



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Os desafios de um professor em formação: As ressonâncias da cooperação numa escola de contexto TEIP

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente do 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 n.º 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Amândio Graça

Professora Cooperante: Helena Abrunhosa

Ricardo José Mota Valente

Porto, 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO Valente, R. J. (2024). Os desafios de um professor em formação: as ressonâncias da cooperação numa escola de contexto TEIP. Porto: R. J. Valente. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EF, COOPERAÇÃO, INDISCIPLINA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha sincera gratidão ao Professor Doutor Amândio Graça que, como orientador, forneceu todo o seu apoio científico e pessoal inestimável. A sua sensibilidade, disponibilidade e paciência foram de facto inspiradoras. Admiro profundamente a sua competência profissional e sou grato por todos os diálogos que tivemos.

À Professora Cooperante do Estágio Profissional, Helena Abrunhosa, o meu profundo agradecimento. As palavras de motivação e convites à reflexão crítica foram fundamentais. Sou grato pela sua exigência profissional e rigor científico, valores que ampliaram de forma significativa a minha perspetiva profissional e pessoal enquanto educador.

A todos os professores que ministraram as disciplinas deste mestrado, agradeço sinceramente pelo conhecimento compartilhado, o qual me permitiu desenvolver este relatório com precisão e autonomia, enriquecendo a minha formação com experiências pedagógicas de grande valor.

Expresso também a minha gratidão a todos os colegas do núcleo de estágio, Diogo, Gonçalo e Rafael. Sem o vosso apoio pessoal, a conclusão desta etapa crucial na construção da minha identidade profissional bem como o progresso desta pesquisa não teriam sido possíveis. Agradeço de coração a empatia e todas as partilhas.

A todo o corpo docente e não-docente da Escola Cooperante, um especial agradecimento pela forma como fui recebido e pela disponibilidade constante em ajudar o núcleo de estágio.

Gostaria de destacar o meu profundo agradecimento à minha família, pelo amor incondicional e apoio constante. Desde o primeiro dia em que decidi seguir os meus sonhos e embarcar nesta jornada, vocês estiveram do meu lado. Aos meus amados pais, Carlos e Leonor, e ao meu irmão, “Carlitos”, os meus melhores exemplos de resiliência e coragem. O meu especial agradecimento pelo apoio inestimável.

Ao meu colega de mestrado, Roberto Moraes, agradeço o seu companheirismo e partilha de bons momentos ao longo destes dois anos de mestrado. Agradeço a sua disposição para ajudar sempre que houve necessidade.

Aos meus Amigos, agradeço imenso pelo apoio constante durante a minha jornada académica. As suas palavras de incentivo e companhia foram fundamentais para enfrentar desafios. As suas amizades sinceras tornaram esta jornada mais significativa e suportável. Obrigado por torcerem sempre pelo meu sucesso na área.

No caso de não estarem referenciados todos os que assim o mereciam, deixo aqui um agradecimento especial a todos!

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
ÍNDICE GERAL	V
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Figuras	VIII
Abreviaturas	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Introdução	1
1. Enquadramento pessoal	2
1.1. Escolha do mestrado como fruto da minha relação com o Desporto	4
1.2. O contributo da minha experiência académica	5
1.3 Perspetivas de carreira e metas para o futuro profissional	6
2. Enquadramento da Prática Profissional	9
2.1. O valor da EF no currículo escolar	9
2.2. O Estágio Profissional	11
2.3. Caracterização do local de estágio	12
2.4. Turma residente	13
2.5. Observações de aulas	17
2.6. Turmas partilhadas	18
2.7. A experiência do 1º ciclo	20
2.8. Núcleo de Estágio	21
3. Concretização do processo de ensino e aprendizagem	23
3.1. Expectativas e impressões iniciais	23
3.2. O processo de planeamento	25

3.2.1.	Planeamento anual.....	25
3.2.2.	Unidade Didática	25
3.2.3.	Plano de aula (PA).....	27
3.3.	Feedback	28
3.4.	Avaliação	30
3.5.	Clima e Disciplina	31
3.6.	Cooperação	34
4.	Relação com a escola e comunidade.....	35
4.1.	Atividades desenvolvidas.....	35
4.2.	Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF	36
4.3.	Desporto Escolar (DE)	37
4.4.	Jogo Professores vs Alunos	38
4.5.	Visitas de estudo.....	39
5.	Estudo de Investigação: A importância da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento das relações interpessoais	40
5.1.	Introdução.....	42
5.2.	Objetivo.....	43
5.3.	Metodologia	43
5.3.1.	Amostra	44
5.3.2.	Dimensões do Questionário.....	44
5.4.	Resultados.....	46
5.4.1.	Comparação de médias das turmas e do género em cada uma das dimensões	46
5.4.2.	Síntese das comparações de médias por turmas e género	50
5.4.3.	Variação das percentagens da escala de Likert dentro das turmas	52
5.5.	Discussão	56

5.6.	Limitações e propostas para estudos futuros	59
5.7.	Bibliografia do Estudo	60
6.	Considerações Finais.....	62
7.	Bibliografia	64
Anexos		XI

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos a alcançar e ações realizadas	16
Tabela 2. Exemplo de Unidade Didática	26
Tabela 3: Médias e desvios-padrões, valores do Test t e de p relativos à comparação de amostras de duas turmas do 7º ano relativamente às dimensões do questionário Classroom Life Measure	47
Tabela 4: Médias e desvios-padrões, valores do Test t e de p relativos à comparação de amostras de género em duas turmas do 7º ano relativamente às dimensões do questionário Classroom Life Measure	47
Tabela 5. Percentagens de respostas na Escala de Likert dadas pelos alunos de ambos os sexos nas turmas 1 e 2	52

ÍNDICE DE FIGURAS DO ANEXO

Figura 1. Escola Básica Pêro Vaz de Caminha.....	XI
Figura 2. Ginásio	XI
Figura 3. Pavilhão	XI
Figura 4. Campo sintético.....	XI
Figura 5. EB/JI da Agra	XI
Figura 6. EB/JI de S. Tomé.....	XI
Figura 7. Ficha de caracterização do aluno.....	XII
Figura 8. Cartaz do Desporto Escolar.....	XIII
Figura 9. Planeamento do 3º Período.....	XIV
Figura 10. Exemplo de um plano de aula	XVII
Figura 11. Questionário Classroom Life Measure	XX

ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EE(s)/PE(s) – Estudante(s) Estagiário(s)/Professor(es) Estagiário(s)

EF – EF

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GEF – Grupo de EF

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEJC – Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

TR – Turma Residente

TP – Turma Partilhada

PA – Plano de Aula

PC – Professora Cooperante

PO – Professor Orientador

PP – Projeto Pedagógico

REP – Relatório de Estágio Profissional

UC(s) – Unidade(s) Curricular(es)

UD(s) – Unidade(s) – Didática(s)

RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. O Estágio Profissional representa o ponto culminante da formação académica do estudante estagiário, proporcionando-lhe um primeiro contacto com os desafios inerentes à prática de ensino em contexto real.

Este relatório refere-se especificamente a uma prática de ensino supervisionada realizada no ano letivo de 2023/2024 na Escola Pêro Vaz de Caminha, localizada numa área da cidade do Porto caracterizada por dificuldades económicas e sociais, marcada pela pobreza, abandono, exclusão social e indisciplina. Classificada como escola de Território Escolar de Intervenção Prioritária, esta instituição é alvo de políticas de discriminação positiva, priorizando ações que visam combater o insucesso escolar.

A prática de ensino proporcionou-me, como estudante estagiário, uma imersão genuína no ensino de EF, no contexto de um núcleo de estágio composto por quatro professores em formação e supervisionado por dois profissionais da área de educação, devidamente qualificados. A supervisão foi realizada por uma professora cooperante da escola e um professor orientador da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O presente relatório reflete as experiências vivenciadas no âmbito do estágio, primordialmente o vivido e refletido durante a prática de ensino, com especial atenção sobre as atitudes, os comportamentos, as perceções e as aprendizagens dos alunos ao longo do ano. Procurei destacar as situações mais significativas, as dificuldades enfrentadas, as lições aprendidas e as estratégias adotadas que contribuíram assim para o seu desenvolvimento profissional. Pretendi criar um ambiente de aprendizagem em que a disciplina, o respeito mútuo e a inclusão estivessem sempre presentes, objetivo altamente desafiante e muito difícil de alcançar dadas as características dos alunos.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Professional Internship course unit of the second cycle of studies in the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. The Professional Internship represents the culmination of the trainee student's academic training, providing their first contact with the challenges inherent to teaching practice in a real context.

This report specifically refers to a supervised teaching practice carried out during the 2023/2024 academic year at Pêro Vaz de Caminha School, located in an economically and socially disadvantaged area of Porto, marked by poverty, school dropout, social exclusion, and indiscipline. Classified as a Priority Intervention Educational Territory school, this institution is targeted by positive discrimination policies, prioritizing actions aimed at combating school failure.

The teaching practice provided me, as a trainee student, with a genuine immersion in Physical Education teaching, within the context of an internship group composed of four student-teachers and supervised by two qualified education professionals. Supervision was carried out by a cooperating teacher from the school and a faculty supervisor from the Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP).

This report reflects the experiences lived throughout the internship, focusing mainly on what was experienced and reflected upon during the teaching practice, with special attention to students' attitudes, behaviors, perceptions, and learning throughout the year. I aimed to highlight the most significant situations, the challenges faced, the lessons learned, and the strategies adopted, which contributed to my professional development. My goal was to create a learning environment where discipline, mutual respect, and inclusion were always present—a highly challenging and difficult goal to achieve given the students' characteristics.

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio emerge no contexto do Estágio Profissional (EP), integrado no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). Estruturado meticulosamente, este documento visa capturar e refletir acerca da rica experiência vivenciada pelo estudante estagiário ao longo do EP, sob a supervisão de um professor da faculdade e uma Professora Cooperante da escola, durante todo o ano letivo, numa escola com acordo de cooperação com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Estes dois mentores acompanharam de perto o desenvolvimento do estudante estagiário, fornecendo orientação e apoio, com especial foco na Prática de Ensino Supervisionada (PES). É importante ressaltar que o propósito desta jornada inicial na vida profissional vai além da simples aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de Licenciatura e Mestrado, abrangendo também a exploração de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Neste relatório, serão detalhadas e analisadas as experiências vivenciadas pelo estagiário, bem como as oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional exploradas ao longo deste período formativo.

Este relatório representa o resultado do trabalho realizado ao longo do ano letivo de 2023/2024, concentrando-se especialmente nos posicionamentos e na compreensão das expectativas geradas em relação ao estágio, no seu contributo para a formação profissional e nos conhecimentos adquiridos durante este processo formativo. Sem dúvida, este relatório é fundamentado numa série de realizações pretendidas em relação à minha experiência profissional, resultante deste confronto com a realidade escolar. Este primeiro ano de estágio proporcionou uma variedade de desafios que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional, oferecendo *insights* sobre as dificuldades enfrentadas e as adaptações necessárias para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

1. ENQUADRAMENTO PESSOAL

O meu nome é Ricardo José Mota Valente e tenho 24 anos. Nasci em Castelo Branco, no dia 21 de agosto de 2000, no entanto resido em Proença-a-Nova, uma pequena vila situada no mesmo distrito.

No contexto deste primeiro capítulo, desejo explorar uma reflexão pessoal sobre minha jornada de vida, as experiências que moldaram o meu caminho e levaram à construção da minha identidade profissional atual enquanto professor de Educação Física (EF). É encantador revisitar escolhas, metas e pessoas que tanto me ensinaram e transmitiram. O período do EP marcou a minha primeira imersão real no ambiente escolar como educador, sendo um momento de grande importância pessoal, revelando inicialmente algumas das minhas dificuldades no confronto com a realidade.

Particularmente, identifico-me como uma pessoa introvertida e tranquila, no entanto, existem momentos em que revelo o meu lado mais extrovertido. Desde o início do mestrado, consciente da minha natureza introvertida, decidi que o aprimoramento da minha capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal seria uma das prioridades. Almejava alcançar os meus alunos com mais facilidade por meio das palavras. A minha personalidade reservada e a pouca inclinação à conversa contrastavam, à primeira vista, com a minha visão de um bom professor. No entanto, procurei desenvolver essa habilidade não apenas com os alunos, mas também em todas as oportunidades que tive de interagir com outras pessoas em ambiente escolar.

Relativamente às minhas convicções, sou um firme defensor dos valores sociais e dos direitos humanos. Sempre acreditei no valor intrínseco da humanidade, reconhecendo a importância das relações sociais, da compreensão mútua e da tolerância. Considero que a EF pode desempenhar um papel crucial na promoção de bons valores sociais e dos direitos humanos, impactando de forma positiva na vida dos alunos.

A EF não se limita apenas ao desenvolvimento físico dos alunos, tem também a capacidade de promover e desenvolver competências sociais e emocionais essenciais. Através da prática desportiva, os alunos aprendem a trabalhar em

equipa, a respeitar os outros, a lidar com vitórias e derrotas de maneira saudável, valorizando o fair-play. Estes princípios são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao integrar os valores sociais e os direitos humanos nas aulas de EF, acredito que podemos contribuir para a formação de indivíduos mais completos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Ao realizar esta reflexão pessoal, gostaria de compartilhar brevemente a minha experiência académica e também expressar um pouco a minha paixão pelo privilégio de vir a ser professor, mesmo estando ainda em processo de formação inicial. Como estudante estagiário no curso de mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, a minha jornada académica tem sido marcada por uma imensa paixão pela profissão de professor de EF. Desde que iniciei os estudos, tenho sido cativado pela oportunidade de impactar positivamente a vida dos alunos através do movimento e do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Hoje, aspiro alcançar uma carreira docente consistente e bem estruturada. Contudo, este estágio não se mostrou como o início de um caminho fácil, exigiu inúmeros sacrifícios e reflexões sobre a qualidade do suporte institucional que recebi, bem como sobre as múltiplas oportunidades de desenvolver a minha capacidade de autorregulação e formação como aluno ao longo dos anos. Como futuro professor, cada passo deste percurso foi marcado por nuances. O EP proporcionou uma riqueza de aprendizagem, aplicando a complexidade do conhecimento adquirido ao longo dos anos de estudo em situações práticas de contexto real. Acredito que esta experiência tenha influenciado significativamente o meu desenvolvimento pessoal, levando-me a uma reflexão mais profunda. Ao revisitar momentos cruciais deste percurso, não apenas académico e profissional, mas também pessoal, alcancei um nível mais elevado de consciência sobre a responsabilidade de ser professor e educador. Refleti constantemente sobre os elementos que moldam essa função e suas especificidades.

1.1. Escolha do mestrado como fruto da minha relação com o Desporto

Desde a minha juventude, o desporto e a EF foram uma fonte de liberdade de espírito para mim. Senti desde cedo o desejo de explorar e compartilhar com o mundo os benefícios que essa prática me proporcionava. Mais concretamente nas modalidades de futsal e futebol, encontrei a oportunidade de adquirir, construir e compartilhar valores e experiências. O desporto sempre ocupou uma parte significativa da minha vida e, sem dúvida, continuarei a ser um apaixonado pelo ambiente desportivo, proveniente dos laços e relações que desenvolvi através da prática desportiva.

Como desportista, sempre fui fascinado pelas inúmeras possibilidades que cada momento de prática oferece. As interações únicas entre os diversos participantes, nos mais variados contextos, permitiram-me criar laços sociais significativos através das histórias partilhadas em equipa. Cada sessão de treino ou de jogo não era apenas uma oportunidade para aprimorar as minhas habilidades físicas, mas também se apresentavam como uma chance de vivenciar a riqueza das interações humanas. As interações entre colegas de equipa, adversários, treinadores e até espectadores criam um ambiente onde a cooperação e a competição coexistem de forma harmoniosa. Estes momentos são ricos em aprendizagem social e emocional. Neste sentido, o desporto funciona como um microcosmo da sociedade, onde valores como o respeito, solidariedade, resiliência e empatia são continuamente cultivados.

Através destas experiências, consegui estabelecer laços sociais significativos. Todas as histórias e momentos partilhados em equipa, desde as vitórias suadas às derrotas que transmitiram lições valiosas, contribuíram para construir uma camaradagem e um sentido de pertença que transcende as quatro linhas. Estas relações formadas em contexto desportivo têm um impacto duradouro, frequentemente estendendo-se para além das fronteiras do desporto, influenciando positivamente outras áreas da vida.

