



A profissão de docente de Educação Física: “O pontapé de saída”

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

José Francisco Santos Silva

Porto, setembro de 2024

Ficha de catalogação

Silva, F. (2024). *A profissão de docente de Educação Física: “O pontapé de saída”*. Porto: F. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; PROFESSOR; MOTIVAÇÃO.

Dedicatória

Aos mais íntimos,
Porque se eu consegui,
Fomos nós que conseguimos!

Agradecimentos

O sucesso desta fase da minha vida acadêmica advém, não só do meu empenho e dedicação, como também do apoio de todos aqueles que me rodeiam. Por reconhecer o vosso papel neste meu percurso, o meu agradecimento:

À FADEUP, por me acolher na sua instituição, permitindo-me tornar o meu sonho uma realidade.

À Professora Orientadora, por guiar todo o meu estágio de forma que pudesse retirar o máximo desta experiência e, assim, ter um maior desenvolvimento pessoal e profissional.

À Professora Cooperante, que me acolheu e acompanhou ao longo deste ano letivo, procurando mostrar-me sempre o melhor caminho a percorrer.

Ao Núcleo de Estágio, pela partilha, pelo apoio, pela amizade e por me ajudarem a crescer.

À minha Primeira Turma, que me surpreendeu desde o primeiro dia pelo enorme lado humano e pelo respeito que sempre tiveram por mim.

A todos os Colegas Professores, que, por iniciativa própria, sempre se mostraram disponíveis para ajudar no que pudessem.

Aos meus Pais e Irmãos, que sempre me apoiaram independentemente das minhas vontades.

À minha Namorada, a minha força maior, por impulsionar as minhas capacidades de forma a atingir os meus objetivos e me ajudar a ser mais e melhor.

Aos meus Amigos, que mesmo à distância desejam o meu sucesso.

A todos vocês que, de uma forma mais ou menos visível, acompanharam o meu crescimento, mil vezes vos digo: Obrigado!

Índice geral

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE DE ANEXOS	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	3
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	5
3.1. A ESCOLA.....	5
3.2. O NÚCLEO DE ESTÁGIO	6
3.3. A TURMA	7
3.4. O 6º ANO	7
3.5. ORIENTADORA VS COOPERANTE: TEORIA VS PRÁTICA	9
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL.....	10
4.1. CONCEÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	10
4.2. PLANEAMENTOS	11
4.2.1. <i>Planeamento anual</i>	12
4.2.2. <i>Planeamento das Unidades Didáticas</i>	14
4.2.3. <i>Planos de Aula</i>	16
4.3. REALIZAÇÃO.....	17
4.3.1. <i>Dimensões de Intervenção Pedagógica</i>	18
4.3.2. <i>Modelos de Ensino</i>	23
4.4. AVALIAÇÃO	27
4.4.1. <i>Avaliação Diagnóstica</i>	27
4.4.2. <i>Avaliação Formativa</i>	28
4.4.3. <i>Avaliação Sumativa</i>	29
4.4.4. <i>Autoavaliação</i>	30
4.5. REFLEXÃO	31
5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	33
5.1. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DA ESCOLA	33
5.1.1. <i>Corta-Mato</i>	33
5.1.2. <i>Marés de Oportunidades</i>	34
5.1.3. <i>Torneios Interturmas</i>	35
5.1.4. <i>Sarau</i>	36
5.1.5. <i>Desporto Escolar</i>	388
5.2. SOCIALIZAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	399
6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	40
A MÚSICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEÇÃO DOS ALUNOS	40
RESUMO.....	40
ABSTRACT	41
6.1. INTRODUÇÃO.....	42
6.2. METODOLOGIA.....	43

6.2.1.	<i>Participantes</i>	433
6.2.2.	<i>Procedimentos</i>	44
6.2.3.	<i>Instrumentos para a recolha de dados</i>	45
6.2.4.	<i>Análise dos dados</i>	46
6.3.	RESULTADOS	46
6.4.	DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	50
6.5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
	ANEXOS	XII

Índice de Anexos

ANEXO 1 – ROULEMENT	XII
ANEXO 2 – PLANEAMENTO ANUAL	XIII
ANEXO 3 – ATIVIDADES FÍSICAS, APTIDÃO FÍSICA E CONHECIMENTOS	XIV
ANEXO 4 – EXEMPLO DE GRELHA DE PLANEAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA	XVI
ANEXO 5 – DOCUMENTO BASE DE PLANO DE AULA	XVII
ANEXO 6 – EXEMPLO DE GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	XVIII
ANEXO 7 – EXEMPLO DE GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA	XIX
ANEXO 8 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO	XX
ANEXO 9 – GRELHA DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PESSOAL	XXI
ANEXO 10 – GRELHA DE REFLEXÃO DAS AULAS OBSERVADAS	XXIII

Resumo

O Relatório de Estágio Profissional é um documento escrito de forma reflexiva, com base nas vivências de um estudante estagiário na profissão de docente. Trata-se de um relato sobre o primeiro ano de uma carreira de professor iniciada por um estágio profissional cheio de altos e baixos, com muitos desafios e estratégias utilizadas para os ultrapassar. O estágio decorreu numa escola cooperante localizada em Espinho, com uma turma de 12º ano do curso de Línguas e Humanidades. O documento está dividido em cinco fases. A primeira parte, o enquadramento pessoal, retrata uma apresentação do autor. A segunda parte, o enquadramento institucional, é uma imagem do contexto onde o estágio decorreu. O terceiro enquadramento, operacional, conta a história deste ano letivo referindo as maiores aprendizagens retiradas do mesmo. O quarto momento, envolvimento na comunidade escolar, refere as atividades ocorridas na escola cooperante e de que forma isso influenciou a prática do estudante estagiário no estágio profissional. Por fim, a investigação em contexto escolar, é um estudo que procurou responder à questão da influência, da utilização de música durante as aulas de Educação Física, na motivação e concentração dos alunos. Ainda serão referidas algumas reflexões sobre as maiores aprendizagens retiradas deste ano letivo, nas considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; PROFESSOR; MOTIVAÇÃO.

