos documentos com mais detalhe e para podermos posteriormente distribuir os horários pelos estudantes que constituíam o meu núcleo de estágio. Este Núcleo era constituído por 4 rapazes e por acaso nenhum havia sido da minha turma no primeiro ano de mestrado e como tal não os conhecia muito bem. Com a distribuição dos horários feita pelos estudantes estagiários avançamos para o planeamento anual, documento que tivemos de começar a elaborar para apresentar na reunião seguinte. Lembro-me de termos avançado também com a construção das Unidades Didáticas e com os planeamentos para a primeira semana de aula. A ideia passava por termos sempre os planeamentos feitos para a semana seguinte, ou seja, planearmos na semana anterior as aulas da semana seguinte.

Após esta reunião do grupo de EF tivemos uma Reunião Geral, agendada pelo diretor da escola que consistiu numa primeira convocatória onde estavam presentes todos os órgãos de direção da escola assim como todo o pessoal docente do agrupamento. Nesta reunião o diretor fez uma pequena apresentação da escola e do contexto envolvente apresentando também os órgãos de gestão da escola assim como os departamentos existentes bem como os responsáveis por cada departamento. Esta reunião foi importante porque consegui ter uma maior perceção acerca de como está articulada a escola em termos órgãos de gestão e dos diversos departamentos que a constituem, como de resto já tinha tido oportunidade de aprender nas aulas teóricas de Gestão e Organização das Escolas, no segundo semestre do primeiro ano do mestrado.

Apresentações e integração feita, importava agora arregaçar as mangas e iniciar a minha entrada na vida docente. Como aprendemos na Unidade Curricular (UC) de Profissionalidade Pedagógica, o Estágio Profissional é o ano do choque com a realidade, onde se vai aplicar tudo aquilo que aprendemos, fruto não só daquilo que foi a nossa formação universitária, mas também da nossa educação e formação pessoal. *“É o ano em que os papéis se “invertem” (ou não) naquilo que é liderar pessoas e dar-lhes uma educação não só “física” e desportiva, mas também para a vida; um ano que ajude o aluno a incorporar-se e a participar ativamente na sociedade”* (Batista & Queirós 2013, p.34). No meu caso, a consciência do significado deste choque com a realidade não me assustava muito porque realizar um estágio já com alguma experiência profissional é diferente, ou pelo menos no meu caso foi, do que iniciar um estágio ou uma entrada na vida docente sem antes termos tido qualquer contacto ou experiência ao nível do leccionamento de aulas.

De qualquer das formas, o meu propósito enquanto professor passava muito por aqui: ensinar aos alunos os conhecimentos específicos da disciplina, que adquirir, mas também ensinar para a vida, ou seja, procurar que os alunos reconhecessem a importância daquilo que lhes ia transmitindo, que atribuíssem significado e que levassem essas aprendizagens para a vida. Consciente de que não podemos dissociar o Ser professor da Pessoa que mora no Professor, não esquecendo que fomos alunos a vida toda, lidamos com diferentes professores, de estilos diferentes, culturalmente diferentes, mas todos eles (mais ou menos) impactantes na nossa formação como pessoa. Todas essas vivências anteriores transportam para nós próprios ideias e noções que condicionam as nossas perspetivas acerca da Educação Física (Batista & Pereira, 2014).

Partia então para este desafio com muita positividade, com muito otimismo, pela experiência que já trazia por treinar e por lecionar Atividades de Enriquecimento Curriculares (AEC) que me dava alguma segurança e por ter muita vontade de colocar todos os conhecimentos em prática. Como referi no meu Diário de Bordo (documento onde escrevi as minhas reflexões diárias) o meu maior receio era encontrar alunos com pouca vontade de aprender, porque eu tinha muita vontade de ensinar.

2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1. O Estágio Profissional

O Estágio Profissional (EP) é uma Unidade Curricular do segundo ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estando estruturado na concordância de requisitos legais, institucionais e funcionais (Batista, 2013).

Segundo Matos (2013, p.33), nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, *“o Estágio Profissional entende-se como um Projeto de Formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria e prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”*.

Um dos principais objetivos do EP é promover as vivências que conduzam ao desenvolvimento da competência pessoal e profissional, que nos preparem para o futuro. É importante que o estudante, que ao mesmo tempo é professor, adquira competências que vão sendo colecionadas na vivência da ação, não só de leccionamento, mas também em tudo o que Escola promove. Como refere Batista (2011, p.437) *“ter competências não é ser competente, isto é, ser detentor de competências não é garantia de competência, porquanto a competência é situacional, manifesta-se na ação e é de natureza relacional. Esta formação deve ser um espaço onde se adquira os requisitos da competência e não meras competências. Assim, é necessário que se criem condições para que exista tempo e espaço para pensar, para analisar, para produzir, para construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento, as crenças e as conceções. É ainda necessário que a criatividade, a sensibilidade, o autodesenvolvimento, a comunicação e as metacompetências sejam objeto de desenvolvimento, o que*

apenas é viável se houver investimento no pensamento crítico e reflexivo, porquanto a atribuição de sentido e de significado às vivências é fundamental”.

A formação do Professor Reflexivo, incentivada pelo Estágio Profissional, proporciona ao docente uma mentalidade questionadora e uma busca incessante pelo entendimento das práticas educativas. Isso capacita-o a não aceitar passivamente tudo o que lhe é proposto, mas a investigar os motivos por trás delas, procurando soluções para os desafios que surgem e adquirindo novos conhecimentos. É importante que o professor não tema reconhecer e aprender com seus próprios erros, pois é justamente neles que se encontra o caminho para o progresso. Dessa forma, o professor deve estar disposto a ajustar as suas ações, adotando novas abordagens e acompanhando a evolução da profissão. O estímulo ao pensamento crítico e à reflexão proporcionará ao futuro profissional as ferramentas necessárias para transcender a mera técnica do "como fazer", conforme destacado por Batista (2014).

Matos (2013, p.33) acrescenta que *“o Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.*

Importa, ainda, referir que na estrutura e funcionamento do estágio profissional se consideram os princípios decorrentes das orientações legais do Decreto-lei no 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei no 79/2014 de maio e se têm em conta o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada, esta está dividida em três áreas:

- área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, constituída pela Conceção, o Planeamento, a Realização e a Avaliação do ensino;
- área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade. Segundo (Batista, 2013), esta área *“materializa-se no conhecimento da escola e do contexto de envolvimento, tendo como objetivo que o estudante-estagiário seja capaz de envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da leção da turma que acompanha, tornando-se uma pessoa*

promotora de sinergias entre a escola e o meio, possibilitando oportunidades educativas de significado para os alunos”.

- área 3 - Desenvolvimento Profissional, que incorpora atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.

Na faculdade aprendemos que o Professor não nasce Professor, torna-se professor e o estágio foi sem dúvida determinante para a minha construção, diária, do Ser Professor. Cunha (2008, p. 90) corrobora o que podemos chamar uma evolução através da vivência e da descoberta, referindo que *“os professores deixam para depois a preocupação com a compreensão de si próprios e dos outros, ao serem submergidos pelas suas preocupações iniciais de sobrevivência. (...) No que concerne ao seu estilo pessoal, evoluem da imitação rígida de modelos de ensino para o seu modo pessoal de ensinar”.*

2.2. Caracterização da instituição

Segundo Dayrell (1996, p.2) a escola pode ser percebida *“como espaço sociocultural, e entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.”*

A escola onde realizei o meu EP foi uma Escola Básica de segundo e terceiro Ciclo, Escola sede do Agrupamento, que abrange todos os níveis de ensino desde o Pré-escolar ao 9º ano de escolaridade. Integra quatro unidades orgânicas: a Escola de 2º e 3º ciclos e 3 Escolas Básicas com 1º ciclo e Pré-escolar. A escola tem, segundo do Projeto Educativo (2021-2025) 143 alunos no Pré-escolar, 343 alunos do 1º ciclo, 160 alunos do 2º ciclo e 211 alunos do 3º ciclo num total de 857 alunos.

A escola está também inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Programa TEIP). Este programa é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Os objetivos centrais do programa são a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Soares, 2010).

No que diz respeito às condições físicas e materiais da escola, mais concretamente relacionadas com a EF temos à nossa disponibilidade 3 grandes espaços: ginásio, pavilhão e campo com relva sintética no exterior. O ginásio é mais indicado para atividades/desportos que não envolvam bolas, como por exemplo, a dança e a ginástica (podem ser utilizadas bolas de esponja ou de ginástica rítmica). Um aspeto positivo e que facilita muito a organização da aula é que, da forma como os horários e *roulement* de espaços estão organizados, não precisamos de partilhar o espaço com outra turma quando estamos a lecionar a nossa aula. A escola também dispõe de bastante material desportivo, que não coloca em causa nem condiciona o planeamento de qualquer que seja a atividade.

A EF tem um papel fundamental e crucial dentro da escola, por toda a sua envolvimento no currículo escolar e pelo impacto acrescido ao nível do desenvolvimento pessoal e social que a própria disciplina proporciona de forma quase inerente.

2.3. Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio constitui, na minha opinião, um dos aspetos mais fundamental, necessários e enriquecedor do processo de estágio. Afirmo isto porque o núcleo de estágio fomenta tudo aquilo que é relevante em todo este processo, ou seja, a partilha de conhecimentos, as reflexões diárias, as discussões, mas também o companheirismo, a entreaajuda e o trabalho colaborativo entre os estudantes.

De facto, o Núcleo (composto por mim e mais três estudantes) revelou-se um grande suporte para todas as tarefas que realizamos ao longo do ano, desde o planeamento das aulas à organização das várias atividades que fomos realizando ao longo do ano letivo. O NE permitiu-nos questionar, esclarecer dúvidas, pedir e dar opiniões e com o tempo o sentimento foi o de que começamos a criar uma verdadeira equipa.

Como refere Batista (2013) o NE, constituído pelos estudantes estagiários, professor cooperante e orientador da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, permitindo aos estudantes adquirirem novos conhecimentos e novas competências.

O Núcleo criou aconchego e facilitou a minha integração na escola. Deu-me segurança e conforto por perceber que ao meu lado tenho colegas na mesma situação que eu, também eles com dúvidas, com receios, mas também com outros conhecimentos e experiências que nos enriquecem e nos permitem evoluir nesta longa jornada que é o caminho até me tornar professor.

Para além da partilha diária tínhamos um dia de reunião do Núcleo de Estágio, todas as terças-feiras, reunião em que recebíamos os planos de aula da semana anterior (com as devidas indicações/correções por parte da professora cooperante), fazíamos um balanço e uma reflexão acerca das diversas aulas, planeávamos e preparávamos as atividades a desenvolver e debatíamos vários temas. Era sem dúvida um momento de extrema importância onde discutíamos de uma forma formal algumas das questões e acontecimentos que ocorriam a cada semana.

Por último, o NE permitiu também o convívio, o divertimento e por vezes alguma descontração de um ambiente por si só exigente e que desta forma se tornava um pouco mais leve.

2.4. Professora cooperante

O papel da professora cooperante, merece sem dúvida um destaque no meu relatório. No nosso caso tivemos a sorte de podermos ter o acompanhamento de uma professora cooperante e de uma professora co-cooperante. Carrega (2012) refere que a maioria dos autores são unânimes em

considerar que o professor principiante pode e deve ser acompanhado por um professor com mais experiência. Deste modo o professor experiente pode ser percebido como uma ferramenta poderosa de mudança que permite orientar a pessoa em direção ao êxito, ou seja, é aquele que dentro da filosofia da formação ao longo da vida, pode ajudar o professor principiante a construir a sua identidade profissional com base numa “andaimação” (Vasconcelos, 2008, cit. por Carrega, 2012) segura e coerente, e que vá ao encontro das necessidades do professor principiante.

No nosso caso, tivemos a sorte de poder contar com duas professoras mais experientes e com uma enorme vontade em nos quererem ajudar a ser melhores professores. A exigência, o acompanhamento, a responsabilidade, a autonomia e a liberdade que nos deram foram determinantes para a nossa evolução. Importa referir que em determinadas questões as professoras tinham opiniões divergentes e posso até assumir que ambas tinham métodos de ensino diferentes, também por lecionarem a ciclos de estudo diferentes. No entanto, podermos estar em contacto com visões diferentes permitiu-nos refletir ainda mais sobre a prática e perceber o que consideramos mais ou menos adequado em cada situação e para um determinado contexto.

O Estágio Profissional representa um período crucial de formação e reflexão para os futuros professores. A sua importância reside na oportunidade de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial com as experiências práticas da vida profissional e as demandas da realidade educacional. Esse momento de convergência e confrontação entre a teoria e prática é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores. É fundamental que os estudantes estabeleçam diálogos profissionais com professores experientes, a fim de promover a troca de experiências e incentivar a reflexão sobre como aplicar os conceitos teóricos no contexto da prática educativa. Isso permite que os futuros professores construam conexões significativas entre a teoria do ensino e da aprendizagem e sua própria prática pedagógica, conforme destacado por Rodrigues & Ferreira (1998).

Um dos aspetos que saliento e que considerei muito importante foi a autonomia e liberdade que a professora cooperante nos deu para podermos criar os nossos planos de aula sem condicionamentos. Isso fez com que pudéssemos na prática perceber se o nosso planeamento estava ou não adequado aos

objetivos a que nos tínhamos proposto. Isto levou a que errássemos muitas vezes, mas o erro acabou por ser determinante para o nosso crescimento, pois através dele conseguimos refletir, procurar perceber o que funcionou menos bem para melhorarmos o nosso processo de ensino aprendizagem.

Sem dúvida que o meu “ser professor” foi e será influenciado pelas aprendizagens obtidas durante este ano letivo e que foram fortemente influenciadas pelos professores cooperantes e por todos os professores com quem tive o privilégio de partilhar experiências e ideias. Esta construção identitária será sempre fruto da confluência de uma construção individual, mas também social do conhecimento, advinda de experiências próprias, mas também das experiências proporcionadas pelos *experts*, isto é, pelos detentores dos “saberes da prática”. É por isso crucial que os professores cooperantes sejam especialistas nas suas áreas, pois são eles os principais mentores na transição para a profissão docente (Batista, 2013). Isso reforça a conceção de que a formação de professores deve ser integrada “dentro” da prática profissional, centrando-se na internalização de uma cultura profissional e conferindo aos professores mais experientes um papel central na formação dos novatos (Nóvoa, 2009).

A este nível sinto-me seguro para afirmar que os professores cooperantes deram um excelente contributo no processo de construção da minha identidade profissional, uma vez que contribuíram muito para a minha evolução e, acima de tudo, foram sempre capazes de me transmitir bons ensinamentos e bons exemplos.

2.5. Caracterização da Turma

Antes de lecionar a primeira aula com a minha turma do 9º ano já levava comigo alguns pensamentos e ideias relativamente à turma e a cada aluno. Obviamente que as reuniões do conselho de turma, assim como as informações que os professores cooperantes nos dão influenciam a nossa visão, as nossas perspetivas e a nossa perceção sobre as coisas, mas procurei ir para a primeira aula vazio de julgamentos numa tentativa de começar eu próprio a fazer as

minhas próprias observações e caracterizações de cada um deles e de todos de uma forma geral.

Confesso que as minhas primeiras impressões foram bastante positivas e talvez porque as minhas expectativas não estavam muito altas nem muito positivas em relação ao comportamento e disciplina dos alunos, embora a professora cooperante (professora desta turma no ano letivo anterior) me tivesse transmitido que a turma de uma forma geral não era malcomportada, embora também não fossem muito empenhados. O tempo demonstrou-me que o que me tinham transmitido, quer a professora cooperante quer nas informações transmitidas pela diretora de turma (anexo 1), eram uma realidade, ou seja, a turma, e ainda mais se olharmos ao contexto onde ela se encontra e tudo o que está à volta, até tinha um perfil de alunos educados que me permitiram aplicar os meus conhecimentos, proporcionando as experiências de aprendizagem que pretendia e que sentia que eles necessitavam. Obviamente que a indisciplina esteve presente, mas considero que, por termos essa consciência, temos de saber lidar com ela, em certa parte aceitá-la, mas simultaneamente trabalhá-la de forma que, com o tempo, se manifeste cada vez menos no comportamento dos alunos.

A turma era composta por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas.

Analisando individualmente cada um deles. fui percebendo que alguns alunos teriam de ter um acompanhamento ainda mais personalizado. Uma aluna tinha diabetes Tipo II (embora conseguisse ter autonomia para ir controlando os seus níveis de glicemia, que eram controlados mecanicamente), uma outra aluna era russa e não comunicava em português (tinha que comunicar com ela em inglês e procurava que nos vários exercícios e equipas formadas estivesse perto de uma colega de turma com quem tinha bom relacionamento e que também falava inglês fluentemente). Tinha também um aluno com retenções, com problemas ao nível do controlo emocional e do relacionamento com os colegas. Todas estas informações foram recolhidas através de um questionário de caracterização entregue aos alunos na primeira aula (anexo 2) e depois na prática, através do diálogo e das observações que ia realizando.

Uma das minhas primeiras preocupações foi procurar desde logo criar algumas regras que sabia que seriam importantes ao longo do ano letivo. Para tal foi importante transmitir logo aos alunos o código de conduta e o regulamento

elaborado pelo grupo de educação física (anexo 3), de forma que essas regras e dinâmicas fossem implementadas desde logo. Aspectos como a muda de roupa, o respeito e o cuidado com o material, os cuidados de higiene, a utilização de telemóveis, bem como a assiduidade e pontualidade eram importantes ficarem desde logo definidos de forma a os aculturar para que, ao longo do ano, não fossem mais um problema. Pretendia também, e fruto da minha experiência, atuar de forma que no subconsciente deles, e até do meu, realizassem as aulas sem quase perceberem que eu era um professor estagiário, daí a minha preocupação em ser desde o primeiro momento exigente com o cumprimento das regras, mas por outro lado fazendo-os perceber que pretendia isso sem ter de o fazer de uma forma autoritária; ou seja, fazê-los entender que à frente deles tinham um professor sensível, dedicado e preocupado em perceber as necessidades e dificuldades de cada um para os conseguir ajudar a desenvolver aspectos específicos da disciplina, mas acima de tudo para os ajudar a conseguirem ser a melhor versão deles próprios.

Nas primeiras aulas procurei também conhecer o lado emocional e social de todos eles, qual era o papel de cada aluno na turma, qual era a personalidade de cada um, que relações tinham fora das aulas, para a partir daí, começar a intervir de uma forma mais individualizada e ajustada a cada um deles, consciente que todos os alunos eram diferentes, e o pior que poderia fazer seria tratar todos por igual. As minhas preocupações prenderam-se então com a minha maneira de dar as aulas, de pensar os exercícios, no pensar naquilo que era melhor para a turma e para cada um dos alunos. Desde o início que procurei muito intervir sobre eles através do questionamento, planeando aulas e exercícios desafiantes e com dificuldades ajustadas às suas capacidades. Outro desafio foi a postura dos alunos e o envolvimento dos alunos nos exercícios. Isto porque foi desde logo visível que a turma, apesar de relativamente bem-comportada, era uma turma, de uma forma geral, pouco empenhada, pouco motivada e predisposta para a realização da atividade física e, aliado a isso, os alunos eram na sua grande maioria pouco competitivos, o que fazia com que a vontade de se superarem, de quererem fazer melhor do que os seus pares e, principalmente, de serem melhores que eles próprios, fosse quase nula.

Este foi, sem dúvida, um dos meus maiores desafios: cativar os alunos para a prática desportiva. A solução passou muito por pesquisar, por aprender

conteúdos sobre as várias matérias de forma a tornar o meu processo de ensino-aprendizagem mais desafiante, mais motivante, capaz de envolver cada vez mais os alunos nas várias tarefas propostas.

Tudo isto para dizer que, apesar de não ter sido uma turma perfeita (se é que as existem), foi uma turma que, com algum esforço da minha parte, conseguiu aos poucos começar a ser mais participativa e colaborativa. O meu maior desafio foi efetivamente que, cada vez mais, o meu esforço tivesse que ser menor para conseguir que todos participassem com entusiasmo, cooperação, motivação, de forma a serem também cada vez mais autónomos na dinamização das diversas atividades.

2.6. A turma partilhada

Dentro do Estágio Profissional, também me foi concedida a oportunidade de poder partilhar uma turma com um colega do Núcleo de Estágio.

Esta possibilidade trouxe-me inúmeras vantagens que, sem dúvida, enriqueceram o meu desenvolvimento ao longo do estágio, como por exemplo: o desenvolvimento do trabalho cooperativo; o desenvolvimento de capacidades relacionadas com o trabalho em equipa e com a distribuição de funções e de tarefas; a possibilidade de preparar em conjunto o ano letivo de uma turma, elaborando toda a documentação inerente; a partilha de conhecimentos, de experiências, assim como as trocas de ideias e de opiniões quase diária que enriquece todo o processo; o contacto direto com outra turma, com alunos de outro ciclo de ensino e com outras personalidades; a abordagem a conteúdos diferentes da EF (conteúdos diferentes aos das turmas do terceiro ciclo); e a supervisão de uma professora co-cooperante com alguma perspetivas, opiniões e métodos de ensino diferentes da professora cooperante que por si só nos criavam dúvida e curiosidade.

Resumindo, a turma partilhada possibilitou-me trabalhar em cooperação na definição dos planeamentos, na definição de estratégias pedagógicas e no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais que enriqueceram o ambiente de aprendizagem, promovendo-se um ambiente mais colaborativo e estimulante para todos. Por último, e não menos importante, o facto de

partilharmos o leccionamento de uma turma acaba por beneficiar também os alunos, já que, ao estarem três professores presentes numa aula, acabamos por dar maior atenção, um maior cuidado e uma maior disponibilidade para atendermos às necessidades individuais de cada aluno; ou seja, acabam por ter um acompanhamento ainda mais próximo e pormenorizado.

2.7. A turma do 1º Ciclo

No decorrer do EP tive ainda a oportunidade de poder lecionar aulas de EF a uma turma de 1º ciclo, mais concretamente do segundo ano de escolaridade. Uma vez que já tinha experiência em trabalhar como professor de Atividades de Enriquecimento Curricular, aproveitei esse contexto para complementar o meu processo de Estágio, no qual este ponto já estava contemplado. Dessa forma, ao contrário dos meus colegas do Núcleo de Estágio que apenas lecionavam uma vez por semana (uma hora), tinha cinco tempos semanais (cinco horas).

Nestas aulas tive de realizar todo o trabalho que desenvolvi com as turmas de 2º e 3º ciclo, desde o planeamento da UD, das aulas, ao nível da avaliação e da realização de outras atividades. Obviamente que os conteúdos eram diferentes uma vez que no 1º Ciclo existem essencialmente seis grandes áreas que devemos abordar: as Perícias e Manipulações onde desenvolvemos habilidades motoras fundamentais como o lançar, atirar, agarrar, driblar, pontapear..., o Equilíbrio e os Deslocamentos onde procuramos que os alunos desenvolvam noções e capacidades de equilíbrio, de se moverem de diferentes formas como o rastejar, saltar, trepar, enrolar, entre outras... os Jogos que são uma área onde procuramos os alunos a realizarem jogos de introdução aos jogos desportivos coletivos mas acima de tudo procurando com que sejam capazes e tenham autonomia para dinamizar e criar os seus próprios jogos ou realizando modificações a alguns jogos já existentes. Para além destas três áreas podemos incluir ainda os Percursos na Natureza, os Jogos Tradicionais e as Atividades Rítmicas e Expressivas e a Ginástica. A Natação, por sua vez, surge com um carácter mais opcional uma vez que nem todas as escolas de 1º Ciclo conseguem garantir condições para que os alunos possam também receber

esses estímulos no meio aquático. Ao longo do ano letivo procurei realizar um planeamento que permitisse aos alunos estarem em contacto com situações de aprendizagem de todas estas áreas inumeradas anteriormente. Inicialmente o planeamento que tinha realizado seria mais semelhante a um planeamento por blocos no entanto senti, ainda para mais em faixas etárias como esta, que isso poderia ser uma desvantagem uma vez que poderia por exemplo dar alguns estímulos relacionados com a Perícia e Manipulação que depois não seriam mais repetidos ou então poderiam ser mas mais à frente, de forma muito desfasada e que poderia levar a uma retenção menos eficaz da aprendizagem. Nesse sentido procurei ao longo do ano ir intercalando esses conteúdos de forma a que os alunos pudessem sempre receber inúmeros estímulos, relacionados com cada uma destas grandes áreas, muitas vezes de forma até quase simultânea, como por exemplo através de percursos, estações e estafetas. A área das Atividades Rítmicas e Expressivas esteve também sempre muito presente, principalmente através da Dança. Foram várias as coreografias realizadas ao longo do ano letivo, algumas delas relacionadas com épocas festivas como o *Halloween*, o Natal, o Carnaval, a Páscoa, o 25 de abril e festa de final de ano. Houve ainda tempo para a organização de uma peça de teatro, em que os alunos encenaram uma fábula do “Gato Tagarela”. Esta encenação, assim como algumas das coreografias ensaiadas foram apresentadas aos pais dos alunos de forma presencial ou através de formato vídeo.

