



Estágio Profissional: A Legitimação da Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Pedro Miguel Mondim Teixeira

Porto, 2024

Ficha da Catalogação

Teixeira, P. M. M. (2024). *A legitimação da Educação Física*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Teixeira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, LEGITIMAÇÃO, APRENDIZAGEM

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a todos os seus docentes, por me acolherem nestes dois magníficos anos. Anos repletos de partilha, crescimento e aprendizagem.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Paula Silva, pelo acompanhamento realizada e a disponibilidade sempre que era solicitada.

Ao professor Eduardo Rodrigues, por ter sido um exemplar professor cooperante, motivando-me sempre a ser melhor todos os dias.

À minha família, amigos e colegas que diretamente ou indiretamente sempre me apoiaram durante este percurso e que o tornaram mais fácil.

Aos meus pais, Sérgio e Adelaide, por todo o suporte dado até ao momento, têm sido incansáveis e um exemplo a seguir.

À minha namorada, Natacha, pelo amor, paciência e apoio constante durante este ciclo.

A todos os mencionados um obrigado do fundo do coração!

Índice Geral

Ficha da Catalogação	II
Agradecimentos	III
Índice Geral.....	V
Índice Tabelas	VII
Índice Anexos.....	VIII
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviaturas	XI
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	2
3. Enquadramento Institucional	4
3.1- O núcleo de estágio.....	5
3.2- O professor cooperante	5
3.3- Caracterização das turmas residentes	8
4. Planeamento anual	10
4.1- Primeiro semestre.....	11
4.2- Segundo semestre.....	16
4.3- A turma partilhada.....	20
5. Modelos de instrução utilizados	22
6. A subjetividade objetiva da avaliação.....	24
6.1- Avaliação dos conhecimentos	27
6.2- Avaliação da aptidão física	27
6.3- Atitude e valores e a sua influência na Educação Física.....	29

7.	Dificuldades sentidas no estágio	32
8.	Eventos desportivos	35
8.1-	O gira-vólei	35
8.2-	Corta-mato escolar	36
8.3-	Corta-mato distrital	38
8.4-	A “semana da orientação”	39
9.	A visita de estudo a Lisboa	40
10.	O que é a Educação Física	41
10.1-	As conceções de educação física	41
10.2-	Da <i>ginástica</i> à educação física	43
10.3-	Educação física em Portugal	46
10.4-	A atualidade da Educação Física	47
10.5-	Um novo paradigma da Educação Física?	50
10.6-	Os objetivos da nova Educação Física	51
10.7-	O motivo de cada objetivo	52
10.8-	A minha atuação no futuro	54
11.	Considerações finais	56
	Referências Bibliográficas	59
	Anexos	XII

Índice Tabelas

Tabela 1:Matérias lecionadas11

Tabela 2: Modelos de instrução predominantes. 22

Índice Anexos

Anexo I Avaliação dos conhecimentos 1.º semestre	XII
Anexo II Unidade didática de andebol	XV
Anexo III Avaliação sumativa badminton	XV
Anexo IV Avaliação sumativa 2.º semestre	XVI

Resumo

Este documento, intitulado “A Legitimação da Educação Física”, pretende de forma mais real e objetiva possível relatar as vivências de um estudante estagiário (o autor do documento) num contexto de estágio profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio profissional foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde, no ano letivo 2023/2024 e foi atribuído ao estagiário duas turmas de 10.º ano, que devido ao número reduzido de discentes tinham aulas de Educação Física em conjunto, e uma turma que partilhou, durante 3 meses, com o seu colega do núcleo de estágio. Todo o processo foi supervisionado pelo professor cooperante e orientado pela professora orientadora. O relatório aborda a experiência prática do estagiário, incluindo os modos de avaliação e métodos a que recorreu nos diversos domínios, bem como as dificuldades encontradas e as estratégias pedagógicas implementadas. Numa fase final, o documento discute a importância da Educação Física, os desafios atuais desta e a necessidade de legitimar a mesma, justificando-a no currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; LEGITIMAÇÃO; APRENDIZAGEM.

Abstract

This document, entitled “The Legitimization of Physical Education”, aims to provide as real and objective an account as possible of the experiences of a trainee student (the author of the document) in the context of students of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The preservice took place at the Ermesinde Secondary School in the 2023/2024 school year and the intern was assigned two 10th grade classes, which due to the small number of students had PE classes together, and one class that he shared for 3 months with his colleague from the internship center. The whole process was supervised by the cooperating teacher and guided by the supervising teacher. The report covers the trainee's practical experience, including the assessment methods and methods he used in the various areas, as well as the difficulties encountered and the teaching strategies implemented. Finally, the document discusses the importance of Physical Education, its current challenges and the need to legitimize it by justifying it in the school curriculum.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; LEGITIMISATION; LEARNING.

Lista de Abreviaturas

DCNT – Doenças Crónicas Não Transmissíveis

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEEFEBS – 2º ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professor Cooperante

RE – Relatório de Estágio

TGFU – Teaching Games For Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Este documento denominado como Relatório de Estágio (RE) procura demonstrar o percurso e as vivências de um estudante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) durante o seu ano de Estágio Profissional (EP).

O EP decorreu no ano letivo de 2023/2024, tendo sido supervisionado pelo Professor Cooperante (PC) Eduardo Rodrigues. Decorreu na Escola Secundária de Ermesinde, na qual o estagiário teve como turma residente duas turmas do 10.º ano, que tinham aulas de Educação Física em conjunto, devido ao reduzido número de discentes em ambas.

O RE encontra-se dividido em duas grandes partes, estando estas interligadas. A primeira parte tem como intuito abordar os contextos em que se desenvolveu o EP, as dificuldades sentidas, bem como a fundamentação das suas ações. A segunda parte tem como tema central a Legitimação da Educação Física, sendo este tema escolhido por dois grandes fatores: as vivências enquanto estudante no ensino secundário, onde sentia uma grande desvalorização dos colegas de turma (motivado pela classificação não ter influência na média final, para os alunos que não fossem para cursos relacionados com Desporto) e dos próprios docentes; para além disso, a perceção que teve ao longo deste estágio em conversas com outros docentes de diversas áreas, onde compreendeu que, apesar da disciplina ter a mesma ponderação que as restantes, ainda era desprezada por muitos, pelo que sentiu necessidade de relembrar e fundamentar a importância da Educação Física no currículo escolar.

2. Enquadramento Pessoal

Desde que me recordo de ser alguém, a atividade física e o desporto, sempre estiveram presentes nas diferentes etapas da minha vida e influenciaram, por sua vez, cada uma delas.

Ao longo da minha infância pratiquei dois desportos, natação e taekwondo, sendo que a arte marcial foi a modalidade que pratiquei num maior período (8 anos). Taekwondo transmitiu-me muitos dos valores que carrego até hoje e permitiu-me desenvolver a nível pessoal e profissional, como foi o caso da disciplina e da resiliência, que são fundamentais não apenas no desporto, mas em todas as áreas da vida.

Esses valores moldaram a minha atitude perante os desafios académicos e profissionais, ajudando-me a manter o foco e a determinação. A minha infância foi muito ativa e preenchida por brincadeiras, além disso, tive a sorte de ter ao meu dispor recursos espaciais para brincar em contacto com a natureza. As minhas avós vivem numa aldeia remota, o que permitiu aventurar-me por alguns montes, brincar ao ar-livre, jogar futebol na estrada com os meus primos onde as balizas eram formadas por pedras e a regra principal era “quem mandasse a bola para fora teria de ir lá buscá-la”, mesmo que isso significasse descer a vinha toda. Apesar destas vivências bastante positivas, lamento não ter praticado mais desportos em contexto competitivo.

A minha formação foi marcada pela passagem por diversas instituições de ensino, sendo que do primeiro ciclo até ao terceiro frequentei o Agrupamento de Escolas de Vallis Longus. Do 1.º ao 3.º ano estudei na Escola Básica da Ilha, no meu 4.º ano fui para a Escola Básica da Estação, tendo esta sido inaugurada no ano em que fui para lá. Nesse período era um aluno enquadrado na média e gostava de todas as disciplinas, à exceção de educação visual. Porém o momento que eu mais aguardava todos os dias era o intervalo, para poder ir brincar e a disciplina, que já nessa altura apresentava preferência era, incontestavelmente, a de EF.

No 2.º e 3.º ciclo frequentei a Escola Básica Vallis Longus. Foram anos tranquilos e de bastante sucesso. O meu secundário ficou marcado por uma

mudança de agrupamento e, por consequente, uma nova mudança de escola (Escola Básica e Secundária de Águas Santas), indo para um contexto diferente, onde não conhecia ninguém. Identifiquei, nesse momento, uma oportunidade perfeita para tentar alterar alguns aspetos da minha personalidade, como foi o caso da timidez e de ser introvertido, aspetos que estão em constante evolução até aos dias de hoje.

Até ao meu 9.º ano de escolaridade, nunca pensei, nem almejei ir para algo relacionado com o Desporto. O primeiro sinal que demonstrou essa possibilidade foi quando estava a realizar os testes psicotécnicos, para facilitar a escolha do curso a frequentar no secundário, todas as perguntas relacionadas com Desporto, colocava que tinha o máximo interesse.

No entanto, como havia outras áreas que apreciava, acabei por optar pelo curso de Ciências e Tecnologias. No final do 10.º ano apercebi-me que o meu refúgio e os momentos de maior satisfação passavam pelas aulas de Educação Física, sendo a única disciplina que eu conseguia apresentar um nível acima da média. Nesse momento o caminho afunilou e percebi que era a escolha acertada, portanto, realizei a licenciatura em Desporto na Escola Superior de Educação do Porto seguindo-se o presente ciclo de estudos, o MEEFBS na FADEUP.

3. Enquadramento Institucional

O EP foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde, escola sede do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, agregando alunos do 5.º ao 12.º ano, tendo uma vasta oferta formativa.

No que concerne ao ensino secundário, apresenta os cursos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais. Para além destes, tem como cursos profissionais: Técnico Eletrónica Médica, Técnico de Design de Comunicação Gráfica, Técnico de Ação Educativa e Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos.

A instituição apresenta um pavilhão gimnodesportivo, tendo à disposição 6 tabelas de basquetebol e 2 balizas de futsal fixas. O restante material é móvel, apresentando recursos satisfatórios para lecionar os jogos desportivos coletivos convencionais, porém para ginástica revela-se um pouco escasso, devido a algum material estar danificado ou mesmo a ausência do mesmo. Para Badminton, ocorreu um reforço do material no início do segundo semestre, promovendo todas as condições necessárias e essenciais para a prática do mesmo.

O pavilhão apresenta dimensões ligeiramente mais reduzidas relativamente aos que já estive presente e em alguns espaços o soalho não se encontra no melhor estado, o que me obrigou a realizar algumas adaptações na leção. No espaço exterior a escola está equipada com duas redes de voleibol, uma pista de atletismo, caixa de areia e um campo de jogos de cimento, com marcações de andebol e basquetebol, não sendo as oficiais.

Quando não há possibilidade de ocorrer aula no exterior e se não houver nenhum espaço no pavilhão disponível, pode-se ir para o palco situado no polivalente ou requisitar o anfiteatro. Nessas situações, aproveitava para realizar aulas teóricas ou para realizar situações de aprendizagem que não necessitasse de muito espaço.

3.1- O núcleo de estágio

Na Escola Secundária de Ermesinde havia dois núcleos de estágios, estes apresentavam características muito distintas, o núcleo 1, onde fiquei inserido, era constituído por apenas 2 estudantes estagiários e pelo PC, já o segundo era formado pelo dobro dos alunos e outro PC. Em ambos os núcleos, não conhecia nenhum dos participantes, por isso à partida era exatamente igual no qual seria inserido. O desconhecido acaba por ser algo natural, visto já em diversas alturas ter encarado essa situação, pelo que esse contexto inovador não me assustou de todo, pelo contrário, motivou-me, pois era como estivesse a começar do zero. Sendo uma oportunidade, mais uma vez, de me colocar à prova. Consegui criar uma relação bastante profissional e empática com ambos os intervenientes. Às sextas-feiras era o dia da reunião do núcleo, das 13:30h às 15:00h, que era no intervalo entre a aula do meu colega e a minha.

3.2- O professor cooperante

O professor cooperante assume um papel central na formação inicial de futuros professores, dado que incide na formação tanto profissional como pessoal, o que influencia, por sua vez, a qualidade do ensino e da aprendizagem (Batista, 2014).

Assim sendo, segundo Azevedo (2012), a supervisão pedagógica pode promover a reflexão e a colaboração, potenciando a autonomia, a construção de conhecimento profissional e, ainda, a melhoria da qualidade educativa (Rodrigues et al., 2016).

O papel do PC no processo de orientação do/s estagiário/s é, predominantemente, instrumental, pois compreende o acompanhamento e monitorização do planeamento das aulas, bem como fornecer *feedbacks*. Para além disso, deve apoiar e ajudar o estudante estagiário, por exemplo, na colaboração, partilha de ideias e resolução de diferentes problemas que possam surgir, assim como na gestão “do equilíbrio necessário entre o conhecimento académico e profissional” (Silva et al., 2017, p. 22).

Portanto, o PC orienta e fornece ambientes formativos ricos para o futuro professor de forma a estimular um saber didático, essencial para a compreensão das metodologias e estratégias de ensino, promovendo a reflexão conjunta das próprias práticas de forma a facilitar a transmissão de conhecimentos relativos às práticas profissionais dos formandos (Alarcão & Roldão, 2008, citado por Rodrigues et al., 2016).

Vieira (1993, citado por Rodrigues et al., 2016) menciona que o PC tem cinco funções principais, sendo elas, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar os futuros professores. Como tal, deve de coexistir um bom clima afetivo-relacional, de modo que o estagiário se desenvolva tanto humanamente como profissionalmente. Por outro lado, o PC deve criar condições que fomentem a inovação, o autoconhecimento, o planeamento no processo de ensino e de aprendizagem quer dos alunos quer do próprio professor, a análise crítica de materiais didáticos, a identificar e resolver problemas, observar e interpretar as práticas educativas, avaliar os processos de ensino-aprendizagem e, fundamentalmente, o gosto pelo ensino no âmbito da Educação Física (Alarcão & Tavares, 1987, citado por Rodrigues et al., 2016).