Sempre me vi como um aluno recetivo e dedicado à prática de qualquer que fosse a modalidade desportiva, envolvendo-me sempre ao máximo em todas as atividades disponíveis na EF, no Desporto Escolar. Nos tempos da escola,

aguardava ansiosamente os dias em que havia aula de EF, acreditando sempre na importância de proporcionar a todos a oportunidade de ter experiências positivas e de desenvolver uma relação saudável com o desporto. Acredito que é fundamental que as pessoas se sintam capacitadas de encontrar satisfação em qualquer atividade física que desejem praticar, sentindo-se seguras e livres de preocupações quanto à excelência ou ao julgamento externo.

Foi, portanto, por isso que escolhi como via de acesso ao futuro profissional a licenciatura em Desporto e por consequência o mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

1.2. O contributo da minha experiência académica

A minha jornada académica, moldada por experiências enriquecedoras e decisões ponderadas, desempenhou um papel fundamental na minha preparação para o estágio. Iniciando-me com uma licenciatura em Desporto e Lazer, pela Escola Superior de Educação de Coimbra, estive inserido num ambiente de aprendizagem que me proporcionou uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos nas áreas fundamentais do desporto.

Durante os últimos anos, desenvolvi competências essenciais que se revelaram inestimáveis na minha jornada rumo a este momento. Através de unidades curriculares como pedagogia do desporto, anatomofisiologia, psicologia do desporto e didáticas, adquiri uma compreensão abrangente dos princípios subjacentes à prática da EF e do Treino Desportivo.

Tomei a decisão de prosseguir os estudos com um mestrado em Treino Desportivo, na Faculdade de Ciências do Desporto e EF da Universidade de Coimbra, decisão essa que reflete não só a minha paixão pelo futebol, mas também a minha busca por alargar e aprofundar os conhecimentos numa área específica do desporto. Reconheço o valor das aprendizagens e das competências obtidas durante este período. O contacto com docentes e condições de qualidade durante este ano proporcionou-me uma perspetiva mais especializada e técnica sobre o desporto, complementando e enriquecendo a

minha formação prévia. As disciplinas relacionadas com a fisiologia, periodização do treino e avaliação do rendimento dotaram-me de ferramentas e conhecimentos essenciais que certamente serão aplicáveis no futuro.

Embora tenha optado por interromper o mestrado em Treino Desportivo, pretendo no futuro considerar a possibilidade de retomar este percurso académico. Reconheço que a formação contínua é essencial para o crescimento profissional.

Assim, a minha experiência académica até ao presente preparou-me de forma abrangente e sólida para enfrentar os desafios e responsabilidades inerentes no Estágio Profissional. Os conhecimentos teóricos, as competências práticas e a visão holística do desporto constituem os alicerces sobre os quais procurarei construir a minha prática profissional, comprometido em promover o bem-estar o desenvolvimento integral dos meus futuros alunos.

Nos últimos períodos da licenciatura, no decorrer de muitas UCs e muitos afazeres, mantive-me apenas ativo na modalidade em que tinha mais apreço, o futebol, pois gostaria de continuar esta paixão e, não imaginava ficar fora daquele círculo social. Face ao exposto, tive menos tempo ativo fisicamente, mas, pude participar em algumas ações e formações (workshops).

1.3 Perspetivas de carreira e metas para o futuro profissional

Ao longo da minha jornada académica fui desenvolvendo uma visão clara sobre o rumo que desejo seguir na minha carreira profissional. A EF não é apenas uma disciplina que promove o desenvolvimento motor; é uma ferramenta que permite trabalhar o crescimento pessoal, emocional e social dos alunos. Através da minha prática, espero poder contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, ajudando-os a perceber a importância da atividade física para o bem-estar e para uma vida saudável.

No futuro, ambiciono consolidar-me como um professor que, para além de transmitir conhecimentos técnicos e científicos, seja capaz de motivar os alunos

a adotar práticas físicas de forma autónoma e contínua. Pretendo criar um ambiente de aprendizagem em que a disciplina, o respeito mútuo e a inclusão estejam sempre presentes. Acredito que, ao proporcionar essas experiências, estarei a formar cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da vida adulta, dotados de competências críticas e sociais essenciais.

Profissionalmente, o meu principal objetivo a curto prazo passa por melhorar as minhas competências pedagógicas. O período de estágio foi essencial para perceber que o ensino requer uma adaptação constante aos diferentes perfis de alunos, tanto a nível motor quanto comportamental. Continuarei a aprofundar o meu conhecimento sobre diferentes métodos de ensino e estratégias de inclusão, pois acredito que cada aluno é único e merece uma abordagem personalizada.

Para além disso, vejo-me a explorar formas de integrar mais tecnologia nas aulas de EF. A pandemia do COVID-19 mostrou-nos a importância de estar preparado para a adaptação a diversos cenários, onde o ensino à distância e o uso de plataformas digitais podem ser ferramentas valiosas. Quero, por isso, adquirir mais competências digitais que me permitam melhorar a qualidade do ensino em quaisquer circunstâncias.

A médio e longo prazo, ambiciono não só ensinar em escolas, mas também envolver-me em projetos de formação contínua de professores e treinadores. Acredito que, ao partilhar as minhas experiências e ao aprender com outros profissionais, poderei evoluir e contribuir para uma comunidade educativa mais forte e coesa. Outro interesse particular é aprofundar o papel do desporto em contextos de inclusão social, uma área que considero de extrema importância na sociedade contemporânea. Trabalhar com populações vulneráveis, como crianças e jovens em situação de risco, seria um desafio que me traria um grande enriquecimento pessoal e profissional. Ainda, como defendido por Casey & Goodyear (2015), a integração de ferramentas tecnológicas no ensino pode melhorar significativamente o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, algo que pretendo explorar mais profundamente na minha carreira.

Concluindo este capítulo, a minha trajetória profissional será guiada por um desejo constante de evolução. Estarei sempre em busca de novas oportunidades

para crescer, para aprender tanto com o sucesso quanto com os desafios que irei enfrentar. Desejo ser um educador que inspire, que promova a saúde e o bem-estar dos seus alunos, e que os prepare da melhor forma para serem cidadãos ativos, autónomos e responsáveis. Para isso, continuarei a investir na minha formação e a procurar novas formas de melhorar a minha prática docente.

2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1. O valor da EF no currículo escolar

A EF vem ganhando um papel cada vez mais relevante na rotina dos alunos. Para além de contribuir para o crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, outros aspetos fundamentais também podem ser aprimorados.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), o nosso país está entre os países europeus com maior prevalência de obesidade infantil, adolescente e adulta. Estes números são preocupantes e destacam a necessidade de intervenções eficazes desde cedo, sendo a escola o ambiente ideal para iniciar este processo. Tendo em conta esta informação, a inclusão da EF no currículo escolar torna-se ainda mais essencial. Esta disciplina não apenas incentiva a prática regular de atividade física, fundamental para o combate ao sedentarismo, como também promove hábitos de vida saudáveis desde cedo. Assim, contribui para a prevenção de doenças relacionadas ao excesso de peso e para a melhoria da qualidade de vida dos alunos.

A EF tem a capacidade de promover hábitos saudáveis e prevenir a obesidade. Através da atividade física regular, os alunos desenvolvem importantes capacidades motoras e aprendem a valorizar a saúde física desde a infância. A prática constante de exercício físico na escola não só melhora a condição física dos estudantes, como também contribui para a criação de uma consciência sobre a importância de um estilo de vida ativo e saudável. Este processo educacional é essencial para “formatar” a criança, ajudando-a a entender a relevância da atividade física para a sua saúde a longo prazo.

Além dos benefícios físicos, a EF contribui significativamente para o desenvolvimento integral do aluno. A prática de atividades físicas em grupo favorece a socialização, a cooperação e o espírito de equipa, valores essenciais para a formação de cidadãos. No contexto escolar, a EF proporciona um ambiente onde os alunos podem desenvolver habilidades sociais, psicológicas e emocionais, preparando-os para enfrentar desafios, tanto na vida académica como na vida pessoal.

No entanto, a disciplina de EF ainda não recebe o reconhecimento devido no sistema educacional português. Frequentemente, as alterações legislativas desvalorizam o papel da EF no currículo escolar, como evidenciado pelo Decreto-Lei 139/2012, que exclui a nota de EF do cálculo da média final para os alunos que não seguem estudos na área do desporto. Esta abordagem pode levar os alunos a perceberem a disciplina como de menor importância, o que é um equívoco, dado o seu impacto positivo na saúde e no bem-estar geral dos estudantes.

Para combater eficazmente a obesidade e promover um estilo de vida saudável, é necessário que a EF seja uma prioridade constante ao longo de toda a educação básica e secundária. A disciplina deve ser ensinada de forma contínua e progressiva, assegurando que os alunos compreendam e valorizem a atividade física desde os primeiros anos de escola até à conclusão do ensino secundário. Apenas através de uma abordagem educacional integrada e contínua podemos garantir que os alunos desenvolvam um gosto duradouro pelo exercício físico e reconheçam a importância da saúde para a sua qualidade de vida.

A EF no currículo escolar é então indispensável para a promoção da saúde, prevenção da obesidade e desenvolvimento integral dos alunos. Reconhecer e valorizar a EF é fundamental para formar gerações mais saudáveis e conscientes dos benefícios de um estilo de vida ativo. Portanto, é imperativo que as políticas educacionais reflitam a importância desta disciplina, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma EF de qualidade e contínua ao longo da sua formação escolar.

2.2. O Estágio Profissional

Ao adentrar o Estágio Profissional, deparei-me com uma jornada que transcendeu as paredes da sala de aula, permitindo-me mergulhar profundamente no cerne da prática educativa. Esta fase final do percurso acadêmico não apenas representou uma exigência curricular, mas também uma oportunidade enriquecedora para integrar teoria e prática, enfrentando os desafios da EF de forma direta e autêntica.

Durante este período, fui exposto a uma miríade de contextos e situações que testaram não apenas os meus conhecimentos teóricos, mas também a minha capacidade de adaptação e resolução de problemas. Desde o ambiente dinâmico da escola até às comunidades locais, cada cenário apresentou os seus próprios desafios, demandando uma abordagem flexível e multifacetada da minha parte.

Uma das lições mais valiosas emergente desta experiência foi a importância da empatia e comunicação eficaz na interação com os alunos e outros profissionais. Estabelecer vínculos significativos e compreender as necessidades individuais dos alunos tornou-se uma prioridade, contribuindo não apenas para o sucesso das atividades propostas, mas também para o desenvolvimento integral dos participantes.

É importante destacar que o estágio não esteve isento de desafios e constrangimentos. Embora se destacasse um ambiente de trabalho tranquilo e bastante flexível, a gestão do tempo, a pressão para cumprir com alguns prazos e a necessidade de lidar com situações imprevistas foram aspetos que exigiram um esforço adicional e uma abordagem resiliente. No entanto, cada obstáculo enfrentado representou uma oportunidade de crescimento e aprendizagem, fortalecendo a minha capacidade de lidar com adversidades com determinação.

Numa última análise, o Estágio Profissional não apenas consolidou os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso acadêmico, como também reforçou a minha paixão e dedicação à área. Através desta experiência, percebi que mais do que transmitir conhecimentos, o papel de um educador passa

bastante por incluir, inspirar e capacitar os outros a alcançarem o seu potencial, promovendo estilos de vida saudáveis e valores como o respeito e a empatia.

2.3. Caraterização do local de estágio

O meu estágio profissional decorreu no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, localizado na freguesia de Paranhos, no Porto. Esta escolha foi motivada pela proximidade da minha residência durante o período de aulas. Considero que a escola possui excelentes condições de trabalho, onde é atribuída bastante liberdade aos docentes, sendo que em termos de material disponível a oferta é bastante diversificada e encontra-se, de uma forma geral, em bom estado de conservação. No que toca aos espaços disponíveis, temos um espaço atribuído apenas para a nossa aula que pode ser ou pavilhão ou o ginásio/campo exterior. Isto permite outra liberdade de ação aos docentes no que toca ao planeamento das aulas e atividades. Embora o ambiente no grupo de EF não seja caraterizado por existir grande harmonia, os docentes cooperam e trabalham com a ideia de que os alunos devem ser a prioridade, e como tal não devem ser afetados por esta limitação.

O agrupamento é composto por quatro unidades: a Escola Básica 2º e 3º ciclo Pêro Vaz de Caminha, e três escolas de 1º ciclo e Pré-escolar (S. Tomé, Miosóti e Agra).

O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha está localizado numa zona de vários bairros sociais, onde estão incluídas duas escolas de educação pré-escolar. O agrupamento tem como objetivo promover a educação de todos os alunos, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional. Para isso, o agrupamento compromete-se a promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que valorize a diversidade e a aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com as linhas orientadoras do seu Projeto Educativo, o Agrupamento preconiza envolver-se todos os anos em projetos que considera serem importantes oportunidades para os alunos. O agrupamento preocupa-se

sobretudo em selecionar ações educativas que forneçam aos alunos competências, conhecimentos, recursos e experiências através de uma gestão eficaz.

Entre os inúmeros projetos que o agrupamento desenvolve, destacam-se aqueles que se encontram diretamente relacionados com a disciplina de EF e que visam a promoção de estilos de vida saudáveis. Esses projetos incluem o desporto escolar, a educação inclusiva e outros.

2.4. Turma residente

A turma que me foi designada como turma residente (TR) para este período do Estágio Profissional (EP) foi uma turma do 7º ano, constituída por 20 alunos, sendo que destes 14 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, em que todos estavam predispostos para realizar, de forma ativa, as aulas de EF (EF).

Logo após a primeira reunião com o corpo docente da turma, reparei que a mesma é considerada por muitos como uma das turmas da escola com mais problemas a nível disciplinar. A escola é conhecida por possuir um ambiente social desafiador, visto estar localizada num bairro com muitos problemas sociais, onde muitos dos alunos vêm de famílias desestruturadas e enfrentam dificuldades em casa, o que pode levar a comportamentos agressivos na escola, não apenas com os seus colegas, mas também com os professores. Com os dados recolhidos das fichas de caracterização que foram preenchidas de forma individual por cada aluno, e através das suas interações durante as primeiras aulas, pude concluir que estava perante uma turma bastante heterogénea e que, em termos de comportamentos e atitudes, os alunos eram bastante complicados, estando constantemente em conflitos verbais e físicos com os colegas.

Em termos das atitudes e comportamentos, a turma continua a mostrar-se bastante complicada. Sendo que os alunos estavam a trabalhar em diferentes grupos, eu, de modo a dar algum feedback que achasse necessário, por vezes não conseguia estar tão atento a um certo grupo. Quando tal acontecia, muitas vezes os alunos iniciavam conflitos verbais e físicos; pois, em situação de

competição, alguns alunos são mais “duros” e provocam o contacto físico. Mesmo tendo sido avisados várias vezes, apenas consegui parar estes acontecimentos quando mandava um ou outro aluno sentar-se. Estes comportamentos têm vindo a ser recorrentes e parecem “normais” para os alunos. – **Excerto do Diário de Bordo, dia 31 de outubro de 2023**

Tendo isto em conta, o meu objetivo para as aulas de EF passou a ser que os alunos conseguissem não só realizar as habilidades motoras de cada modalidade, mas que esse processo de aprendizagem tivesse como base e princípios a cooperação e a ajuda mútua, de modo a evitar quaisquer conflitos entre eles. Ao chegar ao final do 1º Período, vi que este objetivo ainda estava longe de ser cumprido, uma vez que os alunos ainda não apresentavam atitudes de cooperação e mostravam sim comportamentos e atitudes negativas, o que levou a algumas intervenções da Professora Cooperante e até à mudança de turma por parte de dois alunos, que estavam de todo numa turma desfavorável à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Logo ao início do período letivo, a primeira interação que tive com a turma foi pedir aos alunos da turma que partilhassem algumas informações pessoais ao preencherem uma ficha de caracterização individual, elaborada pelos estagiários do NE. Pretendia-se com isto recolher algumas informações que pudessem ser pertinentes para conhecer melhor os alunos.

Na continuidade da análise da caracterização da turma e dos alunos, através das fichas de caracterização preenchidas de forma individual por cada aluno, pude concluir que, no que concerne às disciplinas preferidas dos alunos, a EF se salientava bastante perante todas as outras. Este aspeto considerei como bastante relevante e essencial para a minha motivação numa fase inicial da prática profissional como docente.

Ao iniciar o trabalho com a turma, a minha principal apreensão era a dinâmica das aulas e a organização das tarefas. As particularidades comportamentais de alguns alunos demandavam atenção didática especial, o que tornava o desafio ainda maior. Sem dúvida, esta turma marcou profundamente a minha experiência profissional.