Com o decorrer do tempo fiquei feliz por perceber o gosto e autonomia que os alunos foram desenvolvendo pela dança e pelos esquemas coreográficos. A certa altura comecei a chegar à escola e os alunos vinham ao meu encontro pedir para apresentar uma coreografia à turma. Organizavam-se em duplas e trios (às vezes em grupos maiores) e apresentavam uma coreografia, ao som de uma música que eu colocava no momento e demonstravam ao resto da turma os movimentos que tinham ensaiado durante o dia no recreio. Foi incrível perceber o gosto e contágio que foi existindo, uma vez que com o tempo haviam cada vez mais alunos a quererem apresentar a coreografia à turma, e acima de tudo perceber a autonomia com que o faziam, que os levava a ensaiar/treinar durante os tempos livres na escola.

Resumindo, lecionar ao 1º Ciclo acaba também por ser prazeroso porque sentimos realmente o impacto que podemos criar nos alunos ao nível do eu

desenvolvimento, a vários níveis. Não apenas relacionados com aspetos motores mas também cognitivos e emocionais. Isso foi bastante visível ao longo do tempo, até porque estava com eles quase todos os dias. Na minha opinião evoluíam muito, por mérito deles mas também meu que todos os dias me esforcei para lhes criar bons estímulos e boas situações de aprendizagem.

3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A área 1 abrange todo o processo envolvido na intervenção pedagógica, englobando os passos essenciais que orientam a prática do professor. Dentro desta área, são delineadas quatro fases distintas e que no meu entender merecem o seu devido destaque porque deram forma ao meu estágio, são elas: concepção, planeamento, realização e avaliação.

Este Área tem como principal propósito retratar e espelhar a minha concepção, os meus ideais, os meus métodos de atuação e a minha intervenção pedagógica ao longo do ano letivo com as minhas turmas.

3.1.1. Concepção

A concepção apresenta-se como algo essencial que antecede tudo aquilo que concebemos, que idealizamos e que planeamos. Bento (2003), refere que todos os projetos de planeamento devem ter como ponto de partida a concepção e conteúdos dos programas e normas programáticas, nomeadamente ao nível da concepção de formação geral.

A palavra concepção não é fechada em si mesma, ou seja, deve contemplar todo o meio envolvente, todo o contexto, tudo aquilo que nos rodeia e que, direta ou indiretamente, influencia a nossa prática pedagógica. Como refere Bento (2003), é essencial que os professores, na definição daquilo que é a sua concepção, tenham conhecimento prévio de diversas características, como as condições da escola, a qualificação e dedicação dos professores, o desempenho e comportamento dos alunos, o nível e áreas de prática desportiva extracurricular, bem como as condições materiais e até mesmo climáticas e territoriais. A preparação do processo de ensino e aprendizagem deve também basear-se em documentos que ofereçam orientações específicas para a prática docente, como é o caso das Aprendizagens Essenciais da Educação Física.

Por sua vez, considero que os conteúdos programáticos e curriculares da Educação Física podem ser ensinados e transmitidos aos alunos de diferentes formas e através de diferentes métodos. Aquilo que vamos ser enquanto professores de Educação Física está dependente de vários fatores, como a nossa formação social, cultural e ética, a nossa formação nas áreas de docência e das didáticas específicas, a nossa formação educacional geral, a nossa formação inicial, a nossa formação profissional, assim como alguns dos aspetos referidos anteriormente, como as próprias condições físicas e materiais da escola, assim como o perfil de aluno.

Esta consciência permite-me ser capaz de reconhecer a importância de, antes de tudo mais, saber diferenciar e reconhecer aquilo que poderá e deverá ser uma Educação Física de qualidade para que possa, futuramente, traçar o melhor caminho rumo a um processo de ensino aprendizagem também ele de qualidade.

Segundo a Declaração de Berlim (Bendrath et al., 2017), uma educação Física de qualidade é aquela que permite que todos os jovens, independentemente das suas circunstâncias e habilidades/competências, possam participar e ter gosto pela prática da EF e do Desporto. A mesma declaração refere que a EF deve promover a saúde, a segurança e o bem-estar dos jovens para além de permitir que todos possam melhorar e alcançar resultados em consonância com a sua idade e o seu potencial. Esta declaração toca em pontos fundamentais daquilo que entendo ser uma EF de qualidade, embora a definição possa, no meu entender, ser ainda mais aprofundada.

Tendo em conta isso, como refere Bento (1995), a formação de profissionais de EF deve explorar a capacidade de entender os motivos, concepções e objetivos de ação dos educandos, de forma a ser possível agir em conformidade de modo a dar resposta aos problemas e desafios por eles evidenciados. Esta questão assume-se como fulcral relativamente aquilo que é ser professor “hoje”, onde aspetos relacionados com a socialização e integração ganham cada vez mais destaque e importância no que ao processo de ensino diz respeito. Podemos desta forma afirmar a Educação como um Projeto Antropológico (Carvalho, 1998). Esta afirmação remete-nos para um ensino centrado no aluno, na pessoa. Ensino este, que não seja indiferente à diferença, que defenda uma Escola onde os alunos não sejam tratados como iguais, até

porque alunos expostos às mesmas situações obtêm resultados diferentes. Valores como justiça e equidade devem ganhar então o seu devido destaque e os professores devem por isso defender uma igualdade diferenciada de possibilidades educativas (Colomer, 1991). Numa escola cada vez mais heterogénea relativamente ao perfil dos alunos e a questões como a cultura, estilo de vida, religião, raça, nacionalidade, género, não descurando as diferentes capacidades físicas e cognitivas, urge aos profissionais do ensino respeitarem a diversidade e a multiculturalidade de forma a que seja possível garantir uma educação que promova a igualdade de oportunidades e que favoreça o sentido de justiça social, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e participativos, intervenientes e críticos, rompendo com estereótipos, preconceitos e discriminação, no sentido de podermos ter um Educação Física mais inclusiva.

Na minha conceção de Educação Física de qualidade, a mesma não se resume apenas à transmissão de conhecimento nem se esgota nela, mas também não pode estar dela dissociada. A EF física tem de ter Intencionalidade Educativa e, neste sentido, importa perceber que abordar/transmitir é diferente de ensinar, e organizar atividades também é diferente de ensinar. Desta forma, acredito que uma orientação conceptual prática (Feiman-Nemser, 1989) pode ajudar a promover um ensino de qualidade por serem valorizados aspetos como a reflexão sobre a prática, sobre a interpretação dos comportamentos e não pela mera acumulação de conhecimentos. Como refere Nóvoa (1995), a formação não se constrói pela simples acumulação de conhecimentos, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Assim sendo, importou para mim assegurar, para além do que consta no documento das Aprendizagens Essenciais da Educação Física, que o currículo da EF garantisse que o exercício pudesse ser uma experiência positiva e agradável para todos, que todos pudessem beneficiar com o exercício, que todos conseguissem ser bons a exercitar-se, que cada um encontrasse a motivação certa para ter o maior aproveitamento durante as minhas aulas, de forma que no futuro fossem capazes de levar a atividade física para a vida, mantendo um estilo de vida ativo.

3.1.2. Planeamento

Segundo Nunes (2005), o planeamento é um processo fundamental para alcançar um objetivo específico e envolve várias etapas essenciais. Estas etapas incluem a definição clara dos objetivos a serem alcançados, a identificação das tarefas necessárias para atingir esses objetivos e a determinação das estratégias e recursos necessários para realizar essas mesmas tarefas. Por sua vez, Bento (2003) refere que o planeamento é um guia de ação profundo sobre a direção e o controlo do processo de ensino, o elo de ligação entre aquilo que se pretende inerente ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e da sua realização prática.

O planeamento não deve então ser percebido como algo rígido e inflexível, mas sim como um documento, diria até ferramenta, que nos permite organizar, antecipar, esquematizar, aquelas que são as nossas pretensões dentro de uma atividade. Não deve ser, portanto, algo fechado sob si mesmo, uma vez que pode ser alterado pelos mais diversos fatores conforme irei enumerar mais à frente neste relatório.

Bento (2003) reforça também o papel do plano no processo de formação e educação nomeadamente na orientação do processo de aprendizagem, na apropriação de conhecimentos e habilidades, na formação e desenvolvimento de capacidades.

Ao longo do ano letivo foram vários os planos que realizei com vista a todos os propósitos supramencionados, foram eles: o Planeamento Anual, os Planos das Unidades Didáticas e os Planos de Aula. Estes documentos estão alinhados com a teoria defendida por Bento (2003), que enfatiza a importância de diferentes momentos e níveis de planeamento e preparação do ensino pelo professor. De acordo com o mesmo autor, esses planos são considerados etapas intermediárias essenciais para aprimorar a qualidade da conceção e execução do ensino.

Resumidamente, conforme salienta Amado (2001), para garantir uma aprendizagem eficaz, uma gestão adequada dos espaços, uma exposição com os requisitos mínimos, um questionamento apropriado dos alunos e a

capacidade de envolver toda a turma nas atividades, é fundamental realizar um planejamento cuidadoso.

3.1.2.1. Planejamento Anual

O planejamento anual (PA) é um documento abrangente que incorpora os conteúdos delineados pelo programa de ensino, adaptados às necessidades específicas dos alunos e da escola, conforme descrito por Bento (2003). O autor também destaca que o Planejamento Anual procura posicionar e implementar o programa de ensino num contexto local específico.

Na elaboração do Planejamento Anual para as minhas turmas tive em consideração o Planejamento Anual Geral de Educação Física (anexo 4) elaborado pelo Grupo de Educação Física da escola e que nos indica as modalidades a abordar por período, assim como o número de aulas que devemos lecionar para cada uma das modalidades. Esse planejamento geral foi construído com base no Programa de Educação Física (Manual das Aprendizagens Essenciais) para o 2º e 3º ciclos. Assim sendo, acabamos por ter uma liberdade um pouco condicionada para a elaboração do Planejamento Anual para as nossas turmas dado que sua elaboração respeitou também o *roulement* de ocupação de espaços existente (anexo 5), documento esse que definia, em cada aula e em cada semana, se o espaço para lecionar a nossa aula era o pavilhão ou o ginásio/espço exterior.

Com todas estas informações, comecei a elaborar o PA para as minhas turmas, a minha primeira grande tarefa do estágio. O documento (anexo 6) obedecia então ao Plano Anual Geral definido pelo Grupo de Educação Física da escola, ao *roulement* de espaços também definido. Coube-me depois definir a distribuição das modalidades, ou seja, distribuir as modalidades pelo número de aulas a lecionar em cada período, ajustando em função das condicionantes existentes.

Ao analisar o Plano Anual Geral definido pelo Grupo de Educação Física da escola, comecei a identificar alguns padrões que me ajudaram a elaborar o PA. Em primeiro lugar, em cada período estavam definidas quatro modalidades a serem abordadas. Dessas quatro modalidades, duas delas eram claramente

mais indicadas para se lecionarem no pavilhão enquanto as outras eram mais indicadas para serem lecionadas no ginásio ou campo exterior. Por exemplo, no segundo período tínhamos de lecionar futebol, ginástica, badminton e atletismo. Assim sendo, era fácil de constatar que as modalidades futebol e badminton poderiam ser lecionadas no pavilhão e por sua vez a ginástica e o atletismo poderiam ser lecionadas no ginásio e no exterior, respetivamente.

Escusado será dizer que o planeamento sofreu muitas alterações ao longo do ano, pelos mais variados fatores, como por exemplo, greves; visitas de estudo que não estavam inicialmente previstas no Plano de Atividades do Agrupamento; condições climatéricas que impossibilitaram aulas no exterior; atividades desportivas e competitivas que estavam previstas no início do ano letivo, mas ainda com data a definir; faltas dos professores orientadores do estágio... Os ajustes/alterações eram complexos, porque o fato de não lecionarmos uma aula prevista obrigava a reajustar todas as aulas que estavam programadas. Muitas vezes, isto levantava uma outra questão, também ela sensível e complexa, porque sempre que não dávamos uma aula isso significava que uma das modalidades a lecionar perdia um tempo de aula. Para ajustar o planeamento poderíamos substituir a aula dessa modalidade por uma outra e, inevitavelmente, lecionávamos menos uma aula dessa modalidade, ou então essa aula simplesmente inexistia e lecionávamos menos uma aula dessa mesma modalidade.

Os reajustes levavam então a que tivesse de optar por lecionar menos aulas de uma das modalidades, independentemente de qual fosse. Isto obrigava a tomar decisões. Para isso avaliava em qual das modalidades os alunos sentiam mais dificuldades e precisam de maior tempo de prática para evoluírem. Mas, por outro lado, era também importante tentar ir ao encontro do gosto e da preferência dos alunos, de forma que pudesse, juntamente com eles, negociar esse mesmo currículo, que se pretende flexível e, claro está, negociável.

3.1.2.2. Planeamento da Unidade Didática

O planeamento da Unidade Didática (UD) (anexo 7) é sem dúvida um documento de extrema importância, uma vez que nos permite organizar, alinhar,

perspetivar e, obviamente, planear todos os conteúdos a abordar nas aulas sobre uma determinada modalidade. Bento (2003, p.75) refere que as UD *“constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”*. A UD deve abranger não apenas os objetivos a serem alcançados, mas também a preparação e estruturação didática do conteúdo, as funções e tarefas didáticas de cada aula e os recursos e materiais de ensino necessários para facilitar a aprendizagem (Bento, 2003). Os meus planeamentos das UD foram suportados pelo Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), criado e desenvolvido por Vickers (1990). Este modelo permite-nos articular as matérias, a metodologia e as estratégias usadas no ensino de uma determinada modalidade. Está dividido em três fases (análise, decisão e aplicação) e em oito módulos: Estrutura do Conhecimento, Análise das Condições de Aprendizagem/Envolvimento, Análise dos Alunos, Determinação da Extensão e Sequência dos Conteúdos, Definição de Objetivos, Configuração da Avaliação, Desenho das Atividades de Aprendizagem e Progressões e Aplicação Prática de todos os Conhecimentos. (Vickers, 1990).

No primeiro ano do mestrado já tínhamos sido desafiados a construir UD para uma modalidade. Importante antes de mais referir que a UD incorpora a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). De certa forma, a avaliação permite-nos perceber até que ponto a UD corresponde aos objetivos que definimos e aos diversos conteúdos que selecionamos. Estes indicadores que vamos recebendo ao longo das várias aulas lecionadas e através da avaliação e da observação vão-nos indicando se é ou não necessário algum reajuste ao que estava previamente planeado. Podemos entender então a UD como algo que não se pretende rígido nem estanque.

Com a prática, comecei a perceber que, antes de mais, importava para o planeamento da UD consultar o PA para perceber de que forma poderia estruturar o encadeamento das aulas numa perspetiva temporal e espacial. De seguida, a Avaliação Diagnóstica (AD) era determinante para perceber as habilidades, o conhecimento e o nível dos alunos no desempenho dessa mesma modalidade. A partir daí, e seguindo desde logo o modelo de Vickers (1990), começava a delinear as próximas etapas, perspetivando e selecionando os

conteúdos mais apropriados para ajustar da melhor forma o processo de ensino aprendizagem às necessidades da turma e de cada aluno em particular.

Um dos maiores problemas que senti na construção das UD ao longo do ano letivo prendeu-se em selecionar os conteúdos mais ajustados ao nível de habilidade e de execução dos alunos. Em certa altura do segundo período, comecei a sentir que iniciava sempre as UD das várias modalidades pelo nível mais básico (nível um/nível introdutório), pois tinha sempre a sensação de que o nível geral dos alunos da turma era baixo, mas também por, de forma inconsciente, ter quase a necessidade de abordar cada modalidade desde o início, quase como se tivesse a necessidade de cumprir todas as progressões pedagógicas tal e qual como aprendêramos nas didáticas do primeiro ano do mestrado. De facto, isto constituiu para mim uma dificuldade; ou seja, começar a lecionar uma determinada modalidade e perceber um ponto comum a todos para dar início e, depois, ir ajustando as progressões a cada aluno, ou aos vários grupos de nível existentes na turma, algo que abordarei mais à frente nas minhas reflexões e quando me referir à Avaliação.

Concluindo, e como refere Bento (2003, p.78), *“ao planearmos uma unidade temática não devemos dirigir-nos somente à matéria (em si mesma), mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, devendo sobretudo explicitar as funções principais naquele sentido por cada aula”*.

3.1.2.3. Planeamento da Aula

Conforme observado por Bento (2003), a aula é o momento crucial em que se converge o pensamento e a ação do professor, o que ressalta a importância de uma preparação cuidadosa. Nesse sentido, o plano de aula (anexo 8) deve ser fundamentado nos documentos previamente estabelecidos, como o PA, levando em consideração os conteúdos, as características e competências dos alunos, as condições de ensino e os objetivos delineados em cada UD. Desta forma, o professor deve, ao máximo, preparar bem a aula de forma a ser o mais eficaz possível na sua operacionalização; ou seja, planejar de modo a garantir uma aplicabilidade prática eficaz.

Conforme salienta Aranha (2004), na preparação das suas aulas, o professor deve considerar diversos aspetos, tais como: assegurar um tempo significativo para atividades motoras, motivar e estimular os alunos para que adotem uma postura ativa e crítica em relação a si mesmos, apresentar os objetivos de forma clara e concisa, e estabelecer uma boa relação interpessoal com os alunos. Estes são elementos fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem eficaz e motivante.

Ao nível do planeamento da aula foram várias as preocupações que tive ao longo do ano letivo para cada uma das modalidades abordadas. A minha primeira preocupação foi garantir que os planos de aula tivessem uma lógica e um encadeamento, seguindo o plano da UD, de forma que o planeamento tivesse um encadeamento, uma sucessão lógica e progressiva dos conteúdos que levasse à concretização dos objetivos definidos e redefinidos para a turma e para cada aluno em particular. Posto isto, era para mim fundamental o estudo e a pesquisa de forma a poder perceber bem as matérias e os conhecimentos dos vários conteúdos que me interessavam abordar; ou seja, tinha de conhecer bem e dominar a matéria que ia lecionar. Isso era fundamental para que na prática pudesse melhorar a minha intervenção pedagógica, uma vez que me permitia comunicar bem, dar boas instruções e feedbacks nos *timings* mais adequados, e isso deixava-me mais confortável para lecionar. Outro especto crucial era perceber quais os melhores conteúdos e as progressões pedagógicas mais ajustadas às competências e habilidades evidenciadas pelos alunos. Tal como nos indica Bento (2003, p.113), “...é indiscutível que a *clareza dos objetivos, das tarefas e das exigências direciona a atividade do professor e dos alunos para o essencial, atua positivamente e diminui os desvios da linha do ensino (...) todo o professor deve esforçar-se por clarificar os objetivos, tanto para ele como para os seus alunos*”. Sem dúvida que dominar bem aquilo que pretendia transmitir deu-me um enorme conforto e segurança. Um aspeto positivo ao nível do plano de aula foi que raramente tive a necessidade de o consultar no decorrer da aula, uma vez que sabia os vários exercícios que tinha construído, assim como as diferentes variantes e regras previamente definidas. Isso libertava-me física e mentalmente para estar atento e focado noutros aspetos mais relevantes, como por exemplo na execução das tarefas pelos alunos e nas correções que necessitava fazer para terem sucesso.

A construção do plano de aula foi sem dúvida uma satisfação e um dos meus maiores prazeres na realização deste estágio. Um gosto que adquiri no treino desportivo e que transporte para o contexto educativo. Pensar no exercício que melhor pode conduzir os alunos à perceção e realização dos comportamentos desejados é sem dúvida uma excitação enorme. O sentimento de vermos o movimento, a ação, a interação dentro de uma lógica pré-estabelecida e no sentido da concretização dos objetivos definidos é sem dúvida algo que me dá muita satisfação. Perceber que tivemos sucesso na escolha das melhores estratégias no processo de ensino-aprendizagem; perceber que os alunos realizaram tarefas com alguma dificuldade e complexidade, mas ainda assim se divertiram e entusiasmaram na realização das diferentes tarefas, é indiscritível; dá-me satisfação pessoal, sentido de realização e de concretização. Da mesma forma, por vezes, perceber que o que planeamos não está a ir ao encontro dos objetivos estabelecidos também me motiva a refletir e a procurar perceber o que está a falhar e de que forma posso alterar o que estava previamente definido, numa procura incessante de como aproximar os alunos do objetivo final.

Para concluir, e reforçando a minha perspetiva relativamente ao planeamento da aula e à sua aplicabilidade no contexto da prática, termino este ponto com uma citação de Bento (2003, p.101), onde refere que *“...as aulas devem ser horas felizes para o professor, proporcionando-lhes sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão”*.

3.1.3. Realização

Este capítulo visa reportar a minha prática pedagógica propriamente dita. A fase de realização é uma das mais, senão a mais importante parte de todo este relatório, uma vez que fará referência a todo o processo de ensino aprendizagem, situando-o de forma abrangente em todo o meu estágio, reforçando novamente as minhas primeiras impressões à concretização ou não das minhas expectativas iniciais; as minhas maiores dificuldades relacionadas com o planeamento, com a gestão e controlo da turma, pela dificuldade no alcance dos objetivos estabelecidos; procurando também expor algumas das

reflexões que fui escrevendo ao longo do ano letivo, entre outros temas que foram para mim determinantes neste intenso percurso.

Todas estas questões que referi anteriormente estiveram quase sempre centradas nos elementos principais de todo este processo: os alunos. Todas as preocupações e todas as reflexões foram sempre, inerentemente, em prol da procura dos melhores caminhos que me levassem a ser cada dia melhor professor permitindo aos meus alunos serem também cada dia melhores.

Um dos meus maiores objetivos desde cedo foi conseguir passar aos alunos o meu entusiasmo e felicidade pela prática desportiva, que chegassem às aulas com motivação, com vontade de aprender, e que encarassem os cinquenta ou os cem minutos da aula como mais uma oportunidade de serem felizes e que, no final das mesmas, se sentissem melhores atletas e, sobretudo, melhores pessoas. Sem dúvida que, para isso, era fundamental, a meu ver, promover um clima de aprendizagem seguro, positivo e entusiasmante. De acordo com Siedentop (1983, citado em Rosado e Ferreira, 2011), uma atitude positiva e o entusiasmo demonstrado pelo professor durante a sua intervenção tornam o processo de ensino mais eficaz, além de estabelecer um ambiente propício para a aprendizagem. Além disso, Mesquita (2004) e mais tarde Rosado e Ferreira (2011) defendem que os objetivos estabelecidos para as aulas de Educação Física têm maior probabilidade de serem alcançados quando se cria um ambiente afetivo positivo, no qual a dimensão emocional seja significativa. Esses elementos enfatizam a importância da relação interpessoal e do clima emocional na eficácia do ensino. Para mim isto sempre fez muito sentido, não só no contexto educativo, mas em qualquer atividade que envolva pessoas e que, por sua vez, envolve sentimentos. Por experiência própria, fruto dos contextos profissionais que tive a oportunidade de vivenciar, facilmente constatei que aprende melhor quem se sente feliz, quem se sente respeitado, valorizado e integrado, e essas eram questões para mim fundamentais e que queria assegurar na minha prática.