O professor cooperante do presente estágio é uma pessoa que tem mais anos de docência (o dobro) do que dos meus anos de vida e, anexando a essa experiência que lhe traz um conhecimento sólido das diversas áreas, apresenta um possante sede de conhecimento e uma capacidade relacional e comunicacional acima da média.

O professor já supervisiona estágios há bastantes anos de forma ininterrupta, e está familiarizado com as dificuldades generalizadas e estratégias para alcançarmos patamares superiores. Porém, a individualidade de cada estagiário faz, certamente, com que a experiência de supervisão seja única para cada um deles.

O meu primeiro contacto pessoal com o PC verificou-se no primeiro dia de setembro, que coincidiu com a primeira reunião de núcleo de estágio, onde conheci o meu colega do núcleo, alguns docentes e as infraestruturas da escola. Foi um momento importante e aguardado por mim, a apresentação da minha

nova “casa” e alguns dos membros que lá habitam. Recordo-me que na altura em que foi apresentada a escola já estava a imaginar como seria a mesma repleta de estudantes e lecionar no pavilhão gimnodesportivo.

As reuniões que se seguiram tiveram por base a reflexão sobre diversos documentos que o professor enviava, alguns de forma provocatória, isto é, quebrando com algumas crenças iniciais que tínhamos ou que fosse completamente oposto ao que aprendemos até então, com o intuito de refletirmos sobre os mesmos e levar o nosso pensamento além do nosso porto seguro.

Numa fase inicial, confesso que me senti um pouco à deriva, não tendo a certeza se estava a seguir o caminho correto. Acredito que o professor tenha feito isso de forma proposital, para encontrar o meu caminho sem influências externas, pois contrariamente às ciências exatas, onde há um resultado correto, maneiras certas e erradas de o alcançar, na EF isso não sucede. Não há um caminho certo e os mais diversificados podem estar todos corretos, ou seja, originarem aprendizagem aos discentes.

“As reuniões têm sido bastante aquisitivas levando muitas vezes a questionar tudo o que aprendemos, algo que considerávamos factual, analisando agora na prática será que é mesmo o certo. O último documento que o professor enviou, divergia um pouco com a minha conceção do ensino... Estivemos um ano inteiro a ouvir como devíamos ensinar e acabámos por apoiar e seguir essa conceção, porém um documento deixa-nos a pensar: “Será que é assim na prática?”; “Será que tem de ser assim”; “Será isso o certo?” [...] Algumas dúvidas instauram-se sobre nossas conceções e sobre o que deve ser o ensino.”

Diário a bordo, 23 de setembro

As reflexões permitiram-me crescer profissionalmente, aprimorando a minha ação. As reflexões referente às aulas observadas e analisadas do PC e do colega de núcleo de estágio foram um ótimo propulsor do meu desenvolvimento, pois permitiu ampliar as minhas estratégias de gestão e controlo da aula e o reportório de exercícios que poderia adaptar ao meu contexto. As observações estavam divididas em 3 grandes fases, havendo em

cada uma diversos tópicos e objetivos em concreto em análise. Na primeira fase era ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma, na intermédia era rentabilização do tempo de aula e o terceiro consistia na melhoria da qualidade da informação.

3.3- Caraterização das turmas residentes

Após uma reunião com o PC, as turmas e os horários foram definidos, tendo-me sido atribuídas duas turmas do 10.º ano de escolaridade, que pelo reduzido número de alunos tinham as disciplinas de Português, Psicologia e Educação Física em simultâneo. Escolhi essas turmas, pois a outra turma era do 12.º ano, ou seja, iria dar aulas a alunos com uma faixa etária próxima à minha e, por esse motivo, optei pelo ano de escolaridade inferior. Todavia, se fosse agora, essa situação não seria vista como um problema.

Em relação à contextualização das turmas, uma era do Curso de Línguas e Humanidades e a outra de Artes Visuais. Relativamente à primeira turma era constituída por 7 estudantes do sexo feminino e 4 do sexo masculino, no entanto 2 acabaram por mudar de curso e houve o ingresso de um novo aluno, perfazendo um total de 5 estudantes do sexo feminino e 5 do sexo masculino. A segunda turma era constituída por 9 elementos, sendo todos do sexo feminino, porém, a meio do segundo semestre ingressou mais um elemento do sexo feminino, proveniente do Brasil.

No início do primeiro semestre, através da realização de um breve questionário constatei que 11 alunos praticavam atividade desportiva com regularidade, dos quais 3 jogavam futebol a nível federado. Apesar disso, a modalidade que os alunos apresentavam maior desmotivação para a prática era de forma destacada o futebol, mais de metade da turma. Em contrapartida a modalidade favorita era o basquetebol.

O gosto pela Educação Física era presente numa grande percentagem dos alunos, no entanto cerca de 25% afirmou que não gostava da disciplina. Duas discentes apresentavam problemas de saúde, sendo que uma delas,

devido a essa situação ficava diversas vezes condicionada a sua prática e assiduidade.

Apesar das turmas terem um número idêntico de elementos, eram bastante diferentes. A turma de Humanidades apresentava um rendimento muito baixo em todas as disciplinas, sendo que apenas dois discentes apresentavam uma média acima dos 15 valores, enquanto os restantes tinham metade das disciplinas negativas. As notas que tinham faziam jus ao perfil da grande maioria, que demonstrava reduzida motivação para a tarefa, além de atribuírem pouco valor ao que faziam e tinham uma baixa taxa de assiduidade. A turma de Artes Visuais era o extremo oposto, apenas uma aluna tinha média inferior a 15 valores, porém apresentavam, por vezes, reduzido empenho nas atividades propostas. Essa atitude verificava-se devido à facilidade de alcançarem boas notas nos ciclos anteriores. Por isso, apesar das diferenças havia a necessidade de mudar as atitudes de todos os alunos.

4. Planeamento anual

As escolhas da matéria a lecionar não se relevou uma facilidade, sendo que vários fatores tiveram influência nessa decisão. Primeiramente, o ano de escolaridade dos alunos, obrigavam-me a lecionar, pelo menos, uma matéria de ginástica e outra de atividades rítmicas. Também tive de optar, pelo menos, por dois jogos desportivos coletivos e duas matérias dentro destas subáreas: atletismo, patinagem, raquetes e outras. Sendo que patinagem ficou imediatamente excluída, devido à inexistência de patins na escola.

Numa fase inicial, pretendia lecionar as matérias que demonstrava maior domínio, sendo dessas a que eu apresentava maior conhecimento pedagógico era o futebol, porém após a aplicação de um questionário inicial, da avaliação diagnóstica e das características da turma considerei que não seria a mais indicada. Prefiri no primeiro semestre iniciar com andebol, modalidade que maior parte da turma demonstrava interesse e que eu me apresentava confiante e com um extenso leque de estratégias. O atletismo também foi uma das minhas escolhas, mais concretamente, a corrida de estafetas, pois dentro da individualidade inerente à matéria, selecionei uma modalidade mais coletiva de forma a aprimorar as capacidades psicossociais dos alunos. Além disso, no final do 1º semestre realizava-se o corta-mato escolar, por isso a decisão por atletismo no primeiro semestre ganhou mais força; ginástica de solo foi a última matéria a ser abordada no 1.º semestre.

No segundo semestre lecionei basquetebol, escolhendo-a, em detrimento do voleibol, devido à transferência existente entre o andebol e o basquetebol, por serem ambos jogos desportivos coletivos de invasão. Optei pelo badminton pelas condições materiais e espaciais que dispunha; enquanto nas atividades rítmicas, incidi pela dança, abdicando das danças tradicionais e sociais, pois considerei mais apelativo e motivador para os discentes.

Primeiro semestre	Segundo Semestre
Andebol	Basquetebol
Atletismo	Badminton
Ginástica	Dança

Tabela 1: Matérias lecionadas

Recorri ao ensino por blocos nos dois semestres, sendo que a matéria lecionada dependia do espaço disponível. No 1.º semestre, quase sempre quando as aulas eram no pavilhão privilegiava ginástica ou andebol e no exterior dividia andebol com atletismo, no entanto atletismo era mais predominante. No 2.º semestre todas as aulas do exterior a matéria lecionada era o basquetebol e no interior, por norma realizava badminton ou dança.

4.1- Primeiro semestre

Andebol

Andebol foi a matéria que iniciei e apresentei algumas dificuldades, numa fase inicial, motivadas pelo meu reduzido conhecimento do contexto, o que dificultava a criação de grupos enquadrados com os objetivos da aula. O conhecimento pedagógico, naturalmente, não estava no expoente máximo, mas por meio das minhas vivências passadas como treinador de futebol e sendo esta modalidade um desporto coletivo de invasão com diversas transferências para o andebol, permitiu-me ter uma panóplia de estratégias que contribuíssem para a fluidez da aula.

Uma das dificuldades apresentadas foi a realização do jogo 5x5, situação que foi efetuada com pouca frequência, devido aos limitativos recursos espaciais disponíveis. Nas aulas de 100 minutos, tinha apenas 1/3 do pavilhão ao meu dispor, sendo o mesmo de reduzidas dimensões. Com a anexação das áreas, o espaço de jogo verificava-se quase inexistente, o que causava bastantes

constrangimentos nas dinâmicas do mesmo. Além disso, optando por essa situação, metade dos alunos ficavam em espera, não tendo grande espaço para a realização de outras tarefas. Posto estes incidentes, optei por numa fase inicial abdicar do jogo 5x5, procurando realizar formas jogadas, jogos reduzidos ou modificados com o intuito de incrementar o nível dos alunos, permitindo assim que quando efetuasse o jogo 5x5 este fosse mais fluído.

Todavia na expectativa que a turma chegasse a um nível superior e para potenciar o tempo de aprendizagem do máximo número de alunos, acabei por quase renunciar à situação de jogo formal, o que verifiquei que foi nefasta para os mesmos, tal como o PC menciona: “É um lençol muito curto para uma cama grande”. Neste caso, a expressão está direccionada ao facto de que, por vezes temos de optar entre ter todos os alunos em atividade ou realizar atividades de facto potenciadoras de aprendizagem. Naturalmente, devemos de procurar que todos os alunos estejam a realizar alguma tarefa, como desempenhar funções de arbitragem, observação ou treinadores, mas em certas situações ficarão alguns num tempo de espera superior ao habitual sendo estas, esporadicamente necessárias, porém evitáveis.

Quando recorri ao jogo, frequentemente, realizei algumas adaptações, como foi o caso de retirar o guarda-redes e colocar como alvo um cone, além disso reduzi o tamanho da área. As mesmas permitiram que os discentes tivessem uma maior área de jogo, facilitando a ocupação racional dos espaços e a tomada de decisão.

Ao longo da UD valorizei e foquei essencialmente nos processos ofensivos em detrimento dos defensivos, pois considerei que dando condições para os alunos alcançarem o objetivo principal do jogo, fazer golo, estes estariam mais motivados. Para o alcance do objetivo final, fui introduzindo diversos conteúdos técnicos e táticos que permitia os alunos terem um maior número de soluções. O meu *feedback* durante o mesmo, numa fase inicial, era muito variado, não me cingindo apenas aos objetivos da aula e aos critérios de êxito, o que fazia que o meu foco não fosse centrado em apenas um conteúdo e por consequente colocasse muita informação aos discentes. Além disso, maior parte

das vezes os *feedbacks* que transmitia aos discentes eram prescritivos ou descritivos, em detrimento dos interrogativos. Numa fase final já se verificou um maior recurso ao *feedback* interrogativo, por meio do mesmo ocorreu uma maior capacidade de reflexão e entendimento do jogo.

Atletismo

Em atletismo o meu reduzido conhecimento pedagógico do conteúdo levou-me a priorizar conteúdos que não são assim tão importantes para o contexto em questão, muitas vezes indo a questões tão micros, que seriam impossíveis de serem modificadas com o número de repetições realizadas ao longo da Unidade Didática. Como foi o caso da componente técnica, mais concretamente a técnica de corrida e posteriormente nas corridas de estafetas, onde, numa fase inicial, privilegiei em demasia como executavam a passagem do testemunho (colocação da mão, do braço, a técnica utilizada...) em detrimento de aspetos mais fulcrais como a comunicação entre o transmissor e o recetor.

“A criança e o jovem gostam de saber com que velocidade conseguem correr, que distância conseguem saltar e lançar e que altura conseguem passar. Eles estão menos interessados em saber se a técnica utilizada é ou não muito perfeita. Por sua vez os professores nunca devem esquecer que a técnica correta, apesar de importante para ultimar *performances*, é apenas um meio para atingir um fim e não um fim em si mesma” (Rolim & Garcia, 2007, p.19).

Uma das dificuldades que constatei foi a criação de grupos com velocidade homogénea, o que no início obrigou a alguns ajustes. Após a criação dos grupos, houve um caso que me causou um pouco de dificuldade e obrigou-me a realizar adaptações, pois a velocidade da aluna era muito inferior relativamente aos restantes colegas, nesse caso realizei alguns ajustes, como foi o caso de aumentar a zona de receção. Outra dificuldade foi com as distâncias percorridas, constatei que os alunos apresentavam pouca resistência, o que por vezes originava erros quando percorriam distâncias superiores. Assim, inicialmente, realizei a corrida de estafetas numa distância menor e progressivamente fui aumentando-a, até ser realizada na pista completa e

depois duas voltas à pista. Nessa altura realizava um maior número de pausas entre séries.

Esta Unidade Didática marcou um momento de profunda reflexão sobre a minha ação, onde comecei a questionar o que era importante os alunos aprenderem e conclui que esses conteúdos tão pormenorizados não deveriam ser tão enfatizados, tendo em conta o tipo de turma que tinha, o tempo disponível e os objetivos da EF.

Ginástica

No contexto específico da ginástica, eu tentei recorrer a diferentes estratégias, mas não cumpriram com as minhas expectativas. A minha formação até à licenciatura promoveu uma perceção negativa sobre ginástica, porque a maneira como era lecionada nunca me cativou, além da minha reduzida apetência para a mesma. Porém, felizmente, esta minha perspetiva sofreu uma grande alteração no 2.º semestre do 1.º ano de mestrado, devido à didática específica de ginástica, onde alarguei o número de modelos, estratégias e de exercícios referentes à modalidade.