Abstract

The School Placement Report is a document written in a reflective way, based on the experiences of a preservice teacher in the teaching profession. It is a report about the first year, of a teaching career started by a school placement full of ups and downs, with many obstacles and strategies used to overcome them. The school placement took place in a cooperating school located in Espinho, with a 12th grade class of the Languages and Humanities course. The document is divided into five phases. The first part, the personal framework, portrays a presentation by the author. The second part, the institutional framework, is an image of the context where the internship took place. The third framework, operational, tells the story of this school year referring to the greatest learning learned from it. The fourth moment, involvement in the school community, refers to the activities that took place in the cooperating school and how this influenced the practice of the student intern in the professional internship. Finally, research in a school context is a study that sought to answer the question of the influence of the use of music during Physical Education classes on students' motivation and concentration. Some reflections on the greatest learning learned from this school year will also be mentioned in the final considerations.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; TEACHING-LEARNING PROCESS; TEACHER; MOTIVATION.

Lista de Abreviaturas

AA – Autoavaliação

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Atividade Física

AL – Ano Letivo

AS – Avaliação Sumativa

AvF – Avaliação Formativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

MO – Marés de Oportunidades

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PDA – Plano de Aula

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

No âmbito da Unidade Curricular (UC) do Estágio Profissional (EP) e com propósito de obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), surge a redação deste documento onde procuro descrever as minhas vivências e Práticas Pedagógicas ao longo deste Ano Letivo (AL). Este testemunho, sobre o ponto mais alto da minha vida académica que é o EP, foi escrito, com base na minha perspetiva pessoal e de uma forma reflexiva enquanto Estudante Estagiário (EE) no papel de Professor, em prol do desenvolvimento pessoal e profissional.

A Educação Física distingue-se de todas as outras disciplinas pelo seu conteúdo e pela abordagem do mesmo. De acordo com o raciocínio de Soares (2014) é uma matéria de ensino que deve “preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola”. Nela há uma procura por integrar o aluno na cultura corporal de forma que este seja capaz de usufruir da atividade física em prol de uma qualidade de vida melhor (Betti, 1994).

Darido e Souza Júnior (2007) afirmam que a EF é uma disciplina que se caracteriza por estar em constante atualização e, por isso, não existe apenas uma forma de pensar e lecionar a disciplina na escola e atribuem, ao professor de EF, a responsabilidade de “problematizar, interpretar, relacionar, analisar com os seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que estes compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais” (p. 47). Isto reflete a importância da formação inicial e constante do pessoal docente na área de EF.

O EP é uma peça fundamental na formação inicial de docentes uma vez que retrata o primeiro contacto, por parte dos estagiários, com a profissão. Santos Filho (2009), afirma que o estágio é uma oportunidade de nos desenvolvermos profissional e pessoalmente onde o conhecimento adquirido na Universidade é posto em prática. “Podemos conceituar Estágio Supervisionado,

portanto, como qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para sua absorção pelo mercado de trabalho” (Gomes & Cunha, 2006, p. 17).

A reflexão é um instrumento importantíssimo para o crescimento profissional do docente devendo este assumir “a posição de professor-investigador para desenvolver projetos de intervenção para ajudá-lo a desenvolver e escolher metodologias e abordagem para utilizar em sua prática bem como valorizar e explorar a cultura, conhecimento e a realidade de seus alunos” (Santos Filho, 2009, p. 56)

Ao longo do Relatório de Estágio (RE) serão abordadas cinco grandes temas sobre o EP partindo do Enquadramento Pessoal – onde procuro apresentar-me de forma breve explicando quem sou, de onde venho, para onde quero ir, o que me fez escolher este caminho e que expectativas que tenho sobre ele – seguido do Enquadramento Institucional – expondo o contexto em que me insiro desde a FADEUP até à escola – e Enquadramento Operacional – onde darei a minha opinião reflexiva desde a prática à fundamentação científica das decisões tomadas – passando pelo Envolvimento na Comunidade Escolar – retratando as minhas experiências nas atividades da escola e na socialização com a comunidade escolar – e finalizando com a Investigação em Contexto Docente – procurando perceber, através de um estudo, de que forma a música pode ser usada para motivar os alunos na prática das aulas de Educação Física (EF). No final do documento serão apresentadas as Considerações Finais que se espera ser um culminar das ideias apresentadas ao longo dos temas apresentados anteriormente comparando as expectativas iniciais com a realidade vivida ao longo deste AL.

2. Enquadramento Pessoal

O meu nome é José Francisco Santos Silva, nasci a 30 de março de 1999 e sou natural de Cucujães (Oliveira de Azeméis). Sempre fiz vida em São João da Madeira, uma cidade muito ligada ao desporto com diversos espaços multidesportivos ao dispor dos cidadãos. Talvez por isso, sempre mantive o interesse pela prática desportiva. Aos meus cinco anos ingressei numa equipa de futebol, mas para além disto, sempre gostei de me manter ativo, não importava com o quê, só não gostava de estar parado. Na escola, o que mais gostava era EF por ser a única disciplina onde não estava sentado dentro de quatro paredes sem poder sair do lugar. Como também me interessava bastante pela modalidade de voleibol, e fora do contexto escolar já jogava futebol, aproveitei o Desporto Escolar para poder praticar esta modalidade.

“Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”

(Confúcio, pensador e filósofo chinês)

Em 2017, ingressei no curso de Desporto e Lazer na Escola Superior de Desporto e Lazer, em Melgaço, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, com o intuito de poder exercer aquilo que mais queria, ser professor de EF e treinador de futebol. Por ser longe de casa e querer visitar a família ao fim de semana, tive de deixar o futebol e ficar-me pelas modalidades abordadas na faculdade. No entanto, sempre que era possível, entre alunos procurávamos organizar jogos de futebol, voleibol, basquetebol ou até ténis para ocupar o tempo livre que nos restava.

Em 2019, último ano de licenciatura, estagiei numa equipa de futebol enquanto Treinador-Adjunto na equipa de Sub-19, tendo conseguido assim conquistar o Grau I de Treinador de Futebol. No entanto, por motivos pessoais,

tive de interromper os estudos e dediquei-me aos treinos com a função de Treinador-Adjunto de Juniores e, mais tarde, de Juvenis num outro clube. Neste período de interrupção de estudos explorei a vertente da Atividade Física (AF), possibilitada pela licenciatura, e arranjei emprego num ginásio. Esta circunstância fez com que me mantivesse ligado à prática desportiva e, também, evoluísse enquanto profissional na área do desporto.

Como o meu sonho não se prendia a ser treinador de futebol, com um pequeno empurrão por parte daqueles que me rodeiam, decidi regressar aos estudos em prol de cumprir a segunda parte do meu sonho de criança, ser professor de Educação Física, tendo ingressado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na FADEUP.

O gosto pela AF advém do estilo de vida que sempre tive. No entanto, a origem do interesse em dar aulas de EF é difícil de identificar. Talvez seja por querer continuar ligado ao desporto, talvez pelo gosto em lidar com crianças e jovens ou talvez por não me ver a trabalhar atrás de uma secretária.

Embora não tenha grandes influências desportivas na minha família, para além do meu pai, o desporto, mais concretamente o futebol, foi sempre uma peça bastante importante, tanto para mim como para os meus irmãos. Sempre tivemos o sonho de sermos jogadores profissionais como qualquer criança ligada a uma modalidade. No entanto, no meu caso, para além do gosto pela modalidade sempre tive gosto por ajudar os outros a atingirem os seus objetivos e, nas aulas de EF, consigo juntar estas duas vertentes: desporto e ajudar o próximo.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A Escola

O EP é uma UC inserida no MEEFEBS e divide-se em duas partes: a Prática de Ensino Supervisionado (PES) e o RE. A PES retrata o enquadramento do estudante numa escola, como professor-estagiário (PE), com o apoio e orientação, o que lhe permite crescer enquanto docente com espírito crítico e reflexivo.

A escola é atribuída ao EE através de concurso após uma candidatura por parte dos estudantes. A FADEUP apresenta um vasto leque de opções aos seus estudantes, no entanto, a escola mais perto do meu local de residência encontrava-se a mais de 20 km de distância. Por este motivo, e por haver mais estudantes a residir em São João da Madeira, logo no início do primeiro ano do mestrado, mostrei interesse em criar um protocolo com uma escola na minha cidade, em prol do que se expectava ser um estágio profissional mais confortável. Não foi possível estabelecer este protocolo por não haver necessidade de criar vagas e, mantendo o critério da distância, fiquei colocado na minha primeira opção, numa escola em Espinho.

A escola dispunha de um espaço agradável, limpo e minimamente conservado, com condições ideais para lecionar as diversas disciplinas. No que à disciplina de EF diz respeito, a escola apresentava uma variedade muito grande de espaços, podendo contar com um pavilhão Multidesportivo dividido em três espaços, um pavilhão de Ginástica, uma Sala de Expressões e, ainda, um Campo Exterior. A escola dispunha de uma grande quantidade de material adequado à prática das diversas modalidades, embora nem todo estivesse num estado de conservação ideal.

À primeira vista, estavam agregadas todas as condições para o decorrer de um AL sem grandes problemas organizacionais. No entanto, com o passar do tempo foram surgindo alguns obstáculos face à expectativa inicial. Ainda não

tinha sido dado o “tiro de partida”, quando, pela atribuição dos horários das turmas, surgiu o primeiro problema. No planeamento constavam, na sua maioria, cinco turmas a lecionar EF em simultâneo. Ou seja, sem contabilizar a Sala de Expressões como espaço efetivo para lecionar aulas, por nela só ser possível abordar Dança, e excluindo a possibilidade de dar aulas no Campo Exterior em dias de muito frio ou chuva, restavam apenas quatro espaços para a prática de EF. Já no decorrer das aulas, deparamo-nos também com um problema antigo ainda por resolver. O teto do Pavilhão de Ginástica apresentava algumas debilidades e, por isso, pingava em certas zonas do pavilhão, diminuindo o espaço útil do mesmo. Por fim, devido ao facto de badminton ser uma modalidade abordada na maioria dos anos, o número de raquetes e volantes revelou-se reduzido face à sua requisição, causando algum transtorno recorrente nos momentos antecedentes ao início da aula.

No entanto, nem tudo eram problemas e, por alguns serem repetidos de anos anteriores, havia um “Plano B” previamente definido: o Polivalente. Este espaço, embora sem cestos, redes ou balizas, tinha dimensões confortáveis que permitiam trabalhar condição física, por exemplo, e quatro mesas de ténis de mesa, o que permitia transformar uma adversidade numa oportunidade para dar uma aula diferente.

3.2. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) onde fui inserido era composto por uma estudante de Vila Nova de Gaia e um estudante de Espinho, ambos da minha faixa etária. Confesso que não conhecia nenhum deles, no entanto, devido ao gosto pela EF e ao objetivo comum da realização do EP, rapidamente nos identificamos como núcleo facilitando todo o processo ao longo deste AL.