Um dos maiores problemas, senão o maior, que identifiquei e sobre o qual me debrucei mais ao longo do ano letivo na procura de o resolver foi o facto de a minha turma ser constituída, na sua grande maioria, por alunos sem gosto pela prática desportiva, que procuravam quase sempre não se envolver nas tarefas e necessitavam muito da motivação extrínseca para participarem nas atividades

propostas. Numa fase inicial sentia uma grande dificuldade em que conseguissem executar as tarefas propostas de uma forma autónoma. Era necessário que estivesse sempre presente, sempre perto para assegurar que realizavam os exercícios e atividades definidas, porque, de outra forma, era difícil. Tal como referi numa das minhas reflexões escritas no meu Diário de Bordo (17 de fevereiro de 2024):

“Hoje na aula de ginástica senti algumas dificuldades não tanto relacionadas com a disciplina dos alunos, mas sim com o seu comportamento em termos de empenho nas tarefas propostas. Sinto que sempre que trabalho com pequenos grupos os alunos não se empenham como eu gostaria, dispersam-se, sentam-se com facilidade e acabo por me sentir impotente porque não consigo estar em todo o lado ao mesmo tempo. Sinto que não têm ainda o mínimo de autonomia suficiente que me dê mais segurança para os deixar trabalhar de uma forma mais autónoma. Não sinto nesta fase que possa ainda propor-lhes uma tarefa e esperar que sejam eles em conjunto a desenvolvê-la. Terei por isso de criar estratégias que os façam chegar a esse nível.”

Todas estas dificuldades criaram em mim, de uma forma natural, necessidade de refletir. A reflexão foi sem dúvida o meu braço direito neste estágio. Esteve sempre comigo, em momentos mais formais, como na escrita do Diário de Bordo, mas também em momentos mais informais como por exemplo nas viagens de carro, nas pausas entre aulas e outros momentos, de forma por vezes quase inconsciente. Nunca me abandonou e eu fiz sempre muita questão em a ter presente. É por isso o primeiro grande tema que irei esmiuçar neste capítulo dedicado à realização.

3.1.3.1. Professor: um prático reflexivo

“A reflexão não é um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas ou ensinadas. Não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor.”

(Zeichner, 1993)

Segundo Shulman (1991), a reflexão é o processo pelo qual os professores internalizam a sua experiência de ensino. Não se trata simplesmente de uma disposição mental ou um conjunto de estratégias, mas sim de uma atividade na qual o professor, olhando para trás, analisa o ensino e a aprendizagem, reconstruindo os conhecimentos, sentimentos e ações envolvidos. No contexto do ensino, incluindo o ensino de Educação Física, a reflexão é crucial. Ela permite que o professor analise e avalie as suas práticas e, com base nisso, identifique o que precisa ser alterado para garantir não apenas que esteja a ensinar, mas também, e principalmente, que os seus alunos estejam realmente a aprender.

A prática reflexiva oferece aos professores oportunidades para se desenvolverem profissionalmente e se tornarem mais responsáveis e conscientes das suas próprias práticas. Essa consciência cria um ciclo contínuo de conhecimento, ação e reflexão, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Schön (1992) observa, a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação auxilia os profissionais no seu desenvolvimento, permitindo uma análise retrospectiva do que aconteceu, do que foi observado e do significado atribuído a esses eventos. Isso ajuda os professores a darem novo significado às suas experiências e a desenvolverem-se profissionalmente.

As observações de Nóvoa (2009) destacam cinco aspetos essenciais que caracterizam o que um professor de Educação Física deve procurar ou cultivar na sua carreira: a busca pelo Conhecimento, uma vez que é fundamental que o professor procure constantemente o conhecimento na sua área de atuação, pois é através desse conhecimento que ele poderá desenvolver práticas de ensino eficazes que levem os alunos à aprendizagem significativa; o envolvimento na Cultura Profissional, uma vez que o professor se deve integrar na cultura profissional, o que implica aprender com colegas mais experientes através de diálogo, partilha de experiências, registro de práticas, reflexões e avaliações sendo que essa integração na cultura profissional contribui para o desenvolvimento profissional contínuo; o Tato Pedagógico que se refere à capacidade do professor entender e interagir eficazmente com os alunos, transformando, capacitando e encorajando-o a alcançar os seus objetivos. Isso

envolve habilidades pedagógicas para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e a motivá-los de forma que de envolvam no processo de aprendizagem; o Trabalho em Equipa porque é importante que o professor tenha a capacidade de colaborar e trabalhar em equipa, fortalecendo as dimensões coletivas e colaborativas para estabelecer comunidades de prática que contribuam para os projetos educacionais da escola, o que promove uma abordagem colaborativa e integrada no ambiente escolar; o Compromisso Social baseado em princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural, fundamental para o professor de Educação Física, o que implica uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades e diversidades dos alunos, promovendo uma educação que respeite e valorize a individualidade e a diversidade cultural.

O que pretenderei enquanto professor é que as minhas práticas sejam centradas no aluno; ou seja, não quero planear aulas para mim, para satisfação pessoal, mas sim para que sinta que sou capaz de proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos, e a cada um deles em particular, que sejam apelativas, desafiadoras e motivantes, de forma que queiram estar envolvidos e que sintam prazer na sua própria prática.

Para que isso aconteça, acredito que, antes de tudo, o professor deve ter muito presente de forma a sugerir, corrigir, questionar, chamar à atenção, de modo a que possa ir diminuindo gradualmente as suas diretivas, alargando a pouco e pouco o campo de funcionamento autónomo dos alunos. O professor deve também ser capaz de proporcionar contextos de aprendizagem desafiantes para os alunos e ajustados às suas competências, promovendo um ambiente de trabalho seguro mas exigente onde, através de uma aplicação estratégica e flexível do conhecimento, consiga facilitar e mediar a aprendizagem, construindo com os alunos significados na resolução autorregulada de problemas. O professor deve ser capaz de aceitar o erro como fator de aprendizagem onde até mesmo os outros alunos e os seus próprios erros/êxitos possam ser um recurso de aprendizagem.

3.1.3.2. Correntes de Ensino: do Comportamentalismo ao Socioconstrutivismo.

A arte de ensinar é rica e inesgotável uma vez que existem diversos modelos, estilos e métodos para o fazer. Existem modelos mais centrados no professor e outros mais centrados na descoberta e mestria do aluno. O que devemos fazer é encontrar um equilíbrio entre as necessidades de direção e as necessidades de exercitação da autonomia, de forma a conseguirmos ser capazes de criar as melhores condições de prática aos nossos alunos promovendo uma maior motivação (Mesquita & Graça, 2009) .

Por sua vez, como sublinha Metzler (2017), o ensino deve contemplar/assegurar a interação dos alunos/praticantes com um conjunto de estratégias, métodos e situações, visando levar à consecução de objetivos formativos. O mesmo autor refere que 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.

Desde cedo, foi importante, para mim, adotar um modelo em que o aluno fosse o elemento principal. Queria que todos fossem estimulados a vivenciar uma aprendizagem ativa, que fossem capazes de ser construtores ativos da sua aprendizagem e que estivessem envolvidos nas tarefas propostas. Para isso, e como aprendemos na UC Didática Geral, no primeiro semestre, era necessário que os alunos não fossem meros “fazedores”, mas sim pensadores, estimulando nos alunos o interesse em perceberem o que faziam, porque o faziam, e as decisões que iam sendo tomadas a seu respeito. Como diz a expressão “em vez de dar o peixe, ensinar a pescar”, ou seja, queria ter um papel de mediador/facilitador, dando ferramentas aos alunos para que, de forma mais autónoma e responsável, conseguissem ler e interpretar as situações e problemas aos quais eram expostos. Mais importante ainda do que colocar o aluno como o principal construtor da sua aprendizagem, era conseguir que o aluno fosse capaz de o fazer em interação e em cooperação com os seus pares, corrente de ensino com fundamentos na teoria socioconstrutivista que Vygotsky (1978) defendeu. Desta forma, acreditava ser possível desenvolver o pensamento crítico dos alunos e a atitude reflexiva, acreditando que este

pensamento e reflexão autónoma os levaria a conseguir realizar uma análise mais racional de todo o processo de aprendizagem. Contudo, apesar de recorrer com maior regularidade a modelos socioconstrutivistas, a verdade é que em algumas modalidades senti ser necessário ter outro tipo de abordagens. Mesquita e Graça (2009) referem que os professores mais eficazes em termos de ensino são aqueles que priorizam a aprendizagem centrada no aluno, sem desconsiderar outras abordagens que também podem ser úteis e relevantes em determinadas situações. Por exemplo, na UD de aptidão física, recorri ao Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo enfatiza a tomada de decisão do professor no processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009). No MID, é o professor quem controla toda a prática, propondo aos alunos uma grande densidade de ações dentro de uma prática supervisionada e controlada. A utilização deste modelo aconteceu por sentir que nesta UD era a forma mais eficaz de assegurar que os alunos realizavam as tarefas. Quer na aplicação dos testes FITescola, que obedecem a critérios de realização muito específicos, quer no trabalho de desenvolvimento da aptidão física ao longo dos vários períodos, o MID foi um aliado porque, nessa UD, sentia que se desse demasiada autonomia aos alunos eles não se envolviam, não realizavam as tarefas, uma vez que a turma não tinha o nível de compromisso e responsabilidade para realizar o trabalho de aptidão física que era desejável. O uso do modelo permitiu-me assim um maior acompanhamento de toda a turma, e possibilitou que todos os alunos tivessem um grande tempo de empenhamento motor. O MID acaba também por facilitar de forma mais eficaz a revisão do conteúdo anteriormente aprendido, permitindo uma apresentação clara de novas habilidades ou conteúdos. Isso proporciona uma oportunidade para uma monitorização minuciosa da atividade motora dos alunos e para avaliações e correções sistemáticas em relação aos objetivos estabelecidos (Mesquita e Graça, 2009).

Também na UD de Ginástica senti, por vezes, necessidade de ir alternando entre o MID e outros modelos mais cooperativos e colaborativos, como a Aprendizagem Cooperativa e o Ensino de Pares. No caso concreto desta UD, senti logo na primeira aula, de Avaliação Diagnóstica (AD), que iria ser complicado conseguir dar também, com esta turma, muita responsabilidade e autonomia aos alunos uma vez que, quando isso acontecia, perdia o controlo sobre eles, no sentido de nem sempre conseguir garantir que realizassem as

tarefas propostas. Numa das minhas reflexões, presente no meu Diário de Bordo, escrevi o seguinte a este respeito (31 de fevereiro 2024):

“Assim sendo, e optando por dar uma maior autonomia aos alunos, evitando filas de espera e pouco tempo de exercitação, optei por dividir a turma em dois grupos, sendo que uns estavam nos colchões a exercitar de forma autónoma, em pequenos grupos, os diferentes elementos, enquanto os restantes estavam comigo a realizar os saltos, uma vez que necessitavam mais da minha ajuda. Logicamente, tive a preocupação de montar os exercícios de forma a poder posicionar-me para conseguir ver todos os alunos enquanto realizava as ajudas nos saltos. Contudo, senti que, apesar de a aula ter sido dinâmica e de ter conseguido cumprir com todos os exercícios definidos e de ter conseguido recolher dados para a avaliação diagnóstica, os alunos não se revelaram muito autónomos na realização dos exercícios sem a minha supervisão ou ajuda mais próxima, o que fez com que, em grande parte do tempo, estivessem fora da tarefa, especialmente na ginástica de solo. Este comportamento irá obrigar-me a ajustar a forma como irei planear as próximas aulas, sendo que o ideal, penso eu, será todos os alunos estarem a realizar a mesma tarefa; ou seja, todos estarem a realizar ginástica de solo, ou todos estarem a realizar os saltos nos aparelhos, para que, dessa forma, garanta que todos estão envolvidos e que eu consiga estar mais próximo para os ajudar e em segurança. Isso não implica logicamente que tenha de reduzir o tempo de prática, uma vez que através de circuitos ou estações consigo garantir que todos estão a exercitar, evitando filas de espera, de modo a não reduzir o tempo de prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem e o tempo útil de aula.”

Também em algumas modalidades, como por exemplo o badminton e o voleibol, recorri a correntes construtivistas como o Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão, desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982). Este modelo

acaba por ser aquele que mais transfere aquilo que é a minha experiência ao nível do treino desportivo, nomeadamente do futebol. E, como tal, era um modelo no qual eu reconhecia inúmeras vantagens. Este modelo tem por base o jogo ou formas de jogo que sejam adequadas à capacidade de compreensão dos nossos alunos. A minha intenção era partir sempre de um “nível” onde eles se sentissem confortáveis e, aos poucos e poucos, ir complexificando os exercícios (o jogo). Complementarmente, tal como defende Rink (1993), através do seu Modelo desenvolvimental, cuidei mais concretamente do seu conceito de progressão debruçado sobre as tarefas de exercitação e o jogo.

De acordo com Mesquita e Graça (2009), as adaptações das formas de jogo do Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão são reguladas por quatro princípios pedagógicos:

- a seleção do tipo de jogo (game sampling);
- a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo);
- a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de forma a envolver a atenção dos jogadores para o confronto com diversos problemas táticos);
- o ajuste da complexidade tática (propor contextos desafiantes aos alunos, onde eles tenham capacidade de compreender e atuar no jogo).

Este modelo dá relevância ao papel do praticante no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de perceção, de tomada de decisão e compreensão (compreender o jogo para aceder). Por outro lado, importa referir que o mesmo modelo não nega o ensino da técnica, apenas defende que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificada de jogo. Neste modelo, os alunos são confrontados com diversos problemas táticos que devem ser resolvidos por eles mesmos, promovendo assim a descoberta guiada. A descoberta guiada é um estilo de ensino no qual a interação entre professor e aluno, por meio de questionamentos, estimula uma sequência de respostas do aluno, levando-o, de forma convergente, à descoberta de uma ideia ou princípio desejado. Nesse processo, o professor atua como um guia, orientando os alunos

na exploração e compreensão do conteúdo, em vez de simplesmente transmitir informações de forma passiva (Mosston, 1986). Aqui, o professor surge mais uma vez como um mediador/facilitador que cria contextos de aprendizagem e, como o próprio nome sugere, guia o aluno através do questionamento, permitindo que seja o próprio a encontrar as melhores soluções e respostas para resolver os problemas do jogo. O professor vai guiar sistematicamente o aluno para a descoberta de um determinado comportamento, não conhecido totalmente por ele (Mosston & Ashworth, 1986). Mas, o professor não lhe vai dar a resposta, pois, caso isso aconteça, deixa de existir o processo de dissonância cognitiva precedida de investigação e descobrimento (Mosston, 1988).

É através destes modelos centrados no aluno e destes estilos de ensino que conseguimos desenvolver alunos mais autónomos, mais autocríticos, mais intuitivos, mais reflexivos, mais capazes de dar resposta a problemas que vão surgindo em contexto de jogo e nos contextos da vida, de forma que possam ser sempre “Seres Pensantes”.

3.1.3.3. O papel crucial do Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 2002) teve uma importância acrescida naquele que foi o processo de ensino aprendizagem junto das minhas turmas, em especial da minha turma do 9º ano, uma vez que, como já referi na caracterização da turma, sentia que os alunos não tinham espírito cooperativo e colaborativo, não eram motivados para a prática desportiva e não eram competitivos nem entusiastas na forma como desenvolviam as várias tarefas propostas. Assim sendo, considerei que este Modelo poderia ajudar-me a conseguir criar estímulos positivos que permitissem aos alunos gerar e desenvolver cada vez mais sentimento de equipa, de pertença, de união, mas também de festividade e de entusiasmo na prática desportiva, para que depois, estando isso assegurado, fosse capaz de me ir preocupando cada vez mais com os aspetos técnico-táticos relativos às diferentes modalidades.

Tal como referi no meu Diário de Bordo em 27 de setembro de 2023, após uma aula da UD de Basquetebol:

“mais do que ensinar os conteúdos técnico-táticos do basquetebol, pretendo desenvolver o lado pessoal e social dos meus alunos e, dessa forma, considerar a pessoa que mora no praticante. Ou seja, desenvolver alunos mais literatos, competentes e entusiastas. Com este modelo espero conseguir que, através do jogo e das tarefas subsidiárias do mesmo (organização, arbitragem, treinadores, capitães, comunicação), seja possível criar um ambiente de competição e rivalidade saudável, num clima de festividade que promova a inclusão. Levar esta ideia avante não tem sido uma tarefa fácil. Primeiro, porque sinto que os alunos da turma não são muito competitivos e são fisicamente pouco ativos. Depois, porque é fundamental a inclusão e a participação de todos. O que se verifica é que o jogo acaba por ser mais individualizado, porque quem tem mais aptidão acaba por querer resolver os problemas do jogo sozinho e não em equipa. Porém, acredito que, aos poucos, podemos começar a criar estes hábitos nos alunos que os farão aproximar daquilo que é a essência do MED. Para aplicar o MED nesta modalidade específica, foi necessário criar equipas homogéneas, com base na avaliação diagnóstica, na organização de jogos reduzidos, com equipas pequenas, adaptando as regras de jogo para esse efeito, atribuindo aos alunos várias funções, como a de árbitro, treinador e mesa de organização. Espero também, ao longo do tempo, ir verificando evolução no sentido da colaboração e entreajuda entre todos de forma que se possam desenvolver num clima positivo, aumentando também o seu conhecimento sobre o jogo e sobre a modalidade, conseguindo que sejam capazes de praticá-la de forma mais competente e entusiasmante. O MED enfatiza a socialização desportiva, através de um papel ativo do praticante na organização das tarefas subsidiárias ao jogo e no próprio jogo. Decidi aplicar este modelo porque acredito que, desta forma, conseguirei ensinar o jogo de basquetebol, e demais conteúdos, aos alunos, assim como desenvolver a formação pessoal e social, considerando a pessoa que mora em cada praticante/aluno. Através deste modelo, sinto que poderei tornar os meus alunos mais

Literatos, Competentes e Entusiastas, quer nas atividades desenvolvidas na aula, quer em serem capazes de levar esses comportamentos para a vida. Aplicar o MED tem como um dos principais propósitos a inclusão de todos os alunos através da homogeneidade entre equipas, adaptando e ajustando os materiais e regras do jogo em função do nível de jogo dos alunos da turma e possibilitando uma maior diversidade de funções.”

Siedentop (2002) enumerou seis pontos fulcrais deste modelo:

- a época desportiva;
- a afiliação;
- a competição formal;
- os registos estatísticos;
- a festividade;
- o evento culminante.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) promove a aprendizagem cooperativa, na qual a equipa trabalha em direção a um objetivo comum (Johnson & Johnson, 2009). O sucesso da equipa depende da interação entre todos os seus membros. Tanto a equipa como o jogador são componentes essenciais e devem coexistir, portanto, todos os membros da equipa devem colaborar para alcançar objetivos comuns. O sucesso da equipa depende sempre daquilo que é a interação entre todos os seus membros. Existe a equipa e o jogador e elas devem sempre coexistir. Segundo Metzler (2017), a aprendizagem cooperativa é um modelo de instrução baseado num conjunto de estratégias, no qual os alunos são agrupados em pequenas equipas durante uma aula e trabalham juntos como uma equipa, num contexto quase formal. No entanto, o mesmo autor destaca que a formação desses grupos não deve ser feita de maneira abstrata. Por outras palavras, não se devem formar grupos aleatórios e esperar que os resultados surjam. A formação de grupos/equipas foi para mim algo bastante complexo porque para isso era necessário conhecer bem a personalidade de cada um deles, perceber de que forma a interação de uns com os outros podiam ser mais-valias para o desempenho da equipa, promovendo um clima de respeito pelas diferenças de cada um, e fazendo com que percebessem que todos têm capacidades e que todos, com mais ou menos competências e habilidades, pudessem ser úteis para o grupo.

Dada para mim a importância de desenvolver nos alunos estes valores e o entusiasmo pela prática da atividade física, decidi estudar um pouco mais a fundo o impacto da aplicação do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento dos conceitos psicossociais dos alunos, numa escola TEIP, estudo que desenvolvi e que se encontra mais à frente (Área 3) deste relatório de estágio.

3.1.4. Avaliação

“A avaliação diz respeito à recolha de informações necessárias para um correto desempenho. É um regulador por excelência do processo ensino-aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo”
(Aranha, 2010, p.17).

A avaliação pode surgir sob várias formas e, no meu entender, está sempre presente na nossa atuação enquanto professores. Estamos constantemente a avaliar. Neste sentido, a avaliação foi determinante no desenrolar de todo o meu processo de ensino-aprendizagem porque, através dela, fui capaz de diagnosticar, planejar, observar, ajustar, procurando ir sempre de encontro aos meus objetivos.

A avaliação pode realizar-se, sobretudo, sob quatro categorias: diagnóstica, formativa, sumativa e Auto e Hétéro Avaliação (Aranha, 2004), e é sobre cada uma delas em particular que irei retratar neste capítulo.

3.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

No meu entender, a avaliação diagnóstica (AD) foi preponderante porque fez sempre a ligação, em qualquer uma das modalidades abordadas, entre o que planeava fazer e aquilo que depois efetivamente fazia. Digo isto porque, grande parte das vezes, perspetivava a UD de uma determinada modalidade, mas não a poderia planejar adequadamente sem primeiro realizar a AD, porque era essencial perceber primeiro qual o nível de habilidade da turma e de cada um dos alunos. Apenas tendo essa perceção seria então depois possível começar o planeamento. Tal como Rosado e Silva (1999, p.8) referem, a avaliação

diagnóstica “...é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. No início de novas aprendizagens permite identificar problemas, servindo de base para decisões posteriores, possibilitando a adequação do conteúdo às características dos alunos”.

Importa também realçar que a AD, tal como os autores nos sugerem, não se aplica exclusivamente no início de uma UD, mas sempre que pretendemos iniciar novas aprendizagens. Ou seja, de certa forma, a AD indica-nos até que ponto os conteúdos abordados anteriormente estão ou não consolidados. Aranha (2004, p.47) acrescenta que “... a Avaliação Diagnóstica serve também para se verificar se os alunos possuem aptidões e conhecimentos necessários para a unidade/aprendizagem a iniciar. Serve ainda para verificar se os alunos já possuem conhecimentos sobre a unidade que se vai iniciar, permitindo ou não o professor começar o seu trabalho num ponto mais adiantado ou atrasado do que aquele que se previa”.

Nas primeiras AD que realizei construí documentos como “check-list” de verificação ou como escalas de apreciação de forma a observar e registar se os conteúdos presentes nessa lista eram ou não executados pelos alunos. Porém senti, numa fase inicial, alguma dificuldade para conseguir observar e registar porque colocava muitos conteúdos, quando dava por mim, perdia mais tempo a olhar para a ficha para poder preenchê-la do que a observar os alunos que era o que mais importava. Com o tempo, comecei a procurar simplificar, criando tabelas simples (anexo 9) que me permitissem no contexto de prática observar comportamentos e habilidades que os alunos conseguiam ou não concretizar, de uma forma mais prática e intuitiva para, a partir daí, perceber então o nível geral da turma e, dessa forma, conseguir dar seguimento e, eventualmente, ajustar a construção das minhas UD.