Acredito que os desafios enfrentados foram, na verdade, oportunidades de crescimento profissional. Através deles, iniciei a construção da minha identidade como professor e desenvolvi competências essenciais para a docência.

Ao longo desta jornada, enfrentei várias dificuldades que me desafiaram a adaptar a minha prática pedagógica às necessidades e potencialidades individuais de cada aluno. Um dos maiores desafios foi encontrar metodologias flexíveis e criativas que considerassem os diferentes estilos de aprendizagem. Paralelamente, era crucial reduzir as disparidades entre os alunos, de modo a garantir um ensino de qualidade que promovesse tanto a realização plena quanto a cooperação. Para isso, implementei estratégias de aprendizagem cooperativa e atividades que incentivassem a entreaajuda, sempre com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem. Procurei criar um ambiente acolhedor e inclusivo em sala de aula, onde as individualidades fossem valorizadas e o respeito mútuo fosse promovido.

Outro desafio importante foi fomentar o respeito às individualidades, ao mesmo tempo em que construía pontes de entreaajuda entre os alunos para diminuir as diferenças. Para isso, incentivei a comunicação aberta e o diálogo, mediando conflitos e incentivando a resolução de problemas em conjunto. Ao enfrentar essas dificuldades, pude desenvolver flexibilidade e criatividade na aplicação de diferentes metodologias de ensino. Adaptei as aulas às necessidades dos alunos, utilizando recursos didáticos variados e explorando abordagens pedagógicas diversas.

Além disso, pude aprimorar as minhas habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal, o que me permitiu criar um ambiente de sala de aula mais positivo e propício à aprendizagem. Também aprendi a lidar com diferentes necessidades de aprendizagem e comportamentos, desenvolvendo a capacidade de identificar e atender às necessidades individuais de cada aluno.

(Tabela 1)

Tabela 1. Objetivos a alcançar e ações realizadas

Objetivos	Ações
Adaptar a minha prática pedagógica às necessidades e potencialidades individuais de cada aluno.	Encontrar metodologias flexíveis e criativas que considerassem os diferentes estilos de aprendizagem.
Reduzir as diferenças entre os alunos para garantir um ensino de qualidade que promova a realização plena e a cooperação.	Implementar estratégias de aprendizagem cooperativa e atividades que incentivem a entreajuda.
Assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos.	Criar um ambiente de sala de aula acolhedor e inclusivo, valorizando as individualidades e promovendo o respeito.
Promover o respeito às individualidades e a construção de pontes de entreajuda para diminuir as diferenças entre os alunos.	Incentivar a comunicação aberta e o diálogo entre os alunos, mediando conflitos e promovendo a resolução de problemas em conjunto.

Esta jornada levou-me a refletir continuamente sobre a minha prática e a procurar sempre o aprimoramento profissional. Com isso, tornei-me um professor mais reflexivo e crítico, sempre em busca de novas formas de melhorar tanto a minha prática pedagógica quanto meu relacionamento com os alunos.

Lecionar para esta turma foi de facto uma experiência enriquecedora que me proporcionou aprendizagens valiosas e ajudou a tornar-me um professor mais preparado. Estou grato pela oportunidade de ter trabalhado com esses alunos e pelas lições que aprendi com eles.

O cerne da minha preocupação fundamentava-se na dinâmica das aulas desta turma. Seria um grande desafio planejar e organizar as tarefas. A pertinência desta minha preocupação inicial centrava-se também nas particularidades comportamentais de alguns alunos, que necessitariam de especial atenção

didática. Sem dúvida que esta turma marcou o meu percurso profissional para sempre. Tenho a certeza de que todos os desafios enfrentados significaram oportunidades para evoluir profissionalmente enquanto docente em formação. De facto, foram momentos para o início da minha identidade enquanto professor e relevantes oportunidades para se desenvolver competências.

As minhas principais dificuldades nesta experiência de lecionação foram as de como adequar a minha prática pedagógica e mobilizar os meus saberes para ajustar às necessidades e potencialidades de cada aluno; como atenuar estas diferenças entre muitos alunos para garantir melhores condições de ensino através da sua realização plena e cooperativa; como propiciar a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os elementos da turma; enfim, como atenuar as diferenças, respeitando as particularidades de cada um dos elementos, e como diminuir as distâncias ao construir pontes de entreajuda.

2.5. Observações de aulas

As aulas observadas ao longo do EP foram fundamentais para o meu desenvolvimento como futuro professor de EF. Durante estas observações, pude adotar a perspetiva de um observador crítico, o que me permitiu identificar detalhes a serem aprimorados tanto nas minhas práticas pedagógicas quanto nas dos meus colegas. Estas experiências foram essenciais para expandir o meu repertório de exercícios e estratégias de ensino, enquanto me proporcionaram uma visão mais ampla das diversas abordagens pedagógicas.

Ao assistir às aulas dos meus colegas estagiários e de professores experientes, tive a oportunidade de aprender diferentes métodos de ensino e formas de interação com os alunos. Essas observações foram particularmente valiosas, pois permitiram-me entender melhor como aumentar o tempo de atividade motora dos alunos e como criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Sinto que estas experiências enriqueceram significativamente o meu conhecimento e contribuíram para moldar a minha identidade profissional.

Além disso, as observações foram cruciais para a reflexão coletiva do Núcleo de Estágio. Discutir em grupo os diversos aspetos observados – desde a atuação do professor até ao comportamento dos alunos – foi uma experiência enriquecedora. Muitas vezes, os pontos fracos que identificamos são também os nossos, e a perspetiva de um observador externo pode revelar detalhes que passam despercebidos a quem está a lecionar. Este processo de observação e reflexão em grupo foi, sem dúvida, um dos pilares do meu crescimento profissional durante este ano letivo.

2.6. Turmas partilhadas

Ao contrário do que era esperado, durante os primeiros meses do estágio, mais precisamente até janeiro de 2024, trabalhei em conjunto com um colega do núcleo de estágio e a partir de fevereiro trabalhei com uma colega de outro núcleo de estágio. Tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas do 6º ano de escolaridade, bastante diferentes em todos os aspetos, o que se revelou como uma experiência extremamente gratificante.

A primeira turma era constituída por 20 alunos, sendo que destes, 9 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Era uma turma que se assumiu como sendo bastante dinâmica e colaborativa em todas as tarefas propostas, criando assim um ambiente de sala de aula saudável e inclusivo. Sendo uma turma bastante heterogénea em termos de habilidades motoras, eu e o meu colega fomos obrigados a adaptar as metodologias de ensino, de modo a assegurar um ambiente inclusivo e estimulante. O facto de ser uma turma partilhada trouxe o desafio de colaborar estreitamente com o meu colega de estágio, o que me permitiu desenvolver importantes competências e habilidades de cooperação, gestão, organização e comunicação.

A minha experiência com esta turma foi enriquecida pela presença da uma professora co-cooperante, cujas abordagens e estratégias pedagógicas diferiam bastante das minhas, proporcionando-me uma perspetiva mais abrangente

sobre a gestão de sala de aula e as técnicas educativas. As aulas, que aconteciam em dois momentos por semana, estavam organizadas em três sessões de 50 minutos, permitindo manter uma rotina eficaz e produtiva. Os alunos demonstravam disciplina e compromisso com as atividades propostas, o que resultou em um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem.

O trabalho conjunto com o colega estagiário revelou-se como uma mais-valia significativa, pois permitiu-nos trocar ideias, refletir sobre as nossas práticas e explorar estratégias de ensino mais eficazes. Além disso, o facto de na maioria das vezes estarmos ambos presentes na aula assegurou uma atenção mais individualizada aos alunos, o que foi certamente benéfico para o seu desenvolvimento.

Esta experiência foi essencial para o meu crescimento enquanto docente, permitindo-me aplicar e aperfeiçoar as minhas competências pedagógicas num ambiente colaborativo e dinâmico.

A segunda turma era constituída por 14 alunos, sendo que 4 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Trabalhar com esta turma revelou-se uma experiência tanto desafiadora quanto imprevisível. A turma era relativamente pequena, especialmente no que diz respeito ao número de alunos que participavam ativamente nas aulas práticas, que raramente ultrapassava os oito ou nove. Esta situação exigia um planeamento bastante cuidadoso, pois nunca sabíamos quantos alunos estariam realmente dispostos a participar nas atividades práticas. Um dos aspetos mais frustrantes e inesperados foi o facto de vários alunos estarem presentes em sala de aula, mas optarem por não participar nas atividades práticas.

Com o tempo, esta situação melhorou ligeiramente, graças ao trabalho conjunto com a minha colega estagiária, que nos permitiu motivar alguns alunos a envolverem-se nas atividades. No entanto, era ainda necessário um esforço adicional no planeamento, pois aqueles que não participavam nas atividades práticas precisavam sempre de ter uma tarefa alternativa, normalmente fichas de trabalho relacionadas com a modalidade desportiva que estávamos a ensinar. Este aspeto revelou-se particularmente desafiador, já que, por vezes, alguns alunos não se mostravam interessados em realizar as fichas, o que, para mim,

era desmotivador, visto que investia tempo e esforço na preparação desses materiais para cada aula.

Apesar destas dificuldades, os alunos que se envolviam nas atividades práticas mostravam sempre grande empenho, motivação e espírito de entreaajuda, o que contribuiu para criar um ambiente positivo entre alunos e professores. Embora o número de participantes ativos fosse limitado, a qualidade do envolvimento desses alunos foi gratificante e encorajadora, tornando a experiência global mais recompensadora.

2.7. A experiência do 1º ciclo

Durante o meu estágio, tive ainda a oportunidade de trabalhar com uma turma do 1º ciclo, mais precisamente do 4º ano de escolaridade. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, oferecendo-me uma perspetiva valiosa sobre o ensino neste nível educativo. A turma era constituída por 16 alunos e lecionava-lhes EF uma vez por semana. Embora a carga horária fosse reduzida (50 minutos por semana), aproveitei cada sessão ao máximo, com o intuito de promover o desenvolvimento psicomotor e social dos alunos.

O facto de lecionar numa escola com infraestruturas limitadas, especialmente para a prática de EF, desafiou-me a adaptar as minhas abordagens pedagógicas. Devido às condições meteorológicas, as aulas muitas vezes tiveram de ser realizadas no interior da escola, num espaço não especificamente concebido para a prática desportiva. Este desafio exigiu uma grande flexibilidade na adaptação do planeamento, focando-me em atividades que, apesar das limitações de espaço e material, continuassem a promover a aprendizagem dos alunos. No 3º período, deparei-me com uma nova situação: devido às obras na escola onde lecionava as aulas do 1º ciclo, os alunos foram temporariamente transferidos para outra escola dentro do mesmo agrupamento. Essa mudança exigiu um planeamento ainda mais detalhado das aulas, dado que o material disponível na nova escola era bastante limitado. Contudo, essa experiência trouxe um aspeto bastante positivo, pois um dos meus colegas do núcleo de

estágio também dava aulas ao 1º ciclo nessa escola, o que nos permitiu colaborar e realizar atividades conjuntas com as duas turmas, como, por exemplo, torneios e coreografias de dança.

Outro aspeto interessante foi a resposta positiva dos alunos às atividades propostas. Ainda que algumas limitações surgissem, como a falta de equipamentos especializados, os alunos mostraram-se sempre motivados e cooperativos, o que proporcionou um ambiente de aula dinâmico e participativo. Tive também a oportunidade de incentivar a criatividade dos alunos, permitindo que participassem ativamente na modificação de exercícios, o que fortaleceu a sua autonomia e o espírito de grupo.

Esta experiência no 1º ciclo foi um verdadeiro teste à minha capacidade de adaptação e inovação enquanto professor estagiário. No final, saí desta etapa com a sensação de ter contribuído significativamente para o desenvolvimento físico e social das crianças, enquanto ganhei uma maior compreensão sobre as necessidades e particularidades do ensino nesta faixa etária.

2.8. Núcleo de Estágio

No que concerne aos elementos do NE, de acordo com Batista e Pereira (2014, p. 92), o mesmo é constituído pelos professores/estudantes estagiários, professores cooperantes e orientador da faculdade.

Acerca dos colegas de mestrado, não conhecia bem nenhum e, por isso, inicialmente, apenas tive mais contacto com o estagiário Gonçalo, uma vez que partilhámos uma turma do 6º ano durante o 1º período. Ainda assim, o núcleo dava-se bastante bem, contámos com muito tempo de convivência, patente em muitas trocas de experiências pessoais e profissionais ao longo do período letivo.

Ainda neste contexto, percebo que fui agraciado com um grupo de profissionais experientes dispostos a ajudar-me; um grupo que, ao longo do ano letivo, emergiu como um espaço de segurança, profissionalismo e referência para a minha prática profissional. Tive muitas oportunidades para aprender de forma

cooperativa e desenvolver a minha identidade profissional e pessoal, portanto, considero-o como um espaço de formação bastante relevante no processo de formação pessoal e profissional.

No decorrer do ano letivo, senti-me incluído por todos os intervenientes do grupo, que me facultaram autonomia e liberdade de ação e de partilha de opinião. Relativamente a este processo de desenvolvimento cooperativo e integração, hoje percebo a relevância desta integração.

No que concerne à Professora Cooperante (PC), todos os momentos de reflexão e feedbacks acerca da Prática Pedagógica (PP) foram fundamentais e abriram-me a visão para uma melhor EF (EF). Decerto que vou levar comigo muitos dos ensinamentos, em específico acerca do controlo da turma, que era algo que a PC salientava várias vezes, visto que estamos num contexto em que muitas vezes o controlo da turma é colocado em causa. Assim sendo, passei então a preocupar-me com a relação aluno-aluno e aluno-professor, de modo que os alunos conseguissem tirar o máximo proveito das aulas, de forma ativa e segura.

3. CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1. Expectativas e impressões iniciais

O ano de estágio é o momento que todos os estudantes anseiam neste mestrado.

Como refere Marcelo García (1999, p. 113), “a iniciação ao ensino é o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos”. Com base nisto, os primeiros anos da carreira de docente são considerados como os anos mais relevantes para adquirir novos métodos e formas de ensino, com objetivo de desenvolver o gosto pela prática pedagógica. Marcelo García (1999) transmite-nos que as experiências vividas nos primeiros anos de carreira exercem uma influência significativa na determinação de prosseguir ou abandonar a profissão.

Escolhi esta escola devido à proximidade do meu local de residência durante o ano letivo, o que significa que não sabia de todas as condições da escola e dos intervenientes. Ao saber que tinha sido colocado na escola que pretendia, fiquei, obviamente, entusiasmado por começar o ano letivo e ir à descoberta do que é ser realmente professor. No entanto, muita ansiedade se foi acumulando e só pensava se ia correr tudo bem ou não, essencialmente por não ter qualquer experiência na área, e por tudo o que ouvimos de colegas que já tinham concluído o mestrado e de professores da faculdade. O momento da minha primeira visita à escola, junto da professora cooperante e colegas do núcleo de estágio, foi o momento em que descobri realmente a escola onde tinha sido colocado. Estava bastante animado em conhecer os locais onde íamos lecionar as nossas aulas, os materiais disponíveis, etc. No entanto, mais ansiedade e até um certo receio começaram a tomar conta de mim, ao descobrir que a escola está inserida no Programa TEIP3, tal como consta no site da Direção-Geral da Educação (<https://dge.mec.pt/teip>):

O Programa TEIP3 (regulado pelo [Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro](#)) é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em

146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Relativamente aos espaços e materiais disponíveis para as aulas de EF, a escola está bem apetrechada, algo que foi contra o que eu tinha começado a supor, tendo em conta a especificidade da escola. Não era perfeito, mas era muito bom e mais que suficiente para trabalhar e ensinar os alunos nas diversas modalidades desportivas. Fiquei ainda mais surpreendido ao saber que tinha sempre um dos espaços disponíveis (Pavilhão ou Ginásio/Campo exterior) em cada aula.

Com isto, posso afirmar que as minhas expectativas foram superadas e isto ajudou a dissolver alguma da ansiedade presente em mim.

Chegou o momento da minha primeira aula, e lembro-me do pânico sentido após o primeiro contacto com a turma residente, uma vez que era vista como uma turma com bastantes problemas a nível de disciplina e comportamento. Foi então que comecei a questionar-me se seria capaz de gerir bem as aulas de modo a evitar problemas. Neste aspeto revelo que foi fundamental toda a preparação obtida durante o primeiro ano do mestrado, que nos forneceu ferramentas valiosas.