Na minha primeira aula optei por recorrer a estações, contudo os objetivos da aula não foram cumpridos. Vários fatores influenciaram o incumprimento dos mesmos, como foi o caso do tempo que cada aluno estava em cada estação, a formação dos grupos, a reduzida autonomia dos mesmos e a minha instrução, que se verificou insuficiente, não permitindo ter o controlo total da turma. Os alunos ficaram muito tempo em cada estação, o que promoveu que após algumas execuções, a frequência das mesmas fosse diminuindo ou tornando-se nula, por vezes aproveitando para falarem entre eles. Com efeito, a formação dos grupos poderia ser diferente, procurando que fossem constituídos por alunos que na altura comunicavam menos entre si, devia de transmitir mais *feedback* aos diversos grupos, evitando assim a ausência de atividade e reduzir o tempo em cada estação. Recorri a essa estratégia com o principal objetivo dos alunos terem um elevado tempo de prática e tempo potencial de aprendizagem, no entanto não se verificou.

“A próxima aula de ginástica, certamente não será em estações, irei optar por ser em grupos pequenos e realizarei instrução direta, de modo a facilitar um pouco o controlo e organização da aula. Também irei formar grupos mais homogêneos e aproveitar os alunos que já apresentam um nível elevado para colaborar nas ajudas do colega, de forma que os que apresentam um nível superior não desmotivem e os restantes consigam ter um apoio mais individualizado.”

Diário a bordo, 5 de novembro

Mudei a minha aula, introduzi a ginástica acrobática, porém, agora numa retrospectiva devia ter-me focado quase na totalidade na mesma, em detrimento da de solo, devido aos reduzidos recursos materiais (apenas colchões e espaldar) e às características da turma. Além disso, divergi das minhas experiências passadas, procurando realizar exercícios mais motivadores para uma matéria que os alunos previamente referiram como pouco cativante, enfadonha e desinteressante. Apesar do esforço, não consegui diversificar muito e desenvolver uma grande aprendizagem para os discentes. Outro problema em ginástica foi a falta de tempo, devido a diversas circunstâncias não tive ao meu dispor as aulas que tinha perspectivado, impossibilitando, assim, uma grande progressão dos discentes. Além disso, a adição da ginástica acrobática agravou esse problema, pois o tempo disponibilizado para as matérias tornou-se ainda menor.

Outra dificuldade deveu-se à heterogeneidade da turma, pois tinha alunos que não faziam um rolamento à frente e outros que já executavam todos os elementos gímnicos, que tinha perspectivado abordar ainda antes de começar a Unidade Didática. Saber balançar essa situação foi, de facto, uma dificuldade, sendo que a principal estratégia que recorri foi ensinar as ajudas dos elementos gímnicos. As ajudas era um conteúdo que eles nunca tinham aprendido e que teve bastante sucesso, pois permitiu que os alunos com mais facilidades estivessem mais motivados e que pudessem ajudar os colegas menos aptos a evoluir e a progredir. Todos estes fatores facilitaram a minha gestão da aula, porque consegui dedicar mais tempo aos alunos de nível inferior.

Ao longo destas aulas adotei uma postura mais autoritária, com o intuito de manter o controlo da turma, em que o meu *feedback* era predominantemente

prescritivo e descritivo. Utilizei mais frequentemente esses tipos de *feedbacks* com o intuito de conseguir apontar os erros e correções o mais rápido possível, de forma aos alunos realizarem a técnica corretamente.

4.2- Segundo semestre

Basquetebol

As aulas de basquetebol nem sempre correram como o expectável, motivado muita das vezes pela minha confiança excessiva nos meus conhecimentos pedagógicos do conteúdo, que originou algumas lacunas no planeamento e na operacionalização das aulas.

Um dos erros que cometi foi complexificar bastante os conteúdos, o que originou dúvidas e dificuldades a alguns alunos. Além disso, procurei de forma muito rápida transitar de um conteúdo para o outro, numa fase inicial. Compreendi a necessidade de consolidar bem os processos mais simples, pois caso isso não aconteça os alunos irão ter muitas dificuldades em consolidar os conteúdos mais complexos. Também verifiquei que a organização dos grupos nas aulas iniciais não foi das melhores. Por norma realizava dois grupos que efetuavam exatamente o mesmo exercício, porém em campos distintos. Contudo um dos grupos continha alunos que apresentavam comportamentos desestabilizadores, estando estes juntos o comportamento agravou-se, impossibilitando uma eficácia elevada da aula.

“Numa fase inicial é melhor juntar a turma toda, sendo assim mais fácil controlar todas as ações dos alunos, bem como reproduzir feedback individual e coletivo que seja significativo para os mesmos.”

Diário a bordo, 13 de março

Ao longo desta Unidade Didática, tive de modificar a maneira de organizar a turma, estando estes num espaço mais compacto, onde fosse possível ter o controlo das ações de todos os alunos. Após verificar que os alunos já se encontravam mais autónomos na realização dos exercícios, voltei a organizar diversos grupos, todavia nunca mais juntei os alunos com comportamentos divergentes.

Similarmente à UD de andebol, o foco passou na sua maioria pela organização ofensiva, havendo uma clara valorização da compreensão tática em detrimento da execução técnica, procurando que os alunos compreendessem o jogo e o motivo de cada ação que realizavam. Questionei diversas vezes os estudantes do motivo da ação deles, quais eram as dificuldades que estavam a encontrar, quais eram as melhores soluções..., pelo que o *feedback* mais frequente foi o interrogativo, em relação ao prescritivo e descritivo.

O final da Unidade Didática ficou marcado pela organização de torneio 3x3 em meio-campo, onde todos os alunos tiveram uma participação ativa, desempenhando funções organizativas, de arbitragem e de jogadores.

Dança

A par de ginástica, dança era uma das modalidades que eu mais temia lecionar, motivado pelo pouco conhecimento pedagógico que tinha da mesma. Ao longo do meu percurso académico só tive 2 experiências na dança, sendo uma delas na licenciatura, apesar de muito redutora, devido à pandemia do Covid-19, onde pouca oportunidade tive, efetivamente, de aprender e mais recentemente no 2.º semestre do mestrado na Unidade Didática de Dança.

Apesar do número reduzido de aulas, considero que a unidade curricular de Didática Específica de Dança foi fundamental para a minha perceção da dança e o que ensinar. As aulas foram motivadoras e interessantes, além disso aprendi bastante. Assim, as minhas aulas de dança foram inspiradas, tendo bastantes traços semelhante, na minha vivência no mestrado e foi um sucesso.

Os meus grandes objetivos para esta Unidade Didática passavam por: colocar o aluno no centro da aprendizagem, sendo estes os construtores da mesma, desenvolver o trabalho cooperativo e a autonomia. Para alcançá-los propus à turma que elaborassem e realizassem uma coreografia por grupo, tendo de estar presente na mesma todos os conteúdos e componentes que foram abordados na primeira aula da Unidade Didática, na qual foi entregue a todos os alunos uma tabela onde constava os mesmos. Também nessa aula foi visualizado uma coreografia exemplo que correspondia à classificação máxima.

Os alunos dispunham sempre de, pelo menos, metade do tempo de aula para a realização da coreografia, sendo que nas mesmas propunha um objetivo, com o intuito de estes terem uma linha condutora em relação ao momento que deviam estar na coreografia, que poderia ou não ser seguido pelos discentes. Ao longo desse processo deslocava-me a cada grupo várias vezes, questionava-os, anotava as suas ideias, o que já tinham feito e dava sugestões, tendo sempre por base as suas opiniões.

O período atribuído à realização e elaboração da coreografia variava consoante a necessidade dos alunos, sendo que algumas aulas foram atribuídas apenas para a coreografia. Essa decisão foi tomada em conjunto com os discentes, no entanto fiquei reticente, pois receava que os mesmos não mantivessem o foco na tarefa, pelo que sempre estava preparado com um plano de aula alternativo. Felizmente, nunca foi preciso recorrer ao mesmo.

Os grupos foram formados por mim e considero que esse foi o motivo da capacidade de trabalharem de forma autónoma, misturei os alunos das duas turmas e, além disso, eram formados por alunos que não comunicavam tanto entre eles, que apresentavam características e níveis distintos, o que resultou na perfeição.

Um problema da turma era a falta de autonomia, que se foi alterando em grande parte devido a estas aulas. Os alunos trabalharam bem e de forma incisiva na elaboração das tarefas demonstrando todas as suas capacidades psicossociais, ajudando-se mutuamente em prol do mesmo objetivo. Naturalmente surgiram alguns constrangimentos oriundos de desempenhos heterogéneos intergrupais e da assiduidade dos discentes, porém foram resolvidos através da auto e heteroavaliação dos mesmos, das anotações que fui tirando no decorrer das aulas e de um maior acompanhamento da minha parte nos grupos que apresentavam maiores dificuldades, permitindo uma avaliação justa.

O final da Unidade Didática culminou com a apresentação das coreografias aos restantes grupos, sendo que houve um breve debate sobre os pontos positivos e negativos de cada coreografia e do método de avaliação

implementado. Todos demonstraram-se agradados com o método utilizado e salientaram que o facto de terem sido eles a construir a própria coreografia e não a replicar apenas uma já feita, de terem funções distintas e de lidar com pessoas com personalidades variadas, foram os pontos mais positivos e inovadores em relação a esta UD.

Badminton

As aulas de badminton tiveram desde sempre o jogo como base e foram marcadas por uma aprendizagem gradual e eficaz dos alunos. Numa fase inicial, procurei que eles alcançassem um reportório técnico assinalável, para posteriormente, conseguirem jogar com intenção, ou seja, conseguir colocar o volante num local distante do adversário ou que lhe causasse constrangimentos. Tomei essa decisão, pois nesta modalidade o erro, maioritariamente origina ponto para o adversária e naturalmente uma interrupção no jogo. Ou seja, era importante que os alunos tivessem técnica suficiente que lhes permitissem manter a fluidez do jogo.

Uma das dificuldades apresentadas ao longo da Unidade Didáctica deveu-se à heterogeneidade da turma, uma vez que dois alunos nunca tinham contactado com a modalidade e outros já se encontravam num nível de desempenho considerável. De forma a colmatar essa situação, procurei que esses discentes que estavam a experienciar pela primeira vez a modalidade tivessem, sempre que possível, maior tempo de prática que os restantes, além de, por vezes, simplificar as tarefas, de forma a conseguirem alcançar o sucesso. Outra estratégia efetuada foi os alunos que apresentavam maior dificuldade faziam par com os que apresentavam um nível superior, facilitando assim a aquisição do batimento de forma correta, além disso os de nível superior constantemente transmitiam feedbacks aos colegas.

Tal como no basquetebol, os alunos realizaram um torneio final, onde desempenharam função de jogadores, árbitros e organizadores do torneio, tendo os alunos passado pelas mesmas. O torneio foi de singulares, havendo uma fase de grupos, sendo cada grupo constituído por 5 elementos e posteriormente a meia-final e final.

4.3- A turma partilhada

No fim do 1.º semestre iniciei a vivência com a turma partilhada, esta era uma turma numerosa (27 alunos) do 5.º ano. O processo de enquadramento e início da lecionação foi bastante gradual e natural, porém com algumas atribulações que acabaram por ser benéficas.

Numa fase inicial comecei por observar apenas as aulas, nesse período era uma professora responsável pela turma que recorria a bastantes princípios do modelo de instrução direta. Após duas semanas de observação, tive uma participação mais ativa, auxiliando nas aulas, desempenhando a função de professor ajudante, durante esse período de cerca de sete semanas, a professora esteve de baixa e ingressou um professor substituto que apresentava um modelo de instrução diferente da docente anterior.

Esse cenário foi positivo, pois permitiu ter dois exemplos de modelos de instrução, estratégias, métodos de gestão da aula, entre outros completamente distintos, alargando o meu conhecimento. A última fase compreendeu a lecionação de uma Unidade Didática que foi escolhida em conjunto com o meu colega de núcleo de estágio, a única restrição era que esta não podia ter sido avaliada e classificada anteriormente.

Na semana anterior ao início dessa fase o PC reuniu connosco para definirmos como iríamos gerir a situação, sendo que este (muito à sua imagem) deu-nos total liberdade no desempenho das funções e como distribuíamos as aulas. Optamos por dar as aulas em simultâneo e acabaram por ser bem-sucedidas, contudo originou pequenas adversidades, como foi o facto do deslocamento, que por vezes era idêntico, do *feedback* transmitido (por vezes diferente, mas não contraditório) e a organização das aulas, situações que foram retificadas na aula seguinte, através de um planeamento mais cuidado, permitindo que as mesmas se tornassem mais fluídas em todas as vertentes.

Os alunos do 2.º ciclo são muito distintos da realidade que estava a vivenciar, as primeiras diferenças que identifiquei foi a disponibilidade motora, a energia que apresentavam e a motivação em cada tarefa, independente da que fosse. Outra questão prendeu-se com o número de alunos, esta turma

apresentava 27 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 10 feminino, ou seja, obrigou-me a arranjar estratégias para potencializar ao máximo o espaço disponível.

A matéria lecionada foi o badminton, modalidade desconhecida para os discentes. Sendo a primeira vez que tinham contacto com a modalidade, não recorremos à avaliação diagnóstica. A sustentação do volante no ar, foi um dos grandes objetivos, tendo sido realizadas 4 aulas de 100 para o alcançarmos. Após o mesmo estar consolidado, introduzimos o jogo cooperativo, iniciando sempre em serviço e nas duas últimas aulas propusemos exercícios com o intuito de introduzir e exercitar o jogo competitivo, onde para nossa admiração a maioria dos alunos conseguiu alcançar o mesmo. O jogo competitivo não fazia parte da nossa UD, porém devido ao empenho e participação ativa dos alunos foi possível alcançá-lo.

Foi uma experiência diferente, porém muito produtiva e aquisitiva, que me fez ponderar quais os ciclos de ensino pretendo lecionar ao longo da minha carreira.

5. Modelos de instrução utilizados

“Que modelo é que deverei utilizar? Qual será o mais adequado para os meus alunos? Deverei utilizar sempre o mesmo?”

Diário a bordo ,13 de setembro

Desde o início do ano letivo uma das questões que levantei foi o modelo a utilizar, atualmente, posso afirmar que não usei um modelo de forma exclusiva, mas sim, princípios de diversos modelos aglutinados. No entanto, em certas Unidades Didáticas, naturalmente, alguns princípios de modelos de instrução foram mais dominantes em detrimento de outros.