Numa das minhas reflexões presentes no meu Diário de Bordo em 20 de setembro 2023, refiro o seguinte:

“a aula de AD da UD de Basquetebol consistiu na realização de situações próximas ao jogo como exercícios de manutenção da posse de bola e jogo 3x3 em meio-campo. De uma forma geral a aula foi bastante fluída e, mais importante, permitiu-me recolher

dados para fazer a AD e identificar o nível de jogo da turma e algumas particularidades ao nível das competências de cada aluno para a prática da modalidade. A AD não foi para mim algo simples de se fazer, uma vez que senti que até consegui identificar os problemas de jogo evidenciados pelos alunos; porém, as grelhas que construí para este propósito não foram grelhas práticas e fáceis de preencher no decorrer da aula, e a professora cooperante, assim como a professora co-cooperante alertaram-me para isso mesmo; ou seja, se iria ser capaz de preencher essa grelha que tinha vários parâmetros para serem avaliados para cada aluno. Uma das estratégias que encontrei foi a de gravar a aula, para depois com calma, poder recorrer à análise de vídeo e, dessa forma, analisar melhor os comportamentos e ações dos alunos, com e sem bola. Acredito que com mais experiência será possível ter um olhar mais apurado que me permita perceber o nível de jogo dos alunos sem ter que recorrer a estratégias como o vídeo, até porque uma coisa é fazer esse trabalho com uma turma e outra é ter 5/6 turmas. O mais importante parece-me mesmo sermos capazes de perceber, em cada momento, o que é melhor para nós, de forma a podermos fazer uma avaliação justa e fundamentada que nos dê mais certezas e nos guie o processo.

Concluindo, a AD acabou por ser determinante em todo o processo de ensino aprendizagem, na medida em que me permitiu avaliar constantemente os pré-requisitos dos alunos no sentido de perceber se possuíam ou não as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tivessem lugar.

3.1.4.2. Avaliação formativa entendida como uma avaliação para a aprendizagem.

A avaliação formativa, no meu entender, acabou por ser uma avaliação contínua, na medida em que esteve sempre presente e, nas aulas, ao observar já estava a avaliar, mesmo que muitas vezes o fizesse de uma forma quase

implícita. Tal como refere Metzler (2017), a avaliação contínua é um processo de avaliação que acontece em todas as aulas, onde o professor recolhe informações que o ajudam a tomar decisões sobre a evolução dos alunos. Rink (1993) enfatiza que a avaliação formativa é um processo que procura entender se os alunos estão a progredir em direção aos objetivos estabelecidos. Essa forma de avaliação permite que o professor faça ajustes no planeamento, se necessário. Além disso, Chng & Lund (2018) acrescentam que a avaliação formativa fornece informações aos professores para que possam rever e adaptar o seu processo de ensino-aprendizagem, enquanto também oferece aos alunos a oportunidade de compreender o seu próprio desenvolvimento. A avaliação formativa permite assim que o professor identifique e reflita tanto sobre as dificuldades quanto sobre as boas performances dos alunos. Isso possibilita ajustar e adaptar as estratégias e metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de promover um maior sucesso dos alunos. Ao fornecer *feedback* contínuo e direcionado, a avaliação formativa orienta o professor na tomada de decisões pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, garantindo assim uma aprendizagem mais eficaz e significativa (Graça & Valadares, 1998).

Importa também referir que a avaliação formativa não é unidirecional. Ao longo do ano letivo, a mesma não serviu apenas para me dar informações a mim, mas sobretudo aos alunos. Este diálogo e partilha constante entre professor e aluno acabou por ser determinante para que a informação que ia recolhendo pudesse ser transmitida ao aluno de forma que ele próprio se pudesse ir autoavaliando no sentido de ir ao encontro aos objetivos definidos. Conforme destacado por Siedentop e Tannehill (2000), a avaliação formativa tende a motivar os alunos a melhorarem e alcançarem os objetivos estabelecidos. Além disso, Rink (1993) enfatiza que a informação obtida por meio de uma avaliação contínua deve ser partilhada com os alunos. Essa partilha é crucial para motivá-los, incentivando-os a participar ativamente e a se envolverem no processo de aprendizagem, procurando alcançar os seus objetivos. Quando os alunos compreendem o seu progresso e recebem *feedback* construtivo, são mais propensos a se envolverem e a se esforçarem para alcançar um maior sucesso.

De uma forma geral, a avaliação formativa permitiu-me recolher sempre dados que acabavam por ser transmitidos aos alunos no sentido de estes serem

capazes de balizar o seu desenvolvimento e competência no desempenho de uma determinada tarefa. Para além disso, esta tarefa acaba por ser também determinante para a atuação do professor, uma vez que lhe permite realizar um balanço da sua atuação de forma que seja possível medir a eficácia e eficiência do seu trabalho (Reuchlin, 1974).

A dado momento da minha formação académica refletida no meu contexto da prática do estágio, os conceitos de avaliação formativa e de avaliação para a aprendizagem começaram a diluir-se entre si até se tornarem indissolúveis. Moura et al. (2018) suportam a minha sensação, afirmando que a avaliação para a aprendizagem é uma forma de avaliação formativa na qual os alunos desempenham um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, de acordo com Chappuis et al. (2016), ela vai além da simples avaliação formativa, pois também auxilia os estudantes a compreenderem os objetivos da aprendizagem e a gerarem o seu próprio progresso.

Essa abordagem não apenas fornece feedback aos alunos para melhorar seu desempenho, como também os capacita a serem mais autoconscientes e autodirigidos na sua jornada de aprendizagem. Ao envolver os alunos no processo de avaliação, de forma significativa, a avaliação para a aprendizagem promove uma cultura de autorreflexão e responsabilidade, contribuindo assim para um desenvolvimento mais completo e eficaz da aprendizagem. Inúmeras vezes os alunos realizaram auto e hetero avaliação tendo um papel ativo no desenvolvimento e aprendizagem como no progresso e capacitação dos seus pares através da observação, avaliação e discussão, processo esse que era realizado e suportado através de preenchimento de grelhas (anexo 10) e com feedback corretivo após realização de algumas tarefas. Não obstante tudo isto, a avaliação para a aprendizagem constituiu uma das maiores aprendizagens que obtive na realização deste Mestrado e que veio romper com alguns preconceitos que me acompanhavam, fruto das minhas vivências enquanto aluno, e pela forma como estas vivências me faziam pensar acerca da avaliação. De uma forma muito clara, percebi a importância de avaliar para permitir que os alunos aprendam e evoluam e não avaliar simplesmente para perceber aquilo que eles são ou não capazes de fazer para depois ser atribuída uma classificação. Fez-se uma luz que me permitiu perceber e distinguir uma avaliação normativa de uma avaliação orientada para o critério e, conforme nos indica Rink (2013), a

avaliação deve ter como principal objetivo promover a aprendizagem dos alunos. MacPhail & Halbert (2010) salientam e posicionam os alunos como elementos de alguma forma decisores no processo do seu próprio desenvolvimento. Batista et. al (2019) salientam ainda os benefícios desta forma de avaliação, destacando um currículo mais apropriado, melhorias na aprendizagem dos alunos e uma EF mais agradável, tanto para os alunos como para os professores.

Resumindo, a avaliação para a aprendizagem serviu para promover e desenvolver nos alunos a capacidade de identificar as suas competências e dificuldades, bem como o que teriam de fazer para conseguir melhorar em cada conteúdo abordado.

3.1.4.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) surge no final da UD e surge quase como um resultado final de todo o processo de avaliação em cada modalidade. Por isso mesmo, podemos perceber esta avaliação como um processo indivisível e de interligação. Ribeiro (1999) refere que a AS propõe-se avaliar o progresso do aluno, levando em consideração os resultados recolhidos previamente pela avaliação formativa. A AS envolve a revisão dos indicadores que permitem uma análise do desempenho dos alunos e oferece *insights* para possíveis melhorias futuras. Nesse sentido, esta avaliação pode ser percebida como um balanço final, fornecendo uma visão abrangente do processo de ensino-aprendizagem. Ao examinar os resultados e ao avaliar o desempenho dos alunos, os educadores podem refletir sobre as suas práticas de ensino, identificar áreas de sucesso e oportunidades de desenvolvimento, e usar essas informações para aprimorar a sua abordagem pedagógica no futuro. Dessa forma, a avaliação sumativa desempenha um papel essencial na compreensão e no aperfeiçoamento contínuo do processo educacional. O resultado da AS caracteriza-se pela atribuição de uma classificação, no entanto Rosado e Silva (1999, p.7) referem que esta avaliação “...*presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação*”.

Uma das grandes preocupações que tive nos momentos de avaliação foi a de envolver os alunos nesse processo de forma que eles próprios tivessem

percepção das suas evoluções, assim como da evolução alcançada pelos seus pares. Por outro lado, fazia questão que os alunos percebessem também que os momentos de avaliação deveriam ser encarados com naturalidade, que a classificação que lhes iria atribuir não seria com base naquele momento concreto, mas sim com as informações que ia recolhendo ao longo das aulas, procurando com isso evitar momentos de tensão, de ansiedade, de vergonha à exposição, ou até mesmo de medo. Estas reflexões estão também manifestadas no meu Diário de Bordo em 27 de março de 2024, onde refiro o seguinte:

“hoje realizei o primeiro momento de avaliação sumativa que encerrou a unidade Didática de Atletismo: salto em altura. Apesar de se tratar de uma avaliação sumativa, não queria de todo passar para os alunos este momento como um momento negativo, de pressão. Pelo contrário, queria que fosse mais um momento positivo de exercitação dos conteúdos abordados na aula, com uma preocupação acrescida da minha parte para dedicar um momento de observação mais exclusivo a cada aluno e com um feedback mais detalhado da execução de cada um, para que através do mesmo pudessem ser capazes de corrigir alguns erros e executar ainda melhor tentativa após tentativa. Para complementar este momento de avaliação, criei também uma tabela com os critérios de êxito das várias fases da técnica Fosbury Flop do Salto em Altura (técnica abordada nas aulas), que os alunos já tinham bem identificadas para que pudessem fazer a auto e hétero avaliação do seu desempenho e dos seus colegas, envolvendo desta forma os alunos no processo avaliativo.

Senti por parte de alguns alunos a falta de à-vontade e de atitude para realizarem o salto. Uma aluna, inclusive, estava bastante intransigente na realização do salto, talvez por desconforto em realizar sob a pressão do olhar dos seus colegas e por ter baixa percepção de competência. Acabou por realizar o salto, ainda que de forma incompleta. Nestas situações, uma solução pode ser pedir para que o aluno realize a tarefa no final da aula, já sem a pressão de ter os colegas a observar (tal como a professora cooperante

sugeriu). Outro constrangimento que encontrei foi o tempo. Realizar uma avaliação numa aula de 50 minutos é manifestamente pouco tempo. Isto porque pretendia que os alunos fizessem uma ativação e realizassem ainda uma situação de aprendizagem, de forma a relembrar ainda conteúdos onde senti que tiveram mais dificuldades na aula anterior. E na parte final não consegui ter tempo para que pudessem repetir o salto após algumas correções e feedbacks que ia dando de forma mais individual a cada aluno. Ainda assim, penso que foi um momento de avaliação positivo e de crescimento para todos os alunos e, inclusive, para mim também.”

Obviamente que para mim a questão da justiça no momento da avaliação e na atribuição da classificação também foi fundamental. A mensagem que sempre transmiti aos meus alunos foi a de que, para mim, importava mais o crescimento e a evolução de cada aluno num dado conteúdo e ao longo de uma UD do que propriamente perceber quem era o melhor e quem tinha mais competência. Queria que tivessem a consciência de que, por muitas dificuldades que enfrentassem, o esforço, o empenho, a capacidade de superação e o progresso evidenciado seriam valorizados e estariam refletidos na classificação. Esta minha perspetiva é reforçada por Bento (2003), que nos explica que a avaliação sumativa deve caracterizar-se por uma apreciação final do desenvolvimento das capacidades, conhecimentos, competências e atitudes dos alunos. Ou seja, a avaliação sumativa visa fornecer uma visão abrangente e conclusiva do progresso dos alunos ao longo de uma unidade didática ou de um período específico. Procura também avaliar não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a aplicação prática das habilidades e competências adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, essa abordagem da avaliação sumativa confirma a importância de considerar não apenas o conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aluno em termos de habilidades, competências e atitudes. Obviamente que o modelo de avaliação definido pela escola (anexo 11), e que respeita os critérios definidos pelo Ministério da Educação, nos condiciona na avaliação de determinados parâmetros e, na minha opinião, torna o processo de avaliação mais rígido, inflexível e de certa forma um pouco ambíguo, porque alguns conteúdos que

pretendemos avaliar estão “camuflados” dentro dos parâmetros estabelecidos. Por outro lado, compreendo a importância de existirem critérios de avaliação uniformizados, de forma a haver um maior alinhamento entre professores, nas várias turmas e nas diversas escolas do país.

Como professor exigente que pretendia ser, quis sempre deixar claro aos discentes que obteriam melhores classificações os alunos que tivessem maior evolução nos vários domínios em que seriam avaliados, erradicando a ideia de que para terem uma boa classificação bastaria serem assíduos e terem um bom comportamento, uma vez que o fazer, o saber fazer e o saber sobre um saber fazer seriam cruciais.

3.1.4.4. Auto e Heteroavaliação

Não poderia terminar o subcapítulo da avaliação sem referir a importância da auto e da heteroavaliação em todo o processo de ensino aprendizagem. Digo isto porque a consciência dos alunos relativamente à evolução das suas aprendizagens assim como das aprendizagens dos seus pares era também para mim fundamental. Acreditava que essa consciência, essa capacidade de autoperceção era essencial para desenvolver alunos com autonomia, responsabilidade e espírito autocrítico. Como refere Gonçalves et al (2010, p.63), *“...as aprendizagens significativas só acontecem se houver por parte dos alunos uma compreensão e uma reflexão sobre as suas aprendizagens”*. Também no meu Diário de Bordo, em 6 de dezembro de 2023, reflito acerca de como desenvolvi estas competências nos alunos, nomeadamente na forma como sempre os procurei envolver na avaliação:

“o momento de avaliação sumativa decorreu da forma que eu tinha planeado. O meu objetivo passou por procurar que todos tivessem uma participação ativa na organização da aula e na avaliação, com tarefas de auto e heteroavaliação. Dessa forma, e havendo quatro equipas (as equipas que foram formadas na segunda aula após AD e que se mantiveram até ao final da UD), enquanto duas jogavam as restantes equipas assumiam funções de mesa e funções de avaliação. Para tal, disponibilizei umas fichas de avaliação do jogo e

de heteroavaliação dos alunos em jogo. Os alunos que não realizaram a aula prática assumiram funções de árbitro no decorrer dos jogos. Na minha percepção, os alunos gostam, de uma forma geral, de estar envolvidos na avaliação e nas tarefas complementares ao jogo, contudo ainda não têm, nem manifestam, um grande sentido crítico que lhes permita expressar e desenvolver melhor as suas opiniões, o que poderia enriquecer ainda mais o processo de aprendizagem de todos (algo que quero desenvolver junto deles).”

A par das fichas de avaliação que entregava aos alunos (Grelhas de Observação Individual e coletiva dos alunos em jogo, como GPAI e TSAP – anexo 12), ao mesmo tempo que os envolvia na avaliação, estimulava também que pudessem realizar uma heteroavaliação, o que levava a um maior crescimento por parte de todos, uma vez que promovia discussão e reflexão entre todos. Confesso que tal nem sempre aconteceu, porque o espírito crítico dos alunos da turma também não estava, principalmente na fase inicial do ano letivo, muito desenvolvido.

A autoavaliação também foi sempre estimulada ao longo das aulas para perceber se os alunos conseguiam, de uma forma consciente e real, avaliar a sua própria performance e relacionamento interpessoal. Essa autoavaliação foi também solicitada de uma forma ainda mais detalhada e precisa no final de cada período através da aplicação de questionários, aplicados de modos diversificados: questionários on-line, questionários em papel e diálogo pessoal (anexo 13).

3.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

No âmbito do meu estágio, cedo pude perceber que ser professor não se resume apenas ao leccionamento das nossas aulas, nem se pretende que a profissão professor se encerre no planeamento e operacionalização das aulas. Ser professor é uma oportunidade constante para criar-mos impacto positivo na vida dos nossos alunos, é uma forma de ser e de se estar na comunidade escolar, e cada momento, mesmo que fora da aula, é uma oportunidade para criarmos relação e impacto nos nossos alunos e nos outros agentes educativos que diariamente interagem connosco.

Neste sentido, foram várias as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e que nos possibilitaram aumentar a nossa envolvimento na escola, abriram-nos o acesso a novas experiências, vivências e partilhas, e permitiram uma interação ainda maior com o pessoal docente, não docente e alunos. É sobre esta minha participação efetiva na escola, fora o contexto de aula, que me vou debruçar neste capítulo.

3.2.1. Reuniões de professores

3.2.1.1. Reuniões do Departamento de Expressões

O Departamento de Expressões é composto por quatro grupos: Grupo de Educação Musical, de Educação Visual, da Educação Tecnológica e de Educação Física. Cada departamento tem um coordenador a quem cabe a função reportar/comunicar aos respetivos grupos as decisões e planos discutidos nas reuniões do Conselho Pedagógico. Por sua vez, o Conselho Pedagógico, que reúne geralmente uma vez por mês, acaba por ser o órgão consultivo da escola, sendo responsável por assessorar o Diretor nas questões pedagógicas. Entre outras funções, cabe a este órgão de gestão da escola elaborar o Projeto Educativo, definir linhas orientadoras do ensino e da aprendizagem, assim como promover a qualidade do ensino. Tem também responsabilidades ao nível do domínio pedagógico-didático, ao nível da orientação e acompanhamento dos alunos e ao nível da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. As decisões tomadas nas reuniões

do Conselho Pedagógico são, conforme referi anteriormente, comunicadas aos vários grupos dos departamentos pelos seus respetivos coordenadores.

As reuniões do departamento costumam ter então vários pontos. O ponto principal é ser comunicado aquilo que é discutido nas reuniões do Conselho Pedagógico. É também discutido o planeamento anual de cada disciplina e elaborado em grupo disciplinar, quais as atividades a desenvolver, e discute-se também alguns documentos estruturais da escola, como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Plano de Formação, assim como o processo de Avaliação do Desempenho Docente do Agrupamento.

Nas reuniões em que estive presente, foi abordado também o tema da Avaliação Externa à escola. Falou-se também acerca da Avaliação do Desempenho Docente e de alguns projetos a serem desenvolvidos ao longo do Ano Letivo.

Concluindo, estas reuniões servem para enquadrar os professores deste departamento da escola no sentido de ficarem alinhados e debatidos alguns assuntos importantes para o desenvolvimento das várias ações a decorrer, permitindo um maior planeamento e intervenção de todos os responsáveis. Foi um momento que me permitiu também compreender um pouco melhor a organização da escola. São por isso reuniões fundamentais para o bom funcionamento de todas as dinâmicas e atividades implementadas na escola.

3.2.1.2. Reuniões do Conselho de Turma

As reuniões de avaliação do Conselho de Turma aconteceram no final de cada um dos três períodos. Neste tipo de reuniões os professores propõe as avaliações e classificações atribuídas aos alunos em cada uma das disciplinas para depois poderem ter um ponto da situação ao nível do aproveitamento escolar de cada um deles. Estas reuniões foram, no meu entender, importantíssimas por vários motivos. Em primeiro lugar, eram reportadas e discutidas ao pormenor informações detalhadas sobre cada um os alunos, desde o contexto familiar e socioeconómico de cada um deles, assim como outros pormenores da sua vida pessoal. Numa escola TEIP como esta, acredito que estas informações ganhem ainda maior relevo, pelo facto de obtermos conhecimento de que alguns alunos foram abandonados pelos pais e passaram

a ser criados pelos avós; de existirem alunos que não têm nenhum adulto a orientá-los e que vão para a escola por iniciativa própria; de haver alunos com catorze e quinze anos que já fumam ou consomem outros estupefacientes; já para não falar de alunos com famílias alargadas que vivem com poucas condições; ou até mesmo daqueles que imigraram recentemente por necessidade e ainda estão a procurar adaptar-se e a estabelecer-se numa nova realidade. Tudo isto faz-nos sem dúvida refletir, ponderar e reconsiderar a opinião que temos sobre cada um deles, porque detrás de cada aluno existe uma pessoa, por vezes cheia de insegurança, medo, desproteção, com falta de carinho e de orientação. Para além disso, cada professor tinha espaço para falar acerca do perfil de cada aluno nas suas aulas e era interessante perceber que aqueles alunos com mau comportamento em algumas disciplinas tinham bom comportamento noutras, e o mesmo no que diz respeito ao aproveitamento. Claro que o gosto pela disciplina, assim como o perfil do professor são fatores que influenciam bastantes estas duas questões; mas, por vezes, a discrepância entre aquilo que os professores reportavam era tão grande que parecia que estávamos a referir-nos a alunos diferentes.

Esta discussão pormenorizada de cada aluno permite depois, com uma visão mais holística, percebermos as reais necessidades de cada um e, dessa forma, podermos definir intervenções pedagógicas e planos de ação para melhorar o ambiente de aprendizagem. A partir daqui, os professores podem, se assim entenderem, adaptar o conteúdo, o processo e os produtos de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos, dar um maior suporte, acompanhamento e apoio ao estudo a alunos com insucesso escolar ou com mais dificuldades em aprender, antecipar este tipo de cenários e traçar estratégias para evitar que aconteçam e, até mesmo, envolver ainda mais os pais e famílias para estabelecer uma ponte maior entre a escola e o contexto familiar, de forma que todos estejam alinhados nas estratégias, tarefas e responsabilidades para que estes alunos possam melhorar o seu rendimento escolar. Falando mais concretamente, se assim entendessem, os professores poderiam indicar um aluno para receber Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem que podem ser cada vez mais restritivas em função do perfil do aluno, permitindo, por exemplo, que o aluno realizasse testes com consulta, a leitura dos enunciados no decorrer do teste, atribuição de mais tempo para

responder, ou ainda a possibilidade de realizar um teste numa outra sala, mais individualizada. Se estas medidas não fossem suficientes, poderiam ainda ser atribuídas Medidas Adicionais, sendo que este tipo de medidas já requer alterações ao nível do currículo e, naturalmente, provocam implicações no percurso escolar após o 9º ano de escolaridade.

As reuniões acabavam sempre por ser um espaço que dava azo à partilha de experiências, de estratégias, de preocupações, mas também de acontecimentos e momentos divertidos e de momentos criativos que os professores faziam questão de partilhar e que nos deixaram boas memórias. A título pessoal e uma vez que estávamos na escola de passagem, as reuniões foram também importantes porque nos permitiam um contacto ainda mais próximo com o pessoal docente e permitiu-nos acima de tudo recolher informação e sensações sobre aquilo que os professores pensam e dizem permitindo-nos entender as suas principais dificuldades, angústias, desafios, mas, ao mesmo tempo, identificar as soluções, estratégias e métodos que procuram utilizar e implementar para solucionar e com isso garantir um maior sucesso escolar a cada um dos seus alunos.

3.2.1.3. Reuniões do Grupo de Educação Física

As reuniões do grupo de Educação Física foram reuniões que aconteceram com uma periodicidade mensal, embora nem sempre linear, uma vez que houve meses em que existiu a necessidade de reunirmos mais do que uma vez. Nestas reuniões juntavam-se todos os professores de Educação Física da escola e definiam-se as atividades a desenvolver. Este momento era um espaço para que pudéssemos dar lugar a uma melhor organização, através da criação de um plano de atividades anual, onde eram calendarizadas todas as atividades propostas por cada professor, aliando a isso atividades já existentes e marcadas pela escola e/ou por outros departamentos, de forma a evitar sobreposições de atividades. Para além da marcação das várias atividades, estas reuniões permitiam, também, com a devida antecedência, planearmos ao detalhe cada uma das atividades, especialmente aquelas em que todos os alunos estavam envolvidos, como por exemplo o corta-mato. Nesse sentido, era

realizado um guião em que constavam as tarefas e funções de cada professor, ao nível dos posicionamentos, da acreditação e entrega dos dorsais, gestão da partida e da chegada, entrega dos prémios, registo fotográfico, aquecimento dos alunos por cada escalão seguinte em prova, entre outras funções. O mesmo procedimento foi realizado para outras atividades, como o Mega Atleta e até mesmo para os vários torneios inter-turmas realizados ao longo do ano letivo.