Não havendo alunos iguais, é impossível haver turmas iguais, no entanto, de forma a termos experiências o mais homogêneas possível dentro do NE, a Professora Cooperante (PC) atribuiu, aos três, turmas de 12º ano.

Enquanto NE houve sempre um espírito de entreaajuda no planeamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas, procurando fazer o problema de um estudante, um problema do núcleo em si. Assim, foi possível ultrapassar os obstáculos mais facilmente e contactarmos com o maior número de vivências possível, em prol de um desenvolvimento profissional mais rico e motivador.

3.3. A Turma

Confesso que, embora fosse a minha primeira opção, receava dar aulas numa escola localizada numa zona que considerava complicada, por ter conhecimento de algumas vivências de lá. Contudo, este receio não durou até ao segundo dia de aulas. No primeiro contacto com a turma apercebi-me de imediato que as minhas expectativas e receios não iriam fazer jus à realidade. A turma era caracterizada por ter um lado muito humano e um respeito enorme pelo próximo.

Pertencendo ao 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, a turma era composta por 26 alunos, dos quais 19 raparigas e sete rapazes, com média de 17 anos de idade. Assumiram-se, desde o primeiro dia, como uma turma de alunos sedentários, com apenas três alunos a praticar desporto federado e cinco alunos a praticar alguma AF, como a dança ou ginásio. Sendo a inatividade física um grande problema nesta turma, o meu objetivo era consciencializar a turma para os benefícios da prática desportiva.

3.4. O 6º ano

A turma do 6º ano era uma turma composta por 27 alunos, dos quais 14 rapazes e 13 raparigas, e com características muito especiais. Embora fossem alunos predispostos para a AF, havia uma percentagem, relativamente baixa, de alunos com algumas dificuldades sendo que, três alunos, careciam de

necessidades educativas especiais. Destes, um aluno necessitava de um RTP (Relatório Técnico Pedagógico) e outro de um programa educativo individual (PEI).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, 2018, cada escola deve “reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”. Ou seja, todos os alunos, independentemente da sua condição ou necessidade, devem ter acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas especificidades. O artigo 9º, referente ao RTP, e o artigo 10º, referente ao PEI, apresentam as medidas seletivas e adicionais, respetivamente, para garantir um ensino inclusivo e promotor de um desenvolvimento das capacidades de cada aluno dentro de um contexto educativo que valoriza a diversidade. Estas medidas “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” e “colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão”.

Ambos os alunos apresentavam dificuldades motoras, cognitivas e sócio afetivas, no entanto, com aviso prévio do professor responsável pela turma, foi fácil orientá-los durante a aula, passando por haver um maior cuidado na transmissão e exemplificação dos exercícios. Isto não invalida que não acontecessem dificuldades no decorrer das aulas e, por um lado, ainda bem. Em todas as aulas tive situações imprevisíveis que me desafiaram e com as quais aprendi muito. A modalidade abordada foi o futebol, o que levou, por vezes, a algum contacto físico entre os alunos e, consequentes conflitos. No entanto, todos os conflitos foram facilmente resolvidos através do diálogo com os alunos e regresso à prática.

3.5. Orientadora vs Cooperante: Teoria vs Prática

Para o bom desenvolvimento deste estágio é importante referir o papel da Professora Orientadora (PO) e da PC. De forma a colocar em prática a teoria foi fundamental o auxílio de ambas. Do lado da faculdade, onde tivemos acesso à teoria, tivemos o apoio da PO que procurava perceber como estava a decorrer o EP, quais os aspetos positivos e as adversidades que estavam a ser encontradas e de que forma estávamos a conseguir aplicar o conteúdo lecionado na faculdade. Para além disto, é importante denotar a exigência impingida na elaboração do RE, antecipando-se e fornecendo a informação possível para iniciarmos o quanto antes a redação do RE, estipulando datas para a entrega das diferentes partes do relatório e exigindo mais e melhor de nós para termos um processo de evolução pessoal e profissional mais enriquecedor.

Do lado da escola que me acolheu, tive a ajuda da PC que se disponibilizou para guiar o meu estágio. Desde o primeiro dia, numa reunião na faculdade com o intuito de apresentar os EE aos PC, a professora mostrou-se entusiasmada por nos orientar. Foi uma peça fundamental no sucesso deste EP por ter supervisionado todo o processo, observando e refletindo sobre as práticas pedagógicas do NE e dando liberdade para aplicarmos as nossas ideias, para errar e para acertar. A PC foi o dicionário que precisávamos para entender como e quando a teoria podia ser posta em prática.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Conceção do ensino da Educação Física

Tudo na vida tem o seu propósito pessoal e cada um de nós tem a sua intenção para uma mesma ação, determinado pelas suas vivências e perspetivas da vida. O mesmo acontece com as conceções sobre a EF e o seu ensino. Segundo Pratt (1992), a perceção sobre o ensino surge do conhecimento empírico retirado dos diversos ambientes onde nos inserimos onde existe processos de ensino-aprendizagem. Sem necessidade de questionar sobre o que é ensinar, acabamos por criar uma ideia através da observação das ações dos professores e dos alunos. As conceções retratam ideias, valores e crenças sobre determinado assunto. No caso da EF, cada professor tem a sua própria conceção com base no que acredita sobre o que deve ensinar e como o deve fazer, sempre condicionado e suportado pela teoria que prevalece da formação de professores de EF. De acordo com o mesmo autor, estas conceções podem, eventualmente, ser alteradas com o tempo por motivos diversos, entre os quais porque, por exemplo, deixem de resultar ou porque uma perspetiva alternativa surge e parece fazer mais sentido.