O meu objetivo era que os modelos de instrução a que recorria conduzissem os alunos para o centro da aprendizagem, porém, inicialmente não foi o que aconteceu. Verificou-se uma transição progressiva do posicionamento dos alunos no que concerne à aprendizagem, sendo que numa fase final estes foram os construtores da sua própria aprendizagem e estavam focados na mesma.

Para cada UD vários foram os modelos de instrução que me baseei e que recorri, muitas das vezes até em simultâneo, no entanto, houve uns que se destacaram em detrimento de outros.

Modalidade	Modelo de instrução predominante
Atletismo (1º semestre)	Modelo de instrução direta (MID)
Ginásticas (1º semestre)	MID
Andebol (1º semestre)	Teaching games for understanding (TGFU)
Basquetebol (2º semestre)	TGFU
Dança (2º semestre)	Modelo de aprendizagem cooperativa
Badminton (2º semestre)	Ensino por pares

Tabela 2: Modelos de instrução predominantes.

No primeiro semestre recorri predominantemente a dois modelos, sendo que nas modalidades predominantemente individuais recorri ao MID (ver tabela 2). Optei por este modelo por vários motivos, devido ao nível de desempenho de alguns discentes, o comportamento por vezes desestabilizador que não permitia ter o controlo total da turma e por considerar que devia de haver uma grande preocupação com a segurança, principalmente na ginástica.

“O modelo que estou a usar nos desportos individuais foge um pouco à maneira como expectava dar a aula, mas neste momento é o mais indicado para os meus alunos.”

Diário a bordo, 25 de novembro

No andebol e basquetebol optei pelo TGFU, pois é um modelo que estou muito familiarizado. Este insere o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, desenvolvendo os processos cognitivos da tomada de decisão, de perceção e da compreensão do jogo. Este sugere o ensino a partir dos problemas táticos do jogo e dá primazia à aprendizagem cognitiva em detrimento do desempenho motor (Teoldo et al., 2010).

Para a dança, tal como já foi mencionado, o modelo de aprendizagem cooperativa foi o predominante, onde os estudantes foram divididos em grupos e trabalharam em conjunto com um objetivo em comum, sendo que numa fase final apresentaram a coreografia aos colegas, debateram as dificuldades presenciadas durante o processo e realizaram a autoavaliação e a heteroavaliação de todos os grupos.

Relativamente ao Badminton, recorri ao ensino de pares, pois a turma era bastante heterogénea no seu nível de desempenho. Procurei formar pares com níveis divergentes, com o intuito de que quem tinha mais dificuldades conseguisse evoluir mais rapidamente, dado que quando recebiam o batimento, este era melhor direcionado, permitindo acertar no volante com mais facilidade e quem tinha um nível mais elevado teria a oportunidade de fornecer feedbacks que guiassem o colega ao sucesso.

6. A subjetividade objetiva da avaliação

A avaliação, bem como o seu conceito, tem sofrido algumas alterações ao longo do tempo. Por um lado, devido à constante evolução deste campo e, por outro, dada a influência dos vários paradigmas científicos (Nobre, 2021). “O significado da avaliação tem várias leituras, dependendo naturalmente do que se entende por conhecimento, por construção e formação do pensamento e ainda da forma como interpretamos o saber” (Nobre, 2021, p.46).

Segundo o Artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem, visando melhorias contínuas por meio de intervenções pedagógicas. No processo regulador do ensino e da aprendizagem, esta orienta o percurso escolar, certificando aprendizagens, conhecimentos, competências e atitudes adquiridas pelos alunos e com o uso de métodos diversificados e adequados ao contexto. Para além disso, procura informar e apoiar intervenções pedagógicas, avaliar o cumprimento de objetivos e certificar aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018).

De forma a garantir rigor na avaliação, seja ela de que modalidade for, o professor deve de utilizar processos e meios diversificados na recolha de informação, bem como colocar em prática diferentes dinâmicas de grupo (Fernandes, 2020).

Diversos modos de avaliação estão presentes no ensino, tendo todos um papel importante na aprendizagem dos alunos e nas decisões dos alunos. No início de todas as UD's, à exceção de dança, realizei a avaliação diagnóstica que tem como objetivo determinar se o aluno tem as capacidades necessárias para iniciar uma dada aprendizagem. Para isso, esta modalidade de avaliação fornece informações relativamente à posição dos indivíduos, tendo em conta as potenciais aprendizagens que poderão adquirir, sendo baseado pelas anteriores. Assim sendo, na Educação Física as diversas situações de aprendizagem podem ser utilizadas, por exemplo, como fonte na recolha de dados, assumindo uma finalidade que poderá ser utilizada quer nos primórdios, quer no decorrer de uma dada etapa de ensino (Nobre, 2021).

A avaliação formativa assume um caráter contínuo e sistemático na aprendizagem pois recorre a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, adequando a diversidade de aprendizagens quer aos destinatários quer às circunstâncias em que ocorrem (Decreto-Lei n.º 55/2018), visando melhorar o processo avaliado, uma vez que, permite a tomada de medidas imediatas (Nobre, 2021).

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação porque permite obter informações privilegiadas e sistemáticas dos vários domínios curriculares. Para além disso, visto que tem em consideração as características dos alunos, sustenta e define estratégias de ensino que, por sua vez, geram medidas pedagógicas adequadas aos alunos e às aprendizagens a desenvolver. Por isso, como modalidade de suporte às aprendizagens, a avaliação formativa fornece ferramentas de informação pormenorizada acerca dos desempenhos dos alunos, auxiliando, assim, a orientação escolar e vocacional (Decreto-Lei n.º 55/2018).

A avaliação sumativa, sendo pontual, funciona como um balanço final de um segmento de aprendizagem, que permite avaliar o ponto de situação dos conhecimentos e habilidades dos alunos, isto é, o que os alunos são ou não capazes de fazer no fim de uma Unidade Didática (Nobre, 2021; Fernandes, 2020). Portanto, esta ocorre no fim dos processos de ensino e de aprendizagem diferenciando-se da avaliação formativa que ocorre ao longo do tempo sendo por isso contínua (Fernandes, 2020).

No entanto, o professor através da avaliação sumativa não pretende promover melhorias imediatas, mas sim valorizar em definitivo num momento específico, que se presume final, quando for necessário a tomada de uma decisão (Nobre, 2021). Deste modo, esta recolhe informação, dado que formula um juízo de valor global acerca das aprendizagens elaboradas pelos alunos, que conduz a uma classificação e certificação do percurso realizado (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Assim sendo, o objetivo da avaliação sumativa é verificar as aprendizagens efetuadas e se os objetivos definidos foram alcançados com

distinção, de forma a avaliar positiva ou negativamente o produto final, permitindo a tomada de medidas quer a médio quer a longo prazo (Alves, 2002; Nobre, 2021). Para além disso, deve também de contribuir para apoiar tanto as aprendizagens dos alunos como o ensino do professor (Fernandes, 2020).

O momento de avaliação sumativa, que posteriormente era convertida numa classificação foi modificado ao longo do ano. O registo da avaliação foi sempre idêntico, realizei uma grelha onde verificava certos conteúdos, naturalmente havia diferenças entre as diversas matérias. Em todas as avaliações os alunos eram informados dos critérios que eu estava a avaliar e os objetivos da mesma.

Andebol foi a primeira matéria a ser avaliada e não se revelou uma facilidade, de facto ter de avaliar os alunos todos em diversos componentes em apenas uma aula foi difícil. Durante essa aula dividi os conteúdos a avaliar, primeiro foquei-me nas questões táticas ofensivas e técnicas e por fim no momento defensivo. A partir dessa avaliação sumativa comecei a alterar as seguintes, de forma a conseguir ser mais objetivo.

Na avaliação de ginástica e atletismo, os alunos fizeram a avaliação em pares, sendo que os restantes estavam a consolidar alguns pontos. Isto permitiu-me ser mais incisivo e correto na avaliação, pois o número de pessoas que tinha de observar e analisar era muito menor. Esse método manteve-se para badminton, no 2º semestre.

A avaliação de dança culminou com a apresentação das coreografias à turma, esta foi realizada nesse momento, enquanto os restantes discentes observavam as mesmas e registavam os pontos positivos e negativos. Os alunos foram avaliados pela coreografia realizada e a nível individual.

Na avaliação de basquetebol realizei 3 situações de jogos reduzidos distintos, em cada um deles havia comportamentos que iriam ser potencializados e por isso objeto de avaliação, sendo que todas já tinham sido realizados em aula.

6.1- Avaliação dos conhecimentos

A avaliação dos conhecimentos foi muito distinta de um semestre para o outro. No 1.º semestre recorri à observação direta e registos, onde no fim das aulas registava os alunos que se destacavam, e a um teste escrito com perguntas de escolha múltipla, verdadeiro e falso, resposta curta e de desenvolvimento. Realizei o teste com o intuito de obter uma avaliação mais objetiva. Salientar que as anotações que tinha registado assemelharam-se com as notas obtidas nos inquéritos.

“A avaliação dos conhecimentos recorrendo ao teste e à observação direta transmitiu-me alguma segurança devido à sua objetividade, porém considero que há métodos mais condizentes com a disciplina.”

Diário a bordo, 15 de janeiro

Essa insatisfação fez modificar o meu método de avaliar esse domínio, continuando este a ser avaliado ao longo das aulas, porém classificado no momento da avaliação sumativa, onde verificava se os alunos tinham conhecimento do regulamento, do que fazer e como fazer. Para exemplificar poderei recorrer ao caso do badminton, onde analisava se os alunos efetuavam o serviço na zona destinada ao mesmo e se tentavam realizar o batimento para o lado correto, sendo estes um dos critérios a avaliar.

6.2- Avaliação da aptidão física

O processo até chegar a avaliação sumativa da aptidão física não foi de todo consensual e originou bastantes questões. No início do ano letivo, realizei a bateria de testes do *FITescola*, onde os estudantes efetuaram o teste de aptidão aeróbia (vaivém), aptidão neuromuscular (abdominais, flexões de braços e impulsão horizontal) e verifiquei a composição corporal (Índice de Massa Corporal).

Os valores obtidos na grande maioria dos testes não corresponderam, factualmente à realidade, pois alguns alunos não realizaram os abdominais, as flexões de braços e o vaivém de acordo com o protocolo, o que originou

resultados inflacionados. Esta situação motivou-se devido à maneira como operacionalizei os testes. Antes da sua realização exemplifiquei como tinham de fazer e alertei-os dos erros mais frequentes que conduziriam a penalizações e posteriormente à paragem, caso o erro fosse repetido. Estes estavam organizados em pares e metade efetuava os testes, enquanto os restantes apontavam os valores obtidos numa tabela que facultei.

Contudo, os alunos muitas vezes verificavam que o colega estava a realizar de forma incorreta e não sinalizavam como falta, nem após o mesmo realizar erradamente de forma sistemática. A grande maioria só parava de contabilizar após a minha indicação. Estes casos foram extremamente evidentes nas flexões de braços e abdominais, sendo que poderia ter tido uma intervenção mais ativa e incisiva para evitar tal situação. Estando estes desfasados da realidade, quando cessou o 1.º semestre avaliei a aptidão física através da observação direta e orientando-me pelo resultado do *FITescola*, apenas para os casos que apresentava maior dificuldade.

“A avaliação da aptidão física pecou por algumas imprecisões e excesso de subjetividade, no próximo semestre tenho de arranjar estratégias que me permitam fundamentar os meus resultados e ser mais objetivo.”

Diário a bordo, 17 de janeiro

O método para avaliar a aptidão física sempre me originou bastantes questões, pois recorrer ao *FITescola* onde se realizam os mesmos testes para todos os alunos e rapidamente inserem-nos em níveis, não me satisfazia. Além disso, nós só podemos avaliar o que trabalhamos nas aulas e eu durante as aulas muito raramente trabalhei a aptidão física recorrendo a testes semelhantes aos do *FITescola*, como é o caso das flexões de braços e abdominais. De facto, realizei algumas vezes exercícios de treino funcional, recorrendo a Tabatas, porém não realizei as vezes suficientes para ser objeto de avaliação.

Durante um período de reflexão considerei que era importante anexar as capacidades físicas às aptidões físicas, pois as capacidades físicas foi justamente algo que eles trabalharam ao longo do ano que consequentemente

promoviam uma melhoria da aptidão. Através dessa reflexão, confesso com algum receio, mas optei por realizar testes distintos ao *FITescola*, avaliando, por exemplo, a resistência através do jogo de basquetebol 3x3, a força dos membros superiores através da distância máxima que os alunos conseguiam efetuar um passe para o colega, entre outras estratégias.

Atualmente identifico que os testes realizados também não foram os ideais, pois durante as aulas não tive intencionalidade de desenvolver as capacidades motoras, apenas deduzi que estas iriam ser desenvolvidas só pelo facto de estarem a ser exercitadas, porém o meu foco passou maioritariamente pelas habilidades técnicas e táticas. Para essa situação deveria de ter a intenção e um planeamento cuidado com o intuito de desenvolver as capacidades motoras associadas à consolidação das habilidades técnicas e táticas, podendo assim avaliar as capacidades motoras através das mesmas.

Observei vários colegas a recorrer ao *FITescola* como ferramenta para avaliar a aptidão física e não descarto por completo essa opção, porém para socorrer-me ao mesmo terei de modificar a estrutura das minhas aulas, realizando em todas ou na grande maioria das mesmas, exercícios de treino funcional específicos para essa bateria de testes.

6.3- Atitude e valores e a sua influência na Educação Física

“As atitudes e valores nas outras disciplinas tem um reduzido peso, porém na Educação Física tem uma grande preponderância, provando que esta disciplina de facto é bastante específica. Há um forte peso educacional presente, que não pode ser de todo desprezado, mas sim enaltecido e valorizado!”

Diário a bordo, 9 de junho

As atitudes e valores é um domínio da avaliação que apresenta uma elevada influência na classificação final (30% da nota final). Como a carga percentual é elevada, uma boa classificação neste domínio permite, por norma, uma subida na classificação final. Paralelamente, à avaliação da aptidão física, dos conhecimentos, a das atitudes e valores foi realizada recorrendo à observação direta e a registos. Avaliei o empenho, a participação, o respeito e a

autonomia dos alunos, e realizando a média desses 4 parâmetros obtive a classificação final.

No requisito das atitudes e valores obtive casos excepcionais e extremos, houve alunos com um reportório motor e uma compreensão tática de todas as modalidades acima da média, que devido às suas atitudes e valores não atingiram uma classificação final enquadrada com as suas capacidades físicas e conhecimentos.