Por último, e não menos importante, as reuniões eram também sempre um espaço para abordarmos outros temas que fossem oportunos, nomeadamente a gestão dos espaços e do material, entre outros. Estando todo o grupo de educação física presente, era quase natural a partilha de conhecimentos e sobretudo de experiências por parte dos professores. Falou-se essencialmente da evolução de alguns alunos que tinham mudado de professor, as estratégias que cada professor usava para conseguirem que os seus alunos tivessem um maior aproveitamento, assim como as principais dificuldades sentidas por cada aluno e por cada turma em cada uma das modalidades abordadas. Estes momentos de partilha e de reflexão eram muito importantes, porque, por vezes, levava a conversas, a ideias e a discussões que nos acrescentavam e nos faziam refletir acerca da nossa prática.

No final de cada período o Grupo faz a análise de resultados obtidos por cada turma, justificando a razão desses dados e propondo estratégias para tentar aumentar o sucesso académico da disciplina.

3.2.2. Atividades Extracurriculares

3.2.2.1. Desporto Escolar

O Desporto Escolar consiste em atividades desportivas organizadas dentro do contexto escolar, com o objetivo de promover a atividade física, a saúde, o desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos. Estas atividades são propostas e monitorizadas pelos professores de Educação Física e validadas pelo diretor, e são variadas, uma vez que na escola pode existir desporto escolar de várias modalidades. Na nossa escola existia, por exemplo, desporto escolar de futebol, badminton, dança, patinagem e ciclismo. Outro aspeto importante é que o Desporto Escolar é aberto a todos os alunos da

escola, independentemente do nível de habilidade, o que enfatiza a possibilidade de participação e envolvimento de todos os alunos, não apenas daqueles com talento ou com maior habilidade.

Podemos por isto perceber que são vários os benefícios, uma vez que, além de promover a aptidão física, visa também desenvolvimento integral dos alunos, incluindo habilidades sociais, trabalho em equipa, liderança, respeito pelos outros, disciplina, autoestima e resiliência. Para além disso, as atividades desportivas na escola também servem como uma oportunidade para educar os alunos sobre a importância da saúde e do bem-estar, incentivando hábitos de vida saudáveis, como alimentação equilibrada, sono adequado e gestão do stress, possibilitando que os alunos tenham, nas horas não letivas, atividades mais saudáveis e estimulantes para o seu desenvolvimento. Muitas vezes inclui ainda competições Intra escolares, interescolares, ou mesmo regionais e nacionais, proporcionando aos alunos a oportunidade de representar a sua escola em competições desportivas formais. O Desporto Escolar deve também, na minha opinião, ser entendido como um espaço de inclusão, capaz de valorizar a diversidade, proporcionando oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente de género, habilidade física, origem étnica ou cultural.

No decorrer do meu estágio tive a possibilidade de ajudar a desenvolver o Desporto Escolar: ciclismo. Esta atividade acontecia todas as quartas-feiras, das 13H40 às 14H30 no pavilhão da escola. Era uma atividade aberta a todos os alunos que não tivessem componente letiva neste horário e destinada aos que sabiam já andar de bicicleta, mas também para aqueles alunos com mais dificuldades ou que nunca sequer tivessem experimentado. O Desporto Escolar foi um espaço que me permitiu o contacto e interação com alunos de outras turmas e de outros anos de escolaridade e constituiu para mim mais uma oportunidade para interagir com um leque mais vasto de alunos de diferentes idades e etnias.

As minhas principais preocupações durante os 50 minutos de aula eram garantir e promover um ambiente seguro de prática para todos, zelando pelo respeito pelas regras, criando exercícios, tarefas e desafios que fossem estimulantes e ajustados de forma a permitir a evolução, quer para aqueles alunos que já andavam bem, quer para aqueles que estavam a iniciar,

procurando que no final de cada momento terminassem com vontade de na próxima semana estar lá outra vez. Tinha consciência de que a envolvência deles neste tipo de atividades os iria enriquecer, muito mais do que se passassem o tempo livre de forma menos orientada no recreio. De semana para semana, íamos acrescentando desafios, desde percursos, mudanças de direção, sinalética, travagem, simular o subir e descer passeios, retirar uma mão do volante para poderem sinalizar uma mudança de direção... Queríamos, acima de tudo, que este fosse um momento com carácter mais lúdico, mas ainda assim aquisitivo e com transferência para o seu dia-a-dia.

Em resumo, posso concluir que o desporto escolar vai além da prática desportiva em si. É uma ferramenta educacional poderosa para promover o desenvolvimento holístico dos alunos, ensinando habilidades úteis para a vida, promovendo valores fundamentais.

3.2.2.2. Atividades Competitivas Inter-turmas

As atividades competitivas inter-turmas foram, na minha opinião, um dos momentos mais interessantes e diria até mais entusiasmantes do nosso estágio.

Estas competições eram organizadas por ciclos em função das modalidades abordadas em cada período. No caso do 3º ciclo, por exemplo, realizaram-se encontros inter-turmas para as modalidades de basquetebol no primeiro período, de futebol no segundo período e de voleibol no terceiro período. Estes encontros foram sempre momentos muito aguardados pelos alunos, porque iam desenvolvendo entre eles, especialmente entre alunos do mesmo ano de escolaridade, um espírito competitivo que queríamos que fosse saudável num ambiente desportivo divertido e entusiasmante.

Estes encontros, especialmente no 3º ciclo, foram sempre organizados pelo nosso Núcleo de Estágio, com a colaboração da professora cooperante (as atividades competitivas inter-turmas do 2º Ciclo foram organizadas pelos docentes do grupo 260). Entre outras tarefas, incumbiu-nos a nós a elaboração de um poster (anexo 14) para comunicar aos alunos, com antecedência, a realização do encontro, as fichas de inscrição para cada turma, o regulamento da prova, os diplomas de participação, assim como prémios que, por vezes, encomendávamos para entregar aos vencedores. Também elaborávamos fichas

de jogo que geralmente eram preenchidas no decorrer dos jogos pelos alunos das equipas que não estavam a jogar. Dessa forma, envolvíamos os alunos na organização da atividade, atribuindo-lhes um sentido ainda maior de autonomia, responsabilidade, fazendo com que se sentissem mais envolvidos. Aqui surgia a possibilidade de termos um “trunfo na manga” porque os professores tinham naturalmente a autonomia para não permitir que um aluno participasse no torneio, caso estes revelassem mau comportamento durante as aulas, assim como faltas disciplinares, ou até mesmo a exclusão durante o torneio devido a atitudes antidesportivas. Como estes torneios eram realizados todos os períodos, os alunos já estavam conscientes destas condições, o que, de alguma forma, ajudava a que fossem moderando as suas atitudes e comportamentos ao longo do período nas aulas das várias disciplinas.

Também para os professores, era um momento de competitividade, uma vez que tínhamos a preocupação de nesses momentos garantirmos que os nossos alunos chegavam o melhor preparados possível ao nível das competências técnico-táticas de cada modalidade, assim como ao nível do conhecimento e aplicação das regras. Tudo isto se tornava ainda mais engraçado porque a realização destes torneios inter-turmas coincidiam quase sempre com o término da Unidade Didática correspondente a essa modalidade, o que aumentava a pressão de termos que garantir que as nossas turmas faziam boas prestações. Era também um momento com bastante audiência uma vez que os restantes alunos da escola podiam assistir desde que estivesse presente o professor da disciplina que estava contemplada no horário, nesse tempo. No caso concreto do nosso núcleo de estágio em que tínhamos professores a lecionarem nonos e sétimos anos a turmas diferentes, fazíamos com que a competição fosse ainda mais divertida, levando a que, durante algum tempo, tivéssemos momentos de discussão e de conversas engraçadas que, sem dúvida, reforçaram os laços e relações que criamos.

3.2.2.3. Corta-Mato Escolar e Distrital

O corta-mato escolar é sempre um dos momentos mais aguardados no que diz respeito às provas desportivas organizadas pela escola. Geralmente ocorrem sempre no primeiro período, uma vez que, no início do segundo

período, são realizadas as provas distritais e, antes disso, as escolas já têm de ter os alunos com melhor *performance* sinalizados.

O corta-mato da nossa escola foi realizado num clima de festa, de convívio e de envolvimento de todos: pessoal docente, não docente e alunos. Mas, antes de ser realizado, houve toda uma preparação, conforme já referi anteriormente. A organização do evento é da responsabilidade do grupo de Educação Física. Neste sentido, todos os professores de Educação Física reuniram e elaboraram o plano e a lista de tarefas onde todos tiveram responsabilidades e cada um contribuiu para que o evento pudesse ser realizado com sucesso. Aspectos como a acreditação, entrega dos dorsais, elaboração do percurso, fichas de inscrição, registo das classificações e entrega dos prémios, entrega dos lanches e registos fotográficos não foram esquecidos.

Os alunos inscrevem-se por escalões, em função do seu ano de nascimento e correm depois uma distância ajustada para o seu escalão. Outro aspeto interessante é que as escolas do primeiro ciclo deste agrupamento são convidadas e os alunos do 4º ano também participam nesta atividade. Acaba por ser uma excelente oportunidade para que esses alunos possam ter mais um momento de prática desportiva e também uma oportunidade para contactarem mais de perto com a escola de 2º e 3º ciclo onde futuramente poderão continuar o seu ciclo de estudos. Esta atividade acaba também por aproximar o pessoal docente das várias escolas do agrupamento.

O corta-mato na escola acabou por correr dentro daquilo que estava planeado, porém, no primeiro momento, um dos escalões teve de ver o seu percurso alterado devido às más condições climatéricas, mas depois foram melhorando ao longo da manhã, permitindo levar avante o plano previamente definido. Após conclusão da atividade, são publicadas as classificações finais e os três alunos com melhor tempo, por ano de nascimento, são convidados a participar no corta-mato distrital.

O corta-mato distrital acaba por ser um evento semelhante ao que realizamos na nossa escola, mas com uma dimensão muito maior. Aqui participam as escolas de todo o distrito do Porto e, como se pode perceber, é um evento que conta com uma grande organização e com a participação de milhares de alunos. Este momento acaba por ser ainda mais especial porque acabamos por encontrar colegas nossos da faculdade e outros com quem nos

vamos cruzando no mundo desportivo, o que promove esse contacto e essa partilha entre todos.

3.2.2.4. Mega Atleta

O Mega Atleta foi mais uma atividade desportiva desenvolvida pelo grupo de Educação Física da escola sede. Realizou-se numa manhã e contou com a participação de todos os alunos que tiveram a iniciativa de se inscreverem nas listas dos respetivos anos de nascimento. A atividade consistia na realização de várias provas de atletismo, como o salto em comprimento, lançamento do peso e sprint de 40 metros, sendo que cada aluno tinha a liberdade para se inscrever numa ou mais provas consoante a sua vontade.

Para a realização da prova, os professores fizeram inicialmente um levantamento junto das suas turmas relativamente aos alunos que queriam participar e para que provas se queriam inscrever. Posto isto, foi organizado um calendário em que os alunos foram agrupados por anos de nascimento e distribuídos pelos vários momentos da manhã e pelas várias provas existentes. No dia das provas, cada professor tinham uma tarefa atribuída, desde a cronometragem, medições de distâncias, organização, registos e classificações.

À semelhança do corta-mato, os 3 melhores atletas masculinos e femininos dos vários escalões e nas várias provas foram depois convidados a participar num evento distrital onde poderiam voltar a realizar as provas com alunos de outras escolas do distrito.

Um dos aspetos que considero mais relevante e positivo foi o facto de termos tido uma adesão muito grande em termos de participação dos alunos, mesmo sendo uma atividade de carácter opcional. Isso ainda nos fez perceber melhor o impacto positivo e o reconhecimento e importância que os alunos atribuem às atividades desportivas, permitindo-nos a nós, professores, mais um momento de atuação e de transmissão de valores favoráveis ao seu desenvolvimento.

3.2.2.5. Jogo de Professores VS Alunos

O jogo professores alunos é, provavelmente, o momento alto das atividades desportivas da escola. É realizado uma vez por período e coloca frente-a-frente uma equipa de professores contra uma equipa de alunos. A equipa de professores é geralmente composta pelos professores de Educação Física e por outros que queiram participar, como por exemplo o diretor da escola. A equipa dos alunos é formada por um funcionário da escola e engloba rapazes e raparigas que queiram participar. No entanto, há uma convocatória que é definida pelo funcionário em articulação com os professores de forma que o jogo possa ser competitivo e que todos os convocados possam participar de uma forma ativa e equilibrada. Como é de esperar, este é mais um momento que os alunos aguardam com muita ansiedade e expectativa, pois não é todos os dias que podem jogar contra os professores e sentir, mesmo que por breves minutos, que estão lado-a-lado e “ao mesmo nível” daqueles que por norma estabelecem as regras. Habitualmente não existem aulas na hora em que decorre o jogo e toda a escola se junta no pavilhão ou no campo exterior para ver este momento. A pressão para os professores é naturalmente muito grande, uma vez que não podem facilitar sob pena de depois terem de aguentar com os comentários mais desafiadores ao longo do ano. Felizmente, nos três jogos realizados (um jogo em cada período), os professores levaram sempre a melhor.

Este acaba por ser mais um momento de confraternização entre os vários corpos escolares. São momentos em que o desportivismo, a amizade e a boa disposição imperam e é, sobretudo, mais um espaço para se promoverem bons valores e bons hábitos dentro de uma comunidade a quem isso carece.

3.2.2.6. Atividade – Dia Mundial da Luta Contra o Cancro

Esta foi uma ação que estava prevista e que fazia parte do Plano Anual de Atividades do Agrupamento e do Plano de Melhoria. Nesse sentido, dentro das várias sugestões de atividades apresentadas pela Coordenador de Projetos da escola, os professores foram desafiados a selecionar aquela(s) em que gostariam de participar/colaborar no âmbito da sua disciplina. Assim sendo, o nosso Núcleo de Estágio, em articulação com a professora Cooperante, optou

por selecionar esta atividade que tinha como principal objetivo sinalizar o *Dia Mundial da Luta Contra o Cancro*. O desafio consistia na realização de 5km por turma que poderiam ser feitos a correr, a andar, a nadar, de bicicleta, de patins, ou de qualquer outro meio de locomoção, estando os alunos e professores, inclusive, equipados com roupa adequada à prática desportiva.

Deveria ser também elaborado um vídeo/cartaz ou tirarem-se fotografias com os alunos da turma a realizarem os metros percorridos. Pretendia-se que, com os quilómetros percorridos por todas as turmas que aderiram ao projeto a nível nacional, fôssemos capazes de dar a volta ao mundo.

Para levar a ideia avante decidimos criar 4 grupos por turma, sendo que cada grupo deveria escolher uma forma de completar os quilómetros/metros correspondentes ao seu grupo (sensivelmente 1250 metros por grupo). Para isso, propusemos que um dos grupos completasse os metros a correr, outro grupo completasse a distância a andar de bicicleta ou patins e os outros dois grupos teriam a possibilidade de ir com os professores a um ginásio que possibilitaria a realização dos quilómetros a nadar na piscina e a pedalar numa bicicleta estática, dando-lhes com isso a oportunidade de experimentar outros aparelhos existentes.

Para além de sensibilizar e de envolver os alunos nesta atividade tão nobre, possibilitamos e incentivamos também que realizassem mais atividade física, num espírito de união e de cooperação, em que cada um desse o seu contributo de forma a completarmos o desafio dos 5km.

3.2.2.7. Atividade de Comemoração dos 50 anos do 25 Abril de 1974.

Este ano letivo celebraram-se os 50 anos do dia 25 de abril de 1974. Foram realizadas várias atividades e a festa contou também com a presença dos alunos do 1º ciclo.

A atividade do 1º Ciclo consistiu na vinda dos alunos das escolas de 1º Ciclo pertencentes ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha à escola sede do agrupamento. Para receber os alunos, foram organizadas algumas atividades desportivas que, este ano, conforme expliquei anteriormente, foram inseridas no plano de atividades relativas à celebração do 25 de abril.

Assim sendo, o grupo de Educação Física organizou um conjunto de atividades desportivas para os alunos realizarem. Para isso, utilizamos os três espaços desportivos existentes (pavilhão, ginásio e campo exterior), sendo que os alunos foram distribuídos por esses espaços em função do ano de escolaridades e em função das escolas. Dois professores de EF estavam responsáveis pela organização e dinamização das atividades em cada um dos espaços. As atividades já estavam pré-definidas e consistiam em jogos de lançamentos, estafetas e percursos. Cada um desses jogos tinha algo relativo ao 25 de abril, como por exemplo transportar cravos durante o percurso, montar puzzles alusivos a imagens do 25 de abril, entre outras dinâmicas.

Após as atividades desportivas, seguiram-se outras atividades que duraram toda a manhã. Os alunos do jardim de infância cantaram algumas músicas; a biblioteca entregou prémios do concurso de leitura; esteve presente um grupo de dança; e o diretor da escola falou à comunidade.

No final, todos os alunos da escola realizaram um *FlashMob*, apresentando a coreografia, também ela alusiva ao 25 de abril, que foi ensaiada por cada um dos professores nas aulas de EF e na Unidade Didática de Dança. A mesma dança foi depois ensaiada e reproduzida pela minha turma de 2º Ciclo.

3.2.2.8. Dia da Pêro

Esta foi uma atividade em que se comemorou o dia do Agrupamento Pêro Vaz de Caminha. Neste dia não existe componente letiva, mas todo o pessoal docente e não docente, assim como alunos, escolas do pré-escolar, primeiro ciclo e famílias são convidados a participar nas várias atividades que são organizadas na escola. Podemos considerar, por isso, que é um dia aberto à comunidade.

Nesta manhã de comemoração existem várias atividades a decorrer em simultâneo. Os professores de Ciências e Física e Química preparam experiências nos laboratórios; a biblioteca organiza concursos de leitura e entrega de prémios; nos corredores da escola existem várias bancas pertencentes às turmas, núcleos, associações de pais, funcionários, entre outros; existe um espaço com música e com dança; e existem também atividades desportivas.

Foi nestas atividades desportivas que acabamos por desempenhar um papel mais ativo nesta festa. No pavilhão, existiam insufláveis que estavam a ser monitorizados por alguns professores e, no campo exterior, existiam vários jogos, desde jogos tradicionais, como andas, tiro ao alvo, corrida de sacos, jogo da corda; assim como jogos de precisão com bola de futebol e até ciclismo.

A mim foi-me atribuída a função de ficar na estação do ciclismo. Aqui tive a oportunidade de, durante uma manhã, contactar com alunos desde a pré até ao 9º ano e até mesmo com crianças que não pertenciam ao agrupamento e que vieram à escola por serem familiares ou amigos dos nossos alunos.

Foi, sem dúvida, uma manhã cansativa devido às muitas horas que passamos de pé, ao sol, a ajudar todos os alunos a andar (muito deles estavam a experimentar pela primeira vez), mas foi também, sem dúvida, muito prazeroso ver a alegria das crianças a poderem realizar atividades diferentes, sentirmos o quão gratas ficam por as ajudarmos e o quão felizes as podemos fazer com gestos simples. Fiquei também impressionado com a multiculturalidade existente na escola, com alunos provenientes de 33 nacionalidades e religiões a conviver em comunidade num ambiente de celebração e respeito.

3.2.2.9. Olimpíadas 9º ano

As Olimpíadas foram uma atividade proposta pela nossa professora cooperante e desenvolvida pelo nosso núcleo de estágio, mais particularmente por mim e pelo meu colega Diogo, uma vez que eramos os professores de 9º ano e partilhávamos turmas da mesma professora, a nossa professora cooperante. A atividade surgiu uma vez que este ano se irão realizar os jogos Olímpicos e, dessa forma, poderíamos criar um momento extra, que apelaria à participação eclética dos alunos das várias turmas do 9º ano, proporcionando-lhes mais um momento competitivo e de prática desportiva.

Para participar na atividade, as turmas tinham de selecionar 6 alunos (3 rapazes e 3 raparigas) e todos tinham de participar nas várias provas definidas: atletismo (salto em comprimento, estafetas e lançamento do peso), futebol, badminton e Boccia. Esta última atividade contou ainda com a participação da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) que nos presenteou com dois atletas da modalidade, um deles com

duas presenças nos jogos Paralímpicos, e o seu respetivo treinador. Os alunos tiveram, desta forma, oportunidade de experienciar este jogo e de interagir com alunos com mais incapacidades, criando-se assim um momento de inclusão e de respeito pela diferença que não deixou de ser competitivo e divertido para todos.

Como referi anteriormente, todos os alunos de cada equipa tinham de participar em todas as provas e iam acumulando pontos para a sua equipa. No final, a equipa com mais pontos recebeu como prémio uma Tocha Olímpica feita por nós (anexo 14).

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Estudo de Investigação: O impacto do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento dos conceitos psicossociais em alunos de contextos sociais desfavorecidos

RESUMO

A Educação Física é reconhecida pela sua importância na aquisição pelos alunos de valores e competências que contribuem para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, pessoal e social e facilitam a inclusão na sociedade atual, preparando-os para o futuro. Os profissionais de Educação Física defendem há muito tempo que o desporto constitui um excelente meio, não só para o desenvolvimento de competências para a vida e de responsabilidade pessoal e social, mas também para combater a vulnerabilidade social. Nesse sentido, um modelo de ensino que cresceu em popularidade nas últimas décadas e que parece fomentar esse desenvolvimento de competências é o Modelo de Educação Desportiva. Vários estudos realizados até ao momento identificaram os vários benefícios da aplicação do Modelo de Educação Desportiva, mas poucos investigaram a riqueza das experiências de alunos e professores utilizando medidas qualitativas. Com esse propósito, o presente estudo procurou recolher as perspetivas partilhadas pelos alunos sobre suas experiências nas aulas de Educação Física, de modo que os profissionais da Educação Física possam compreender melhor os benefícios deste modelo segundo o ponto de vista e opinião dos alunos, permitindo que reflitam sobre as suas práticas pedagógicas para melhorarem a qualidade dos seus programas de Educação Física. Para esse efeito, o Modelo de Educação Desportiva foi aplicado à turma durante duas temporadas e em duas modalidades distintas. Esta pesquisa adotou um desenho de estudo de caso com base em métodos de pesquisa qualitativa utilizando entrevistas com alunos de contextos sociais desfavorecidos, organizados em três grupos focais. Os resultados obtidos corroboram os resultados de outros estudos já realizados e que identificaram as vantagens e benefícios da aplicação deste modelo. Ainda assim, o facto de o modelo apenas ter sido aplicado durante duas temporadas e não havendo um relatório de fidelidade na sua aplicação não nos permite concluir que os mesmos resultados sejam robustos e que possam ser generalizados.

Palavras-Chave: Educação Física; Conceitos Psicossociais; Modelo De Educação Desportiva; Alunos; Contextos Sociais Desfavorecidos.

ABSTRACT

Physical Education is recognized for its importance in students' acquisition of values and skills that contribute to their motor, cognitive, emotional, personal, and social development, facilitating their inclusion in today's society and preparing them for the future. Physical Education professionals have long advocated that sports serve as an excellent means not only for developing life skills and personal and social responsibility but also for combating social vulnerability. In this regard, a teaching model that has grown in popularity over the past decades and seems to foster this skill development is the Sport Education Model. Various studies conducted so far have identified the numerous benefits of applying the Sport Education Model, but few have investigated the richness of students' and teachers' experiences using qualitative measures. With this purpose, the present study aimed to gather students' shared perspectives on their experiences in Physical Education classes so that Physical Education professionals can better understand the benefits of this model from the students' viewpoints and opinions, allowing them to reflect on their pedagogical practices to improve the quality of their Physical Education programs. To this end, the Sport Education Model was applied to the class over two seasons and in two different sports. This research adopted a case study design based on qualitative research methods using interviews with students from disadvantaged social backgrounds, organized into three focus groups. The results obtained are consistent with the findings of other studies that have identified the advantages and benefits of applying this model. However, the fact that the model was only applied for two seasons and there was no fidelity report on its application prevents us from concluding that the same results are robust and generalizable.

Keywords: Physical Education; Psychosocial Concepts; Sport Education Model; Students; Disadvantaged Social Contexts.