Pessoalmente, a visão que tenho sobre a EF é a de ser a disciplina escolar mais completa, não menosprezando a importância das restantes disciplinas, mas considerando a riqueza do conteúdo abordado, o meio envolvente e, fundamentalmente, as capacidades trabalhadas (cognitivas, motoras e socio-afetivas). É, provavelmente, a disciplina mais importante por ser a que tem a maior transferência para o dia a dia dos alunos. Por isso, surge a necessidade dos professores reajustarem os métodos de ensino tornando as aulas mais apelativas para que os alunos possam sentir prazer naquilo que fazem e ganhar o gosto pela AF.

4.2. Planeamentos

Planear é a arte de preparar a curto e/ou a longo prazo determinado acontecimento, tentando precaver possíveis imprevistos e perspetivando possíveis soluções. Ainda assim, tal não garante que tudo vá acontecer conforme o estipulado, no entanto, servirá de linha orientadora, auxiliando quem planeia a chegar onde pretendia da forma mais rápida, mais prática e sem se perder pelo caminho. É, portanto, um processo fundamental na função de docente.

O planeamento em contexto escolar retrata o “plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo” (Bento, 2006, p. 103) onde “os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino.” (Januário, 1996, citado por Inácio et al., 2015, p. 56). Segundo Libâneo (2013), “o planeamento do ensino é uma atividade intencional e sistemática que se realiza em função de objetivos educacionais previamente estabelecidos” (p.289). Este planeamento cuidadoso e intencional permite que os professores ofereçam uma educação de qualidade, adaptada às necessidades dos alunos, e que promovam o desenvolvimento integral de suas competências e habilidades. Matos (2010) acrescenta que planear orientará o professor, ao longo do ano, de forma a exponenciar as aprendizagens dos seus alunos.

O planeamento pode ser feito de diferentes formas, variando consoante a escala em que se planeia: macro, meso e micro. Em contexto de escola, os planeamentos macro, referem-se ao Planeamento Anual (PA), onde se procura estabelecer objetivos a longo prazo. O planeamento meso, retratam o planeamento das Unidades Didáticas (UD), que estabelece um conjunto de objetivos de aprendizagem que serão desenvolvidos em várias aulas. Por fim, o planeamento micro, onde se encaixa o Plano de Aula (PDA), concentra-se nas necessidades e características dos alunos para uma aula.

4.2.1. Planeamento anual

O PA (anexo 2) é o esboço da pintura que foi o decorrer do AL. Foi um desenho difícil de se fazer. Não pela falta de conhecimento, mas pela falta de hábito e capacidade de planear algo a tão longo prazo.

Para poder planear o AL foi preciso ter acesso a determinados dados como: o calendário letivo, as modalidades a abordar, os espaços de aula e os eventos escolares. Tendo sido definidas em reunião do grupo disciplinar de EF as modalidades a abordar ao longo do AL, bem como o tempo que deveríamos despendar para as lecionar. Restava organizá-las no calendário, no entanto, não foi assim tão simples pois faltava saber qual a organização dos espaços de aula para cada professor. Ou seja, para estipular o período em que cada modalidade iria ser abordada era preciso analisar a plausibilidade em relação ao roulement (anexo 1).

O AL dividiu-se em dois semestres. Dos 11 feriados compreendidos entre setembro e junho, quatro deles coincidiram com dias de aula retirando duas aulas de 50 minutos e duas de 100. Sobre este calendário fui colocando os eventos a serem organizados pela EC e, entre corta-mato, torneios interturmas, marés de oportunidades e sarau, mais duas aulas de 50 minutos e uma de 100 foram retiradas ao planeamento. Contas feitas, de 62 aulas possíveis restaram 55 aulas disponíveis para planear o AL da minha turma. Destas, 27 aulas eram de apenas um tempo e as restantes 28 de dois tempos, contabilizando um total de 83 tempos letivos.

Em relação às modalidades a abordar, a planificação da área das atividades físicas (anexo 3) referia 21 tempos para as modalidades de voleibol e basquetebol, 12 para badminton e aptidão física, 8 para atletismo, dança, ginástica e diversos (modalidade a abordar ao critério do professor) e, ainda, quatro tempos para a área dos conhecimentos. Contas feitas, a planificação previa um total de 102 tempos letivos. Como referido anteriormente, o número de tempos letivos disponíveis era bastante inferior ao previsto, por isso, foi

necessário refletir sobre os tempos que iria necessitar para abordar cada modalidade e, assim, poder cumprir com a planificação.

Definidos os parâmetros, organizei as modalidades da forma que acreditava ser a mais produtiva e rentável para os alunos. No 1º semestre, optei por lecionar basquetebol e badminton, de forma distribuída. Segundo Van Keulen et al., (2016) esta prática “cria um traço de memória mais forte e menos dependente do contexto no qual a habilidade foi adquirida permitindo maior retenção e transferência do que foi aprendido” (p. 33), ou seja, os alunos serão mais capazes de evoluir multidisciplinarmente. Em concordância, Magill (2014) acrescenta que, a longo prazo, a prática distribuída exponencia a aprendizagem e retenção das habilidades, por proporcionar uma variedade maior de experiências motoras e por permitir uma melhor recuperação e reflexão sobre o desempenho. Já no 2º semestre, as modalidades abordadas foram voleibol, atletismo, dança e ginástica, mas, desta vez, por blocos. A prática em blocos é caracterizada pela prática repetitiva de uma única habilidade durante um período de tempo (Magill, 2014). Dado as características das modalidades, surgiu a necessidade deste tipo de organização da prática, também ela com vantagens. De acordo com Schmidt e Lee (2014) o facto de os alunos se focarem somente nas habilidades motoras de uma modalidade, facilita a aprendizagem. Ou seja, a prática em blocos permitirá aos alunos dar uma melhor resposta no imediato, no entanto, a prática distribuída tornará os alunos mais aptos para dar uma melhor resposta a longo prazo.