No cenário oposto, tive discentes que apesar de não terem grande apetência para a atividade física e desportiva, sempre se empenharam, revelaram um comportamento ativo, exemplar e participativo, o que permitiu que alcançassem uma classificação superior relativamente à das capacidades físicas e aptidão física.

Fontana (1996, citado por Dias, 2009) aponta que alguns dos possíveis motivos que originam atitudes divergentes dos alunos devem-se: ao sentimento de negligência por parte dos colegas ou docentes, além da fraca relação professor-aluno, dificuldade em integrar-se em grupos; o pouco interesse pelas matérias de ensino alicerçado com o insucesso das mesmas, originando desmotivação e desvalorização dos benefícios que a escola pode oferecer.

O professor terá de saber impor os limites que permitam um bom funcionamento da aula, logo no princípio do ano letivo. Uma boa gestão entre as questões pedagógicas e didáticas, valoriza e facilita a aprendizagem. Tal como o oposto terá consequências contrárias (Fernandes, 1996, citado por Dias, 2009).

Um dos casos, que destaco pela positiva foi de uma aluna de Artes Visuais que tinha severos problemas de saúde, não permitindo que fosse muito assídua, mas sempre que participava na aula tinha um comportamento exemplar, empenhando-se na sua totalidade, tendo um espírito de sacrifício de facto admirável, o que fez que a sua nota fosse impulsionada.

Já no extremo oposto, tive dois alunos que na avaliação das capacidades até à data tinham perto de 20 valores, mas recusavam-se a realizar as aulas e a

avaliação de dança, o que originou uma nota menos positiva no domínio das capacidades físicas e nas atitudes e valores.

7. Dificuldades sentidas no estágio

O início do estágio deu origem a questões, inseguranças, dúvidas, entre outras, que fizeram com que fosse questionado tudo o que sabia, o que tinha aprendido, se estava na profissão certa, no sítio certo, as minhas capacidades de liderança para com um grupo de alunos de uma faixa etária muito semelhante à minha. Apresentava, simultaneamente, dúvidas de como potencializar de forma mais eficaz possível o espaço que tinha disponível, como ser um bom professor e o que fazer para o ser. Assim, todos estes receios fizeram com que tudo o que tinha aprendido tivesse sido colocado em causa.

Essas dúvidas foram motivadas por ser um momento muito aguardado, que me transmitia uma enorme preocupação e ambição de fazer tudo direito à primeira, o que naturalmente não era possível, pelo que tive de encarar o erro como algo enquadrado no processo e um motor para a aprendizagem. Com o início da lecionação muitas dessas questões foram dissipadas e outras surgindo, como é o caso da forma como devo avaliar; se estou a ensinar da maneira mais adequada; se os meus alunos aprenderam e se ensinei o essencial de cada matéria.

A transição do foco em mim para os alunos foi demorada, pois numa fase inicial pensava que já estava centrado nos discentes, porém não era o que se verificava, como se pode constatar pelas questões que mencionei no parágrafo anterior. Essa transição foi notória no segundo semestre, criando contextos diferentes e mais enquadrados com as individualidades da turma que permitiram que eles estivessem mais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, facilitando o mesmo.

O planeamento anual foi uma das primeiras grandes decisões que tive de tomar e de facto demonstrou-se uma dificuldade, não propriamente a construção do mesmo, mas sim as alterações a que foi sujeito ao longo do tempo. Devido às condições climatéricas, às greves dos assistentes operacionais, a visitas de estudo, cerca de 10 aulas foram perdidas, o que me obrigou a ajustar constantemente o mesmo. Alicerçado a essa situação, as Unidades Didáticas também sofreram bastantes alterações, devido à situação mencionada

anteriormente e por ter de alterar os conteúdos, consoante o que acontecia nas aulas, sendo que uma das dificuldades foi perceber quando devia de efetuar as alterações e quando considerar que um conteúdo está ou não consolidado.

A realização dos planos de aula verificou-se mais demorada para algumas modalidades, tendo por vezes realizado uma extensa pesquisa para a sua realização, uma das dificuldades foi realizar exercícios que tivessem ligação com os conteúdos anteriores e que se enquadrassem com a turma.

Durante a aula, numa fase inicial, a frequência de *feedback* transmitido era reduzida e o momento em que devia manter o exercício ou transitar para o próximo, nem sempre foi facilmente identificado. As alterações necessárias no momento da ação, nem sempre foram efetuadas. As situações iniciais foram colmatadas com o tempo, porém as alterações a fazer para potencializar ou enquadrar melhor o exercício nem sempre foram possíveis.

Identifiquei algumas dificuldades na adaptação da minha instrução e do modelo utilizado, porque a minha maneira de ser (personalidade) influenciava a maneira como eu lecionava as aulas, problema que já provinha da altura em que dava treinos e que sempre foi uma batalha para o conseguir modificar. Quando são modalidades que não apresento um elevado conhecimento pedagógico do conteúdo, isso agravava-se, o que proporcionou que alguns objetivos estipulados para as aulas não tivessem sido na totalidade cumpridos, prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Ter duas turmas bastante distintas também foi um problema, pois durante um longo período eu organizava as turmas como de uma única se tratasse. Tendo em conta a individualidade de cada uma e num plano mais micro a individualidade de cada aluno, naturalmente a organização não podia ser idêntica.

Através da reflexão identificava com facilidade problemas da minha ação, porém apresentei bastante dificuldade em alterar a minha maneira de ensinar, enquadrando com as necessidades dos alunos.

A primeira avaliação sumativa originou diversas dúvidas, inicialmente devido a questões de que modo, como e o que avaliar e outra foi avaliar todos os elementos da turma ao mesmo tempo em diversos critérios.

8. Eventos desportivos

8.1- O gira-vólei

O gira-vólei é um torneio realizado anualmente na escola secundária de Ermesinde. Este foi concretizado em dois dias do mês de março, sendo que na primeira data participaram os alunos do sexo masculino e feminino dos 10 aos 12 anos da parte da manhã e de tarde participaram apenas alunos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. No outro dia da parte da manhã participaram os alunos dos 13 aos 15 anos e de tarde participaram as alunas dos 13-15, no início da tarde e depois dos 16 aos 18 anos do sexo feminino.

O torneio consiste em jogo 2x2 de voleibol, sendo que no início ocorreu uma fase de grupos e posteriormente os 2 primeiros classificados de cada grupo eram apurados para a fase a eliminar. O torneio foi operacionalizado pelos dois núcleos de estágio, sendo-nos atribuído este torneio, nesta altura, pois já tínhamos participado na organização de outros torneios, contudo com menor responsabilidade nas questões organizativas.

A preparação do torneio e de eventos não era algo novo para mim, já o tinha feito na licenciatura e inúmeros vezes na Dragon Force, por isso já tinha uma noção do que era necessário fazer. As dinâmicas implementadas no período de preparação foram positivas, havendo um cumprimento exímio das tarefas, dentro dos horários pré-estabelecidos. O torneio teve uma grande adesão, motivada pelo reforço por parte dos professores do departamento de EF e pela divulgação atempada através de posters nas instalações mais movimentadas da escola.

No momento do torneio algumas dificuldades e contratempos foram surgindo, que obrigaram a uma ágil intervenção e adaptação.

No primeiro dia, cerca de 1 hora antes de começar o torneio ainda faltava colocar algum material no sítio, como foi o caso dos paliteiros, situação que podia ter sido resolvida anteriormente. Outra questão, que nos apercebemos logo na

chamada, foi a ausência de alguns participantes que obrigou a uma rápida alteração da ordem dos jogos e do quadro competitivo, situação que criou algum constrangimento, pois algumas equipas ficaram com muitos jogos seguidos, enquanto outras tinham jogos muito espaçados. Porém o maior desafio prendeu-se com a mudança do clima de forma repentina. Nós tínhamos 12 campos (6 no pavilhão gimnodesportivo e 6 no campo de jogos exterior), contudo com a precipitação que ocorreu tivemos de organizar e gerir o torneio todo no interior, o que obrigou à realização de inúmeras adaptações, como foi o caso do tempo de jogo, com o intuito dos horários serem cumpridos.

No período da tarde a organização e operacionalização verificou-se mais ágil e eficaz, pois já estávamos prevenidos para a ocorrência de chuva. O segundo e último dia do torneio foi de todo semelhante à parte da tarde do primeiro, onde correu tudo sem qualquer percalço e de forma fluída.

Apesar das dificuldades vivenciadas, a realização deste torneio verificou-se um sucesso, permitindo ampliar o meu conhecimento sobre a organização e operacionalização dos mesmos. Além disso, fiquei bastante surpreendido com o nível apresentado nos jogos, sendo na sua maioria bastante elevado, principalmente nos escalões 13-15 anos e 16-18 anos.

Através desta iniciativa fiquei a conhecer melhor o papel do Desporto Escolar, pois a totalidade dos árbitros e uma grande parte dos participantes provinham do mesmo. De facto, o Desporto Escolar permite a diversos atletas terem contacto com a prática de uma ou várias modalidades, sem qualquer custo financeiro, permitindo a participação de todos numa competição saudável, fomentando a formação transversal dos alunos, não se cingindo apenas ao aluno como um praticante, mas também com outras funções, como é o caso da arbitragem.

8.2- Corta-mato escolar

O corta-mato escolar é uma prova realizada anualmente na Escola Secundária de Ermesinde, na última semana antes da interrupção para o Natal. Neste ano não foi exceção, no evento todos os alunos podem participar,

necessitam, apenas, de fazer a inscrição previamente. Os participantes são divididos pelos diversos escalões e pelo seu sexo, pois para cada escalão há um percurso diferente, com a distância percorrida aumentando gradualmente proporcionalmente ao escalão. Os primeiros 5 classificados de cada escalão passam à próxima fase, o corta-mato distrital. Por norma os escalões inferiores são os primeiros a começar. Em todos os escalões houve uma grande adesão, sendo que algumas provas destacaram-se pela positiva.

A organização deste torneio necessita de bastante logística, a qual eu consegui identificar e colaborar no seu decorrer. Inicialmente é necessário ser divulgado com bastante antecedência, é preciso os percursos estarem eximamente definidos podendo ser identificados por todos os participantes, outras necessidades que muitas vezes passam despercebidas, mas que acabam por ser essenciais, como é o caso de imprimir os dorsais, ter alfinetes de ama suficientes para todos os participantes, ter alguém a distribuir os mesmos e posteriormente a recolher, a preparação do *kit* para entregar no fim da competição. Essas funções que enquanto eu era estudante atribuía menor importância, atualmente compreendo como essenciais.

Antes do evento registei as presenças e a entreguei os dorsais aos participantes, este trabalho foi realizado por mais 4 professores, para evitar atrasos relativamente ao horário estabelecido.

No decorrer havia várias funções disponíveis, que só com um trabalho incisivo e bem coordenado possibilitava o bom funcionamento do torneio. Eu fiquei responsável por acompanhar os alunos à chegada e pela distribuição dos *Kits*. Após o torneio auxiliei na desmontagem do circuito.

Sendo o primeiro evento da escola em que participei, influenciou bastante a minha percepção sobre como organizar, bem como a identificação das necessidades inerentes.

8.3- Corta-mato distrital

O corta-mato do distrito do Porto realizou-se no dia 16 de fevereiro, em Santo Tirso. Contrariamente ao escolar, neste não participam todos os alunos, mas sim apenas os primeiros 5 classificados de cada escalão. Outra questão tem a ver com a classificação, que não se cinge apenas à individual, mas também há atribuição de medalha às três melhores escolas de cada escalão. As funções que desempenhei nesta competição foram bastante distintas, em relação à anterior.

Primeiramente o evento não se iria realizar na escola, o que obrigou a ter um cuidado redobrado em relação à presença dos alunos, eventuais ausências e à deslocação até ao local.

Sendo um local desconhecido para mim e para os alunos, não se verificou uma tarefa fácil quando eu e outro colega tivemos a função de mostrar o espaço, o ponto de partida e de chegada aos participantes, demonstrei alguma hesitação e receio de os informar erradamente. Para colmatar essa adversidade questionei diversos docentes e organizadores que se encontravam no recinto e dessa maneira consegui obter a informação pretendida.

Após essa dificuldade estar colmatada fiquei com a função de trazer todos os alunos até ao ponto de encontro. Nas primeiras corridas houve algum impedimento por dois motivos: não conhecia todos os participantes e alguns saíram da zona previamente estipulada, sem informar ninguém, originando momentos de preocupação que passaram quando encontrei todos os alunos. A partir desse momento, transmiti *feedback* mais objetivo e claro sobre onde deviam de aguardar e quem os ia recolher, para precaver conjuntura semelhante. A partir daí, a competição correu sem qualquer complicação e ficará recordada pelos resultados muito positivos obtidos pelos discentes.

Com o findar da competição regressamos à Escola Secundária de Ermesinde e arrumamos o material que sobrou.

Estar presente neste evento foi importante, pois foi o primeiro como professor, em que acompanhei os alunos fora da escola, consciencializando-me da responsabilidade acrescida e da importância de uma organização prévia.

8.4- A “semana da orientação”

A meados do mês de outubro ocorreu a “semana da orientação”, que é um evento obrigatório para todos os alunos de início de ciclo (5.º, 7.º e 10.º anos). Tal como o nome indica, o evento consiste em durante uma semana o foco ser a matéria de orientação. Esta semana temática obrigou-me a alterar o meu planeamento anual.

Na aula de quarta-feira (50 minutos), na fase inicial da mesma, apresentei um vídeo a explicar as técnicas de orientação com o mapa e posteriormente distribuí diversos mapas, para os alunos realizarem os percursos em grupos de 4. Na aula de sexta-feira (100 minutos), relembrei os conteúdos abordados na aula anterior e em pares fizeram diversos percursos com dificuldades distintas.

Salientar que a escola faz uma forte aposta na orientação, tendo diversos mapas da escola com bastantes percursos, além disso, tem uma aplicação para o telemóvel onde regista os tempos obtidos pelos alunos, tendo o professor acesso aos mesmos. Essa questão obrigou-me a fazer alguns ajustes, pois tinha receio que alguns estudantes não realizassem a tarefa determinada, devido a isso estipulei que apenas 1 elemento do grupo poderia usar o telemóvel e circulei pelos pontos marcados no mapa para ter o controlo da turma, juntando a esse critério introduzi a competição, com intuito de aumentar o foco na atividade.