INTRODUÇÃO

A importância da reflexão e da investigação para qualquer profissional e, mais concretamente, para o professor de Educação Física é essencial. A constante procura pelo conhecimento, a vontade de renovar saberes, assim como a curiosidade para descobrir novas formas e novos caminhos são fundamentais para que um profissional da área da educação possa ir atualizando e ajustando os seus métodos de ensino, correspondendo da melhor forma às necessidades e exigências dos alunos e das comunidades educativas.

Nesse sentido, propusemo-nos ao longo do ano letivo, ir explorando e experimentando diferentes modelos e métodos de ensino, procurando perceber os que funcionavam melhor (quando e de que forma), assim como, e talvez mais importante, perceber o resultado da implementação dos mesmos na minha atuação com os alunos. Com esse intuito, nada melhor do que ouvir os meus alunos, em primeira mão, a refletir e a partilhar as suas opiniões sobre os modelos de ensino aplicados, mais concretamente o Modelo de Educação Desportiva.

Desta forma, procuramos então aliar a investigação já realizada relativamente à aplicação deste modelo à visão dos meus alunos sobre o mesmo, com o objetivo de retirar conclusões acerca dos benefícios, da importância e do reconhecimento que os alunos atribuem ou não aos seus fundamentos e princípios.

O presente estudo teve como principal objetivo analisar o impacto da aplicação do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento dos conceitos psicossociais nos alunos de uma escola inserida no programa de escolas em Territórios económica e Socialmente Desfavorecidos (TEIP).

Esta pesquisa revela-se importante uma vez que é reconhecida à Educação Física o seu papel fundamental na aquisição, por parte dos alunos, de valores e competências que contribuem para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, pessoal e social, facilitando também a sua inclusão na sociedade atual, preparando-os para o futuro (Rosado & Mesquita, 2011). Os profissionais de Educação Física defendem também que o Desporto constitui um excelente meio de desenvolvimento pessoal e social, de aquisição de competências para a vida, mas também uma forma de combater a

vulnerabilidade social (Vettenburg, 1998). Na procura de utilizar a Educação Física para o desenvolvimento dos conceitos psicossociais, alguns estudiosos da Educação Física têm desenvolvido e promovido alguns modelos pedagógicos, embora pouco aplicados e testados em contextos com jovens provenientes de meios socialmente desfavorecidos. Kirk (2013) define esses modelos como pedagogias fundamentais para a Educação Física escolar, que englobam a organização e alinhamento do currículo, ensino, aprendizagem e avaliação de forma a tornar a Educação Física inclusiva, justa e equitativa, com o propósito de capacitar os jovens a quem os modelos são aplicados.

O Modelo de Educação Desportiva surge com esse propósito, o de tornar as experiências dos alunos nas aulas de Educação Física mais autênticas (Siedentop et al., 2019). Siedentop (2002) descreveu o modelo destacando seis características fundamentais: temporadas, afiliação através de grupos/equipas persistentes, competição formal, recordes, evento culminante e festividade. Para além disto, os alunos, ao longo de uma temporada, acabam por desempenhar papéis para além do de jogador, como por exemplo a função de árbitro, treinador, mesa/marcadores de pontuação, jornalista e fotógrafo. Este modelo rompe com aquelas que são as abordagens pedagógicas mais tradicionais centradas no professor. Pelo contrário este modelo é baseado nas teorias construtivistas e sociais da aprendizagem; ou seja, foi um modelo concebido para estimular a capacidade dos alunos para tomar decisões, refletir e resolver problemas (Mesquita, 2013). Desta forma os alunos acabam por conseguir ter um papel mais proativo do que reativo na sua própria aprendizagem e os professores assumem um papel de facilitador (Mesquita, 2013). Para além disso, este modelo, assente nas teorias de aprendizagem sócio-construtivistas, ajuda os alunos a construírem as suas próprias aprendizagens, permitindo que se envolvam em ambientes desportivos positivos, favoráveis à aprendizagem e a um desenvolvimento mais autónomo e responsável.

Nesse sentido, este Modelo de Ensino foi aplicado à turma, durante duas épocas desportivas, nas modalidades de Basquetebol e Futebol com o propósito de perceber o impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos através da recolha de informações, em primeira mão, acerca das suas experiências e respetivas opiniões e pensamentos sobre o próprio modelo, percebendo se reconheceram ou não os seus benefícios.

O estudo acaba por ter alguma pertinência, uma vez que, apesar de já existirem alguns estudos que procuraram explorar os benefícios da aplicação do Modelo de Educação Desportiva, poucos foram ainda aqueles que procuraram recolher e perceber as perspetivas dos alunos sobre as suas experiências, que são necessárias para que pesquisadores e professores possam refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas de forma a melhorarem a qualidade dos seus programas de EF (Howley & Tannehill, 2014). Isto tem ainda mais relevância se reconhecermos que os alunos possuem conhecimentos e perspetivas únicas sobre as suas experiências na escola que os adultos não conseguem replicar e incorporar totalmente (Howley & O'Sullivan, 2020). Uma revisão sistemática realizada para perceber o que já se sabe relativamente ao desenvolvimento das habilidades pessoais e sociais através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva demonstrou que em 96% dos estudos realizados neste âmbito, e que foram analisados, os participantes não eram alunos com necessidades especiais ou em risco de rejeição devido a comportamentos indisciplinados ou em processo de abandono precoce (Bessa et al., 2019).

Em suma, o presente estudo procurou acrescentar mais informação à literatura já existente, cuja informação ainda é escassa relativamente aos benefícios da aplicabilidade do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento dos conceitos psicossociais, sob o ponto de vista dos alunos provenientes de contextos sociais desfavoráveis. O mesmo estudo apresenta algumas limitações, referidas mais à frente, mas que ainda assim nos dão informações interessantes, que permitem aos professores e pesquisadores perceberem a opinião dos alunos sobre as suas experiências na prática, permitindo que depois possam também eles refletir acerca das suas próprias práticas pedagógicas.

MÉTODOS

Este estudo seguiu uma abordagem de estudo qualitativo. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas a três grupos focais e foram realizadas na sala de aula, num ambiente que procurou ser o mais descontraído possível de forma que os alunos se sentissem confortáveis para expressar e debater as suas opiniões.

O guião da entrevista continha 12 perguntas de resposta aberta de forma a permitir que os alunos pudessem efetuar depoimentos alargados sob as suas experiências e opiniões (anexo 15).

Os grupos focais foram organizados de forma heterogénea no que diz respeito à idade, ao sexo, e procurou-se também que cada grupo tivesse elementos das diferentes equipas que foram organizadas para as duas temporadas onde foi aplicado o Modelo.

O Modelo foi então aplicado nas Unidades Didáticas de basquetebol (11 tempos letivos de 50 minutos), no 1º período, e futebol (11 tempos letivos de 50 minutos), no 2º período. Nas duas temporadas foram constituídas 4 equipas de 5 elementos que se mantiveram de início ao fim.

Após a aplicação prática do modelo, nas aulas de educação física, e após a realização das entrevistas, o primeiro passo foi a transcrição, na íntegra, das entrevistas que tinham sido registadas e guardadas em áudio. Os dados foram depois codificados de forma a ser possível identificar e agrupar as declarações por categorias. Após esta fase procedeu-se então à análise e comparação dos resultados obtidos noutros estudos de forma que fosse possível interpretar, e discutir os resultados que permitissem a definição de algumas conclusões.

Tal como refere Miles et al., (2014), admitimos que estabelecer a confiabilidade dos resultados para assegurar credibilidade e transferibilidade é uma obrigação do pesquisador. Todos os participantes forneceram o consentimento informado para que as entrevistas fossem realizadas e as respetivas informações analisadas.

Amostra

As entrevistas foram realizadas a alunos do 9º ano de escolaridade (3º ciclo) numa escola inserida no programa TEIP (Territórios Económica e Socialmente Desfavorecidos), pertencente ao distrito do Porto, Portugal.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos e a turma tinha 20 alunos, dez rapazes e dez raparigas.

Por motivos de confidencialidade e proteção de dados foram dados nomes fictícios a cada um dos entrevistados. Na discussão dos resultados os nomes dos alunos serão apresentados com apenas duas letras retiradas do seu nome completo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta secção do estudo serão expostas as perspetivas e opiniões dos alunos, manifestadas nos seus depoimentos, relacionando-as com resultados obtidos noutros estudos, assim como aqueles testemunhos evidenciados na proposta inicial deste modelo que nos é apresentada por Siedentop (1994).

Como já referi anteriormente, o autor descreveu o modelo destacando seis características fundamentais: temporadas, afiliação (através de grupos/equipas persistentes), competição formal, recordes, evento culminante e festividade. Não obstante isto, os resultados do presente estudo centram-se mais naquilo que foi o desenvolvimento psicossocial dos alunos e não tanto na perceção dos alunos sobre cada uma das seis características mencionadas anteriormente.

Temporadas e Afiliação

Relativamente às temporadas, Siedentop (2019) defende que as mesmas devem ser suficientemente longas para permitir experiências significativas. Essa necessidade surge uma vez que, neste modelo, os alunos têm muito para aprender (aspetos técnicos, táticos, arbitragem, marcadores de resultados entre outros papéis) e que leva tempo até que comecem a tornar-se mais competentes

e mais autônomos, a fim de melhorarem também as suas performances (Siedentop et al., 2019).

Deci e Ryan (1985) afirmam que fornecer um contexto social que apoie o relacionamento é evidente através de percepções de conexões entre pares e ações empáticas, como inclusão e comportamentos positivos.

Permany e Karpb (2010) verificaram no seu estudo que a manutenção das equipas ao longo da temporada ajudou a estruturar um ambiente que permitiu aos alunos criarem vínculos uns com os outros, ao ponto de conviverem e saírem juntos depois do tempo letivo. Referiram também que esse envolvimento aumentou com o tempo dentro de cada equipa.

Os resultados deste estudo corroboram, em certa parte, as conclusões de estudos anteriores, na medida em que também verificamos que os alunos realmente gostaram deste sentimento de pertença a uma equipa e reconhecem os benefícios que daí advêm conforme foi mencionado por alguns alunos, tal como se pode verificar nos seguintes extratos:

DR: a existência de clubes e equipas é interessante, provoca competitividade e é bom para o espírito de equipa.

JN: Sim, professor. A existência de clubes e equipas torna as aulas mais divertidas e dinâmicas e também nos ajuda a desenvolver o trabalho em equipa e a comunicação. Eu gosto, porque assim interagimos mais uns com os outros e os que têm mais experiência com os que têm menos.

Noutro grupo os alunos reforçaram o mesmo no entanto alguns referiram que a afinidade e as amizades já criadas ajudavam a que se sentissem melhor nas aulas de educação física:

EA: eu até gostei professor porque estava com a IA.

IA: Exato professor, se as pessoas estiveram na mesma equipa das pessoas que gostam é bom, mas se estiveram em equipas com pessoas que não gostam ou não são tão chegadas depois não fazem nada.

Professor: e se estivessem com colegas com quem não se identificam tanto?

IA: Não faça isso professor, nós gostamos de estar com pessoas que gostamos. Se assim não for depois não vamos jogar tão bem.

CC: Mas às vezes também é bom mudar professor porque se tivéssemos trocado de equipas também poderia ter ganho mais experiência a jogar com outros colegas.

Estas afirmações acabam por questionar de alguma forma aquilo que MacPhail et al. (2004) descobriram, referindo que as equipas permitem a criação de novas amizades, uma mudança de opiniões negativas sobre os pares e a capacidade de superar desafios. Neste estudo isso acabou por não ficar tão evidente, na medida em que não houve mudança na constituição dos grupos, contrariamente. À vontade manifestada por alguns alunos, embora se tenha verificado um aumento na participação efetiva dos alunos em jogo.

Por outro lado, estas declarações não deixam também de ir ao encontro daquilo que Ntoumanis (2001) sugeriu, que a motivação para se envolver em atividades é fortemente influenciada por razões sociais e pelo sentimento de cuidado dos pares.

Equipas Mistas, Heterogeneidade dos Grupos

Neste ponto preocupamo-nos essencialmente em perceber como os alunos percecionam a constituição das equipas às quais pertenceram e de que forma estavam confortáveis com equipas mistas no que diz respeito ao sexo, assim como relativamente ao nível de habilidade e competência dos alunos para uma determinada modalidade.

De uma forma geral, foi possível verificar que nos três grupos entrevistados todos indicaram preferir jogar em equipas mistas:

LR: Eu acho que devemos estar todos misturados, quem joga mal e quem joga bem, ou seja, equipas equilibradas porque assim evoluímos mais.

JN: Eu prefiro equipas mistas porque trazem maior diversidade e temos de lidar com as capacidades de cada um para sermos mais fortes.

EP: De qualquer das formas os rapazes ajudam-nos a jogar melhor.

HP: Eu acho que pode ajudar a equilibrar os pontos fortes e fracos de cada um, ou seja, tentamos proteger-nos uns aos outros.

No entanto, alguns alunos, mais concretamente do sexo feminino reportaram algum desconforto em jogar com pares do sexo masculino:

RA: É bom jogar em equipas mistas, mas alguns rapazes não sabem jogar com as raparigas. Têm a mania que sabem tudo e são sempre mais brutos que nós.

CC: Eles sabem mais e não têm muita paciência para jogar connosco. Acham que atrapalhamos.
EA: Isso também é verdade professor. Por exemplo, eu gostei muito do inter-turmas que fizemos de futebol em que jogamos meninas contra meninas. Participei muito e até fiz golos, gostei muito.

Estas declarações acabam por ir ao encontro a um estudo anterior sobre o Modelo de Educação Desportiva (Hastie, 1998) que já destacava que os rapazes tendiam a dominar as decisões e os papéis de poder, tendo mais poder nas decisões tomadas dentro da equipa. Connell (2008) apresenta-nos também, com base em estudos anteriores, o conceito de masculinidade hegemónica, onde, por vezes, as práticas sociais parecem estar configuradas para que prevaleça uma posição dominante dos homens perante a subordinação das mulheres.

Parece então fazer sentido aquilo que Parker e Curtner-Smith (2012) concluíram no seu estudo; ou seja, o simples emprego deste modelo não garante por si só menos sexismo, menos masculinidade hegemónica, nem mais igualdade, salientando, dessa forma indireta, a importância e preponderância da intervenção por parte de quem aplica o modelo.

Níveis de habilidade, Inclusão e Cooperação

Neste tópico procuramos perceber qual o posicionamento dos alunos relativamente àquela que deve ser a postura dos alunos com mais habilidades/competências. Procurou-se então perceber a opinião dos alunos, relativamente à ajuda e suporte dos alunos mais competentes e com mais habilidades aos alunos com mais dificuldades e se sentiam que durante as aulas existia inclusão para que todos pudessem participar de forma ativa nas tarefas a desempenhar pelas respetivas equipas?

Um estudo de Dana Perlmanay & Grace Goc Karpb (2010) relativo à aplicação do Modelo de Educação Desportiva, que já referi anteriormente, concluiu também que oferecer aos alunos a oportunidade de fazer parte de equipas ao longo das temporadas desenvolveu uma conexão e uma compreensão da singularidade dos colegas da turma. O mesmo estudo refere que na fase final da temporada de futebol os alunos fizeram constantemente declarações positivas e instrutivas durante os jogos, reforçando este sentimento

de inclusão. O autor refere ainda nas suas notas de campo que “os alunos que não estavam com a bola gritavam incentivando e davam feedback instrutivo a todos os colegas de equipe, independentemente do nível de habilidade ou da habilidade percebida”.

No presente estudo, os alunos realizaram alguns depoimentos que vão de encontro aos resultados desse mesmo estudo:

CC: Eu lembro-me da IA falar do AY no basquetebol que ajudava, fazia as coisas com calma e direitinhas, jogava com todos, gostava de ajudar. No futebol já não aconteceu tanto, porque alguns não deixavam os outros jogar, nem rapazes nem raparigas. Eu própria, quando joguei na mesma equipa com o JN, o DR e a LR, eu senti que melhorei um bocadinho porque eles ajudaram-me.

LR: Sim professor, às vezes os melhores até davam algumas dicas durante os jogos que nos ajudavam a conseguir fazer algumas coisas.

EF: A LR ajudou-me imenso e o DO também. Depende das pessoas, mas regra geral os que jogavam melhor ajudavam.

DR: Devem procurar ajudar a participar mais; mas, na segunda temporada, senti mais isso, professor. Acho que os alunos entendem melhor se for um amigo a ajudar, em alguns momentos, mais até do que o professor, porque temos mais confiança e não ficamos tão inibidos ou envergonhados.

No entanto, noutra grupo, os alunos reportam que nem todos participaram da mesma forma e salientaram questões relacionadas com a empatia e afinidade que, por vezes, existia entre os elementos da equipa, ou não:

JN: havia alunos que, como não gostavam da modalidade, ficavam mais parados e os que jogavam melhor depois também não passavam tanto.

TP: Pois professor, e se alguns não querem também não têm de ser os outros que querem jogar a estar sempre a puxar por eles.

LR: Mas dependia das equipas e dos jogadores de cada equipa. Na equipa da IA, como tinha o HO e ele não passava a ninguém, já não havia tanta cooperação; mas nas outras até havia. Exato, na minha equipa professor, o JR ajudava-nos, passava-nos a bola, dizia-nos algumas coisas... eu gostava mais de jogar com ele.

EF: Eu acho que nem todos estavam motivados. Alguns participavam mais do que outros. Mas todos participaram e, oh professor, aqueles que gostavam da sua equipa jogavam mais.

Ntoumanis (2001) conclui também que as razões sociais e o sentimento de cuidado dos pares ajudam os alunos a estarem mais motivados e a

envolverem-se mais nas atividades. Outros estudos, com programas de maior duração, sugerem-nos também que o Modelo de Educação Desportiva promove um sentido de equidade e de inclusão do género, além de salientarem o papel das equipas na criação de novas amizades e na mudança de opiniões negativas sobre os seus pares.

Definição de Papéis, Autonomia e Responsabilidade

Segundo Siedentop et al., (2019), os papéis são um dos elementos determinantes do Modelo de Educação Desportiva e têm um potencial de expor as crianças a experiências fortalecedoras. O desenvolvimento bem-sucedido de qualquer temporada depende em grande parte do desempenho adequado das diferentes funções (García-López & Gutiérrez, 2015).

O estudo referido anteriormente de Dana Perlmanaÿ e Grace Goc Karpb (2010) aplicou também este modelo de ensino num programa comunitário e num contexto socialmente vulnerável; no entanto, nesse estudo, e ao contrário do presente estudo, os alunos não atribuíram papéis sozinhos porque os treinadores não consideraram que os alunos fossem suficientemente autónomos e responsáveis para o fazer. Em vez disso, iam atribuindo papéis em função da avaliação das capacidades de cada criança. No presente estudo isso não aconteceu. Também não foram os alunos a escolher de forma cem por cento autónoma as funções que desempenhavam (o professor teve papel ativo nessa atribuição) mas todos passaram pelas várias funções existentes, com o intuito de poderem vivenciar essas experiências, de forma a terem um conjunto de estímulos mais rico, mas sempre ajustado. O papel do professor surge aqui apenas como um facilitador capaz de promover e zelar por um clima positivo e seguro, com equilíbrio entre aquilo que é o apoio dado para a realização das diferentes tarefas e o controlo exercido que, se for excessivo, pode retirar a autonomia que se pretende desenvolver nos alunos.

Neste estudo, de uma forma geral, os alunos reconheceram a importância e os benefícios de desempenharem várias funções:

JN: Eu acho que isso é benéfico para nós, professor. Porque dá-nos mais autonomia e temos de estar mais atentos, porque temos de saber as regras, ver a pontuação e assim...

DR: Eu lembro-me que, quando arbitrava, se me enganava, os colegas começavam logo a reclamar. Isso obrigava-me a estar atento.

GM: Quando tínhamos essas funções, sentia que a minha responsabilidade aumentava.

Ser árbitro ajuda a perceber melhor as regras e, quando estamos na mesa, temos de estar muito atentos.

TC: Sim, ajuda-nos a perceber melhor as regras e a entender melhor o jogo.

No entanto, as opiniões divergiram um pouco, uma vez que alguns alunos não gostaram tanto de desempenhar essas funções e outros gostaram, mas não pelas razões que desejaríamos:

AY: Eu acho que era preferível estar sempre a jogar professor. A jogar aprendo mais.

TS: Sim professor, mas ainda assim concordo com o AY, prefiro estar a jogar.

TS: Eu até gostava de fazer essas funções, mas também concordo com o AY, aprendia mais a jogar.

ST: Arbitragem não funciona professor. Tínhamos alguns alunos que não eram justos a arbitrar.

IA: Eu adorava ser treinadora porque não fazia nada.

Valores Desenvolvidos

Este era provavelmente o ponto chave de todo este estudo. Perceber realmente de que forma o modelo implementado podia fazer destes alunos melhores pessoas e pessoas mais preparadas para a vida adulta e para a vida fora da escola.

Um estudo de Garcia-Lopez e Gutiérrez (2015) dá-nos a conhecer o conceito de Assertividade, que foi definida como a capacidade dos alunos lidarem com uma situação, expressando ideias e sentimentos sem ferir os outros. Com base nisto, podemos subentender que uma má assertividade pode derivar de respostas passivas, como a inibição, o fugir/evitar a situação em vez de lidar com ela; ou então de respostas agressivas, como ameaças e agressões físicas ou verbais. Siedentop et al., (2019) destacam também o trabalho em equipa para que sejam alcançados objetivos comuns. Os mesmos autores referem que um resultado importante da pedagogia de pequenos grupos de trabalho heterogéneos é o facto de ajudar os alunos a trabalharem em conjunto para alcançarem os objetivos coletivos e de cada um. Por isso mesmo, uma equipa dificilmente consegue ter sucesso sem o contributo de todos. Os autores defendem ainda que o espírito de grupo e camaradagem entre os elementos de

cada equipa é promovido através de questões como a definição de um nome para a equipa, do grito, de uma cor, de uma mascote, entre outros elementos que ajudam os alunos a sentirem-se parte de um grupo, de um esforço maior.

Em todos os grupos focais, os alunos reconheceram o desenvolvimento e criação de bons valores e dos conceitos psicossociais, destacando a união e a cooperação:

CC: desenvolvemos a união e a confiança.

DR: Podemos desenvolver o trabalho de equipa. E acho que melhoramos mais quando estamos a jogar em equipa porque ajudamo-nos uns aos outros.

LR: sim professor, e como nos conhecemos melhor, podemos ajudar os nossos colegas a melhorar os aspetos em que têm mais dificuldade e, assim, há mais entrosamento entre todos.

TP: Eu acho que nos ajuda a jogar mais em equipa, a cooperar, a sabermos lidar e falar com os outros, respeitar...

EP: Sim, ter jogado em equipa ajudou-nos na cooperação, na comunicação e no trabalho em equipa.

ST: Podemos desenvolver a união. Permite-nos socializar mais uns com os outros... é mais motivante e menos entediante. Por isso, eu também prefiro trabalhar em equipa.

Um dos alunos de um dos grupos focais acabou mesmo por fazer uma analogia, destacando os benefícios da aplicação deste Modelo fazendo um *transfer* para a sua vida adulta e para a profissão que gostava de exercer no futuro, que era ser pescador:

JN: E prepara-nos para a vida, professor. Porque depois vamos trabalhar quase sempre em grupo e não sozinhos. Se eu for pescar sozinho dificilmente vou apanhar tantos peixes como se fosse pescar com os meus amigos.

Estas afirmações são indicadores claros de que realmente os benefícios da aplicação deste modelo foram reconhecidos por parte dos alunos. O que se pretendia com este programa era proporcionar verdadeiramente aos alunos uma experiência abrangente dentro do desporto que fosse muito para além do perder e do ganhar; que fosse capaz de fornecer aos alunos ferramentas que os capacitassem e preparassem para serem cada vez melhores alunos e melhores pessoas. E acreditamos que isso foi alcançado.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

A investigação relativa ao impacto do Modelo de Educação Desportiva no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes tem mostrado resultados inequívocos, mais concretamente no que respeita ao nível da motivação, da satisfação, do entusiasmo, do envolvimento e de outras valências que ajudam os alunos a saber viver melhor em comunidade.