Depois de feito o PA, passei para a prática. Foi importante ter um guião para me seguir, no entanto, também foi angustiante ver o guião a sofrer constantes alterações devido a vários contratempos. Ora por greves nos dias de aulas de 100 minutos, ora por visitas de estudo e atividades escolares, o plano ia sendo alterado. No 1º semestre, principalmente, onde a prática distribuída estava a ser implementada, os eventos não planeados deram origem a períodos alargados sem prática de uma modalidade. Outro dos problemas, identificado já no fim do 1º semestre, foi a confusão dos tempos de aulas com o número de aulas, o que me levou a não dar a mesma importância às diferentes modalidades e, por isso, fazer com que o 1º semestre tivesse apenas duas modalidades

abordadas e, o 2º semestre, quatro. Embora na segunda metade do ano o planeamento ditasse uma prática por blocos, surgiu a necessidade de abordar o voleibol de uma forma distribuída para que aumentar a motivação dos alunos para a prática das restantes modalidades.

Posto isto, surge a necessidade de entender melhor os interesses e necessidades dos alunos para poder planear o ano em prol de promover um maior aprendizado e motivação, por parte dos alunos. Imprevistos ao longo do ano vão surgir sempre, daí a importância de o planeamento não se focar naquilo que esperamos que aconteça, mas, também, naquilo que pode acontecer e planear, previamente, possíveis soluções.

4.2.2. Planeamento das Unidades Didáticas

O planeamento das UD (anexo 4) corresponde ao segundo nível de planeamento. Enquanto o PA destina-se a organizar as modalidades no calendário letivo, o planeamento das UD procura definir os objetivos, a seleção e sequenciação dos conteúdos, as metodologias de ensino e avaliação, tendo em consideração as necessidades e características dos alunos. Para Bento (1999), é indispensável que este planeamento inclua a educação para valores, como o respeito, a cooperação e a responsabilidade. Além disso, deve abordar conhecimentos ampliados, como a fisiologia do treino, a psicologia do desporto e a importância de um estilo de vida ativo e saudável. No que diz respeito aos conceitos psicossociais, estes desempenham um papel crucial no planeamento das UD, especialmente quando se trata de criar um ambiente de aprendizagem que promova não apenas o desenvolvimento cognitivo e técnico dos alunos, mas também o seu bem-estar emocional, social e psicológico. Incorporar esses conceitos no planeamento é fundamental para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja holístico e responda às diversas necessidades dos alunos. Por sua vez, Bronfenbrenner (1979) destaca a importância de um ambiente escolar que apoie o desenvolvimento saudável das relações interpessoais e o bem-estar emocional dos alunos.

Para a realização do planeamento das UD foi utilizado o Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990). A UD concretizou-se na grelha de Vickers que considera as categorias transdisciplinares: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais. Para cada uma das categorias, são definidos os conteúdos a serem abordados e a sequência de aprendizagem a ser adotada, contando com funções didáticas no seu preenchimento, nomeadamente avaliação, introdução, exercitação e consolidação dos diferentes conteúdos.

Para um planeamento focado nas características, necessidades e capacidades dos alunos, foi necessário realizar avaliação diagnóstica (AD) dos alunos na primeira aula de cada UD. Para o efeito, foi elaborada uma grelha para recolher informação acerca do desempenho de cada um deles.

No que à condição física diz respeito, durante as aulas de 100 minutos, eram utilizados os 30 minutos iniciais da aula para dar maior atenção a este parâmetro. Para isso, era definido um circuito com diferentes exercícios de condição física, com algumas estações focadas nas características da modalidade que ia ser lecionada.

Em relação aos outros fatores, como a cultura desportiva, embora com um pouco mais de dificuldade em planear, procurei colocar competição no final de todas as aulas e realizar torneios esporádicos, promovendo assim o conceito de fair play, respeito às regras e aos adversários, e a importância da ética no desporto. Já os conceitos psicossociais, foram planeados prevendo a formação de grupos de trabalho em diversas modalidades, bem como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais por recurso ao ensino por pares.

Tal como o PA, também o planeamento das UD foi sofrendo ajustes ao longo do tempo. Sempre com a função de guião para atingir os objetivos pré-definidos, por vezes a UD foi esquecida por não ver a evolução dos alunos a acontecer conforme esperado. Em algumas situações, os gestos técnicos não eram consolidados dentro do tempo previsto e, por isso, era necessário mais tempo de prática, o que, consequentemente, alterava o objetivo estabelecido para as aulas seguintes. No entanto, não só dos alunos surtiu a necessidade de

ajustar o planeamento. Estas constantes modificações poderiam ser reduzidas se, por vezes, não tivesse sido demasiado ambicioso sobre os objetivos a atingir. Esta ambição excessiva pode ter resultado da inexperiência de avaliar e planejar. A experiência levará a uma avaliação mais precisa sobre as capacidades dos alunos e, conseqüentemente, a um melhor planeamento mais eficaz que corresponder às necessidades e potencialidades dos mesmos.

4.2.3. Planos de Aula

Os PDA (anexo 5) são o terceiro e último nível de planeamento. Se o planeamento das UD procura responder ao PA, os PDA procuram responder aos objetivos propostos das UD. De acordo com Libâneo (2013), os PDA são fundamentais para o sucesso das aulas de EF, desempenhando um papel crucial na organização, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. São essenciais para garantir que as aulas sejam organizadas, seguras, inclusivas e alinhadas com os objetivos educacionais. Permitem, ainda, oferecer uma experiência de aprendizagem mais eficaz, promovendo o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos.