Foi o nosso primeiro dia de aulas, estava um pouco nervoso, mas acho que é normal ao saber que vamos estar dentro de um contexto mais real e certamente mais complicado, pelo menos nesta fase inicial. Por outro lado, o nervosismo acabou por se dissipar aos poucos... Todas as aulas acabaram por correr bem... Acho que o aspeto do controlo da turma pode ser melhorado nas próximas aulas.

– **Excerto do Diário de Bordo, dia 19 de setembro de 2023**

Com isto, sabia que tinha um bom desafio pela frente. Para ajudar a percorrer este caminho, fui muito bem recebido por todos os docentes e não-docentes da escola, que sempre me trataram de forma simpática.

3.2. O processo de planeamento

3.2.1. Planeamento anual

A forma como o planeamento era efetuado dependia bastante dos espaços disponíveis para as aulas: o ginásio, que é um espaço mais pequeno onde se privilegia modalidades como a Ginástica e a Dança; o pavilhão, espaço onde podemos dar a maioria das modalidades coletivas; e o campo exterior, que possui relva sintética e ao seu lado uma caixa de areia para o salto em comprimento.

Já com o planeamento anual efetuado, as Unidades Didáticas (UD) e os Planos de Aula (PA) foram feitos consoante o definido no plano anual e a necessidade de os adaptar às condições circunstanciais. Este planeamento proporcionou um processo de organização e gestão mais facilitado, tornando as tarefas mais adequadas. Tal situação permitiu tirar o máximo proveito de cada momento e com isto promover uma aprendizagem superior.

3.2.2. Unidade Didática

A Unidade Didática revela-se como uma das componentes mais importantes no planeamento. Inicialmente, com a ajuda da PC e de acordo com o Modelo de Estrutura e Conhecimento (Vickers, 1990), construí as UD para as diferentes modalidades a lecionar ao longo do 1º Período. O Modelo de Estrutura e Conhecimento de Vickers (1990) foi utilizado para organizar as UD, permitindo uma abordagem sistemática do desenvolvimento motor e técnico dos alunos. Este modelo facilita o ensino progressivo das habilidades em modalidades como o andebol, que foi crucial para garantir o sucesso das avaliações formativas e sumativas. Na tabela 1 encontra-se um exemplo de UD. Para esta UD o principal objetivo era que os alunos chegassem ao momento de avaliação e conseguissem fazer uma jogada de ataque minimamente organizada e estruturada. Tendo em mãos uma turma heterogénea em termos de nível de habilidade, foi complicado proporcionar a todos os alunos exercícios e situações

em que todos os alunos obtivessem sucesso. No entanto, considero que proporcionei condições para que todos os alunos tivessem oportunidade para tal.

Tabela 2. Exemplo de Unidade Didática

Unidade Didática	Sessão	1, 2	3, 4	5, 6	7, 8
Andebol 7º C	Dia da sessão	15/02	22/02	29/02	7/03
Ricardo Valente	Duração	50'	100'	100'	100'
Técnica	Passe de ombro / Passe picado	I	E/C		Avaliação Sumativa
	Recepção	I	E/C		
	Remate		I	E	
	Drible		I	E	
Tática	Desmarcação	I	E	E/C	
	Ocupação racional e (Amplitude e profundidade)	I	E	E/C	
	Defesa individual		I	E/C	
Capacidades Coordenativas	Equilíbrio	✓	✓	✓	✓
	Orientação	✓	✓	✓	✓
	Precisão	✓	✓	✓	✓
	Reação	✓	✓	✓	✓
Capacidades Condicionais	Força	✓	✓	✓	✓
	Velocidade	✓	✓	✓	✓
	Resistência	✓	✓	✓	✓
	Condição Física		✓	✓	✓
Conceitos Psicossociais	Responsabilidade	✓	✓		✓
	Fair-play	✓	✓	✓	✓
	Empenho	✓	✓	✓	✓
	Autonomia	✓	✓	✓	✓
	Respeito	✓	✓	✓	✓
Cultura Desportiva	Regulamento	✓	✓	✓	✓
	Terminologia	✓	✓	✓	✓

Outro constrangimento que defrontei foi o reduzido número de aulas para cada modalidade. Ainda assim, em todas as aulas procurei incluir e promover a aptidão física e a cultura desportiva, de modo que os alunos ganhassem gosto pela atividade física e pelo desporto. Isto porque durante as primeiras aulas reparei que vários alunos não tinham conhecimento de regras básicas de algumas modalidades ou até não conseguiam identificar o campo de uma certa modalidade.

3.2.3. Plano de aula (PA)

Durante o estágio, a elaboração de planos de aula foi fundamental para garantir uma abordagem estruturada e coerente do ensino da EF. Conforme Kirk e Macdonald (2001), o planeamento detalhado é essencial para atingir os objetivos educacionais e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Este artigo reforça a necessidade de um planeamento estratégico, alinhado com as diretrizes curriculares, permitindo uma progressão adequada das competências e habilidades dos alunos ao longo do ano letivo. A organização do conteúdo e antecipação de possíveis desafios na prática pedagógica são aspetos cruciais abordados pelos autores, contribuindo significativamente para a eficácia do ensino.

Bento (2003) destaca que o sucesso de uma aula está intrinsecamente ligado ao seu planeamento, dividido em partes fundamentais que guiam o processo de ensino de forma eficaz. Este modelo foi aplicado nos meus planos de aula, permitindo uma melhor organização dos conteúdos e adaptabilidade das atividades para os alunos. Para Bento (2003), uma aula será mais bem-sucedida, se o seu plano for pensado em função dos alunos. O autor propõe-nos que a aula seja planeada em 3 partes: inicial, fundamental e final. No meu caso o PA estruturalmente contém os objetivos específicos, o tempo associado a cada exercício, o sumário e o objetivo geral da aula. Na parte superior, refere o número da aula, o horário, a data, o material necessário para a aula e o número de alunos para a mesma, o que era um aspeto facilitador. (Exemplo de plano de aula em anexo)

Ao longo das primeiras aulas procurei seguir o PA ao pormenor, uma vez que tinha sido elaborado com antecedência e não queria que falhasse com nenhum aspeto. Tendo isto em conta, após uma das reuniões que tínhamos semanalmente com a Professora Cooperante (PC), apercebi-me que o meu foco não devia ser o PA mas sim os alunos e o seu rendimento e aprendizagem. A partir daí, tentei que os alunos fossem os protagonistas das aulas e eles é que iriam ditar o rumo das mesmas. No entanto, este paradigma teve de ser alterado, uma vez que vários alunos não contribuíam de forma positiva para o ambiente de aula. Assim, de modo a assegurar o controlo da turma e a segurança e bem-estar de todos os alunos, implementei intervenções mais estruturadas. No entanto, mantive a aprendizagem cooperativa como foco principal, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo a colaboração. A instrução direta foi utilizada apenas quando necessária para apoiar e guiar as atividades em momentos críticos, ainda que o protagonismo dos alunos permanecesse.

3.3. Feedback

O feedback é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na área da EF, onde a interação constante entre professor e aluno é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas. Através de um feedback contínuo e bidirecional, é possível promover uma aprendizagem mais eficaz, ajustando as práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos.

Segundo Afonso e Mesquita (2021), o feedback não deve ser entendido apenas como uma correção de erros, mas como um processo dinâmico de comunicação que permite a adaptação e a melhoria constante. Eles defendem que "o feedback é essencial para estabelecer uma conexão entre a avaliação formativa e a implementação de estratégias de ensino que se ajustem aos níveis de competência dos alunos" (Afonso & Mesquita, 2021, p. 45). Esse processo contínuo ajuda a criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentem apoiados e motivados a melhorar as suas performances.

Na EF, o feedback pode assumir várias formas: verbal, visual ou mesmo através de demonstrações práticas. Cada tipo de feedback tem um impacto diferente no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Por exemplo, o feedback verbal imediato após uma execução motora permite ao aluno corrigir erros em tempo real, enquanto o feedback visual pode ajudar na correção da postura ou do movimento ao longo do tempo (Mesquita et al., 2015). Quando bem aplicado, o feedback não só corrige erros, mas também reforça comportamentos e atitudes corretas, incentivando a autoconfiança e a autonomia dos alunos (Pereira, 2018).

É igualmente importante considerar a natureza bidirecional do feedback. Conforme sugerido por Afonso e Mesquita (2021), "o feedback deve ser uma via de mão dupla, onde tanto o professor quanto o aluno contribuem para o processo de ensino-aprendizagem" (p. 48). Quando o aluno participa ativamente no processo de feedback, seja oferecendo suas percepções sobre suas dificuldades ou refletindo sobre seus progressos, ocorre uma maior personalização do ensino. Essa bidirecionalidade fomenta o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo nos alunos, enquanto permite ao professor ajustar suas estratégias pedagógicas com base nas reações e necessidades dos discentes.

Um dos grandes desafios relatados nos contextos de estágio em EF é a aplicação eficaz do feedback dentro de ambientes muitas vezes dinâmicos e de curta duração. Mesmo assim, quando bem aplicado, o feedback pode ser um catalisador para a melhoria do desempenho dos alunos e para a construção de uma aprendizagem significativa.

O feedback contínuo na EF desempenha um papel essencial não só na correção e reforço das aprendizagens, mas também na promoção de um ambiente de apoio, desenvolvimento e crescimento pessoal. O papel ativo do aluno neste processo, assim como a capacidade do professor em adaptar o feedback às necessidades individuais, são elementos centrais para o sucesso na EF.

3.4. Avaliação

No contexto da avaliação ao longo do estágio, na EF, as três principais formas de avaliação são a diagnóstica, formativa e sumativa, cada uma com seu propósito específico ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A **avaliação diagnóstica** é a primeira etapa do processo avaliativo, ocorrendo no início das atividades ou de uma unidade didática, e tem como principal objetivo identificar o nível de conhecimentos, habilidades e dificuldades dos alunos. Isso possibilita ao professor ajustar o plano de aula conforme as necessidades identificadas. Um exemplo prático foi a aplicação de uma avaliação diagnóstica de basquetebol relatada no diário de bordo:

"Hoje foi dia de realizar a avaliação diagnóstica de basquetebol à turma do 7ºano. Posso dizer que a aula não começou da maneira que eu queria, pois os alunos chegaram bastante atrasados, o que me levou a ter de fazer algumas adaptações no tempo dos exercícios" – **Excerto do diário de bordo, dia 28 de setembro de 2023**

Durante essa avaliação, consegui observar os comportamentos dos alunos e as suas capacidades técnicas, ajustando os exercícios devido a contratempos, como atrasos e falta de motivação em alguns alunos.

A **avaliação formativa** ocorre de forma contínua durante as atividades e é essencial para monitorizar o progresso dos alunos e ajustar a abordagem de ensino conforme necessário. Durante o estágio, a avaliação formativa foi ocasionalmente utilizada, especialmente no acompanhamento do desempenho dos alunos em algumas modalidades que os alunos apresentavam mais constrangimentos. Como destacado por Carless (2007), essa forma de avaliação permite fornecer feedback constante, identificar dificuldades específicas e promover o desenvolvimento individual. No diário de bordo, menciono um exercício da unidade didática de basquetebol (bola ao capitão), em que os alunos melhoraram significativamente a sua performance após ter sido fornecido feedback:

"Quando dei o feedback que não deviam enviar simplesmente a bola pelo ar mas sim procurar passar e desmarcar-se, obrigando os alunos a fazer X passes antes de poderem cumprir o objetivo do jogo, atingir o objetivo tornou-se mais

complicado para eles, mas o jogo em si tornou-se mais dinâmico, divertido e competitivo" – **Excerto do diário de bordo, dia 12 de outubro de 2023**

Esse acompanhamento contínuo não só ajudou a corrigir erros, mas também encorajou a autoavaliação e o progresso dos alunos.

Por fim, a **avaliação sumativa** tem como função verificar e medir o conhecimento e as habilidades adquiridas pelos alunos no final de uma unidade didática ou período de ensino. Essa avaliação geralmente resulta numa nota que reflete o desempenho global do aluno. Um exemplo desse tipo de avaliação no estágio foi o momento de avaliação sumativa no salto em altura:

"Hoje foi dia de avaliação sumativa de salto em altura para a turma do 7°C. (...) Para o momento da avaliação, após os alunos praticarem alguns saltos, optei que cada aluno realizasse dois saltos do seu lado preferido do colchão e posteriormente tivessem uma terceira oportunidade, opcional, para tentarem melhorar" – **Excerto do diário de bordo, dia 24 de outubro de 2023**

Durante essa avaliação, pude observar que alguns ajustes feitos ao longo das aulas anteriores resultaram em melhorias significativas no desempenho dos alunos, ainda que alguns ajustes pudessem ter sido realizados para melhorar a precisão da avaliação.

Assim, a integração destes três tipos de avaliação possibilita uma visão ampla e contínua do desenvolvimento dos alunos, permitindo uma intervenção pedagógica eficaz em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. O uso adequado da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa em conjunto cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e individualizado, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

3.5. Clima e Disciplina

A gestão eficaz da sala de aula foi um dos desafios enfrentados durante o estágio. Ennis e Hastie (2012) destacam que estratégias de gestão de sala de aula bem implementadas são fundamentais para o sucesso acadêmico dos alunos na EF. O artigo apresenta várias técnicas que ajudam a manter a ordem

e disciplina, criando um ambiente propício à aprendizagem. A adoção de algumas dessas estratégias durante o estágio permitiu melhorar a concentração e o comportamento dos alunos, facilitando o desenvolvimento das atividades planejadas e a consecução dos objetivos definidos através das Unidades Didáticas e Planos de Aula.

Durante estágio, um dos maiores desafios que enfrentei foi o clima e a disciplina em sala de aula, particularmente com a turma residente. Esta turma apresentou diversos problemas de comportamento, o que exigiu uma atenção constante na gestão das atitudes e dinâmicas entre os alunos. Desde o início, percebi que o controle da turma seria essencial para o bom funcionamento das aulas e atividades.

Logo nas primeiras semanas de aulas, e como anotei no diário de bordo notei que:

" (...) consegui perceber que é uma turma com alguma 'rebeldia', mas, ainda assim, parecem algo motivados para as aulas de EF" – **Excerto do diário de bordo, dia 19 de setembro de 2023**

No entanto, essa rebeldia muitas vezes manifestou-se em comportamentos desafiadores, como atrasos frequentes, desinteresse nas atividades e até conflitos entre os próprios alunos. A presença constante da professora cooperante foi fundamental para conseguir intervir em situações mais complicadas.

Um exemplo claro ocorreu logo nas primeiras semanas de aulas, altura em que eu ainda não tinha uma noção completa do ambiente em que estava inserida a escola, durante uma aula de basquetebol:

"Tive até uma situação em que tive de separar dois alunos que para além de já estarem em conflito verbal, já estavam a entrar em conflito físico, mas penso ter resolvido o problema da melhor maneira e ambos os alunos se acalmaram." – **Excerto do diário de bordo, dia 12 de outubro de 2023**

Esses momentos de conflito tornaram-se recorrentes e exigiram de mim não só a capacidade de lidar com a situação no momento, mas também a implementação de estratégias preventivas para minimizar tais ocorrências nas aulas futuras.

Uma estratégia que comecei a utilizar mais frequentemente foi o reforço do feedback imediato e assertivo aos alunos, focando em corrigir comportamentos inadequados de forma direta, mas construtiva. Além disso, percebi que a criação de atividades mais dinâmicas e competitivas ajudava a manter os alunos mais envolvidos e, conseqüentemente, mais focados, o que diminuía as chances de comportamentos disruptivos. Como observado no dia 13 de outubro de 2023:

"Penso que nesta turma aplicar jogos ou atividades competitivas torna as aulas mais dinâmicas e os alunos ficam bastante mais motivados para a prática, o que facilita bastante o controlo e organização da turma" – **Excerto do diário de bordo, dia 17 de outubro de 2023**

Outro ponto crucial foi o controlo da motivação dos alunos. Em diversas ocasiões, notei que a desmotivação contribuía para a indisciplina. O desinteresse pelas modalidades propostas fazia com que os alunos se dispersassem facilmente, o que exigia de mim adaptações rápidas ao plano de aula.

A questão da pontualidade também se destacou como um desafio contínuo. Atrasos constantes dificultavam o início das atividades e, por vezes, comprometiam o clima geral da aula. Contudo, à medida que o estágio progrediu, comecei a aplicar regras mais rígidas sobre o horário de entrada e trabalhei para que os alunos entendessem a importância da pontualidade e da cooperação durante as aulas.