O Modelo demonstrou ser uma ferramenta com grande potencial educativo no sentido de permitir que os alunos construam as suas próprias experiências e sejam levados a criar competências e habilidades que lhes sejam úteis na resolução de problemas dentro e fora da escola. Como refere Siedentop (2002), um dos objetivos a longo prazo é tornar o desporto mais acessível, para que a raça, a deficiência ou o estatuto socioeconómico não sejam barreiras à participação, promovendo a inclusão e a equidade. Tendo em conta isso, podemos constatar que as várias dimensões, objetivos e funções contempladas pelo modelo expõem os alunos a um poderoso estímulo pedagógico que se adapta às suas necessidades. Este modelo possibilita também a estes jovens sentirem sucesso através de uma participação em equipa, abstraindo-os e protegendo-os do elevado nível de perturbação e desafio que têm diariamente nas suas vidas.

Por isso mesmo, após análise, discussão e comparação dos resultados considero que os alunos submetidos a este programa, de uma forma geral, melhoraram a sua responsabilidade e o seu sentido de cooperação e de inclusão, o que é consistente com estudos anteriores em que o mesmo modelo foi utilizado (Fernandez-Rio & Menendez-Santurio).

Importa por isso continuar a olhar para a Educação Física como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Fraser-Thomas et al., 2005).

Contudo, não nos podemos esquecer que, ao estarmos em contacto com crianças com este perfil e situação socioeconómica, é aconselhável adotar uma perspetiva de “pequenas vitórias” que, segundo Weick (1984), permitem que os professores não fiquem sobrecarregados e bloqueados pela escala do desafio da vulnerabilidade social das crianças com quem trabalham e se foquem mais em objetivos acessíveis e realistas. Isto é, sem dúvida, algo fundamental para

que todos se possam motivar a continuar a trabalhar rumo a boas práticas de ensino-aprendizagem.

Concluindo, o presente estudo fornece-nos *inputs* positivos, reforçados pelos depoimentos dos alunos, em primeira mão, nos quais se vêm reconhecidos os benefícios do Modelo de Educação Desportiva que já foram estudados noutros contextos e com outros intervenientes e que vão de encontro àquilo que percecionam estes alunos provenientes de contextos sociais desfavorecidos.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES

O facto de não ter existido a verificação da implementação do modelo (relatório de fidelidade) por parte de um especialista pode de alguma forma comprometer a confiabilidade e a validade do mesmo.

O estudo teve um programa com curto tempo de exposição e envolvimento, pelo que a realização de estudos longitudinais poderá trazer resultados mais fidedignos, até mesmo analisar melhor a capacidade dos alunos em manter e/ou melhorar a internalização do Modelo de Educação Desportiva. Por isso, temporadas mais longas, com um planeamento eficaz da própria temporada, será fundamental em estudos futuros, uma vez que poderão fornecer resultados mais robustos e que possivelmente possam ser generalizados.

Para reforçar o impacto positivo da aplicação do modelo evidenciado pela literatura já existente, seria importante que a investigação considerasse cada vez mais outro tipo de culturas e amostras, como por exemplo: treinadores, atletas, estudantes com deficiência e, à semelhança deste estudo, com alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos. Importará também alargar contextos, outros tipos de ambientes, como clubes desportivos, outro tipo ou modelo de escolas, outras modalidades diferentes, por exemplo, desportos individuais.

Um equilíbrio mais equitativo entre desenhos de pesquisa (métodos mistos e quantitativos) poderá ser também importante para podermos ter uma perspetiva diferente e mais visível/palpável relativamente aos benefícios do modelo.

Para terminar, é extremamente importante que afirmem cada vez mais a Educação Física e as práticas baseadas em modelos, como uma plataforma

única e que se tem revelado eficaz, permitindo aos professores exponenciar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos (Dyson et al., 2021). Fazer isso contribuirá para que os alunos possam desenvolver competências necessárias para terem sucesso na vida fora da escola.

REFERÊNCIAS DO ESTUDO

- Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: A framework for thinking about the issue. *Sport, education and society*, 13(2), 131-145.
- Cristiana Bessa, P. H., Rui Araújo e Isabel Mesquita (2019). O que sabemos sobre o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais no Modelo Educacional de Desporto: Uma Revisão Sistemática. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18, 812-829.
- Deci, Edward L. e Richard M. Ryan. 1985. Motivação intrínseca e autodeterminação em seres humanos comportamento. Nova York: Plenário.
- Dyson, B., Howley, D., & Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*, 27(1), 76-95.
- Fernandez-Rio, J., & Menendez-Santurio, J. I. Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. e Deakin, J. (2005) Programas esportivos juvenis: um caminho para promover o desenvolvimento positivo dos jovens. *Educação Física e Pedagogia do Esporte* 10, 19-40.
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16.
- Hastie, P. A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 157-171.

- Howley, Donal e Deborah Tannehill. 2014. “Ideias Malucas’: Envolvimento dos Alunos na Negociação e Implementação do Currículo de Educação Física no Ciclo Sênior Irlandês.” *Educador Físico* 71 (3): 391–416.
- Howley, D., & O’Sullivan, M. (2020). “You’re not going to get it right every time”: Teachers’ perspectives on giving voice to students in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 166-174.
- Karpb, D. P. e. G. G. (2010). *Uma perspectiva autodeterminada do Modelo de Educação Desportiva* (Vol. 15): Educação Física e Pedagogia do Esporte.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- MacPhail, A., David Kirk e Gary Kinchin. (2004). *Educação esportiva: Promovendo a filiação à equipe por meio da educação física*.
- Mesquita, I. (2013). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. *Jogos desportivos: formação e investigação*, 4, 103-131.
- Miles, M. B., A. Michael Huberman e Johnny Saldaña (2014). *Análise qualitativa de dados: métodos*. CA: SAGE.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: A panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes. *Manual de psicologia do desporto para treinadores*.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*: Human Kinetics.
- Vettenburg, N. (1998). A delinquência juvenil e as características culturais da família. *Revista Internacional de Medicina e Saúde do Adolescente*, 10(3), 193–210.
- Weick, K. E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American psychologist*, 39(1), 40.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Olhando agora para trás e para todo o caminho percorrido durante estes dois anos, consigo perceber que todas as dúvidas, inquietações e receios deram lugar a novas expectativas, otimismo e confiança num futuro com mais possibilidades e oportunidades. Dou por mim a pensar como tudo passou tão rápido, desde o primeiro dia em que entrei novamente numa sala da faculdade para a primeira aula, até ao dia em que estou a tirar uma foto com a minha turma, no último dia de aulas enquanto professor estagiário. O que aconteceu entre isso foi tão intenso que torna impossível retratar tudo neste pequeno relatório, mas ainda assim procurei registar aqui o máximo de informação, reflexão, conhecimento e aprendizagens que fui absorvendo ao longo deste período de tempo.

Foram inúmeras as aprendizagens obtidas, quer através dos professores da faculdade, quer através da professora cooperante e co cooperante, assim como pelas conversas constantes com colegas da faculdade e do núcleo de estágio e pelo meu próprio estudo.

Foi um espaço onde pude também confrontar aquelas que eram as práticas de Ensino no meu tempo enquanto estudante e as atuais. Foram algumas as alterações. Talvez uma das mais significativas esteja relacionada com as teorias construtivistas e sócio-construtivistas da aprendizagem, ou seja, modelos de ensino que estimulam os alunos a realizar uma aprendizagem ativa, onde sejam capazes de gerar o seu próprio conhecimento, envolvendo-se com maior autonomia e responsabilidade nas tarefas propostas e mediadas pelo professor na sala de aula. Outra aprendizagem significativa foi o conceito de avaliação para a aprendizagem, onde o processo de avaliação surge com um carácter mais formativo e não tanto normativo, onde o que importa é avaliar a evolução dos alunos e não simplesmente compará-los ou perceber quem faz mais, até porque mais não significa necessariamente melhor. Mas tudo o que aprendemos complementou-se quase como se de uma construção de um puzzle se tratasse. Nas unidades curriculares do primeiro ano de mestrado aprendemos conceitos base da profissão docente; aprendemos as teorias do ensino e de que forma este está organizado, construído e implementado; falamos e debatemos o currículo nas escolas; aprendemos de que forma as escolas estão organizadas e

como são geridas; aprendemos a realizar investigação e que diferentes tipos de métodos de pesquisa existem; adquirimos bases relacionadas com a psicologia que tiveram muita aplicabilidade na prática; e aprendemos também aspetos gerais e específicos da didática do desporto. Tudo isto ficou ainda mais complementado pelo estágio profissional, onde o lado teórico-prático deu lugar ao lado prático sustentado pela teoria. Posso, por isso, afirmar que o puzzle que referi anteriormente começou a ser construído, mas nunca estará finalizado porque haverá sempre lugar a novas aprendizagens, novos conhecimentos, novas formações, ou seja, mais peças para o puzzle.

O Estágio Profissional teve um peso também muito grande no meu desenvolvimento. Foram muitas as horas passadas na escola não só a lecionar, mas também a planear, a estudar e a interagir e conviver com outros colegas docentes e não docentes, assim como com os alunos. Procurei dar sempre o melhor de mim para que nas aulas os meus alunos tivessem sempre boas experiências, capazes de lhes criar o desafio e a motivação necessária para que se pudessem desenvolver. Tudo isso, sem ter de deixar de ser exigente, rigoroso e disciplinado, embora, por vezes, a resistência em querer quebrar algumas barreiras tenha sido grande. No final, o balanço é sem dúvida positivo. Fui sempre capaz de ir olhando para as pequenas evoluções e para as pequenas conquistas que íamos alcançando; e sentir que os alunos evoluíram as suas competências é o expoente máximo daquilo que um professor pode sentir. Sinto sinceramente que os alunos terminaram este ano com mais literacia motora, com mais habilidades motoras e cognitivas para poderem jogar com mais qualidade, com mais vontade de continuar a jogar mesmo fora da escola e mais preparados também para lidarem com as suas dificuldades, emoções através das ferramentas que adquiriram e que irão certamente ser necessárias para resolverem problemas e conflitos que encontrarão nas suas vidas fora da escola. O gosto pela prática da atividade física aumentou e isso foi possível verificar de várias formas, quer pelo feedback dos alunos, quer pelas suas participações em atividades fora do horário das aulas, ou pelo menos fora do horário da disciplina de Educação Física, quer pelo tempo de prática que me solicitavam após o término da aula (quando o espaço e o tempo o permitiam). Vão deixar muitas saudades.

Para mim espero que este Mestrado sirva, acima de tudo, para poder continuar a olhar para o futuro com esperança, segurança e vontade de ser cada vez mais e melhor. Termino por isso este ciclo com saberes renovados, novas amizades, conhecimentos e experiências que levarei para a vida, esperando ter no futuro a oportunidade e a sorte de poder lecionar novamente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física, Didáctica Ciências e Humanas*. UTAD, Vila Real.
- Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em Educação Física. IN SPEF (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, (pp. 99-114). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Batista, P., & Pereira, A. L. . (2014). *Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. (Vol. 1). Porto: FADEUP.
- Batista, P. (2011). Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. *Educação física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras/3º Encontro Educação Física, Desporto e Lazer*, 429-442.
- Bendrath, E. A., Basei, A. P., & Rodrigues, F. S. (2017). UNESCO. Diretrizes em Educação Física de qualidade: para gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2015. 86 p. *Práxis Educativa*, 12(2), 591-594.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O., & Grande, N. R. (1995). *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão em Educação.
- Carvalho, A. D. (1998). *A educação como projecto antropológico*.

- Chappuis, S., Commodore, C., & Stiggins, R. (2016). *Balanced assessment systems: Leadership, quality, and the role of classroom assessment*: Corwin Press.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Culture and Education*, 3(9), 21-31.
- Cunha, A. C. (2008). *Pós-modernidade socialização e profissão dos professores (de educação física): para uma “nova” reconceptualização*: Vislis Editores.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG*, 194, 136-162.
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*: Issue Paper 89-5. National Center for Research on Teacher Education. Michigan State University.
- Flores, M. A. (1999). (Des) ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos.
- Graça, M., & Valadares, J. (1998). Avaliando para melhorar a aprendizagem. *Coimbra: Ed. Paralelo*.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. *Maia: Edições ISMAI-Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia*, 19-64.
- Hall, G. E. (1982). Induction: The missing link. *Teacher Education*, XXXIII (3), 53-55.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, (pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Routledge.
- Moura, A., Batista, P., & Graça, A. (2018). Avaliação em educação física: visões e entendimentos dos professores. In C. Leite, P. Fernandes, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, F. Costa, & M. Pinto (Eds.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos* -E-bookn(pp.391-401). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).
https://www.fpce.up.pt/1cafte/assets/Ebook_CAFTe2018.pdf
- Mosston, M. (1988). La enseñanza de la Educación Física.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). Teaching physical education.
- Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). *Os professores e as histórias da sua vida*. . Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, 203-221.
- Nunes, P. (2005). *Conceito de planeamento*. Texto de Apoio.
- Oliveira, J. H. B. d. (1997). *FILOSOFIA - PSICANÁLISE - EDUCAÇÃO*: Edições Almedina.
- Reuchlin, M. (1974). Problèmes d'évaluation. *Traité des sciences pédagogiques*, 4, 205-236.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning. (2nd ed.). Mosby.
- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Valores e Expectativas dos Professores-Estagários. *Millenium*, 10.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Pedagogia do desporto*, 185-206.

- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em, 16.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Shulman, L. S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *J. Curriculum Studies*, 23(5), 393-395.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 409-418.
- Siedentop, D. (1976). Developing teaching skills in physical education.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.): Mayfield Pub. Co. book
- Soares, M. (2010). O que são Agrupamentos TEIP. *Revista Ozarfaxinars*, 22, 1-14.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*: Champaign; Ill: Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*: Harvard university press.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*: Educa.

ANEXOS

Anexo 1 – Folha de Caracterização da Turma.

Boletim Turma nº1						
Setembro 2023						
Nº	NOME	Idade	Medidas	Níveis 2 Ano transato	Escala	Observações
1		15	Medidas Seletivas	Inglês + Mat	C	Bem-comportada. Muitas Dificuldades aprendizagem (acentuado déficit cognitivo). 3 retenções no 2º ano.
2		13			A	Educada, mas faladora. Dificuldades.
3		14				Muito bem-comportado e bom rendimento.
4		13		Mat		Moçambicana. Aplicada e bem-comportada.
5		14				Educado, mas falador. Rendimento razoável.
6		15				
7		14				Muito agitada. Problemas de assiduidade e pontualidade. Potencialidades, mas rendimento razoável.
8		14				Bom rendimento.
9		14			B	Bem-comportado. Rendimento razoável.
10		16	Medidas Seletivas	Inglês		Dificuldades de concentração. Alguma imaturidade e muitas dificuldades (déficit cognitivo). 2 retenções no 2º ano e 2 no 5º ano. Processos Disciplinares – serviço comunitário.
11		14			B	Bem-comportada. Bom Rendimento. Diabetes tipo 1.
12		14	Medidas Seletivas			Dislexia. Dificuldades concentração. Dificuldades de aprendizagem (déficit cognitivo).
13		14				Bem-comportado. Rendimento razoável.
14		14				Muito agitado. Muito Bom rendimento.
15		14				Bem-comportada. Rendimento razoável.
16		13		Port + Mat	A	Problemas de pontualidade. Potencialidades, mas rendimento fraco.
17		13		Mat		Problemas de pontualidade. Algumas dificuldades.
18		14	Medidas Seletivas		C	Disortografia grave. Rendimento razoável. Potencialidades. Desconcentra-se com facilidade.
19		14		Port	A	Tendência para adormecer nas aulas. Potencialidades, mas trabalha muito pouco.
20		14			A	Bem-comportado. Bom rendimento.

Anexo 2 – Ficha de Caracterização do Aluno.



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de caminha

Ficha de caracterização do aluno/a	
Nome completo	
Data nascimento:	<u>28 - 01 - 2009</u>
Nacionalidade:	<u>Portuguesa</u>
Naturalidade:	<u>Porto</u>
Ano e turma:	<u>9^a B</u>
Praticas algum desporto? Sim ☒ Não ☐ Federado? Sim ☐ Não ☐	
Se sim, qual e onde?	
Praticas atividade física fora do contexto escolar?	<u>Não</u>
Disciplina preferida:	<u>inglês</u>
Gostas de Educação Física? Sim ☒ Não ☐	
Porquê?	
Clube preferido:	<u>Porto</u>
Passatempo preferido:	<u>Divin música</u>
Que características mais aprecias num professor de Educação Física?	<u>Simpático</u>
Que profissão gostarias de ter no futuro?	<u>Não sei</u>
Quais são as tuas melhores qualidades? E os teus maiores defeitos?	<u>Sou simpática mas sou teimosa</u>
De que forma consideras que as aulas de EF te podem ajudar a evoluir?	<u>Não sei</u>
Tens algum problema de saúde? Sim ☒ Não ☐	
Se sim, qual?	<u>Diabética tipo 1</u>
Tomas algum tipo de medicação? Sim ☒ Não ☐	
Se sim, qual?	<u>Insulina</u>
Nota final à disciplina de Educação Física no ano letivo anterior:	<u>4</u>



Anexo 3 – Regulamento específico de Educação Física.

REGULAMENTO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1- As aulas de Educação Física funcionam no Pavilhão Gimnodesportivo e no Espaço Exterior a isso destinado. Quando estão a decorrer aulas no exterior não é permitida a permanência no espaço de alunos que não pertençam à turma.
- 2- Só é permitida a entrada dos alunos nas instalações desportivas após o toque de entrada.
- 3- Os alunos devem zelar pela manutenção e limpeza dos espaços desportivos, balneários e corredores de acesso.
- 4- Qualquer aluno será responsável pelos danos que pratique, quer nas instalações, quer no material desportivo.
- 5- Todos os alunos deverão ser portadores de equipamento desportivo adequado, apenas utilizado nas aulas de Educação Física bem como os utensílios de higiene pessoal.
- 6- Antes do início da aula é obrigatório os alunos:
 - a) Retirar anéis, pulseiras, colares ou outros objetos que coloquem em causa a segurança individual e/ou coletiva durante a execução das tarefas solicitadas pelo professor. Estes bens são guardados numa bolsa do próprio aluno e colocados numa das gavetas da secretária que se encontra frente à porta dos balneários; a gaveta encontra-se fechada durante todo o período da aula; só o próprio, no final da saída dos balneários poderá retirar os seus pertences; esclarece-se que o desaparecimento ou dano de qualquer pertence é da responsabilidade do aluno, caso queira aqui guardar os pertences;
 - b) Prender o cabelo, caso este seja esteja com comprimento que permita ser preso.
- 7- Sempre que o aluno compareça sem o material imprescindível para o desenvolvimento das atividades práticas da aula, deverá apresentar-se com material para elaborar o “relatório de aula” e ser-lhe-á marcada falta de material.
- 8- Sempre que o aluno compareça na aula após o término da ativação geral, este ficará impedido de realizar aula prática, dado que a ativação geral visa a preparação psicológica e física para os exercícios posteriores e tem elevada importância na prevenção de lesões.
- 9- É proibido o uso de telemóveis nos balneários. Caso se verifique tal situação, o aluno será punido com falta disciplinar e o telemóvel será entregue na direção.
- 10- Todos os Alunos são obrigados a realizar aula prática de Educação Física, exceto os portadores de atestado médico. Estes, contudo, devem participar nas aulas de acordo com a orientação do professor, sendo obrigatório o uso de sapatilhas.
- 11- Sempre que, por razões devidamente fundamentadas, o aluno se encontre impossibilitado de estar presente no espaço onde decorre a aula de educação física será encaminhado para um espaço em que seja pedagogicamente acompanhado e realizará a tarefa atribuída pelo professor de educação física.
- 12- As aulas de Educação Física terminam dez minutos mais cedo, para os alunos poderem cuidar da sua higiene pessoal e mudar de roupa. O banho faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina.
- 13- Todos os alunos deverão abandonar os balneários até ao toque de saída da aula; caso não o cumpra, será punido com medida disciplinar sancionatória.
- 14- Não é permitido a qualquer aluno se pendurar nas balizas, postes, tabelas ou aros de basquetebol.
- 15- Estão impedidos de participar nas atividades extracurriculares da disciplina de Educação Física todos os alunos que, tiverem tido comportamentos inadequados para qualquer elemento da comunidade educativa, considerado pelo Professor de Educação Física.
- 16- Todo o material desportivo é de uso exclusivo nas atividades do Grupo de Educação Física.

Anexo 4 – Planeamento Anual Geral de Educação Física.

1º Período				
Semanas	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
	18 – 22 25 – 29	02 – 06 09 – 13 16 – 20 23 – 27 30 - 03	06 – 10 13 – 17 20 – 24 27 – 30	04 – 07 11 – 15

1º Período

3ºCEB		
7ºano	8ºano	9ºano
Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)
Basquetebol (12)	Basquetebol (12)	Basquetebol (12)
Atletismo (09) (Saltos - altura e Corridas - barreiras)	Atletismo (09) (Saltos - altura e Corridas - barreiras)	Atletismo (09) (Saltos - altura e Corridas - barreiras)
Rugby (12)	Rugby (12)	Rugby (12)
Atividades Competitivas Basquetebol 7/11/2023 ~~Tag-Rugby~~ 5/12/2022	Atividades Competitivas Basquetebol 8/11/2023 ~~Tag-Rugby~~ 6/12/2022	Atividades Competitivas Basquetebol 9/11/2023 ~~Tag-Rugby~~ 7/12/2022
Corta-mato Jogo Professores Alunos 13/12/2023		
Nº total de aulas: 39		

Semanas

2º Período		
Janeiro	Fevereiro	Março
03 - 05 08 – 12 15 – 19 22 – 26 29 - 02	05 – 09 15 – 16 19 - 23 26 - 01	04 – 08 11 – 15 18 – 22

2º Período

3ºCEB		
7ºano	8ºano	9ºano
Andebol (10)	Futebol (10)	Futebol (10)
Ginástica (10)	Ginástica (10)	Ginástica (10)
Badminton (10)	Badminton (10)	Badminton (10)
Atletismo (06) Lançamentos/Peso	Atletismo (06) Lançamentos/Dardo	Atletismo (06) Lançamentos Peso/Dardo
Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14)*	Atividade Alternativa (14)*
Atividades Competitivas Andebol 30/03/2023 Manhã	Atividades Competitivas Futebol 30/03/2023 Manhã	Atividades Competitivas Futebol 30/03/2023 Manhã
Mega Atleta Dia da Atividade do Pré-Escolar Jogo Professores Alunos 20/03/2023		
Nº total de aulas: 36		
* Apenas para as turmas que frequentam as aulas de natação na FADEUP		

Educação Física

2023-2024

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Planeamento Anual Geral de Educação Física

Semanas

3º Período		
Abril	Maio	Junho
08 – 12 15 – 19 22 - 26 29 - 03	06 – 10 13 – 17 20 - 24 27 – 31	03 – 07 11 – 14

3º Período

3ºCEB		
7ºano	8ºano	9ºano
Voleibol (12)	Andebol (12)	Voleibol (10)
Dança (10)	Dança (10)	Dança (10)
Orientação (04)	Orientação (04)	Orientação (4)
Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (4)
Atividades Competitivas Voleibol 12/06/2023	Atividades Competitivas Andebol 13/06/2023	Atividades Competitivas Voleibol 12/06/2023
Parque Aquático Amarante 4 de junho		
Nº total de aulas: 28 (9º) e 30 (5º, 6º, 7º, 8º)		

Anexo 5 – Roulement de Espaços.