Todas as aulas eram organizadas tendo em conta o tempo de aula, o espaço e o material disponível (embora por vezes sofresse alterações por imprevistos), o número de alunos previstos e os objetivos motores, cognitivos e sócio-afetivos. Era adotado o modelo tripartido, pelo que facilmente se identificavam três momentos: parte inicial, fundamental e final. Na parte inicial, era previsto registar presenças e abordar o conteúdo da aula de forma que os alunos soubessem o que iria acontecer no decorrer da mesma. Na segunda fase, a parte fundamental, composto por dois a quatro exercícios (dependendo do tempo de aula), o objetivo passava por desenvolver os conteúdos estabelecidos para a aula. A parte final da aula, por si, destinava-se à pequena conversa com os alunos sobre o que tinha corrido bem ou mal durante a aula e contextualizar a aula seguinte.

Ao longo do tempo fui percebendo a necessidade de ajustar os planos de aula em prol de um melhor desenvolvimento da aula. Fatores como organização de grupos antes da aula, tarefas para os alunos que não fariam aula, instrução e feedback a dar, planos alternativos para os diferentes exercícios, organização das transições de exercícios e melhor seleção dos exercícios, fizeram com que as aulas, ao longo do ano, fossem mais dinâmicas e produtivas, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. A questão da dinamização da aula, tornou-se um parâmetro fundamental na construção do PDA por ser um fator promotor do envolvimento, e consequente aprendizagem, dos alunos na aula.

4.3. Realização

Tal como na vida, no decorrer deste ano, fui sentido muitos altos e baixos. A motivação e o desempenho influenciar-se-ão mutuamente em tudo aquilo que fazemos. Se estamos mais motivados então o nosso desempenho tenderá a ser melhor, mas, se porventura o desempenho for abaixo da expectativa, pode corromper a nossa motivação. O mesmo se aplica no inverso, em momentos menos bons um bom desempenho pode tirar-nos de uma fase de menor motivação. Na verdade, é assim que resumo aquilo que foi o meu desempenho ao longo deste AL.

Os alunos a quem lecionava eram impecáveis no que diz respeito ao comportamento e ao fator sócio-afetivo, no entanto, a motivação para a prática não era a melhor. Por isso, o objetivo passava por tornar estes alunos mais ativos e interessados pela prática de AF. Nas aulas que conseguia mantê-los em prática, sentia que estava a fazer um bom trabalho, mas, só quando os consegui ver felizes enquanto praticavam é que tive o sentimento de dever cumprido. Em contrapartida, quando percebia que a aula não estava a ser produtiva para a aprendizagem dos alunos, acabava por eu mesmo me desmotivar. No entanto, o motivo que me fez querer ser professor de EF falou sempre mais alto e fez com

que procurasse sempre olhar para a próxima aula como uma nova oportunidade de fazer mais e melhor.

4.3.1. Dimensões de Intervenção Pedagógica

De aula para aula, fui refletindo sobre o que tinha sido feito de melhor e de pior para tornar as vivências futuras mais produtivas e enriquecedoras. Fundamentalmente, analisando as dimensões que, segundo Rosado e Mesquita (2009), devem integrar no processo de ensino: gestão, instrução, clima e disciplina.

4.3.1.1. Gestão

A gestão retrata a administração dos recursos, do tempo, do espaço e do comportamento dos alunos. Esta dimensão é crucial para garantir que o ambiente de aprendizagem seja produtivo e que as atividades ocorram sem interrupções (Rosado & Mesquita, 2009).

Em relação à gestão do tempo, é importante referir que para uma boa prática é necessária uma distribuição equilibrada entre as diferentes fases da aula e, que esta distribuição, seja utilizada de uma forma eficiente para aumentar o tempo de prática dos alunos. Não só o tempo das diferentes partes da aula, como também o tempo despendido para a transição entre exercícios, deve ser alvo de reflexão uma vez que, quanto menor for o tempo de transição menor será o tempo perdido. Para isto, foi necessário planejar a forma e o tempo que os alunos utilizavam para estas trocas, garantindo que fossem o mais rápido e organizados possível. A gestão eficaz da aula deve maximizar o tempo de empenho motor, garantindo que a maior parte do tempo de aula seja dedicada a AF, uma vez que, “o tempo de aprendizagem ativa é um fator crítico para o sucesso dos alunos. Quanto mais tempo os alunos passarem envolvidos em atividades de aprendizagem significativas, maior será a probabilidade de aprenderem” (Siedentop, 1991, p. 91). Acrescenta ainda que a perda de tempo durante a aula em tempos de transição mal geridos, instruções excessivamente

longas ou interrupções frequentes, é uma das maiores barreiras para a aprendizagem. Para uma gestão eficiente da aula deve minimizar essas perdas, garantindo que as atividades fluam sem interrupções desnecessárias.

A gestão da aula não se restringe à questão do tempo, mas sim à criação de um ambiente de aprendizagem com uma participação ativa dos alunos. Para Mesquita et al. (2012), a participação ativa dos alunos é um elemento crucial para a aprendizagem efetiva por lhes permitir que, para além de participar, possam também refletir e construir conhecimentos. Siedentop (1991) acrescenta que para garantir a participação dos alunos, para além de um bom planeamento da aula, é necessário que os professores tenham a capacidade de adaptar as tarefas às necessidades e interesses dos alunos.