Esta experiência foi extremamente rica e desafiadora, forçando-me a refletir e aplicar estratégias de gestão de turma que talvez não tivesse antecipado no início do estágio. Acredito que a gestão da disciplina em sala de aula é um elemento central para o sucesso das aulas de EF, e esta turma, com todas as suas particularidades, proporcionou-me uma grande aprendizagem na minha trajetória como professor.

3.6. Cooperação

Desde o início, a cooperação e a inclusão entre os alunos mostraram-se um grande desafio a superar. Observa-se um aumento do comportamento de isolamento e individualismo por parte dos estudantes, com a valorização do trabalho em equipa a decrescer. A inclusão, especialmente entre alunos com menores capacidades motoras, enfrenta uma resistência significativa. Como resultado, os estudantes com maior domínio da literacia física não demonstram a iniciativa de apoiar aqueles que encontram mais dificuldades, o que leva à exclusão e, muitas vezes, à desistência da prática desportiva. Além disso, quando os alunos possuem competências em várias modalidades, mas enfrentam dificuldades específicas numa delas, tendem a rejeitar a oportunidade de aprender, evitando tarefas que poderiam beneficiar o seu desenvolvimento ao aprender com os outros.

Para enfrentar este desafio, tornou-se necessário implementar estratégias logo no início. Algumas das medidas adotadas ao longo do ano letivo incluíram atividades em grupo, como jogos coletivos e circuitos que exigiam a colaboração entre os alunos. A aplicação do Modelos de Ensino de Jogos para a Compreensão de Thorpe & Bunker (1986) facilitou a cooperação entre os alunos. Oliveira (2019) e Silva (2020) destacam a EF como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social, especialmente entre alunos com diferentes habilidades motoras, uma estratégia que procurei aplicar ao longo do estágio. Também os exercícios foram adaptados para incluir estudantes de diferentes níveis de habilidade motora, incentivando a cooperação e ajuda mútua. As tarefas também foram modificadas, ajustando as regras, equipamentos, espaços e funções participativas, especialmente em jogos competitivos. Nestes cenários, foi dada prioridade a tarefas que demandassem o trabalho conjunto para alcançar objetivos comuns, reforçando o espírito de cooperação e inclusão (Oliveira, 2019; Silva, 2020).

4. RELAÇÃO COM A ESCOLA E COMUNIDADE

4.1. Atividades desenvolvidas

A participação nas atividades organizadas pelo grupo de EF foi uma das experiências mais enriquecedoras. Tive a oportunidade de colaborar em vários eventos que não só envolveram os alunos em práticas desportivas, mas também reforçaram o meu sentido de comunidade escolar.

A organização de eventos, mais concretamente torneios, desafiou-me a coordenar várias tarefas, desde a preparação de materiais à gestão do tempo e dos alunos. Além disso, aprendi a trabalhar em conjunto com os meus colegas professores, com quem trocámos ideias sobre como adaptar as atividades para garantir que todos os alunos participassem de forma equitativa. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências de gestão de grupo e liderança, algo que considero essencial na prática pedagógica.

Um dos momentos mais memoráveis foi a organização de uma coreografia de dança com os alunos para celebrar o dia da escola. Esta atividade, embora diferente das modalidades desportivas tradicionais, deu-me uma nova perspetiva sobre como o movimento pode ser uma ferramenta poderosa de expressão e união entre os alunos. Ver a alegria e o entusiasmo dos estudantes ao colaborar e realizar a coreografia foi extremamente gratificante e reforçou o meu entendimento acerca da importância de oferecer uma EF diversificada.

Organizar a versão escolar dos Jogos Olímpicos foi uma experiência inesquecível. Inspirado pelos valores de competição saudável e espírito desportivo, este evento envolveu alunos do 7º e 9º anos e foi um verdadeiro reflexo dos princípios pedagógicos que acredito serem fundamentais na EF.

Os Jogos Olímpicos incluíram várias modalidades, como atletismo, boccia, badminton e futebol, nas quais os alunos competiam em equipas, das respetivas turmas. Uma das minhas responsabilidades foi coordenar as provas, onde tive de garantir que as regras eram claras e que todos os alunos participavam de forma justa. O desafio aqui foi manter o envolvimento dos alunos menos interessados no desporto, algo que consegui através de incentivos criativos, como o prémio de equipamento mais original. Entre outros, este pequeno detalhe

pode fazer toda a diferença, pois permitiu que mesmo os alunos com menor aptidão física ganhassem um sentimento de pertença e desempenhassem um papel relevante.

Pessoalmente, o ponto alto foi ver o entusiasmo dos alunos à medida que as provas se desenrolavam, especialmente aqueles que inicialmente mostravam alguma resistência à participação. Ao final do evento, muitos estudantes comentaram que se sentiram mais motivados para praticar desporto fora da escola, o que considero como uma vitória significativa. Esta experiência também me mostrou o valor do desporto como meio de inclusão, pois notei uma melhoria notável na relação entre os alunos, mais concretamente naqueles que tendiam a isolar-se. Organizar este evento culminante foi, sem dúvida, uma oportunidade de aplicar e explorar os valores de cooperação, inclusão e liderança, que se revelam fundamentais para mim enquanto futuro professor de EF.

4.2. Atividades desenvolvidas pelo grupo de EF

As atividades organizadas pelo grupo de EF, sob a coordenação dos professores da disciplina, englobam uma série de eventos e torneios de diversas modalidades, dirigidos aos diferentes ciclos de ensino. Entre os eventos, destacaram-se o corta-mato, o mega atleta e projetos sociais, como a luta contra o cancro. Além disso, festividades como os 50 anos do 25 de abril e o Dia da Escola também foram comemoradas através de atividades desportivas e coreografias, envolvendo todos os ciclos de ensino.

Embora o grupo de EF seja composto por professores do 2º e 3º ciclo, algumas atividades específicas para determinados anos de escolaridade eram organizadas de forma mais autónoma pelos respetivos professores, o que limitava, em parte, o trabalho colaborativo. No entanto, essas atividades foram extremamente enriquecedoras, proporcionando a oportunidade de organizar torneios e eventos de diferentes escalas, quer para um ano específico, quer para um ciclo completo, e contribuindo para fortalecer o relacionamento com a comunidade escolar.

O planeamento das atividades variou bastante, sendo que algumas apenas envolveram a organização de material e a participação com os alunos, enquanto outras, organizadas pelo núcleo de estágio, exigiram um planeamento mais detalhado, com a elaboração de documentos orientadores e a gestão completa do evento. Após a realização do corta-mato e do mega atleta na escola, houve ainda a oportunidade de acompanhar os alunos às provas regionais.

Ainda que tenham sido realizados vários eventos ao longo do ano letivo, o evento culminante foi a realização de uns Jogos Olímpicos. Organizados no final do ano letivo pelo núcleo de estágio, esta foi uma atividade dedicada ao 3º ciclo, envolvendo os alunos do 7º e 9º ano de escolaridade. O evento incluiu quatro modalidades: atletismo, boccia, badminton e futebol. Durante a competição, enquanto uma equipa participava nas provas, as restantes observavam ou desempenhavam funções de arbitragem e contagem de pontos. Houve ainda uma componente criativa, com pontos extra atribuídos à equipa com o equipamento mais original.

4.3. Desporto Escolar (DE)

Nesta área tive oportunidade de me integrar nas modalidades de futebol e ciclismo. Estar presente nestes momentos foi uma experiência agradável e bastante positiva.

Tendo em conta o contexto da escola, foi complicado integrar o Desporto Escolar. Inicialmente, sendo que a minha modalidade preferida é o futebol, ambos, eu juntamente com um colega estagiário, ficámos encarregues de liderar a modalidade. Deparámo-nos com um problema de horário, uma vez que a hora estipulada para o futebol coincidia com uma aula de EF; ou seja, só tínhamos o pavilhão disponível a cada duas semanas, sendo que, quando as condições meteorológicas o permitissem, podíamos ocupar o campo exterior. Outro pormenor menos positivo foi que a maioria das turmas estava em aula e por isso apenas quando alguma turma não tivesse aula é que podíamos ter alunos para a prática.

A partir do 2º Período, comecei a acompanhar também o DE de ciclismo, juntamente com outros dois colegas estagiários. Foi algo muito inovador para mim, mas que me conseguiu deixar bastante realizado. Consistia em algo realmente simples, sendo que apenas tínhamos de construir diferentes percursos para os alunos, sempre permitindo o sucesso a todos os que estivessem presentes.

4.4. Jogo Professores vs Alunos

Ao longo de cada um dos períodos letivos, os alunos anseiam sempre a oportunidade para vingar todos os “não” e chamadas de atenção por parte dos professores. Oportunidade essa que aparece no final de cada período, com o tão famoso e esperado jogo de futebol “Professores vs. Alunos”, um momento em que é colocada de lado a hierarquia, e todos os que têm oportunidade de jogar estão ao mesmo nível. É um momento em que todos os alunos querem ver os professores derrotados. Mas tal como os alunos têm a grande ambição de ganhar, os professores têm de tentar manter a sua imagem e o seu “poder” perante os alunos.

Embora na minha vista esta fosse uma oportunidade para tentar conhecer e conviver um pouco com os alunos, estes viam o momento como uma verdadeira rivalidade. E tal era notório quando começava o jogo, em que os alunos procuravam sempre levar a melhor de todos os lances de forma intensa, enquanto os professores, um pouco mais descontraídos, por vezes saíam com algumas mazelas. Posto isto, os jogos foram sempre bem disputados e equilibrados até certa parte, uma vez que os professores, sendo mais experientes, conseguiram sempre levar a vitória para o seu lado sem abusar de comportamentos conflituantes.

Ao longo do ano letivo, este jogo de professores-alunos aconteceu por três ocasiões, uma no final de cada período letivo. Posso afirmar que, apesar de alguma frustração pelas três derrotas sofridas, os alunos mostraram sempre

atitudes de fair-play para com os professores e colegas de equipa, criando um ambiente festivo em que sobressaía a alegria e a boa disposição.

4.5. Visitas de estudo

As visitas de estudo visam ampliar o conhecimento dos alunos, oferecendo-lhes experiências que complementam e enriquecem o seu percurso académico. É fundamental que essas atividades estejam em harmonia com o currículo escolar, assegurando a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, requerem uma cuidadosa preparação logística, algo que, neste caso, não esteve sob a nossa responsabilidade direta, permitindo-nos focar apenas em participar na atividade.

Ao longo do ano letivo, os alunos puderam desfrutar de várias visitas de estudo que trouxeram múltiplos benefícios. Essas iniciativas ajudam a aplicar na prática o que é ensinado na sala de aula, tornando a aprendizagem mais atrativa e interativa. Para além disso, proporcionam momentos de socialização em ambientes diferentes do escolar, incentivando o gosto pelo conhecimento e por novas experiências. São oportunidades que os alunos muitas vezes não teriam fora do ambiente educativo, e que deixam uma marca significativa nas suas vivências.

Entre as visitas realizadas ao longo deste ano letivo, destaco a ida ao teatro para ver a peça "Ulisses", uma experiência de canoagem em Ponte de Lima e a visita ao Parque Aquático de Amarante, sendo esta última a única em que participei pessoalmente.

5. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO:

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Resumo

Este estudo de investigação, realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, focou-se na importância da Aprendizagem Cooperativa para o desenvolvimento das relações interpessoais entre os alunos. Implementado numa escola TEIP, onde predominam contextos socioeconómicos desafiantes, o estudo procurou explorar de que forma a cooperação em sala de aula pode melhorar a coesão, o comportamento e o apoio social entre os alunos.

A metodologia utilizada foi de natureza quantitativa, recorrendo ao questionário Classroom Life Measure (Johnson et al., 1983), aplicado a duas turmas do 7º ano de escolaridade. Foram comparadas as perceções dos alunos acerca das dimensões de Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Individualista, Aprendizagem Competitiva, Justiça na Avaliação, Coesão de Turma, Alienação e Suporte Social.

Os resultados indicaram que a Aprendizagem Cooperativa promoveu uma melhoria significativa no ambiente de sala de aula, com os alunos do sexo feminino a demonstrarem uma maior propensão para a cooperação e apoio social, enquanto os alunos do sexo masculino valorizaram mais a competitividade. Estas conclusões estão em consonância com estudos anteriores (Dyson, 2002; Casey & Goodyear, 2015), que sublinham o impacto positivo da Aprendizagem Cooperativa na criação de um ambiente inclusivo e motivador.

Concluiu-se que a aplicação de estratégias de cooperação não só contribui para o desenvolvimento motor, como também potencia as competências sociais e emocionais dos alunos, criando uma atmosfera educativa mais equilibrada e favorável ao sucesso escolar.

Abstract

This research study, carried out within the scope of the Professional Internship of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary Education, focused on the importance of Cooperative Learning for the development of interpersonal relationships between students. Implemented in a TEIP school, where challenging socioeconomic contexts predominate, the study sought to explore how classroom cooperation can improve cohesion, behavior and social support among students.

The methodology used was quantitative in nature, using the Classroom Life Measure questionnaire (Johnson et al., 1983), applied to two 7th year classes. Students' perceptions of the dimensions of Cooperative Learning, Individualistic Learning, Competitive Learning, Fairness in Assessment, Class Cohesion, Alienation and Social Support were compared.

The results indicated that Cooperative Learning promoted a significant improvement in the classroom environment, with female students demonstrating a greater propensity for cooperation and social support, while male students valued competitiveness more. These conclusions are in line with previous studies (Dyson, 2002; Casey & Goodyear, 2015), which highlight the positive impact of Cooperative Learning in creating an inclusive and motivating environment.

It was concluded that the application of cooperation strategies not only contributes to motor development, but also enhances students' social and emotional skills, creating a more balanced educational atmosphere favorable to academic success.

5.1. Introdução

When considered from a modern perspective, high-quality PE includes teaching and enhancement of young people's thinking, attitudes and values (UNESCO, 2015) – or what we might describe as affective learning (Casey & Fernandez-Rio, 2019, p.12)

A EF de qualidade busca o desenvolvimento do aluno a nível motor, socioafetivo e cognitivo. Sendo o principal objetivo das aulas de EF o aprimoramento das habilidades motoras nas diversas modalidades, a área dos conhecimentos e a área das atitudes não devem ser colocadas de parte, uma vez que sem cariz cognitivo e um bom ambiente de sala de aula o desenvolvimento dos alunos não será, certamente, o melhor. Assim, através da Aprendizagem Cooperativa, procurei transmitir e privilegiar valores como a entreajuda, de modo a melhorar as relações entre os alunos e por consequência proporcionar condições mais favoráveis a todos os alunos.

Este estudo de investigação decorreu no contexto do Estágio Profissional (EP) e foi realizado através da aplicação de um questionário a duas turmas do 7ºano da Escola Básica Pêro Vaz de Caminha. Uma vez que a minha turma residente apresentava vários problemas em termos de atitudes e comportamentos, procurei que os alunos conseguissem melhorar as suas atitudes e comportamentos de cooperação e entreajuda e conseguissem então aproveitar ao máximo as aulas de EF. Assim, procurei aplicar algumas estratégias de Aprendizagem Cooperativa na turma residente. Em todas as aulas de EF os alunos realizavam, no final da aula, uma autoavaliação (de 1 a 5 valores) referente à cooperação durante a aula.

Dyson (2002) alegou que a Aprendizagem Cooperativa (AC) é uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem afetiva, concentrando-se nos resultados da aprendizagem social, como a cooperação e a capacidade dos alunos de encorajarem-se uns aos outros.

5.2. Objetivo

Este estudo, realizado no âmbito do meu estágio, foi implementado para indagar a autoavaliação dos alunos relativamente aos conceitos associados à metodologia de aprendizagem cooperativa nas aulas de EF, com o objetivo de apreciar a perceção da sua eficácia no desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos. A aprendizagem cooperativa tem-se revelado uma abordagem eficaz para promover o envolvimento ativo dos estudantes em tarefas coletivas, incentivando a responsabilidade individual e a interdependência positiva (Casey & Goodyear, 2015; Dyson & Casey, 2016). No contexto da EF, este modelo pedagógico permite que os alunos desenvolvam não só competências motoras, mas também competências sociais e emocionais, como a cooperação, a empatia e o encorajamento mútuo, aspetos essenciais para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo (Casey & Fernandez-Rio, 2019).

Para além disso, a utilização da aprendizagem cooperativa está associada à promoção de um clima de aprendizagem motivador, centrado no esforço individual e no progresso, em vez de na competição entre os alunos. Este tipo de ambiente fomenta a autoestima, a motivação e o bem-estar psicológico dos estudantes, melhorando tanto os resultados ao nível da aprendizagem cognitiva como dos aspetos afetivos (Morgan, 2019; Sutherland et al., 2019). Este estudo teve como objetivo explorar de que forma os alunos entendem como a cooperação e a aprendizagem cooperativa influenciam positivamente o ambiente de sala de aula em EF, com base nas observações e nos dados recolhidos.