Este evento proporcionou-me uma reflexão sobre um problema emergente, que é o uso excessivo e até a dependência dos aparelhos digitais, incontestavelmente estes trazem benefícios e poderão ser uma ferramenta de aprendizagem, todavia na minha opinião o seu uso nas aulas deverá ser um recurso esporádico e não sistemático.

9. A visita de estudo a Lisboa

A visita de estudo a Lisboa realizou-se no dia 19 de abril, sendo que saímos da escola às 6:00h e voltamos às 22:15h. A visita consistia de forma sumariada num percurso desde a sede da Fundação José Saramago até à Casa dos Bicos da parte da manhã, e um passeio pedestre em zonas de relevo artístico e cultural no turno da tarde.

Alguns dos objetivos definidos foram: consolidar laços afetivos e incentivar relações interpessoais saudáveis; contribuir para o adequado desenvolvimento pessoal e cívico; desenvolver o gosto e a sensibilidade/criatividade estética e artística; consolidar o forte elo entre a cultura e a educação; entre outros.

Estes objetivos foram cumpridos de forma exímia, os alunos tiveram oportunidade de aprender num contexto diferente e de facto bem mais motivador.

As minhas responsabilidades passaram por acompanhar uma turma do 12.º ano, certificando-me que tudo corria conforme o planeado e se todos os alunos estavam enquadrados. O ponto menos positivo foi não conhecer a turma que estava a acompanhar, o que por vezes dificultou a minha interação com os discentes.

Esta visita de estudo marcou-me bastante uma vez que originou um momento de grande surpresa na viagem de retorno, onde em conversa com docentes da disciplina de Português, Matemática e História sobre vários pontos do contexto educativo, percebi-me da grande admiração dos mesmos quando referi o que era avaliado e classificado em Educação Física.

Esse momento ficou-me marcado e fez-me repensar no estado da EF. O porquê de continuar a ser vista como disciplina secundária, como ser “só dar pontapés numa bola”, quando como se sabe é muito mais do que isso. Quando reuni com a professora orientadora salientei essa questão e reforcei que já tinha pressentido o mesmo quando era aluno e de alguns membros externos ao ensino, o que me levou a definir que este seria um dos focos deste RE.

10. O que é a Educação Física

Educação física é uma disciplina que se enquadra no currículo escolar obrigatório, sendo esta disciplina e a de português as únicas presentes em todo o percurso escolar até ao 12.º ano. Sendo esta uma disciplina obrigatória, carece a necessidade de a sustentar e atribuir o seu valor, ocorre, assim, uma necessidade externa e interna de a fundamentar (Crum, 1994). No entanto, a sua definição e funções não é algo consensual (Naul, 2003), que por questões sociais, culturais, geopolíticas e económicas se estruturam nos sistemas educativos Nacionais (UNESCO, 2014).

10.1- As concepções de educação física

De acordo com Guimarães (1988), a concepção ou sistema conceptual de um professor refere-se a um conjunto teórico, mais ou menos coerente e claro, que o ajuda a compreender o que enquadra e que, de certa forma, molda e influencia suas ações em relação a isso. Porém, muitos autores tendem a relacionar os termos "concepções" e "sistemas conceptuais" com o termo "crenças".

Alves (2001) argumenta que as perspetivas dos professores são moldadas por uma variedade de fatores, incluindo a formação inicial, a experiência profissional, a perceção do aluno, as escolhas de valores pessoais, teorias educacionais, abordagens curriculares, evidências empíricas e intuitivas, além das teorias ou modelagens propostas por investigadores. Considera que o papel do professor é essencial na condução do processo de ensino/aprendizagem em qualquer disciplina, sendo que suas ações e pensamentos exercem uma clara influência nas aprendizagens de seus alunos.

Segundo Ponte (1992), as concepções estabelecem uma estrutura de ideias que molda a maneira como os professores pensam e agem, algo que não é prontamente evidente, já que não está ligado a pensamentos sobre objetos específicos, mas sim à maneira como organizamos esses pensamentos, nossa visão do mundo e as interpretações que fazemos. Portanto, nossas concepções

são formadas por influências tanto pessoais quanto sociais, que se entrelaçam em um processo de formação contínuo.

No âmbito do ensino, as concepções desempenham um papel crucial na formação e na trajetória profissional dos educadores. Elas não apenas influenciam o pensamento dos professores, mas também estimulam a busca por novos conhecimentos e promovem mudanças significativas na prática pedagógica. Mais do que simples ideias estáticas, as concepções são processos mentais dinâmicos moldados por experiências vividas e interações sociais. Desde o início de sua formação até o cotidiano da sala de aula, os professores são constantemente guiados por suas concepções, que os capacitam a enfrentar desafios e a interpretar situações de forma mais eficaz. Essas concepções têm suas raízes tanto na experiência individual quanto nas influências do ambiente social, refletindo o contínuo processo de construção e reestruturação do conhecimento ao longo da carreira docente (Lima, 2007).

Crum (1994) considera que a concepção de educação física se sustenta na resposta a quatro perguntas basilares: da justificação, dos objetivos, dos métodos e da avaliação. A questão da justificação prende-se com o motivo da EF ser integrada no currículo escolar; a dos objetivos, tal como o nome indica, define quais os objetivos devem ser alcançados na disciplina; a questão dos métodos refere como as aulas devem ser organizadas permitindo alcançar os objetivos propostos e a da avaliação corresponde ao modo como deve ser avaliada a qualidade das aulas de EF.

10.2- Da *ginástica* à educação física

Uma das grandes vantagens que permitiu a evolução do ser humano foi os padrões de atividades físicas, permitindo que ele se desenvolvesse e expandisse (Bortz II, 1985). Porém a atividade física era realizada apenas com o intuito da sobrevivência (Carreiro & Venâncio, 2004).

Segundo Figueiredo e Hunger (2008), quando se começou a procurar aprofundar o conhecimento sobre o corpo e a sua movimentação, conclui que as suas ações podem ocorrer numa prática organizada e estruturada. Através da mesma fonte, verifica-se que o termo “ginástica” foi criado por estudiosos gregos, cumulativamente com as primeiras sistematizações de atividade física, conferindo aprimoramentos físicos e mentais. Porém naquela época já não se verificava consenso em relação aos objetivos da ginástica. Em Atenas tinha um propósito mais estético, sendo valorizada a educação corporal e os espartanos e romanos recorriam à ginástica com o propósito de preparar os seus soldados para a guerra.

Platão e Aristóteles, dois dos maiores filósofos gregos, reconheciam a importância da ginástica como parte essencial do desenvolvimento humano. Enquanto Platão via o corpo como uma espécie de “prisão da alma”, Aristóteles enfatizava a relevância do movimento e dos sentidos para a aquisição do conhecimento (Pereira et al., 2019).

Nessa época, não se utilizava o termo “Educação Física” como o entendemos hoje. Qualquer forma de exercício era geralmente caracterizada como ginástica. Isso nos leva a refletir sobre a origem dessa prática e como ela se desenvolveu ao longo dos séculos.

Ao longo da história, desde os tempos antigos até à atualidade, temos observado uma evolução notável na forma como os seres humanos encaram e praticam atividades físicas e desportivas. Se voltarmos nosso olhar para a Grécia Antiga, percebemos que a ginástica desempenhou um papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos cidadãos gregos. Na Ginástica praticavam lançamentos, lutas, corridas, saltos, natação...e eram realizados para promover a saúde, a integridade física, a educação dos indivíduos (Pereira, 1996).

Pereira também comenta a transição da Idade Média para o Renascimento, observamos mudanças significativas nas perspectivas sobre o corpo e suas práticas. Enquanto na Idade Média o corpo era frequentemente associado ao pecado e à depravação, no Renascimento houve uma redescoberta dos ideais clássicos greco-romanos, que valorizavam os cuidados com o corpo como parte essencial do desenvolvimento humano.

Na trajetória histórica da Educação Física, é crucial destacar a influência da Modernidade e do dualismo cartesiano, cujo impacto foi profundo. Descartes, em plena Idade Moderna, estabeleceu uma divisão radical entre corpo e mente, relegando o corpo a uma mera extensão material, *res extensa*. Tal concepção não apenas permeou o pensamento científico da época, mas também moldou a prática da ginástica na Europa, fornecendo os alicerces filosóficos para sua concepção e desenvolvimento (Descartes, 1973).

No século XVIII, ocorre o aparecimento de 4 escolas, alemã, francesa, sueca e inglesa, com maneiras distintas de perceber o exercício físico (Minciotti, 2005).

Na Alemanha, a figura de Johann Bernhard Basedow despontou como um marco na introdução de ginástica no currículo escolar. Inspirado por Locke e Rousseau, Basedow fundou uma escola em 1771, contribuindo significativamente para a disseminação da prática ginástica como parte integrante do plano educacional. Posteriormente, Guts Muths avançou nessa linha, desenvolvendo um método ginástico que buscava não apenas a saúde física, mas também a beleza e agilidade, resgatando os ideais da Grécia clássica e incorporando princípios pedagógicos de Rousseau (Quitau, 2011).

Na Escandinávia, Per Henrik Ling desempenhou um papel fundamental ao elaborar um método de ginástica sueca voltado para a preservação da saúde. Inspirado por antigos filósofos e pelos pensamentos de Rousseau, Locke e Descartes, Ling introduziu uma abordagem analítico-anatômica do corpo humano em sua prática, deixando um legado significativo no campo da ginástica (Ljunggren, 2011).

Thomas Arnold propôs um modelo baseado nos jogos, nas atividades físicas e desportos (Minciotti, 2005), onde os jogos eram vistos como uma ferramenta educativa crucial, promovendo o espírito desportivo. Contrariamente às outras escolas, esta não teve grande influência da ginástica.

O Coronel Francisco Amoros Y Ondeano e Georges Demeny foram impulsionadores na história da Educação Física. Amoros foi responsável por desenvolver uma abordagem disciplinada da ginástica, enquanto Demeny trouxe importantes contribuições práticas e científicas para o campo, através de estudos sobre o movimento corporal, especialmente através da cronofotografia, alinhando os seus métodos com os avanços científicos da época. A expressão "Educação Física", introduzida por Amoros e consolidada por Demeny, ganhou destaque no século XX, especialmente com as contribuições de Georges Hébert, culminando na consolidação da disciplina como a conhecemos hoje (Langlade & Langlade, 1970).

Esses momentos marcantes na história da Educação Física europeia não apenas refletem uma constante adaptação às mudanças culturais, sociais e filosóficas, mas também representam uma evolução desde suas raízes na filosofia natural até sua integração com o fenómeno desportivo moderno, evidenciando o papel dinâmico dessa disciplina ao longo do tempo (Minciotti, 2005).

10.3- Educação física em Portugal

O interesse pela introdução da educação física na escola, em Portugal, começou a surgir a partir do final do século XIX, com o aparecimento de publicações explorando a situação (Ferreira, 1997).

Embora tenha havido reconhecimento e amplo desenvolvimento da Educação Física, esta só começou a ser institucionalizada no século XX, sendo estabelecido a obrigatoriedade da Educação Física nos liceus, que devia proporcionar o desenvolvimento físico e moral do indivíduo (Estrela, 1973).

Em 1932, um decreto definiu que a educação física tinha como objetivo regenerar a saúde, não englobando outros domínios, como os educativos. Os docentes eram médicos, militares e antigos praticantes ou formados no estrangeiro, sendo o método sueco de Ling o utilizado. Tal como noutros países, Portugal também aproveitou a Educação Física para estabelecer as ideologias da época e promover a disciplina dos jovens, através da criação da Mocidade Portuguesa, em 1936 (Ferreira, 2004).

A EF da época só era realizada no mesmo espaço por ambos os sexos até aos 10 anos de idade, após essa idade os alunos de sexos opostos não tinham as aulas em conjunto, sendo que essa situação só foi alterada a partir de 1974. Nesta altura o programa enfatizava a ginástica, sendo os jogos e os desportos menos relevantes. As aulas dos alunos também apresentavam diferenças significativas relativamente às das alunas, estas realizavam exercícios menos exigentes e o contacto era escasso, sendo a ginástica rítmica, o badminton, as danças regionais e alguns jogos educativos reservados maioritariamente para elas. Já para as turmas do sexo masculino era indicado corridas longas, de resistência, desportos que promoviam o contacto, exercícios de força e saltos de grande dificuldade. O basquetebol e o voleibol eram desportos considerados para ambos os sexos (Ferreira, 2004).

A partir dos anos 70, os professores começaram a sentir a necessidade de alteração do método utilizado, realizando mudanças significativas no que concerne à parte introdutória da aula.

10.4- A atualidade da Educação Física

Em 2012, a disciplina de Educação Física passou por momentos de bastante turbulência, sendo excluída no cálculo da média de acesso ao ensino superior, à exceção de alunos que pretendessem seguir algo relacionado com a área de Desporto, como menciona o Decreto-Lei n.º 139/2012. Esta situação manteve-se até ao ano de 2018. Eu vivi essa situação como aluno e percecionei que os meus colegas, por esta não influenciar na média final do secundário, não se empenhavam, nem participavam na maioria das aulas. Essa situação prejudicou a visão sobre a disciplina e desvalorizava as potencialidades que a mesma tem.

Explicar a necessidade da EF no currículo, e a sua importância, para pessoas da área do Desporto parece algo sem nexos, porém até na comunidade docente esta é desvalorizada e considerada uma disciplina com menor importância, como, infelizmente, pude constatar neste ano.

Os benefícios da EF poderá transcender a mera melhoria da aptidão física, desempenhando um papel crucial na saúde mental, no desenvolvimento cognitivo, nas capacidades emocionais, na integração social e no desenvolvimento infantil e juvenil, entre outros aspetos (Datko, 2016).

A sociedade portuguesa, como tantas outras no mundo atual, enfrenta desafios que impactam diretamente a saúde e o bem-estar da sua população. Entre os problemas mais prementes encontram-se o sedentarismo, o aumento da prevalência de doenças crónicas não transmissíveis (DCNT) como diabetes, hipertensão e questões de saúde mental. A Educação Física emerge como uma ferramenta vital para abordar estas questões, promovendo um estilo de vida ativo e saudável desde a infância até à idade adulta (INE, 2022).