Ocupação de Espaços|-1

Horas	2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.
8h25 9h15	8ºD	6ºD	7ºB	6ºC		6ºE		7ºC	6ºC	7ºA
9h20 10h10	9ºA	6ºD	7ºC	8ºA		8ºC		7ºC	6ºC	7ºA
10h20 11h10	9ºA		7ºA	8ºA	9ºB	9ºA	8ºA			7ºB
11h20 12h10	8ºC	6ºB	8ºB		9ºB	8ºD	6ºE	9ºC	6ºA	7ºB
12h15 13h05	8ºC	6ºB	8ºB	6ºA	9ºC	8ºD	6ºE	9ºC	6ºA	9ºB
13h40 14h30										
14h35 15h25				5ºA						
15h35 16h25				5ºC			5ºC	8ºB	5ºA	
16h35 17h25				5ºB	6ºB		5ºC		5ºA	
17h30 18h20				5ºB	6ºD		5ºB			

Semanas Correspondentes	1º Período	2º Período	3º Período
	18/09 a 22/09	08/01 a 12/01	15/04 a 19/04
	02/10 a 06/10	22/01 a 26/01	29/04 a 03/05
	16/10 a 20/10	05/02 a 9/02	13/05 a 17/05
	30/10 a 03/11	19/02 a 23/02	27/05 a 31/05
	13/11 a 17/11	04/03 a 8/03	12/06 a 14/06
	27/11 a 30/11	18/03 a 22/03	
	11/12 a 15/12		

2023 - 2024

Ocupação de Espaços -2

Horas	2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.
8h25 9h15	6ºD	8ºD	6ºC	7ºB	6ºE		7ºC		7ºA	6ºC
9h20 10h10	6ºD	9ºA	8ºA	7ºC	8ºC		7ºC		7ºA	6ºC
10h20 11h10		9ºA	8ºA	7ºA	9ºA	9ºB		8ºA	7ºB	
11h20 12h10	6ºB	8ºC		8ºB	8ºD	9ºB	9ºC	6ºE	7ºB	6ºA
12h15 13h05	6ºB	8ºC	6ºA	8ºB	8ºD	9ºC	9ºC	6ºE	9ºB	6ºA
13h40 14h30										
14h35 15h25			5ºA							
15h35 16h25			5ºC				8ºB	5ºC		5ºA
16h35 17h25			5ºB			6ºB		5ºC		5ºA
17h30 18h20			5ºB			6ºD		5ºB		

Semanas Correspondentes	1º Período	2º Período	3º Período
	25/09 a 29/09	03/01 a 05/01	08/04 a 12/04
	09/10 a 13/10	15/01 a 19/01	22/04 a 29/04
	23/10 a 27/10	29/01 a 02/02	06/05 a 10/05
	06/11 a 10/11	15/02 a 16/02	20/05 a 24/05
	20/11 a 24/11	29/02 a 01/03	03/06 a 07/06
	04/12 a 07/12	11/03 a 15/03	

2023 - 2024

Anexo 6 – Planeamento Anual.

MÊS	SEMANA	DIA	AULA	UNIDADE DIDÁTICA	ESPAÇO	
SETEMBRO	1	20	1 E 2	APRESENTAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA(1 E 2)	P	
		22	3	APTIDÃO FÍSICA(3)	G/E	
	2	27	4 E 5	APTIDÃO FÍSICA(4)/ATLETISMO SALTO EM ALTURA (1)	G/E	
		29	6	BASQUETEBOL (1)	P	
OUTUBRO	1	4	7 E 8	BASQUETEBOL (2 E 3)	P	
		6	X	GREVE	G/E	
	2	11	9 E 10	ATLETISMO SALTO EM ALTURA (2 E 3)	G/E	
		13	11	BASQUETEBOL (4)	P	
	3	18	12 E 13	BASQUETEBOL (5 E 6)	P	
		20	14	ATLETISMO - SALTO EM ALTURA (4)	G/E	
	4	25	15 E 16	ATLETISMO - BARREIRAS (5 E 6)	G/E	
		27	X	GREVE	P	
NOVEMBRO	1	1	X	FERIADO - DIA DE TODOS OS SANTOS	P	
		3	17	ATLETISMO - BARREIRAS (7)	G/E	
	2	8	18 E 19	TAG-RUGBY (1 E 2)	G/E	
		10	20	ATIVIDADE PROJETO UBUNTU	P	
	3	15	21 E 22	BASQUETEBOL (7 e 8)	P	
		17	23	AULA DE ANDEBOL - FADEUP	G/E	
	4	22	24 E 25	TAG-RUGBY (3 e 4)	G/E	
		24	26	BASQUETEBOL (9)	P	
DEZEMBRO	5	29	27 E 28	ATLETISMO BARREIRA(8) TAG-RUGBY (5)	p	
	1	1	X	FERIADO - RESTAURAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA	G/E	
		6	29 E 30	TAG-RUGBY (6 e 7)	G/E	
	2	8	X	FERIADO - DIA DA IMACULADA CONCEIÇÃO	p	
		13	31 E 32	CORTA - MATO P ROFESSORES VS ALUNOS	P	
	3	15	33	ATIVIDADE DE NATAL	G/E	
		4	3	34 E 35	GINÁSTICA(1 E 2)	G/E
	5		36	ATIVIDADE DE LUTAS	P	
JANEIRO	2	10	37 E 38	FUTEBOL (1 E 2)	P	
		12	39	GINÁSTICA(3)	G/E	
	3	17	40 E 41	GINÁSTICA(4 E 5)	G/E	
		19	42	FUTEBOL (3)	P	
	4	24	43 E 44	FUTEBOL (4 E 5)	P	
		26	45	GINÁSTICA(6)	G/E	
	5	31	46 E 47	GINÁSTICA(7 E 8)	G/E	
		FEVEREIRO	1	2	48	FUTEBOL (6)
2	7		49 e 50	FUTEBOL (7) + ATIVIDADE LUTA CONTRA O CANCRO	P	
	9		51	GINÁSTICA(9)	G/E	
3	14		X	FÉRIAS - CARNAVAL	G/E	
	16		52	CORTA MATO DISTRITAL	p	
21	53 e 54		Futebol(7) E BADMINTON (1)	P		
MARÇO	4	23	55	GINÁSTICA(10)	G/E	
		28	56 e 57	PALESTRA	G/E	
	1	1	58	BADMINTON (2)	P	
		6	59 e 60	BADMINTON (3 E 4) TORNEIO BADMINTON	P	
	2	8	61	LANÇAMENTO DO DARDO (1)	G/E	
		13	62 e 63	LANÇAMENTO DO PESO (1 E 2)	G/E	
	3	15	64	BADMINTON (5)	P	
		20	65 e 66	TORNEIO INTER-TURMAS DE FUTEBOL	P	
ABRIL	4	22	67	AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA	G/E	
		10	68 E 69	DANÇA(1 E 2)	G/E	
	1	12	70	VOLEIBOL (1)	P	
		17	71 E 72	VOLEIBOL (2 E 3)	P	
	2	19	73	DANÇA(3)	G/E	
		24	74 E 75	ATIVIDADE 25 ABRIL	G/E	
	MAIO	3	26	76	VOLEIBOL (4)	P
			1	X	FERIADO - DIA DO TRABALHADOR	P
1		3	77	DANÇA(4)	G/E	
		8	78 e 79	ATIVIDADE DE CANOAGEM	G/E	
2		10	80	AULA NÃO LECCIONADA	P	
		15	81 e 82	VOLEIBOL 6 E 7)	P	
3		17	83	DANÇA(5)	G/E	
		22	84 e 85	ORIENTAÇÃO (1 E 2)	G/E	
JUNHO	4	24	86	DIA DA PÉRO	P	
		29	87 e 88	OLIMPÍADAS 9º ANO	P	
	5	31	89	APTIDÃO FÍSICA(3)	G/E	
		1	4	90 e 91	PARQUE AQUÁTICO	G/E

XV

[illegible]

Anexo 8 – Plano de Aula.

Estágio Profissional FADEUP

Plano de Aula

Professor: Rafael Jesus	Ano: 9º	Data: 19-01-2024	Nº de Alunos: 20
Professora cooperante: ...	Turma: B	Aula nº: 38 e 39	
Unidade Didática: Futebol	Local: Escola	Hora: 12H15 às 13H05	Material: 15 bolas de futebol, sinalizadores, 5+5+5 coletes
Função Didática: Exercitação da habilidade motora condução e ao princípio específico ofensivo penetração.		Duração: 50'	
Sessão nº: 3 em 9			

Objetivos: trabalhar a relação com bola e a penetração Habilidade Motora: condução da bola; travagens e mudanças de direção com bola. Cultura desportiva: compreender as regras do jogo, as habilidades motoras e princípios específicos. Aptidão Física: desenvolver a força dos MI, a velocidade, a destreza motora e coordenação óculo-podal (relação بكرة) Conceitos psicossociais: cooperar com os colegas e professor nas atividades propostas.
--

Parte	TP	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.
INICIAL	12H15 às 12H20	Os alunos procedem à muda de roupa.	Os alunos apresentam-se no pavilhão e dirigem-se ao balneário para proceder à troca de roupa.	Os alunos comparecem à hora definida e trocam de roupa no timing definido.	Os alunos entram no balneário de forma calma e controlada
	12H20 às 12H30	Alunos realizam ativação através da condução de bola.	“Polícia-ladrão” Quem não tem bola (polícia) tem de procurar tirar a bola a quem tem bola (ladrão). Ao apito do professor, quem tem bola ganha 10 . No final quem tiver menos pontos cumpre um castigo (10 afundos com salto)	Conduzir a bola perto do pé com toques curtos; Contactar a bola com parte interna e externa do pé; Proteger a bola com o corpo.	Cada clube numa metade do campo; 6 jogadores com bola e 4 jogadores sem bola.
PRINCIPAL	12H30 às 12H45	Os alunos procuram a vantagem numérica para encontrarem espaço para conduzir a avançar no campo.	2x2+jk com “end zone” Os alunos, em situação de superioridade numérica, procuram encontrar jogador livre de forma a conseguirem ter espaço para conduzir e avançar no campo para pontuar.	Afastar do portador da bola; ver quem está livre; avançar se tenho espaço; conduzir a bola perto do pé com toques curtos; Contactar a bola com parte interna e externa do pé; Proteger a bola com o corpo.	4 grupos de 5 jogadores em formato sobre desce; Equipa que perde no campo 2 troca com JK do campo 1 e 2 e equipa que perde no campo 4 troca com JK do campo 3 e 4.
	12H45 às 12H55	Os alunos jogam a campo inteiro conduzindo a bola para perto da baliza quando têm espaço para avançar e evitando a aglomeração em torno da bola.	Situação de jogo 5x5 Os alunos jogam em situação de igualdade numérica procurando levar a bola para perto da baliza em condução sempre que têm espaço para avançar. A equipa que tem a bola deve ocupar os 3 corredores sinalizados no campo (fazer campo grande com bola).	Conduzir a bola perto do pé; Evitar perder facilmente a bola conduzindo para ultrapassar o defensor ou recorrendo ao passe para colega livre; Ocupar racionalmente o espaço e evitar a aglomeração; Com bola, ter um jogador a ocupar cada um dos três corredores sinalizados no campo.	4 equipas de 5 jogadores As equipas que estão fora realizam um trabalho de força dos MI (agachamento isométrico e afundos)

Estágio Profissional FADEUP

Final	12H55 às 13H05	Os alunos realizam um retorno à calma, arrumam o material e procedem depois à higiene pessoal	Os alunos arrumam o material utilizado na aula e depois retornam à calma fazendo também uma reflexão sobre os conteúdos aprendidos na aula. Dirigem-se posteriormente ao balneário para procederem à sua <u>higiene pessoal</u>	Os alunos arrumam o material e depois refletem sobre os conteúdos aprendidos na aula; Os alunos tomam banho e mudam de roupa.	Os alunos sentam-se em círculo com a supervisão do professor, após arrumarem o material.
-------	----------------	---	--	--	--

Anexo 9 – Grelha de Avaliação Diagnóstica.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: BADMINTON 9ºB																						
ALUNOS																						
DELOCAÇÃO EM FUNÇÃO DA TRAJETÓRIA DO VOLANTE CULACA SE ATRÁS DO PONTO DE QUEDA DO VOLANTE REALIZA O BATIMENTO COM INTENÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
	NO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
	NO	F	X	X	X	X	F	F	F	F	X	F	F	X	F	F	F	F	X	F		
	NO	F	X	X	F	F	X	X	X	F	X	X	X	X	F	X	X	F	X	F		
	NO	F	F	F	F	F	F	F	X	F	F	F	X	F	F	F	F	F	X	F		
BATIMENTOS ACIMA DA CABEÇA	NO	F	F	F	F	F	F	F	X	F	F	F	X	F	F	F	F	F	X	F		
	NO	X	F	clear	X	X	F	F	F	F	X	F	X	X	F	X	F	F	X	F		
	NO	X	X	X	X	X	X	X	F	F	F	F	F	X	F	F	X	X	F	F		
	NO	F	F	F	F	X	F	F	F	X	F	X	X	F	F	F	X	F	F	F		
	NO	F	F	F	X	F	F	X	F	F	F	F	F	F	F	F	X	X	X	F		
BATIMENTOS ABAIXO DA CINTURA	NO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	X	X	F	F	F	X	F	F	F	F		
	NO	F	F	F	X	X	F	F	F	F	F	F	F	F	F	X	X	F	X	F		
	NO	X	F	X	X	F	X	X	X	F	X	X	X	X	F	X	X	X	X	F		
	NO	F	F	F	X	F	X	X	X	F	F	F	X	X	F	F	X	X	F	F		
	NO	F	F	F	X	F	F	X	F	F	F	F	F	F	F	F	X	X	F	F		
LEGENDA	F	FAZ																				
	X	FAZ COM DIFICULDADE																				
	N	NÃO FAZ																				
	NO	NÃO OBSERVADO																				

Anexo 10 – Grelha de Heteroavaliação.

AVALIAÇÃO SUMATIVA: SALTO EM ALTURA 918															
ALUNOS		19847 - 19848	19849 - 19850	19851 - 19852	19853 - 19854	19855 - 19856	19857 - 19858	19859 - 19860	19861 - 19862	19863 - 19864	19865 - 19866	19867 - 19868	19869 - 19870	19871 - 19872	19873 - 19874
CORRIDA CURVILÍNEA		19875 - 19876	19877 - 19878	19879 - 19880	19881 - 19882	19883 - 19884	19885 - 19886	19887 - 19888	19889 - 19890	19891 - 19892	19893 - 19894	19895 - 19896	19897 - 19898	19899 - 19900	19901 - 19902
ALTEIRAÇÃO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
INCLINAÇÃO DO CORPO PARA DENTRO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
MONTEAR PTO CURVILÍNEO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P. IMPULSÃO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
PÉ MAIS AFASTADO DO COLCHÃO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
AÇÃO NOS MS		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
ELEVÇÃO DO M. LIVRE		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
TRANSPOSIÇÃO DA BARREIRA		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
MS A TO A FRENTE DA BARREIRA		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
INCLINAÇÃO DO CORPO ATRAS		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
PASSAGEM ALTERNÂNCIA DOS MB		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RECEÇÃO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
QUEIXO JUNTO AO PÉITO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BACIA ALTA		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
CONTACTO NO COLCHÃO COM O DORSO		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Anexo 11 – Grelha de Avaliação Final do Período.

2º PERÍODO		GRELHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA																																			
Nº	ANO/TURMA:	DOMÍNIO DAS ATIVIDADES FÍSICAS 70%												DOMÍNIO DA APTIDÃO FÍSICA 20%												D. CONHECIMENTO 10%				MÉDIA FINAL	AUTOAVALIAÇÃO						
		Conhecimento 25%				Esp.Crit. Aut.25%				Comunicação 25%				R. Interpessoal 25%				Conh. 25%		Esp.C. Aut. 25%		Comu. 25%		R.Int 25%													
		M				M				M				M				M				M		M		M		M		M		M		M		M	
		Ginástica	Futebol	Badminton	Atletismo	Ginástica	Futebol	Badminton	Atletismo	Ginástica	Futebol	Badminton	Atletismo	Ginástica	Futebol	Badminton	Atletismo	Ginástica	Futebol	Badminton	Atletismo	T. F.TESCOLA	C. FÍSICA	T. F.TESCOLA	C. FÍSICA	T. F.TESCOLA	C. FÍSICA	T. F.TESCOLA	C. FÍSICA	Conh. 25%	E. C. Aut. 25%	Comu. 25%	R. Inter. 25%				
Nº	Nome																																				
1	A	2	2	3	2,4	2	2	3	2	2,4	2	2	3	2	2,4	2	2	3	2	2,4	1,6	3	2	2,8	2	3	2,3	3	2	2,8	0,5	3	3	3	0,3	2,5	3
2	B	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	2,6	3	4	3,3	3	4	3,3	3	4	3,3	3	4	4,0	0,7	3	4	4	0,4	3,6	4
3	C	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	2,5	4	4	4,0	4	4	4,0	4	4	4,0	4	4	4,0	0,8	4	3	4	0,4	3,6	4
4	D	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	2,6	4	3	3,8	3	4	3,3	3	4	3,3	4	4	4,0	0,7	3	3	4	0,4	3,7	4
5	E	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	2,8	3	4	3,3	4	4	4,0	4	4	4,0	4	4	4,0	0,8	4	4	4	0,4	4,0	4
6	F	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	2,6	4	3	3,8	3	4	3,3	3	4	3,3	3	4	3,3	0,7	4	4	3	0,4	3,6	4
7	G	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	2,6	3	3	3,0	3	3	3,0	3	3	3,0	3	3	3,0	0,6	3	3	3	0,3	3,5	4
8	H	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	4	3	4	3,7	2,6	4	3	3,8	3	4	3,3	3	4	3,3	3	4	4,0	0,7	4	4	4	0,4	3,5	4
9	I	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	2,3	4	4	4,0	3	4	3,3	3	4	3,3	3	4	4,0	0,7	4	4	4	0,4	3,5	4
10	J	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	4	3	4	4,3	3	3	3,0	3	3	3,0	3	3	3,0	0,7	4	4	4	0,4	3,7	4
11	K	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	2,5	3	4	3,3	4	3,3	4	4,0	3	3	4	4,0	0,7	4	4	4	0,4	3,5	4	
12	L	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	2	3	2,3	3	3	3	3,0	3	3	3,0	2	3	2,3	0,5	3	3	2	0,3	2,9	3
13	M	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	2,3	3	4	3,3	3	4	3,3	3	4	3,3	3	4	3,3	0,7	4	4	3	0,4	3,3	3
14	N	3	4	4	3,7	3	4	4	3,7	3	4	4	3,7	3	4	4	3,7	2,6	4	3	3,8	4	4	4,0	4	4	4,0	4	4	4,0	0,8	4	4	4	0,4	3,7	4
15	O	3	5	4	4,0	3	5	4	4,0	3	5	4	4,0	3	5	4	4,0	2,8	4	5	4,3	4	5	4,3	4	5	4,3	4	5	4,3	0,9	5	5	5	0,5	4,1	4
16	P	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	2	3	2,3	3	3	3	3,0	3	3	3,0	2	3	2,3	0,5	3	3	2	0,3	2,9	3
17	Q	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	3	3	4	3,4	2,3	4	3	3,8	3	3	3,0	3	3	3,0	3	4	3,8	0,7	3	3	3	0,3	3,3	4
18	R	4	3	4	3,7	3	4	4	3,4	3	4	4	3,4	3	4	4	3,4	2,4	4	3	3,8	4	4	4,0	3	3,3	3	4	4,0	0,7	4	4	4	0,4	3,5	4	
19	S	3	4	3	3,3	3	4	3	3,3	3	4	3	3,3	3	4	3	3,3	2,3	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	3,8	4	4	3,8	0,8	4	3	4	0,4	3,5	4
20	T	3	4	4	3,7	3	4	4	3,7	3	4	4	3,7	3	4	4	3,7	2,6	4	3	3,8	3	3	3,0	3	3	3,0	3	3	3,0	0,6	3	3	3	0,3	3,5	4

Anexo 12 – Grelha de Observação individual e coletiva dos alunos em jogo.

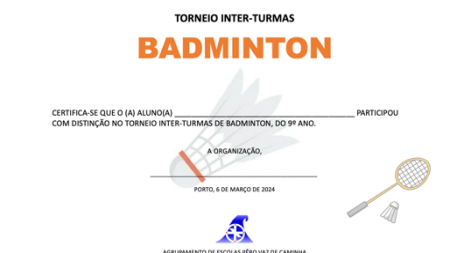
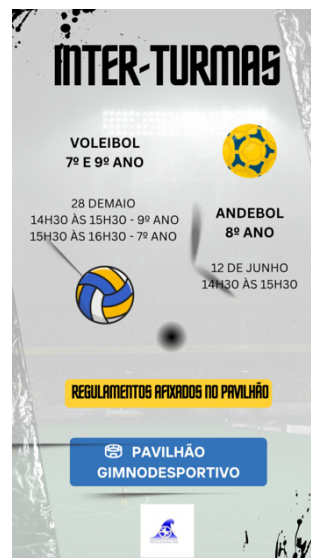
onde ficam.

Caraterísticas do Jogo		Não	Como sabes?
O jogo está a ser dinâmico?	X		todos estão com a bola
O jogo está estruturado? (ataque/defesa)		X	há jogadores que não sabem
O jogo está a ser seguro para todos?	X		Ninguém se magoou
O jogo está a ser justo?		X	O diogo é arbitro
Estão todos os jogadores envolvidos no jogo?	X	X	Alguns não recebem a bola
Estão todos os jogadores a ser desafiados?		X	alguns não andam
O jogo está a ser divertido?	X		acho que sim.
Observações individuais	Sim	Não	Como sabes?
O jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?	X		está a passar e demarcar
O jogador está a jogar com segurança e a respeitar os outros jogadores?	X		Ainda não bateu em ninguém
O jogador está a jogar com fair play e a respeitar o árbitro?	X		
O jogador está envolvido no jogo?	X		está a receber e passar a bola
O jogador está a sentir-se desafiado no jogo?	X		está a ser marcado e demarcado
O jogador parece estar a divertir-se?	não sei	-	-
Outros comentários?			

XXI

[illegible]

Anexo 14 – Posters dos Torneios Inter-Turmas e do Desporto Escolar, Cartaz de Motivação para a Turma e Prémio entregue aos vencedores das Olimpíadas: “Tocha Olímpica” construída pelo Núcleo de Estágio.



Anexo 15 – Guião da Entrevista

IMPACTO DA APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA NO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS PSICOSOCIAIS DOS ALUNOS

PERGUNTA 1

O que acham da existência de clubes e equipas nas nossas aulas?
Em que medida a existência de clubes e equipas nas nossas aulas vos beneficia?

PERGUNTA 2

Como olham para equipas as equipas mistas?
Que tipo de equipas preferem? Mistas, por níveis de habilidade, por género?
Que benefícios pode trazer trabalhar em equipas mistas?

PERGUNTA 3

Como é que os alunos com mais habilidade devem procurar ajudar à inclusão e envolvimento no jogo dos alunos menos competentes?

PERGUNTA 4

O que pensam acerca da organização de torneios durante as aulas?

PERGUNTA 5

O que pensam acerca das cerimónias de entrega de prémios/diplomas?

PERGUNTA 6

Em que medida é que o desempenho de funções como treinador, arbitragem e mesa favorece o desenvolvimento do conhecimento, da competência e da autonomia a participação no jogo?

PERGUNTA 7

Nas modalidades abordadas no 1º período como foi a participação de todos os jogadores? Que cooperação houve entre todos os jogadores? De que forma os jogadores encontraram divertimento através do jogo? Todos estavam motivados?

PERGUNTA 8

Consideram que as aulas das diferentes modalidades devem ter um carácter mais técnico e individualizado (trabalho mais analítico) ou mais tático e mais coletivo (mais jogado)?

PERGUNTA 9

O que pensam acerca das regras que aplicamos no jogo e das modificações por representação e por exagero? (por exemplo: só pode fazer dois ensaios consecutivos, a bola tem de passar por todos, o primeiro cesto de cada aluno vale 3 pontos, jogo 3x3 em maior campo). De que forma pode ser favorável ao envolvimento de todos no jogo?

PERGUNTA 10

Qual a importância que atribuem à vitória na aula de educação Física? Importa muito o ganhar? Porquê ou porque não?

PERGUNTA 11

Sentes-te mais motivado(a) quando jogas em equipa?

PERGUNTA 12

Que valores podemos desenvolver através do jogo em equipa?