5.3. Metodologia

Para a realização deste estudo foi adotada a abordagem quantitativa, utilizando o questionário Classroom Life Measure (Johnson, Johnson & Anderson, 1983; Johnson et al., 1985) como instrumento de recolha de dados. O primeiro passo consistiu na redução do número de questões do questionário, de modo a torná-lo mais focado e aplicável ao contexto da investigação.

O questionário foi então aplicado às turmas em ambiente de sala de aula, garantindo que os alunos pudessem responder e tirar as dúvidas necessárias, de forma confortável e reflexiva. Após a aplicação, as respostas foram transcritas para uma folha de cálculo Excel, onde foram organizadas para facilitar o cálculo das médias, desvio-padrão e percentagens.

Uma base de dados foi criada no Excel e posteriormente exportada para o software IBM SPSS, permitindo a realização de uma análise estatística mais aprofundada. Para identificar as tendências mais significativas, foi utilizado o teste T independente (T-test), que possibilitou comparar as médias entre os grupos em estudo.

Por fim, os resultados obtidos foram apresentados em forma de percentagens em cada uma dos cinco valores da escala de Likert, facilitando a visualização e interpretação dos dados. Esta organização dos resultados é fundamental para a discussão subsequente acerca das perceções dos alunos em relação à aprendizagem cooperativa nas suas turmas.

5.3.1. Amostra

O desenvolvimento deste estudo contou com a aplicação do questionário *Classroom Life Measure* a duas turmas do 7ºano de escolaridade de uma escola localizada no centro da cidade do Porto - Uma turma com 19 alunos (5 meninas e 14 rapazes); outra turma com 17 alunos (8 meninas e 9 rapazes). O questionário foi aplicado em ambiente de sala de aula, para que os alunos pudessem estar focados na tarefa, não havendo quaisquer focos de distração.

5.3.2. Dimensões do Questionário

A versão aplicada do Questionário *Classroom Life Measure* incluiu 58 questões respondidas numa escala de Likert (de 1: nunca a 5 – sempre), repartidas por sete dimensões que permitem avaliar diversos aspetos do ambiente educacional, particularmente em contextos de Aprendizagem Cooperativa. Segue-se uma breve caracterização de cada uma das dimensões:

Cooperative Learning: Refere-se à percepção dos alunos sobre a colaboração e o trabalho em grupo nas atividades de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa tem sido amplamente utilizada para promover o desenvolvimento social e acadêmico, incentivando a interdependência positiva e a responsabilidade individual (Johnson & Johnson, 2009). Estudos como os de Dyson et al. (2010) mostraram que este modelo pode melhorar as interações sociais entre os alunos.

Individualistic Learning: Esta dimensão avalia a percepção de um ambiente de aprendizagem mais focado no desempenho individual, onde os alunos são incentivados a trabalhar de forma autônoma e a alcançar os seus próprios objetivos, sem interdependência com os pares (Casey & Goodyear, 2015).

Competitive Learning: Refere-se à ênfase na competição entre os alunos, onde o sucesso é medido em função da comparação com os outros. Este tipo de aprendizagem pode gerar uma motivação extrínseca, sendo que a literatura aponta para a importância de equilibrar a competição com a cooperação para otimizar os resultados (Slavin, 2010).

Fairness of Grading: Esta dimensão avalia a percepção dos alunos sobre a justiça no processo de avaliação. Um ambiente percebido como justo pode influenciar positivamente o envolvimento e a motivação dos alunos (Lafont et al., 2007).

Class Cohesion: Avalia o sentido de pertença e coesão social dentro da turma. Estudos apontam que a coesão da turma é um fator crítico para o sucesso da aprendizagem cooperativa, facilitando o apoio mútuo e a resolução de conflitos (Dyson & Casey, 2012).

Alienation: Esta dimensão mede o grau de desconexão ou isolamento que os alunos podem sentir em relação à turma e ao ambiente escolar. A aprendizagem cooperativa pode ajudar a reduzir sentimentos de alienação, ao promover a inclusão e a participação ativa de todos os alunos (Casey & Fernandez-Rio, 2019).

Social Support: Refere-se à percepção dos alunos quanto ao apoio social recebido, tanto por parte dos pares como dos professores. O apoio social é um

elemento-chave no sucesso da aprendizagem cooperativa, uma vez que facilita a criação de um ambiente de confiança e respeito (Johnson & Johnson, 2009).

5.4. Resultados

5.4.1. Comparação de médias das turmas e do gênero em cada uma das dimensões

Os resultados apresentados na tabela 3 dão conta da comparação das médias em cada uma das sete dimensões do questionário, considerando das amostras dos estudantes divididas em duas turmas e das amostras dos mesmos estudantes divididas em função do gênero. A interpretação dos valores de p indica se as diferenças observadas são estatisticamente significativas, possibilitando uma melhor compreensão das tendências comportamentais dos grupos a comparar.

Tabela 3: Médias e desvios-padrões, valores do Test t e de p relativos à comparação de amostras de duas turmas do 7º ano relativamente às dimensões do questionário Classroom Life Measure

	Turma 1 (n=19)		Turma 2 (n=17)			
DIMENSÕES	Média	DP	Média	DP	t	p
Cooperative Learning	3,64	0,62	3,19	0,64	-2,149	0,019
Individualistic Learning	3,31	0,47	2,98	0,67	-1,733	0,046
Competitive Learning	3,89	0,57	3,66	0,59	-1,175	0,124
Fairness of Grading	3,39	0,66	3,16	0,48	-1,154	0,128
Class Cohesion	2,86	0,63	3,09	0,62	1,103	0,139
Alienation	3,66	0,68	3,26	0,72	-1,734	0,046
Social Support	3,35	1,07	2,73	0,96	-1,802	0,040

Tabela 4: Médias e desvios-padrões, valores do Test t e de p relativos à comparação de amostras de género em duas turmas do 7º ano relativamente às dimensões do questionário Classroom Life Measure

	Feminino n=13		Masculino n=23				Total n=36	
DIMENSÕES	Média	DP	Média	DP	t	p	Média	DP
Cooperative Learning	3,27	0,54	3,51	0,72	-1,038	0,153	3,42	0,66
Individual Learning	2,92	0,51	3,28	0,61	-1,824	0,038	3,15	0,59
Competitive Learning	3,40	0,53	3,99	0,51	-3,301	0,001	3,78	0,58
Fairness of Grading	2,95	0,54	3,47	0,53	-2,765	0,005	3,28	0,59
Class Cohesion	2,97	0,67	2,97	0,62	-0,021	0,492	2,97	0,63
Alienation	3,13	0,77	3,67	0,62	-2,276	0,015	3,47	0,72
Social Support	2,30	0,75	3,48	0,96	-3,843	0,000	3,06	1,05

Nota: As diferenças são significativas quando o p é igual ou inferior a 0,05, no caso do teste t unilateral

1. Cooperative Learning

- **Turma 1:** Média = 3,64 | DP = 0,62
- **Turma 2:** Média = 3,19 | DP = 0,64

Comparação entre turmas: A Turma 1 apresenta uma perceção mais elevada da aprendizagem cooperativa (média = 3,64) em comparação com a Turma 2 (média = 3,19), indicando que os alunos da Turma 1 reconhecem mais oportunidades de colaboração entre pares, com uma diferença estatisticamente significativa entre as turmas (p=0,019).

Comparação entre sexos: Os alunos do sexo masculino (média = 3,51) têm uma perceção mais positiva da cooperação em sala de aula em relação às

alunas do sexo feminino (média = 3,27), mas a valorização da aprendizagem cooperativa entre os rapazes e raparigas não é inquestionável dado que não existem diferenças significativas entre os sexos ($p = 0,153$).

2. Individualistic Learning

- **Turma 1:** Média = 3,31 | DP = 0,47
- **Turma 2:** Média = 2,98 | DP = 0,67

Comparação entre turmas: A diferença de médias entre as turmas indica que as perceções acerca da aprendizagem individualista são significativas ($p=0,046$), tendo a turma 1 um valor médio mais elevado.

Comparação entre sexos: Os alunos do sexo masculino (média = 3,28) apresentam uma perceção algo superior de aprendizagem individualista face às alunas do sexo feminino (média = 2,92), sugerindo que os rapazes valorizam mais o individualismo nas tarefas e essa diferença é estatisticamente significativa ($p=0,038$).

3. Competitive Learning

- **Turma 1:** Média = 3,89 | DP = 0,57
- **Turma 2:** Média = 3,66 | DP = 0,59

Comparação entre turmas: A Turma1 apresenta uma perceção ligeiramente mais elevada da competitividade em sala de aula (média = 3,89), ao contrário da Turma 2 (média = 3,66), refletindo, no entanto, uma avaliação que não significativamente mais competitiva ($p = 0,124$).

Comparação entre sexos: Os alunos do sexo masculino (média = 3,99) percebem mais práticas competitivas do que as alunas do sexo feminino (média = 3,40), o que pode indicar que os rapazes se sentem mais envolvidos ou motivados pela competitividade ($p=0,001$ logo existem diferenças significativas entre os sexos).

4. Fairness of Grading

- **Turma 1:** Média = 3,39 | DP = 0,66
- **Turma 2:** Média = 3,16 | DP = 0,48

Comparação entre turmas: A Turma 1 tem em média uma percepção um pouco mais favorável da justiça nas avaliações (média = 3,39) em comparação com a Turma 2 (média = 3,16), apontando para uma maior satisfação com os critérios de avaliação, mas de forma não significativa na distinção entre as turmas ($p=0,128$).

Comparação entre sexos: Os alunos do sexo masculino (média = 3,47) percebem a justiça na avaliação de forma mais positiva que as alunas do sexo feminino (média = 2,95), podendo isto refletir, entre os rapazes, uma maior confiança no processo de avaliação. A comparação das médias revela uma diferença estatisticamente significativa entre sexos ($p=0,005$).

5. Class Cohesion

- **Turma 1:** Média = 2,86 | DP = 0,63
- **Turma 2:** Média = 3,09 | DP = 0,62

Comparação entre turmas: Ambas as turmas apresentam uma percepção de nível médio em relação à coesão do grupo (com uma pequena vantagem mas não significativa da Turma 2 ($p=0,139$), o que indica que os alunos, independentemente da turma, têm percepções similares sobre a união e o espírito de grupo.

Comparação entre sexos: Não há qualquer diferença na comparação de género relativamente à avaliação da coesão da turma ($p=0,492$), com ambos a reportarem uma média de 2,97, o que sugere que a percepção da coesão do grupo é muito semelhante entre rapazes e raparigas, mas de nível pouco forte em termos de coesão.

6. Alienation

- **Turma 1:** Média = 3,66 | DP = 0,68
- **Turma 2:** Média = 3,26 | DP = 0,72

Comparação entre turmas: A Turma 1 apresenta uma maior perceção de alienação (média = 3,66) em comparação com a Turma 2 (média = 3,26), o que pode indicar um sentimento mais acentuado de distanciamento emocional ou social entre os alunos da Turma 1. A diferença de médias entre das duas turmas é estatisticamente significativa. ($p= 0,046$).

Comparação entre sexos: Os alunos do sexo masculino (média = 3,67) percebem mais alienação do que as alunas do sexo feminino (média = 3,13). A diferença estatisticamente significativa (0,015) sugere que os rapazes percecionam uma maior dificuldade em integrar-se ou relacionar-se com os colegas.

7. Social Support

- **Turma 1:** Média = 3,35 | DP = 1,07
- **Turma 2:** Média = 2,73 | DP = 0,96

Comparação entre turmas: A Turma 1 apresenta uma perceção mais elevada de suporte social (média = 3,35) do que a Turma 2 (média = 2,73), indicando que os alunos da Turma 1 sentem mais apoio e encorajamento por parte dos colegas. Os resultados conferem uma diferença significativa entre as duas turmas ($p= 0,040$).

Comparação entre sexos: Os alunos do sexo masculino (média = 3,48) percebem mais suporte social do que as alunas do sexo feminino (média = 2,30), sugerindo que os rapazes se sentem mais apoiados em termos de relações interpessoais na sala de aula. A diferença é estatisticamente muito significativa ($p= 0,000$), com uma avaliação de apoio social muito baixa por parte da generalidade das raparigas.

5.4.2. Síntese das comparações de médias por turmas e género

Os resultados da análise comparativa entre as turmas nas diferentes dimensões do questionário Classroom Life Measure revelaram diferenças significativas em quatro das sete dimensões analisadas: Cooperative Learning, individualistic

Learning, Alienation e Social Support. A Turma 1 destacou-se nas quatro dimensões significativamente distintas na comparação das médias da percepção pessoal dos alunos de ambas as turmas. Os valores de p sugerem que os alunos da turma 1 valorizam significativamente mais a aprendizagem cooperativa ($p = 0,019$), mas parecem aceitar mais o ambiente favorável à aprendizagem individualista ($p = 0,046$), assim como dão valor significativamente mais elevado à alienação ($p=0,046$) e ao apoio social ($p=0,040$). A aprendizagem competitiva é valorizada pelas duas turmas, um pouco mais pela turma 1, mas sem diferença significativa ($p=0,124$). Não há diferenças também entre as turmas no que diz respeito à justiça da avaliação ($p=0,128$) e à coesão da turma ($p=0,139$). Ambas atribuem um nível moderado à justiça da avaliação e um nível relativamente baixo ao apoio social.

Em relação às comparações entre sexos, foram observadas diferenças significativas em cinco das sete dimensões: Aprendizagem Individualista, Aprendizagem Competitiva, Justiça da Avaliação, Alienação e Apoio Social. Os sujeitos do sexo masculino avaliam com valores mais elevados todas as dimensões do questionário com diferenças significativas. Avaliam também um pouco mais alto a Aprendizagem Cooperativa, mas sem diferença significativa. Ambos os grupos apenas apresentam uma média idêntica, mas relativamente baixa, na dimensão Coesão da Turma. As raparigas apresentam valores bastante baixos na dimensão apoio social e avaliam também tendencialmente negativo a aprendizagem individualista.

Os resultados destacam a importância de intervenções diferenciadas que promovam um equilíbrio nas percepções de cooperação e apoio social entre as turmas e entre os sexos. Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo pode ser fundamental para fomentar um clima escolar positivo, onde todos os sujeitos se sintam valorizados e apoiados. A implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada grupo poderá contribuir para um espaço educativo que favoreça a cooperação e a coesão, abordando ao mesmo tempo as desigualdades nas percepções de aprendizagem e apoio social.

5.4.3. Variação das percentagens da escala de Likert dentro das turmas

Através de uma estatística descritiva procurou-se verificar a variação da percentagem do uso dos valores da escala de Likert em cada uma das dimensões do questionário dentro de cada turma em função do género e na sua globalidade (ver tabela 5).