Nos últimos anos, Portugal tem testemunhado um aumento significativo na prevalência de DCNT. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2022), doenças cardiovasculares e diabetes estão entre as principais causas de mortalidade no país. Além disso, o Relatório Anual de Saúde (DGS, 2022) destaca que uma parcela substancial da população adulta é

considerada fisicamente inativa, com taxas de sedentarismo a atingir aproximadamente 42%.

A saúde mental também é uma preocupação crescente. A Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental (2021) reporta um aumento nas taxas de ansiedade e depressão, exacerbado pela pandemia de COVID-19. Este cenário sublinha a necessidade urgente de intervenções eficazes que possam melhorar a saúde física e mental dos cidadãos.

A prática regular de atividades físicas, conforme salienta a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2018), contribui para a prevenção de doenças crónicas potencialmente fatais, como obesidade, diabetes tipo II, doenças cardiovasculares e hipertensão. A inatividade física é um dos principais fatores de mortalidade a nível global, responsável por 6% a 10% das principais doenças não transmissíveis (Lee et al., 2012). Ademais, a EF impacta significativamente a saúde mental, com a prática regular de atividades físicas associada à diminuição dos sintomas de depressão e ansiedade (Rebar et al., 2015), podendo melhorar o estado mental e reduzir os níveis de ansiedade, stress e depressão, promovendo uma melhor qualidade de vida e bem-estar geral (Biddle et al., 2019).

Em Portugal, onde a saúde mental é uma preocupação crescente, a inclusão de programas de Educação Física pode ser uma estratégia eficaz para mitigar esses problemas.

O programa de EF nas escolas pode fomentar hábitos saudáveis desde a infância, contribuindo para a formação de adultos mais saudáveis. Além disso, a Educação Física não apenas ajuda na prevenção de doenças, mas também na sua gestão. Um estudo conduzido por Pedersen e Saltin (2015) demonstra que o exercício físico é uma intervenção eficaz para o controlo de doenças crónicas. Este aspeto é particularmente relevante para Portugal, onde o Sistema Nacional de Saúde enfrenta desafios significativos relacionados com o tratamento de DCNT.

A disciplina nas escolas pode proporcionar um ambiente estruturado onde os jovens aprendem a lidar com o stress e a ansiedade de maneira saudável.

Segundo uma pesquisa de Biddle et al. (2019), a atividade física regular está correlacionada com uma melhoria no humor e na autoestima, além de promover habilidades sociais e emocionais importantes para o desenvolvimento infantil e adolescente.

No que concerne à integração social, Bailey et al. (2009) enfatizam que a Educação Física proporciona oportunidades para que crianças e jovens desenvolvam competências sociais importantes, como o trabalho em equipa, a comunicação e a liderança. A prática de desportos coletivos facilita a interação entre indivíduos de diferentes origens, promovendo a coesão social e diminuindo preconceitos (Smith, 2016). Em Portugal, onde questões de desigualdade social e integração de comunidades imigrantes são relevantes, esta pode servir como um meio eficaz para promover a coesão social.

Atividades desportivas oferecem oportunidades para a interação social, a construção de amizades e o desenvolvimento de um sentido de comunidade. Um estudo de Bailey et al. (2013) enfatiza que o desporto e a EF podem ajudar a quebrar barreiras sociais, promovendo a inclusão de indivíduos de diferentes origens socioeconómicas e culturais. Programas de EF bem estruturados podem incentivar a participação de todos os alunos, independentemente das suas habilidades físicas, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo.

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil e juvenil, a disciplina é fundamental, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças e adolescentes. Pesquisas indicam que a prática regular de atividades físicas está associada a um melhor desempenho académico. Estudantes que praticam de forma sistemática atividades físicas apresentam melhores notas e maior capacidade de concentração (Sibley & Etnier, 2003). A atividade física também está relacionada com o desenvolvimento de habilidades motoras essenciais em crianças, fundamentais para a sua saúde e desenvolvimento global (Stodden et al., 2008).

Segundo Crum (2016), em diversos países do mundo Educação Física encontra-se escrutinada, sendo questionado a sua relevância social, pelo que o autor aponta a necessidade de reformulação da disciplina, com esta a conduzir

a aprendizagem, que segundo o mesmo não está a ser alcançado, originando perda de apoio político e económico. Vários problemas foram destacados como: o reduzido estatuto que a disciplina apresenta, a redução da duração dos tempos letivos, a negligência da Educação Física no ensino primário, os planos de ensino descontextualizados com a prática e uma redução da credibilidade da mesma.

O mesmo autor aponta que duas ideologias provenientes do passado têm sido nocivas para a disciplina, sendo esta a ideologia biologista, fortemente inspirada no método sueco de Ling, que foi adaptada ao longo dos tempos, mas manteve os princípios e a ideologia pedagoga, que sucintamente afirma que o movimento é propulsor de aprendizagem, através do elevado potencial educativo a que este é atribuído, conduzindo docentes apenas à organização de atividades, permitindo um ambiente agradável. Esta ideologia pode transformar, com alguma facilidade as aulas de EF em intervalos divertidos.

10.5- Um novo paradigma da Educação Física?

Crum (2016) aponta a necessidade de reformular a EF, fundamentando como base no currículo escolar, recorrendo a três teses. A primeira refere a necessidade de participar na cultura de movimento, que é um conhecimento dinâmico que se constrói e reconstrói ao longo da vida e da história, integrando corpo, natureza e cultura (Mendes, 2009). Este conceito vai além da atividade física, sendo governado por regras mutáveis e refletindo o contexto cultural e histórico (Crum, 2016). As práticas corporais, como jogos, danças, desportos e ginásticas, são moldadas por fatores biológicos e trocas culturais, resultando em transformações no organismo e na sociedade, que variam conforme o contexto e interpretação das pessoas (Mendes, 2009). A mesma autora, defende que compreender esta cultura é essencial para que professores de Educação Física ofereçam conteúdos relevantes e críticos, valorizando as particularidades de cada comunidade e promovendo a resolução de problemas. A participação na cultura de movimento permite às pessoas experimentar valores como recreação, saúde, aventura, comunhão e autorrealização (Crum, 2016).

Participar na cultura de movimento tornou-se um aspeto valorizado da vida diária, facilitando o acesso a manifestações culturais diversas e promovendo a comunicação intercultural (Mendes, 2009). Assim, a cultura de movimento desempenha um papel crucial na educação e no respeito à diversidade cultural (Crum, 2016).

A segunda tese apresentada refere que para uma participação duradoura e enriquecedora na cultura do movimento, é imperativo cultivar um repertório de competências através de processos de ensino-aprendizagem. Essas competências abrangem habilidades técnicas e motoras, como a destreza para manusear uma bola ou sincronizar movimentos com a música, bem como competências sociais e motoras, que envolvem a capacidade de lidar com vitórias e derrotas, aceitar as virtudes e imperfeições dos colegas e, por fim, conhecimentos práticos e reflexivos. Estes últimos incluem a compreensão da relação entre exercício físico e aptidão, bem como o domínio das convenções e regras inerentes a cada modalidade desportiva. Importa salientar que tais competências não são inatas, mas sim adquiridas por meio de processos estruturados de aprendizagem.

A terceira e última tese salienta que a responsabilidade da introdução dos discentes na cultura do movimento é da escola, pois os jovens estão na escola durante, pelo menos, 12 anos. Crum salienta que os clubes desportivos e associações têm um papel importante na introdução dos alunos nessa cultura e na promoção da educação, contudo este não é, na grande maioria, o principal objetivo, focando-se em demasia na vertente competitiva e não dando oportunidade de participação a todas as pessoas, não potencializando uma participação duradoura. A escola tem como função a participação de todos os alunos na cultura do movimento (Crum, 2016).

10.6- Os objetivos da nova Educação Física

O objetivo do ensino do movimento e do desporto é proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver uma identidade pessoal de movimento e introduzi-los na cultura de movimento, a fim de adquirir as habilidades

necessárias para participar de forma autónoma, sensata, duradoura e satisfatória nessa cultura. As atividades realizadas têm de ser relevantes e úteis no momento e no futuro dos estudantes. Os objetivos a serem perseguidos são vastos e abrangentes.

Em primeiro lugar, visa-se fomentar o desenvolvimento de uma identidade pessoal no domínio do movimento, permitindo a cada indivíduo descobrir as suas preferências e aptidões nesta área.

Além disso, é essencial estabelecer uma conexão positiva com o exercício físico, o jogo, o desporto e a dança, com o intuito de promover um estilo de vida ativo. Outro objetivo é a aquisição de competências na resolução de problemas técnico e motores, ou seja, a capacidade de lidar com situações que envolvem movimentos específicos, como apanhar uma bola ou transpor um obstáculo. Simultaneamente, almeja-se desenvolver competências na resolução de problemas sociais e motores, que envolvem a gestão de situações interpessoais no contexto do movimento e do desporto, tais como lidar com vitórias e derrotas, demonstrar empatia pelos outros e aceitar e oferecer ajuda.

Adicionalmente, pretende-se fortalecer o conhecimento e a capacidade de reflexão necessárias para organizar e dirigir atividades desportivas e de exercício físico. Isto inclui a resolução de problemas relacionados com regras, o planeamento de torneios e a criação de programas de exercícios destinados a melhorar a aptidão física. Por fim, destaca-se a busca pelo enriquecimento da vida escolar, nomeadamente através da organização de atividades extracurriculares (Crum, 2016).

10.7- O motivo de cada objetivo

O desenvolvimento de uma identidade pessoal permite que cada indivíduo descubra as suas preferências e aptidões. Este processo é fundamental para o reconhecimento das capacidades físicas e interesses pessoais em atividades de movimento, sejam elas desportivas, de dança ou outras formas de exercício físico. Ao encorajar a exploração e o autoconhecimento, os indivíduos podem identificar atividades que lhes proporcionem prazer e motivação, contribuindo

para uma prática regular e sustentada ao longo da vida (Pate et al., 2006). Isto estabelecerá uma conexão positiva com o exercício físico, o jogo, o desporto e a dança ampliando e promovendo um estilo de vida ativo. Esta abordagem não só melhora a saúde física, mas também oferece benefícios psicológicos, como a redução do stress e a melhoria do bem-estar emocional (Bailey, 2006). A participação regular em atividades físicas variadas ajuda a desenvolver uma atitude positiva em relação ao movimento, incentivando a continuidade e o comprometimento com um estilo de vida saudável.

A aquisição de competências técnica e motoras envolve a capacidade de lidar com situações específicas que exigem movimentos coordenados e eficazes, como apanhar uma bola ou transpor um obstáculo. Estas competências são fundamentais para a execução de tarefas diárias e atividades desportivas, contribuindo para a melhoria da destreza motora e coordenação (Magill & Anderson, 2017). O desenvolvimento destas habilidades exige prática deliberada e *feedback* contínuo, permitindo a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas necessárias.

Os problemas sociais e motores envolvem a gestão de situações interpessoais durante atividades de movimento e desporto, como lidar com vitórias e derrotas, demonstrar empatia e oferecer ajuda. Estas competências são essenciais para uma interação saudável e construtiva entre os participantes, promovendo um ambiente de respeito e cooperação (Weiss, 2004).

Desenvolver a capacidade de resolver esses problemas contribui para o crescimento pessoal e social, facilitando a integração, participação e o trabalho em equipa.

O fortalecimento do conhecimento e da capacidade de reflexão para organizar e dirigir atividades desportivas e de exercício físico é crucial para a promoção de um ambiente educacional eficaz. Isto inclui a resolução de problemas relacionados com regras, planeamento de torneios e criação de programas de exercícios. A organização adequada de atividades físicas não só melhora a participação e o envolvimento dos alunos, mas também garante a segurança e eficácia das práticas (Graham et al., 2005).

As atividades extracurriculares oferecem oportunidades adicionais para os alunos desenvolverem habilidades motoras e sociais fora do ambiente de sala de aula, promovendo uma integração mais ampla e profunda das práticas de movimento no seu cotidiano (Kirk, 2010). Atividades extracurriculares bem planeadas e executadas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos alunos.

10.8- A minha atuação no futuro

A EF, pela sua especificidade e os seus benefícios mais que comprovados em diversos domínios, já a torna uma disciplina diferenciadora e crucial no currículo escolar. Como futuro docente, e constante insatisfeito, senti a necessidade de refletir sobre esta disciplina e sua legitimação, realçando os seus pontos positivos e indicando diversas situações que serão passíveis de alteração, interligando a disciplina com as necessidades inerentes da sociedade. A legitimação da EF deve-se à mesma promover a formação, educação e aprendizagem dos jovens.

Esta revisão obrigou-me a refletir sobre a minha ação neste estágio supervisionado e repensar a minha prática futura, que será objetivo de mudança, como é o caso das matérias de ensino. Considerarei que estas sejam enquadradas no contexto que atue e que os alunos as identifiquem como úteis, não apenas no momento, mas também em situações futuras. Comparativamente à minha atuação neste ano, irei permitir que os alunos tenham uma voz ainda mais ativa na escolha das matérias e as vivenciem em maior número, permitindo assim que através dessa diversidade consigam identificar as que mais lhe agradam, sendo possível conectar a atividade desportiva a algo positivo. Naturalmente que nem todas as atividades irão ser do agrado dos alunos, mas irei tentar que sejam significativas. Ademais, irei realizar estratégias que permitam o desenvolvimento de habilidades recorrentemente utilizadas no quotidiano, caso sinta que é uma lacuna na turma, de forma aos discentes estarem preparados para a mesma.

Com esta revisão reforcei a questão da EF ser um terreno fértil para desenvolver habilidades como empatia, cooperação e capacidade de resolução de conflitos. Ao integrar estas competências, estou a preparar melhores alunos e melhores cidadãos, capazes de interagir de forma construtiva e respeitosa na sociedade.

Fortaleci a minha conceção sobre a importância de um planeamento cuidado e organizado adequado ao contexto de cada turma, permitindo a participação e a aprendizagem num ambiente positivo a todos os alunos, sem exceção. O papel ativo dos mesmos deverá e poderá ser reforçado em situações futuras, atribuindo-lhes mais autonomia na realização de tarefas, como é o caso da organização de eventos. Neste ano, em certos momentos, principalmente no segundo semestre, esse ponto foi alcançado, porém no primeiro semestre ficou muito aquém.

Na minha prática futura vou adotar uma abordagem holística, integrando os diversos domínios da EF, para garantir que estou a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral dos alunos, pois a EF é uma disciplina que vai muito além do desenvolvimento físico dos alunos.

Em suma, esta reflexão proporcionou-me uma visão mais profunda e abrangente da importância da EF e das diversas maneiras como pode impactar positivamente a vida dos alunos. Estou determinado a aplicar estas ilações na minha prática futura, com o objetivo de ser um docente mais eficaz e inspirador, capaz de fazer a diferença na vida dos meus alunos.

11. Considerações finais

Ao refletir sobre o percurso do meu estágio, sinto uma profunda satisfação pela evolução que alcancei, tanto a nível pessoal quanto profissional. No entanto, essa satisfação é acompanhada por uma sensação agri-doce.

No início, as inseguranças, as dúvidas eram constantes e os desafios pareciam incontáveis. Com o tempo, essas inseguranças dissiparam-se, assim como a pressão associada à avaliação do estágio. Tal pressão nunca constituiu um constrangimento significativo, pois a certa altura o meu foco deixou de estar em mim e passou a centrar-se nos alunos, só era lembrado que estava a ser avaliado nos momentos de observação e análise formais.

Desde o meu primeiro dia, um dos meus grandes objetivos era criar uma mudança positiva em cada um dos alunos que tinha à minha responsabilidade. Talvez não tenha conseguido alcançar todos, mas uma coisa é certa: nunca foi por falta de tentativa. Um professor não é apenas um transmissor de conteúdos e um promotor de aprendizagem (nesse aspeto, por vezes, não consegui alcançar a excelência, apesar de ter envidado todos os esforços até ao fim), também tem uma responsabilidade social, pedagógica e muitas vezes é identificado como um padrão a seguir. Nesses últimos critérios acredito que fiz um trabalho extremamente positivo.

Procurei e consegui estabelecer uma boa relação com todos os meus alunos. Adaptei o meu discurso a cada um deles e tirei partido da pouca diferença de idades em relação aos discentes para os alertar sobre as dificuldades que enfrentarão no ensino secundário, bem como a necessidade de serem resilientes perante as adversidades. Aprendi a importância de conhecer bem cada aluno, entender os seus interesses, necessidades e dificuldades de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. Esse conhecimento permitiu adaptar as minhas aulas de forma a tornar o conteúdo mais relevante e envolvente para cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

A sensação agri-doce advém do facto de considerar o processo inacabado. Sinto que aprendi a andar, mas ainda tenho uma maratona pela frente.

Certamente que se repetisse o estágio no próximo ano, faria muitas coisas de forma diferente. Procuraria ser ainda mais proativo, arriscar mais e diversificar ainda mais as minhas abordagens pedagógicas. Mas, seguramente, se o repetisse no ano seguinte, ainda mais modificações fariam parte do processo.

O estágio também consolidou o valor da reflexão constante e da autoavaliação. Ao final de cada aula, questionava-me sobre o que poderia ter sido feito de maneira diferente, quais as estratégias que funcionaram e quais necessitavam de ajustes. Esse hábito de reflexão contínua não apenas melhorou a minha prática pedagógica, mas também ajudou-me a desenvolver uma mentalidade de crescimento, onde vejo cada desafio como uma oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Promover a autonomia dos alunos revelou-se algo crucial. Incentivei-os a serem mais independentes nas suas aprendizagens, a fazer perguntas, a buscar respostas e a desenvolver habilidades de pensamento crítico. Este enfoque não só melhorou o desempenho dos discentes, mas também os preparou melhor para os desafios futuros.

Neste estágio, apliquei princípios de modelos de instrução que nunca imaginei que utilizaria. Consegui lidar inicialmente com 20 alunos num espaço reduzido e, posteriormente, com 27 alunos do 5.º ano. Gerenciei turmas heterogêneas e adaptei exercícios aos diversos níveis de habilidade dos alunos, o que representou grandes desafios.

Proporcionou-me a oportunidade de colaborar com diversos colegas. As conversas e trocas de experiências com outros professores foram inestimáveis para o meu desenvolvimento. Pude observar diferentes estilos de ensino, técnicas de gestão da aula e abordagens pedagógicas variadas. Essas interações enriqueceram a minha prática e ofereceram-me novas perspectivas sobre como abordar a educação de forma eficaz.

Reconheço, contudo, que ainda há áreas onde preciso de evoluir, como é o caso da capacidade de fazer ajustes em tempo real durante as aulas (reflexão na ação) e adaptar o meu estilo de ensino às necessidades individuais dos

alunos, especialmente em modalidades onde ainda não me sinto totalmente confiante.

Em relação à EF, infelizmente percecionei que o paradigma de há uns anos não teve mudanças significativas, que poderia e deveria ter tido. Apesar de termos de cumprir os programas estipulados, nós como docentes temos o poder de mudança, por mais micro que seja. Se conseguirmos mudar nas nossas aulas, já é pelo menos uma turma que terá uma melhor experiência. Tentarei enquanto futuro professor elevar o nome da EF, permitindo que os alunos identifiquem utilidade no que aprendem, onde todos participem e consigam fazer parte do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Este estágio teve um impacto profundo na minha vida. Não só me proporcionou a oportunidade de aplicar teorias pedagógicas na prática, como também me desafiou a crescer e a adaptar-me a situações imprevistas. Desenvolvi uma maior autoconfiança e resiliência, qualidades essenciais para qualquer professor.

Em suma, foi uma jornada de crescimento e de descobertas, que confirmou a minha paixão pela educação, mais propriamente pela EF, e reforçou a minha conceção na importância de uma abordagem centrada no aluno. Embora tenha sido desafiador, cada obstáculo superado fortaleceu-me e preparou-me melhor para a minha carreira docente. A experiência, as habilidades adquiridas e as lições aprendidas acompanhar-me-ão ao longo de toda a minha trajetória profissional, sempre com o objetivo de proporcionar a melhor educação possível aos meus alunos.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. P. (2001). *O Papel do Pensamento do Professor nas Suas Práticas de Avaliação*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Braga.
- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. Moreira & E. Macedo (Org.s). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-156).
- Bailey R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of school health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical Activity: An Underestimated Investment in Human Capital? *Journal of Physical Activity and Health*, 10(3), 289-308. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.3.289>
- Batista, P., Silveira, G. & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 2014. 353-375. 10.5628/rpcd.14.S1A.353.
- Biddle, S. J. H., Ciacconi, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155.
- Bortz II, W. M. (1985). Physical exercise as an evolutionary force. *Journal of Human Evolution*, 14, 145-155.
- Carreiro, E., & Venâncio, L. (2004). Ginástica. In S. C. Darido & I. C. A Rangel (Coords.), *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 227-243). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993 - Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer.
- Crum, B. (2016). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century (¿Cómo ganar la batalla por la supervivencia como materia escolar? Reflexiones sobre la justificación, objetivos,

métodos y organización de la educación física en las escuelas del siglo XXI). *Retos*, 31, 238-244. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53496>

Datko, A. (2015). What are the benefits of physical education in school.

Decreto-Lei n.º139/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I Série, n.º 129/2012. <https://dre.tretas.org/dre/302191/decreto-lei-139-2012-de-5-de-julho>.

Decreto-Lei n.º55/2018 da Presidência dos Conselhos de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Descartes, R. (1973). *Discurso do método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Direção-Geral da Saúde. (2022). Relatório Anual de Saúde. <https://www.dgs.pt/>

Estrela, A. (1973). Uma perspectiva para a compreensão da ginástica da escola de Ling: a educação física em Portugal nas primeiras décadas do século XX. *Ludens*, 2.

Fernandes, D. (2020). Avaliação Sumativa. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação.

Ferreira, A. G., & Ferreira, J. V. (1997). La gymnastique à port à la fin du XIXème siècle et l'action de Paulo Lauret : la Comune Eredità dello Sport in Europa. Atti del Seminario Europeo di Storia dello Sport. Roma: Scuola dello Sport – Coni.

Ferreira, A. G. (2004). O ensino da educação física em Portugal durante o Estado Novo. *Perspectiva*, 22(3), 197–224.

Figueiredo, J. F., & Hunger, D. (2008). O conhecimento histórico das ginásticas sob ótica de programas académicos e professores de Educação Física. *Universidade Estadual Paulista*, Rio Claro, Brasil.

Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2005). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. McGraw-Hill.

Guimarães, H. (1988). *Ensinar Matemática. Concepções e Práticas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.

Instituto Nacional de Estatística. (2022). Estatísticas de Saúde 2022. <https://www.ine.pt/>

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., & Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases

- worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The Lancet*, 380(9838), 219-229.
- Lima, M. (2007). As Concepções/Crenças de Professores e o Desenvolvimento Profissional: uma Perspectiva Autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43 (7).
- Langlade, A., & Langlade, N. R. (1970). Teoria general de la gimnasia. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Ljunggren, J. (2011). Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. In: Scharagrodsky, P. (Ed.), *La invención del homo gymnasticus* (1a ed., pp. 37-51). Buenos Aires: Prometo Libros.
- Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2017). Motor learning and control: Concepts and applications. McGraw-Hill.
- Dias, M. (2009). *Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Universidade Fernando Pessoa.
- Mendes, M. I. B. de S., & Nóbrega, T. P. da. (2009). Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. *Pensar a Prática*, 12(2). <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.6135>
- Minciotti, A. N. (2005). Ginástica rítmica: uma abordagem histórica [Rhythmic gymnastics: an historical approach]. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 5(7), 54-55.
- Naul, R. (2003). Concepts of physical education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Sport science studies* (pp. 35-52). Berlin: ICSSPE.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- Pedersen, B. K., & Saltin, B. (2015). Exercise as medicine – evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 25(S3), 1-72. <https://doi.org/10.1111/sms.12581>
- Pereira, A., Cesário, M., & Mortari, K. (2019). *Da ginástica ao nascimento da educação física e o advento do racionalismo*. Universidade Estadual de Londrina – UEL; Grupo de Estudo e Pesquisas em Motricidade Humana – GEPEMH, Brasil.
- Pereira, C. F. M. (1966). *Tratado de educação física: problema pedagógico e histórico*. Oficinas Gráficas de Bartrand.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: M. Brown; D. Fernandes; J. Matos & J. Ponte (Eds.).

- Quitzeau, E. A. (2011). "O trabalho na forma de alegria juvenil": A ginástica segundo Johann Christoph Friedrich Guts Muths. 34.
- Rodrigues, A. L., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, S. (2016). O papel do professor cooperante na formação inicial de professores. *Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 4 e 5 de março de 2016, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Rebar, A. L., Stanton, R., Geard, D., Short, C., Duncan, M. J., & Vandelanotte, C. (2015). A meta-meta-analysis of the effect of physical activity on depression and anxiety in non-clinical adult populations. *Health Psychology Review*, 9(3), 366-378.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).
- Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental. (2021). *Relatório sobre a Saúde Mental em Portugal*. <https://www.sppsm.org/>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Teoldo, I.; Greco, P.J.; Mesquita, I.; Graça, A. & Garganta, J. (2010) O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77, 2010.
- UNESCO. (2014). World-wide survey of school physical education. Report 2013. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Weiss, M. R. (2004). Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective. *Fitness Information Technology*.
- WHO. (2018). Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world. World Health Organization.

Anexos

Anexo I Avaliação dos conhecimentos 1.º semestre



Educação física 10ºano
Professor: Pedro Teixeira

Inquérito

Nome: _____

1. Uma equipa de andebol é constituída por quantos elementos?
A) 5
B) 6
C) 7
D) 8
2. O guarda-redes de andebol pode abandonar a área de baliza, desde que o faça sem a bola na mão? Esta afirmação é **verdadeira** ou **falsa**?

3. Uma equipa encontra-se em situação defensiva quando:
A) Só um elemento da sua equipa tem a bola
B) A bola está fora do terreno
C) Não tem a posse de bola
D) Todas incorretas

4. Qual o nome da linha que a seta aponta?



5. Qual é o máximo de passos que o jogador de andebol pode dar com a bola na mão?

6. Quais são os componentes críticos do passe de ombro:
- A) Cotovelo ligeiramente acima do ombro
 - B) Bola acima da cabeça
 - C) Alínea A) e B) corretas
 - D) Alínea A) e B) incorretas
7. Classifica as frases como verdadeiro (V) ou falso (F)
- 7.1. A corrida de estafetas pode ser masculina, feminina ou mista.
 - 7.2. Na partida de pé, após o comando "prontos", o atleta pode partir.
 - 7.3. Nas corridas de estafetas o testemunho tem de ser passado dentro de uma zona de 10 metros?
8. A técnica ascendente da passagem do testemunho é realizada:
- A) Do lado direito para o esquerdo
 - B) Do lado esquerdo para o direito
 - C) De cima para baixo
 - D) De baixo para cima
8. A técnica ascendente da passagem do testemunho é realizada:
- A) Do lado direito para o esquerdo
 - B) Do lado esquerdo para o direito
 - C) De cima para baixo
 - D) De baixo para cima
9. O recetor deve:
- A) Correr o mais rápido possível, olhando sempre para a frente no momento da corrida
 - B) Estender o membro superior à retaguarda apenas ao sinal comandado ("Toma". "Pega" ...)
 - C) Ambas estão corretas
10. Diz-me os requisitos que conheces para realizar uma boa técnica de corrida.

11. Que tipo de pegadas foram abordadas nas aulas?

- A) Pegada simples e de pulso
- B) Pegada de simples e de punho
- C) Pegada de punho e de mão
- D) Pegada de mão e frontal

12. No rolamento à frente devemos:

- A) Colocar o queixo ao peito
- B) Colocar as mãos bem afastadas em relação aos ombros
- C) Manter os braços em extensão
- D) Todas erradas

13. Na ajuda do rolamento à frente, onde é que o ajudante coloca as mãos?

- A) Pescoço e costas
- B) Nuca e costas
- C) Coxa e costas
- D) Nuca e coxa

14. No apoio facial invertido (pino) devemos:

- A) Colocar os braços em extensão
- B) Colocar as mãos à largura dos ombros
- C) Colocar os dedos bem afastados
- D) Todas corretas

15. Na ajuda do apoio facial invertido no espaldar, o ajudante nunca deve largar:

- A) As pernas do executante
- B) As costas do executante
- C) O ombro do executante
- D) A zona lombar do executante

Anexo II Unidade didática de andebol

[illegible]

Anexo III Avaliação sumativa badminton

[illegible]

Anexo IV Avaliação sumativa 2.º semestre

[illegible]