Tabela 5. Percentagens de respostas na Escala de Likert dadas pelos alunos de ambos os sexos nas turmas 1 e 2

	Turma 1				Turma 2		
Cooperative Learning							
Likert	% Total	% Fem	& Mas		% Total	% Fem	% Mas
1	0,05	0,05	0,05		0,09	0,08	0,1
2	0,14	0,29	0,08		0,24	0,17	0,29
3	0,2	0,24	0,19		0,24	0,28	0,2
4	0,35	0,29	0,38		0,26	0,25	0,27
5	0,26	0,13	0,31		0,17	0,22	0,13
Individualistic Learning							
Likert	% Total	% Fem	& Mas		% Total	% Fem	% Mas
1	0,15	0,11	0,16		0,25	0,25	0,24
2	0,13	0,2	0,11		0,14	0,17	0,11
3	0,23	0,33	0,19		0,24	0,26	0,21
4	0,23	0,29	0,21		0,15	0,1	0,19
5	0,25	0,07	0,32		0,23	0,22	0,24
Competitive Learning							
Likert	% Total	% Fem	& Mas		% Total	% Fem	% Mas
1	0,05	0,1	0,04		0,13	0,19	0,07
2	0,09	0,15	0,06		0,06	0,08	0,04
3	0,17	0,2	0,16		0,21	0,22	0,21
4	0,3	0,25	0,32		0,24	0,23	0,24
5	0,39	0,3	0,42		0,37	0,28	0,44
Fairness Grading							
Likert	% Total	% Fem	& Mas		% Total	% Fem	% Mas
1	0,11	0,2	0,07		0,14	0,15	0,13
2	0,15	0,2	0,13		0,16	0,15	0,18
3	0,24	0,28	0,23		0,27	0,33	0,22
4	0,26	0,2	0,29		0,24	0,28	0,2
5	0,24	0,12	0,29		0,19	0,1	0,27
Class Cohesion							
Likert	% Total	% Fem	& Mas		% Total	% Fem	% Mas
1	0,16	0,24	0,13		0,15	0,13	0,18
2	0,27	0,32	0,26		0,21	0,2	0,22
3	0,26	0,12	0,31		0,25	0,3	0,2
4	0,16	0,08	0,19		0,16	0,2	0,13
5	0,15	0,24	0,11		0,22	0,18	0,27
Alienation							
Likert	% Total	% Fem	& Mas		% Total	% Fem	% Mas
1	0,11	0,16	0,08		0,12	0,16	0,09
2	0,09	0,18	0,05		0,14	0,13	0,16
3	0,16	0,2	0,14		0,27	0,3	0,25
4	0,34	0,31	0,35		0,27	0,24	0,29
5	0,31	0,15	0,37		0,19	0,18	0,2
Social Support							
Likert	% Total	% Fem	& Mas		% Total	% Fem	% Mas
1	0,13	0,4	0,03		0,23	0,29	0,24
2	0,13	0,23	0,09		0,09	0,13	0,09
3	0,26	0,26	0,26		0,29	0,46	0,22
4	0,25	0,11	0,3		0,15	0,1	0,24
5	0,24	0	0,33		0,1	0,02	0,2

1. Cooperative Learning

- **Turma 2:** As respostas concentram-se na opção "4" (26%), com uma leve predominância no sexo masculino (27%). No sexo feminino, as respostas estão mais dispersas entre "3" e "4".
- **Turma 1:** Também há uma concentração na opção "4" (35%), com uma tendência mais elevada no sexo masculino (38%), enquanto o sexo feminino se divide entre "3" e "4".

Comparação entre turmas: Ambas as turmas têm uma percepção elevada de aprendizagem cooperativa, com destaque para a opção "4". A turma 1 apresenta uma tendência mais forte em "4".

Comparação entre sexos: O sexo masculino apresenta uma maior concentração em respostas mais altas, sugerindo uma percepção mais positiva da aprendizagem cooperativa. No sexo feminino, há maior dispersão entre respostas intermediárias.

2. Individualistic Learning

- **Turma 2:** As respostas estão distribuídas entre as opções "1" (25%) e "5" (23%). O sexo feminino apresenta maior concentração em "1", enquanto o sexo masculino tende a "5".
- **Turma 1:** A distribuição é semelhante, com maior concentração das respostas em "5" (25%), especialmente no sexo masculino (32%).

Comparação entre turmas: Ambas as turmas apresentam uma divisão clara, com uma parte dos estudantes a sentir um ambiente mais individualista, especialmente no sexo masculino da turma 1.

Comparação entre sexos: O sexo masculino tem uma maior tendência para respostas mais elevadas, indicando uma percepção mais forte de individualismo nas aulas. O sexo feminino tende a dar respostas mais baixas, sugerindo uma visão menos individualista.

3. Competitive Learning

- **Turma 2:** A maioria das respostas está na opção "5" (37%), com o sexo masculino a apresentar uma concentração maior (44%). O sexo feminino distribui-se mais entre "3" e "4".
- **Turma 1:** De forma semelhante, a opção "5" (39%) predomina, com uma leve concentração no sexo masculino (42%).

Comparação entre turmas: Ambas as turmas percebem o ambiente como bastante competitivo, com uma forte concentração na opção "5", especialmente no sexo masculino.

Comparação entre sexos: O sexo masculino tem uma percepção mais elevada da competitividade, enquanto o sexo feminino demonstra uma visão mais equilibrada entre as respostas intermediárias e mais altas.

4. Fairness of Grading

- **Turma 2:** A maior parte das respostas concentra-se em "3" (27%), com o sexo feminino a apresentar uma tendência maior para essa opção (33%). O sexo masculino distribui-se mais uniformemente entre "3" e "4".
- **Turma 1:** Há uma maior concentração em "4" (26%), especialmente no sexo masculino (29%).

Comparação entre turmas: A turma 2 tende mais para uma percepção mediana de justiça, enquanto a turma 1 apresenta uma visão mais positiva, com mais respostas nas opções "4" e "5".

Comparação entre sexos: O sexo masculino, em ambas as turmas, tende a percepções mais positivas da justiça nas avaliações, enquanto o sexo feminino apresenta uma visão mais crítica e concentra-se mais em respostas intermediárias.

5. Class Cohesion

- **Turma 2:** As respostas estão mais concentradas em "3" (25%) e "5" (22%). O sexo feminino tende a "3", enquanto o sexo masculino se divide entre "3" e "5".
- **Turma 1:** A coesão é percebida de forma mais baixa, com mais respostas na opção "2" (27%), especialmente no sexo feminino (32%).

Comparação entre turmas: A turma 2 apresenta uma percepção mais positiva de coesão, com uma concentração em respostas mais elevadas. A turma 1, em contrapartida, mostra uma visão mais negativa, especialmente no sexo feminino.

Comparação entre sexos: O sexo masculino tende a perceber mais coesão, com mais respostas nas opções "3" e "5", enquanto o sexo feminino tem uma percepção mais crítica, com uma maior concentração de respostas baixas.

6. Alienation

- **Turma 2:** Há uma concentração em "3" (27%) e "4" (27%), com o sexo feminino a preferir "3" e o sexo masculino a dividir-se entre "3" e "4".
- **Turma 1:** Existe uma forte concentração em "4" (34%), especialmente no sexo masculino (35%).

Comparação entre turmas: A turma 1 apresenta uma maior percepção de alienação, com respostas concentradas em opções mais elevadas. A turma 2, por outro lado, tem uma distribuição mais equilibrada.

Comparação entre sexos: O sexo masculino, particularmente na turma 1, tem uma melhor percepção de alienação, com concentrações significativas nas respostas mais altas. O sexo feminino tende a dar respostas intermediárias, sugerindo uma menor percepção de alienação.

7. Social Support

- **Turma 2:** As respostas estão mais concentradas em "3" (29%), especialmente no sexo feminino (46%). O sexo masculino distribui-se mais entre "3" e "4".
- **Turma 1:** A percepção de suporte social é mais polarizada, com o sexo masculino a concentrar-se em "4" e "5", enquanto o sexo feminino apresenta uma elevada concentração em "1" (40%).

Comparação entre turmas: A turma 2 tem uma percepção mais equilibrada de suporte social, enquanto a turma 1 apresenta uma maior polarização, com o sexo feminino a perceber pouco suporte social.

Comparação entre sexos: O sexo masculino tem uma percepção mais positiva de suporte social, com concentrações em "4" e "5". O sexo feminino, especialmente na turma 1, tende a perceber mais negativas, com uma elevada concentração em respostas baixas.

Síntese global das percentagens

- **Comparação entre turmas:** A turma 1 apresenta maiores percepções de alienação e competitividade, enquanto a turma 2 mostra percepções mais equilibradas, especialmente no suporte social e na justiça nas avaliações.
- **Comparação entre sexos:** O sexo masculino, em ambas as turmas, tende a perceber mais positivas, especialmente em termos de competitividade e justiça na avaliação. O sexo feminino, por outro lado, demonstra percepções mais críticas, especialmente em relação à coesão de turma e ao suporte social.

5.5. Discussão

A análise dos dados obtidos através deste questionário (Classroom Life Measure) indica que existem diferenças notáveis entre os sexos no que se refere a dimensões como Cooperative Learning e Competitive Learning, entre outras.

No entanto, o que significa de forma mais ampla esta distinção de percepções entre alunos do sexo masculino e feminino?

Ao observar estudos semelhantes na área, Olsen e Mehus (2022) exploram as motivações de desempenho diferenciadas e a autorregulação da aprendizagem no contexto da EF. Este estudo conclui que os objetivos de *mastery* (foco na melhoria das habilidades pessoais) estão fortemente relacionados a melhores resultados de autorregulação, o que por sua vez impacta positivamente o desempenho. Esse foco em objetivos de *mastery* pode ser comparado ao conceito de Cooperative Learning, onde a colaboração e a melhoria conjunta são essenciais. Os dados apresentados acima (Tabela 4; Tabela 5), com uma percepção mais positiva do sexo feminino acerca da aprendizagem cooperativa, podem estar relacionados com o facto de os sujeitos do sexo feminino tenderem a adotar esses objetivos de mastery com maior frequência, conforma verificado por Olsen e Mehus(2022).

Além disso, a pesquisa de Hay e Penney (2012) foca-se na avaliação sociocultural em EF e revela que a competitividade e a cooperação são moldadas por fatores sociais e culturais, o que pode explicar as diferenças percebidas entre os sexos no contexto de aprendizagem competitiva. Homens, em geral, tendem a favorecer ambientes mais competitivos, o que ressoa com os seus resultados mais elevados na dimensão Competitive Learning.

Portanto, ao comparar estes estudos com os resultados obtidos no presente estudo, podemos inferir que os alunos do sexo masculino tendem a valorizar mais ambientes competitivos, enquanto os do sexo feminino beneficiam mais da cooperação e de uma abordagem colaborativa à aprendizagem. Isso reforça a necessidade de adaptar as abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada grupo, de modo a maximizar o envolvimento e o sucesso em ambiente educativo.

Os resultados obtidos com a implementação da aprendizagem cooperativa nas aulas de EF (EF) reforçam o impacto positivo desta abordagem no desenvolvimento das relações interpessoais e no ambiente escolar. Ao longo das atividades desenvolvidas, observou-se que os alunos, especialmente aqueles do sexo feminino, demonstraram uma maior inclinação para a cooperação e suporte

mútuo, ao contrário do sexo masculino, que apresentou uma maior valorização pela competitividade (Olsen & Mehus, 2022). Este contraste nas percepções pode estar relacionado com diferenças socioculturais que moldam as preferências por ambientes de aprendizagem competitivos ou cooperativos, como apontado por Hay e Penney (2012).

A aplicação da metodologia cooperativa permitiu não apenas promover habilidades motoras, mas também facilitar a inclusão e a interação social, conforme destacado por Casey & Goodyear (2015). Os resultados indicam que a criação de um ambiente de interdependência positiva, característico da aprendizagem cooperativa, contribuiu significativamente para reduzir a alienação em sala de aula, promovendo a coesão e o suporte social entre os alunos, como verificado na turma 2, que obteve uma percepção mais positiva em relação ao suporte social (Dyson et al., 2010).

Entretanto, também é importante destacar que o equilíbrio entre competitividade e cooperação é crucial para otimizar os resultados educacionais (Slavin, 2010). A análise revelou que, apesar de a competitividade ter sido mais valorizada pelos alunos do sexo masculino, a aprendizagem cooperativa foi percebida como uma ferramenta eficaz para melhorar o clima de sala de aula e promover atitudes de encorajamento e suporte, especialmente entre os alunos que inicialmente apresentavam comportamentos desafiadores.

De forma geral, os dados sugerem que a aprendizagem cooperativa pode ser uma estratégia poderosa não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o crescimento socioafetivo dos alunos. A implementação contínua de atividades cooperativas, aliada a uma gestão eficaz do clima e da disciplina, pode ser fundamental para a construção de um ambiente inclusivo e de apoio, onde todos os alunos, independentemente do sexo ou das preferências individuais, possam alcançar melhores resultados em termos de desempenho e satisfação escolar.

5.6. Limitações e propostas para estudos futuros

Apesar dos resultados promissores, o presente estudo apresentou algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos dados. Uma das principais limitações está relacionada ao tamanho da amostra, restrito a uma escola, o que pode comprometer a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, a variabilidade socioeconômica e cultural dos alunos não foi amplamente explorada, o que pode ter influenciado nas percepções e nos resultados obtidos em relação às estratégias de aprendizagem cooperativa.

Outro fator limitador refere-se ao período de aplicação da metodologia cooperativa, que foi relativamente curto. Estudos que implementam abordagens cooperativas ao longo de vários anos ou ciclos letivos tendem a fornecer uma visão mais abrangente sobre o impacto desta estratégia na evolução comportamental e nas habilidades motoras dos alunos. Assim, recomenda-se que futuras investigações considerem a implementação de estudos longitudinais, permitindo avaliar o impacto a longo prazo da aprendizagem cooperativa no ambiente escolar e nos resultados dos alunos.

Adicionalmente, não foi realizada uma avaliação exaustiva do impacto da aprendizagem cooperativa em subgrupos específicos, como alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Portanto, estudos futuros devem explorar de forma mais detalhada como estas metodologias podem ser ajustadas para atender às necessidades desses alunos, garantindo uma inclusão mais efetiva e equitativa.

Propostas para estudos futuros também incluem a exploração de diferentes métodos de avaliação, integrando não só instrumentos quantitativos, mas também qualitativos, como entrevistas e grupos focais, para captar percepções mais profundas dos alunos e professores. Além disso, seria relevante investigar como a aprendizagem cooperativa se comporta em disciplinas além da EF, avaliando a transferência das competências sociais e emocionais adquiridas para outras áreas do currículo escolar.

Finalmente, recomenda-se a análise da utilização de tecnologias no contexto da aprendizagem cooperativa, conforme sugerido por Casey e Goodyear (2015). O uso de plataformas digitais e jogos educativos pode potencializar o envolvimento dos alunos, especialmente em tempos de ensino híbrido ou remoto, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais rica e interativa.

5.7. Bibliografia do Estudo

Casey, A., & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative Learning and the Affective Domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 12-17. doi:10.1080/07303084.2019.1559671

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *Quest*, 67, 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.1.69>

Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education: A research-based approach. London, UK: Routledge.

Dyson, B., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 113–130.

Hay, P., & Penney, D. (2012). Assessment in physical education: A sociocultural perspective. *Routledge*.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Cooperation and the use of technology*. In J. M. Spector, D. M. Merrienboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 119–135). Taylor & Francis.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social Interdependence and Classroom Climate. *The Journal of Psychology*, 114(1), 135-142. <https://doi.org/10.1080/00223980.1983.9915406>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. S. (1985). The Effect of Prolonged Implementation of Cooperative Learning on Social Support Within the Classroom. *The Journal of Psychology*, 119(5), 405-411. <https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542911>

Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: Role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10, 93–113.

Morgan, K. (2019). Applying mastery TARGET structures to cooperative learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 27-32. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559677>

Olsen, J., & Mehus, I. (2022). Mastery goals and self-regulation in physical education: A multilevel analysis of student motivation and achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 215-232.

Slavin, R. E. (2010). Cooperative learning: What makes group-work work? In H. Dumont, D. Instance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 161–178). Paris: OECD.

Sutherland, S., Stuhr, P. T., Ressler, J., Smith, C., & Wiggin, A. (2019). A model for group processing in cooperative learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 22-26. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559676>

UNESCO. (2015). *Quality Physical Education Guidelines for Policy-makers*. Paris: UNESCO.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta etapa marcante do meu percurso académico, sinto que o estágio profissional se revelou não apenas como o primeiro contacto real com o contexto de ensino, mas também como uma oportunidade única de crescimento pessoal e profissional. A experiência vivida proporcionou-me uma compreensão profunda sobre a prática docente, especialmente no contexto de uma escola TEIP, onde os desafios de comportamento e atitude foram particularmente evidentes. Esta imersão exigiu de mim uma reflexão contínua sobre a gestão de sala de aula, a importância das relações interpessoais e a aplicação de metodologias pedagógicas eficazes, como a Aprendizagem Cooperativa.

A reflexão crítica e pessoal emergiu como um elemento essencial ao longo deste percurso, permitindo-me não só analisar de forma mais profunda as minhas práticas, mas também questionar as minhas conceções iniciais sobre o ensino. Esta autorreflexão revelou-se fundamental para ajustar as minhas estratégias pedagógicas e para entender como as minhas próprias ações impactavam diretamente o comportamento e a aprendizagem dos alunos. Como Schön (1983) destaca, o professor reflexivo é aquele que, ao refletir sobre a sua prática, consegue transformar os desafios em oportunidades de aprendizagem, tanto para si como para os seus alunos.

A investigação desenvolvida ao longo deste estágio, centrada na Aprendizagem Cooperativa e nas suas implicações para o desenvolvimento das dinâmicas interpessoais e para a coesão de grupo, revelou-se um contributo valioso para a minha prática pedagógica. A análise comparativa entre os sexos, por exemplo, permitiu identificar tendências significativas no comportamento dos sujeitos do sexo masculino e feminino, apontando para diferentes formas de envolvimento e cooperação em contexto escolar. Estes resultados foram alinhados com a literatura existente, nomeadamente o trabalho de Johnson e Johnson (1999), que destacam o impacto positivo da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais e académicas.

Ao longo deste percurso, o feedback recebido pelos meus colegas e orientadores foi crucial para o meu aperfeiçoamento contínuo. As reflexões críticas sobre a minha prática, aliadas aos dados recolhidos no questionário "Classroom Life

Measure", permitiram-me ajustar estratégias e adotar uma postura mais flexível e adaptativa às necessidades da turma. A capacidade de refletir sobre o meu desempenho, confrontando-o com as evidências e resultados obtidos, foi decisiva para que pudesse evoluir como professor. Esta prática de reflexão crítica, como também sublinha Zeichner (1996), não só fortalece a prática pedagógica, mas também reforça o compromisso do docente em melhorar continuamente a sua eficácia e impacto na aprendizagem dos alunos.

Em suma, o estágio profissional foi um período de intensa aprendizagem, reflexão e transformação. Levo comigo não apenas o conhecimento técnico e pedagógico adquirido, mas também uma renovada paixão pelo ensino, com a certeza de que as relações interpessoais e o trabalho cooperativo continuarão a ser os pilares da minha prática docente. Como destaca Vygotsky (1978), a interação social desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo, e é precisamente esta interação que procurarei fomentar nas minhas futuras práticas, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis.

7. BIBLIOGRAFIA

Afonso, J., & Mesquita, I. (2021). *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos*. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de EF. Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de EF: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-93). FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em EF* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Carless, D. (2007). Formative assessment in Physical Education: A review of literature. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 151-170.

Casey, A., & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative Learning and the Affective Domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 12-17. doi:10.1080/07303084.2019.155967

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.

Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.1.69>

Ennis, C. D., & Hastie, P. A. (2012). Classroom management strategies and student achievement in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(2), 16-20.

Hills, A. P., King, N. A., & Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents: Implications for overweight and obesity. *Sports Medicine*, 37(6), 533–545.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social Interdependence and Classroom Climate. *The Journal of Psychology*, 114(1), 135-142. <https://doi.org/10.1080/00223980.1983.9915406>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. S. (1985). The Effect of Prolonged Implementation of Cooperative Learning on Social Support Within the Classroom. *The Journal of Psychology*, 119(5), 405-411. <https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542911>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.).

Kirk, D., & Macdonald, D. (2001). The importance of planning in Physical Education: The use of annual plans and lesson plans. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 129-144.

Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, I., et al. (2015). *Feedback pedagógico na EF: Práticas e perspetivas*. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Oliveira, J. (2019). Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Pereira, M. (2018). *Estratégias de Feedback na EF Escolar*. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Silva, A. (2020). Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 785-791.

Thorpe, R., & Bunker, D. (1986). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Bulletin of Physical Education*, 22(1), 5–8.

UNESCO. (2015). Quality Physical Education Guidelines for Policy-makers. Paris: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical education*. Champaign; Ill: Human Kinetics.

Zeichner, K. M. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. M. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), Currents of reform in preservice teacher education (pp. 199-214). Teachers College Press

ANEXOS



Figura 1. Escola Básica Pêro Vaz de Caminha

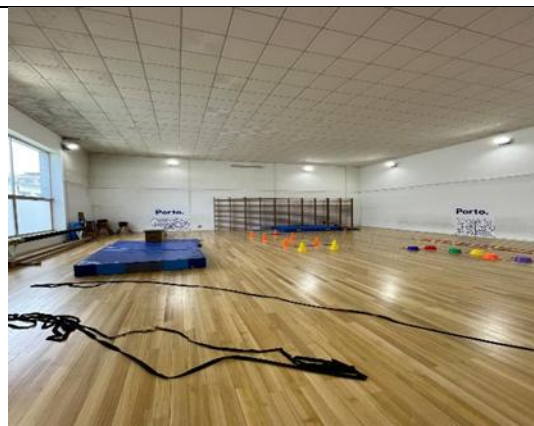


Figura 2. Ginásio



Figura 3. Pavilhão



Figura.4 Campo sintético



Figura 3. EB/JI da Agra



Figura 4. EB/JI de S. Tomé

Escola Básica Pêro Vaz de Caminha

Ficha de Identificação do Aluno


Agrupamento de Escolas
Pêro Vaz de Caminha, Porto

Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Nacionalidade: _____

Naturalidade: _____

Turma: _____

Praticas algum desporto? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual e onde? _____

Disciplina Preferida: _____

Clube Preferido: _____

Passatempo Preferido: _____

Tens algum problema de saúde? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual? _____

Tomas algum tipo de medicação SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual? _____

Nota final à disciplina de Educação Física no ano letivo anterior: _____

Professor: _____

Figura 5. Ficha de caracterização do aluno



Figura 6. Cartaz do Desporto Escolar

Mês	Semana	Dia	Aula	Unidade Didática	Espaço
Abril	1ª semana	9	72	Dança (1)	Gin./Ext.
		11	73 e 74	Natação	FADEUP
	2ª semana	16	75	Voleibol (1)	Pav.
		18	76 e 77	Natação	FADEUP
	3ª semana	23	78	Dança (2)	Gin./Ext.
		25	---	Dia da Liberdade	—
	4ª semana	30	79	Voleibol (2)	Pav.
		2	80 e 81	Natação	FADEUP
Maio	1ª semana	7		Provas de aferição	Gin./Ext.
		9		Provas de aferição	Pav.
	2ª semana	14	82	Voleibol (3)	Pav.
		16	83 e 84	Natação	FADEUP
	3ª semana	21	85	Dança (3)	Gin./Ext.
		23	86 e 87	Natação	FADEUP
	4ª semana	28	88	Voleibol (4)	Pav.
		30	---	Corpo de Deus	—
Junho	1ª semana	4	89	Parque Aquático Amarante	Gin./Ext.
		6	90 e 91	Dia do fato de treino	Pav.
	2ª semana	11	92	Aptidão Física (1)	Pav.
		13	93 e 94	Aptidão Física (2) + aula livre	Gin./Ext.

Figura 7. Planeamento do 3º Período

Professor: Ricardo Valente Professor cooperante: Helena Abrunhosa	Ano: 7º	Data: 22/2/2024	Nº de alunos: 20
	Turma: C		
Unidade didática: Andebol	Local: Escola Pêro Vaz de Caminha	Aula nº: 53 e 54 Período: 2º	Material: Sinalizadores, coletes, bolas de andebol.
Função didática: Exercitação e consolidação do passe de ombro, passe picado e receção. Introdução do remate, drible e defesa individual. Exercitação da ocupação racional do espaço e desmarcação. *	Espaço: Pavilhão	Hora: 8h25 às 10h10	
Sessão nº 3 e 4		Duração: 100' (80' útil)	

Objetivos: Realizar situação de jogo 4x3+GR, aplicando os conteúdos (*) de forma correta e cooperando com os seus colegas.

Cultura desportiva: Conhecer e aplicar na situação de jogo e exercícios as regras básicas da modalidade (3 passos, dribles e área do GR).

Aptidão Física: Desenvolvimento da força dos MS, MI e tronco através de exercícios de condição física.

Conceitos psicossociais: seguir as regras impostas pelo professor, cooperar com os colegas, ajudando os mesmos e aceitando a sua ajuda.

Parte	Tempo	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organização Alunos/Professor
Inicial	8h25 às 8h35 (10')	Os alunos: Marcam a sua presença e ficam atentos ao professor.	Preleção inicial acerca do conteúdo e objetivo da aula. Verificação das presenças.	Está atento ao professor e mantém-se em silêncio	Os alunos sentados no banco ou no chão, estão de frente para o professor.
	8h35 às 8h45 (10')	O aluno: Realiza o aquecimento motor; Predispõe o corpo para a aula.	Estafetas Percurso em S com passe, drible e remate (acertar num cone/arco) no final. Em caso de incumprimento das regras e/ou batota, as restantes equipas ganham 1 ponto e a respetiva equipa perde 1 ponto.	Driblar sem perder a bola; Acertar no alvo; Manter a velocidade enquanto dribla; Efetuar o passe na direção do colega.	4 equipas de 5 elementos.
	8h45 às 9h (15')	O aluno: Realiza o jogo, em cooperação com a sua equipa.	Condição física 1º Elevação contralateral dos MS E e MI 2º Salto após queda de banco sueco 3º Polichinelos 4º Prancha dinâmica		Turma dividida em 4 equipas/grupos.

Fundamental	9h às 9h05 (5')	O aluno: Realiza os diferentes tipos de passe com o seu colega.	<u>Passe de ombro</u> : o aluno realiza o passe, com o pé contralateral à mão dominante avançado e com o cotovelo elevado acima do ombro, efetuando o passe para o peito do colega. <u>Passe picado</u> : o aluno realiza o passe, com o pé contralateral à mão dominante avançado e com o cotovelo elevado acima do ombro, efetuando o passe de forma que a bola “ressalte” próxima do colega. <u>Receção</u> : o aluno recebe a bola com as duas mãos, afastadas do seu corpo.	Recebe a bola com as duas mãos; “Cotovelo alto”; Avança o pé contrário ao braço.	Alunos a pares.
	9h05 às 9h20 (15')	O aluno: Realiza diferentes situações (atacante defensor).	1x0 + 2x1 Um aluno realiza situação de 1x0 e depois de finalizar faz de defensor na situação de 2x1. Quem defende tem uma área limitada, de modo que os atacantes consigam efetuar o remate.	Efetua drible sem quebrar as regras; Remata à baliza; Troca passes com o colega;	Uma fila em cada corredor do campo. Metade da turma em cada meio-campo. GR vai trocando a cada jogada.
	9h20 às 9h35 (15')	O aluno: Realiza o jogo em cooperação com a sua equipa.	Jogo 3v2 – Colocar a bola atrás da linha Os alunos são organizados em equipas de 2 elementos + 1 joker que faz parte da equipa atacante. O objetivo é colocar a bola atrás da linha de fundo, chegando de forma controlada até lá, isto é, sem lançar a bola para a linha. Regras: Drible proibido; Apenas 3 passos com bola na mão; Se passar por todos os elementos vale 2 pontos.	Criar linhas de passe; Receber a bola em movimento e orientado para a linha de fundo.	Mantêm-se as equipas anteriores e cada uma ocupa um dos quatro campos.
	9h35 às 10h (25')	O aluno: Realiza situação de jogo e aplica as habilidades técnicas necessárias.	Jogo 4 vs 3 + GR Uma equipa ataca com o guarda-redes, que só pode iniciar a jogada com um passe para o colega. Após a finalização, o guarda-redes volta à sua baliza e o da equipa adversária integra o papel de atacante.	Recebe a bola com as duas mãos; Progride no terreno, utilizando passe de ombro ou picado; Desmarca-se através de deslocamentos	Turma dividida em 4 equipas.

			Regras: Apenas 3 passos com bola na mão; Proibido driblar, agarrar e driblar; Proibido entrar na área do GR.	rápidos e mudanças de direção; Remata quando existe oportunidade; Realiza marcação individual, sem nunca perder de vista a bola e o adversário.	
10h às 10h10 (10')	O aluno: Procede à higiene pessoal	Muda de roupa		Garante a higiene pessoal e do espaço ocupado	O aluno dirige-se para o respetivo balneário e o professor confirma se cumpre com as regras

Comentários:

Figura 8. Exemplo de um plano de aula

Questionário: Medida da Vida na Sala de Aula [Classroom Life Measure]

Nome: _____ Data: ____/____/____

Escola: _____ Turma: _____

Género: Masculino: _____ Feminino: _____

Por favor, circula o número que indica o teu nível de concordância com as afirmações abaixo:

	Nunca	Poucas vezes	Metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
Vou à escola	1	2	3	4	5

Na minha turma	Nunca	Poucas vezes	Metade das vezes	Muitas vezes	Sempre
1 Gosto de partilhar as minhas ideias e material com outros alunos	1	2	3	4	5
2 posso aprender coisas importantes com outros alunos	1	2	3	4	5
3 Gosto de ajudar outros alunos	1	2	3	4	5
4 Tento partilhar as minhas ideias e material com outros alunos quando acho que isso os ajudará	1	2	3	4	5
5 Gosto de cooperar com os outros alunos	1	2	3	4	5
6 Os alunos aprendem coisas importantes acerca dos colegas	1	2	3	4	5
7 Trabalhamos juntos	1	2	3	4	5
8 Aprendemos mais quando trabalhamos uns com os outros	1	2	3	4	5
9 é importante aprender coisas sozinho/a.	1	2	3	4	5
10 Não conversamos com outros estudantes enquanto trabalhamos	1	2	3	4	5
11 Trabalhamos sozinhos	1	2	3	4	5
12* Incomoda-me quando tenho de fazer tudo sozinho	1	2	3	4	5
13 Detesto trabalhar com outros alunos	1	2	3	4	5
14* Trabalhar em pequenos grupos é melhor do que trabalhar sozinho	1	2	3	4	5
15* Gosto de trabalhar com outros alunos	1	2	3	4	5
16 Eu preferiria trabalhar sozinho do que com outros estudantes	1	2	3	4	5

17 Gosto mais do meu trabalho quando faço tudo sozinho	1	2	3	4	5
18 Gosto do desafio de ver quem é melhor	1	2	3	4	5
19 Não gosto de ser o segundo	1	2	3	4	5
20 Fico mais feliz quando estou a competir com outros alunos	1	2	3	4	5
21 Competir com outros alunos é uma boa maneira de trabalhar	1	2	3	4	5
22 Eu trabalho mais para obter melhores notas do que os outros alunos.	1	2	3	4	5
23 Gosto de competir com outros alunos para ver quem consegue fazer melhor	1	2	3	4	5
24 Gosto de ser o melhor aluno da turma	1	2	3	4	5
25 Todos têm igual chance de sucesso se fizerem o seu melhor	1	2	3	4	5
26 Se um aluno trabalhar duro, ele/ela pode definitivamente ter sucesso	1	2	3	4	5
27 Os alunos obtêm as pontuações que merecem, nem mais nem menos	1	2	3	4	5
28 Eu mereço as notas que recebo	1	2	3	4	5
29* às vezes acho que o sistema de pontuação não é justo	1	2	3	4	5
30 Os meus melhores amigos estão nesta turma	1	2	3	4	5
31 Gosto de trabalhar com outros alunos nesta turma	1	2	3	4	5
32 Todos os alunos desta turma conhecem-se bem	1	2	3	4	5
33 Nesta turma todos são meus amigos	1	2	3	4	5

34 Não me estou a sair tão bem na escola quanto gostaria de estar	1	2	3	4	5
35 Acho difícil falar o que penso de forma clara quando estou nesta turma	1	2	3	4	5
36*O trabalho escolar é bastante fácil para mim	1	2	3	4	5
37 Eu deveria dar-me com outros estudantes melhores do que eu	1	2	3	4	5
38 Sempre que faço um teste, tenho medo de falhar	1	2	3	4	5
39 Muitas vezes fico desanimado na escola	1	2	3	4	5
40 Tenho muitas dúvidas/perguntas que não tenho oportunidade de perguntar na turma	1	2	3	4	5
41 Muitas vezes fico sozinho nesta turma	1	2	3	4	5
42* Sou um bom aluno	1	2	3	4	5
43 Muitas vezes sinto-me chateado na escola	1	2	3	4	5
44 Os professores preocupam-se com o quanto eu aprendo	1	2	3	4	5

45 Os professores gostam de ver o meu trabalho	1	2	3	4	5
46 Os professores gostam de me ajudar a aprender	1	2	3	4	5
47 Os professores querem que faça o meu melhor	1	2	3	4	5
48 Os meus professores realmente preocupam-se comigo	1	2	3	4	5
49 Os meus professores acham que é importante serem meus amigos	1	2	3	4	5
50 Os meus professores gostam tanto de mim como dos outros alunos da turma	1	2	3	4	5
51 Os meus professores preocupam-se com os meus sentimentos	1	2	3	4	5
52 Outros alunos desta turma querem que eu faça o meu melhor	1	2	3	4	5
53 Os alunos da turma gostam de me ajudar a aprender	1	2	3	4	5
54 Os alunos da turma querem que eu venha às aulas todos os dias	1	2	3	4	5
55 Nesta turma, há outros alunos parecidos comigo	1	2	3	4	5
56 Outros alunos desta turma preocupam-se com os meus sentimentos	1	2	3	4	5
57 Os alunos da turma gostam tanto de mim como dos outros	1	2	3	4	5
58 Nesta turma, os alunos realmente importam-se comigo	1	2	3	4	5

Figura 9. Questionário Classroom Life Measure