Inicialmente, por falta de adaptação aos horários praticados pela escola e por querer abordar tudo numa só aula, foi difícil gerir o tempo, acabando por me estender para lá do tempo previsto. Conseguir alinhar-me com os horários foi a parte mais fácil, difícil foi perceber como dar aula em tempos tão reduzidos. Nas aulas de 50 minutos, onde os alunos só entravam para os balneários ao toque e tinham de sair com 10 minutos de antecedência para trocar de roupa, as aulas ficavam reduzidas a 30 minutos, sem contabilizar o tempo despendido para chamada e conversa com os alunos. Numa aula tão curta, a seleção dos exercícios tinha de ser muito criteriosa para não fugir ao conteúdo da aula. Para além disso, a aula só poderia conter entre dois e três exercícios para não utilizar muito tempo da aula com instruções e transições de exercícios. Por sorte, a turma era muito respeitadora, o que levou a que a gestão do tempo, como também a gestão da aula, fosse mais facilitada. Não foi difícil colocar os alunos em prática durante a aula, no entanto, nem todos estavam motivados para a mesma. A seleção dos exercícios, dos grupos de trabalho e do discurso utilizado fez com que, ao longo do tempo, a turma se fosse envolvendo cada vez mais na prática de forma autónoma, não necessitando de *feedback* motivacional. No período antecedente à aula, era possível ganhar alguns minutos de tempo útil de aula. Nem sempre era possível devido à ocupação dos espaços, no entanto, a recolha do material para a aula facilitava a gestão do tempo de aula. Quando os espaços estavam livres, procurava organizar o primeiro exercício e, por vezes,

antecipar o segundo para poder transitar entre exercícios sem despendar de muito tempo.

4.3.1.2. Instrução

A instrução é um ponto fundamental no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Hattie (2009) e Siedentop (1991), a instrução clara e eficaz está diretamente relacionada com o sucesso da aprendizagem dos alunos. Para Mesquita et al. (2010) esta deve ser planeada de forma a se centrar no aluno de forma a incentivá-lo a participar ativa e reflexivamente nas atividades. Este fator foi determinante para o meu sucesso enquanto EE. Nas primeiras aulas, percebi que não estava a conseguir passar a mensagem pretendida para os meus alunos por diversos motivos. Desde a extensão da informação à falta de demonstração, ou mesmo pormenores como a orientação corporal, o tipo de linguagem utilizada e a definição de palavras-chave, estavam a travar o entendimento dos alunos face ao que precisavam de fazer para obter o sucesso na tarefa. Através dos *feedbacks* por parte dos restantes colegas EE, da PC e da PO, foi possível começar a refletir sobre estas questões que, quando se está a dar aula, por vezes passam despercebidas. A partir do momento em que consegui instruir sem ter elementos da turma nas minhas costas, controlando a atenção de todos, de forma breve, direta e utilizando a demonstração como um auxílio visual à instrução, o tempo de instrução e o tempo que os alunos precisavam para dar início à prática reduziu drasticamente.

Outro fator determinante no sucesso dos alunos nas tarefas está relacionado com o *feedback*. Este é crucial no processo de ensino-aprendizagem já que “orienta os alunos sobre como melhorar e dá-lhes uma compreensão clara de onde estão em seu processo de aprendizagem” (Hattie, 2009, p. 174). Em concordância, Mesquita et al., (2012) e Siedentop (1991) acrescentam que o *feedback* deve ser imediato, constante e específico permitindo aos alunos saberem onde podem melhorar corrigindo os erros e reforçando as ações corretas. No entanto, não só para a correção do erro serve o *feedback*, este pode

e deve ser, também, um instrumento motivacional. Para Rosado e Mesquita (2009a) o feedback positivo é aquele que, além de reconhecer o sucesso, reforça a autoestima e a confiança do aluno, incentivando a continuidade dos esforços. Já o feedback interrogativo procura levar o aluno a um processo de autoavaliação (AA), onde, através meio de perguntas, é levado a refletir sobre sua própria performance e a identificar seus erros e acertos.

A utilização adequada do *feedback* foi um processo progressivo. Tal como na instrução, diversos erros tiveram de ser corrigidos para que o meu *feedback* fosse mais eficaz. Por exemplo, o ciclo do *feedback*, que requer uma observação posterior à exposição do mesmo de forma a avaliar a alteração do comportamento dos alunos, foi uma das minhas dificuldades iniciais. A definição de palavras-chave para a instrução, auxiliou o *feedback* por lembrar os alunos do comportamento esperado. A exposição e o tom da voz, a frequência de utilização, bem como a direção alvo (*feedback* em grupo ou individualizado) foram detalhes significantes para a construção de um *feedback* eficiente.

4.3.1.3. Clima

Maher (1998) retrata o clima de aula como a combinação de fatores emocionais, sociais e físicos que caracterizam a experiência diária dos alunos no contexto de aula. Isso inclui as interações entre professores e alunos, as expectativas de comportamento estabelecidas, e o ambiente de aprendizagem. Assume o clima de aula como o resultado das percepções dos alunos sobre as interações sociais e emocionais na sala de aula, bem como sobre as normas e expectativas estabelecidas pelo professor. Segundo Mesquita (2010, p.112), um bom clima surge da criação de “um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e motivados a participar”. O gosto pela AF é outro grande fator para a criação de um bom clima.

Para a criação de um bom clima ao longo deste AL, tendo e conta às características da turma, foi necessário refletir sobre a predisposição dos alunos para a prática de AF. Por serem uma turma com características muito humanas,

a interação entre mim e eles, bem como dos alunos entre si, era muito boa. Por vezes, até boa demais, levando os alunos a excederem-se na boa disposição durante o decorrer das aulas. No entanto, o respeito era enorme e, por isso, qualquer chamada de atenção que fosse feita era cumprida sem grandes contestações, o que facilitou a criação de um bom clima de aula. A prática de AF, sendo o grande problema da turma, requereu algum cuidado no planeamento das aulas para que os alunos se sentissem motivados para a prática. A criação de competição, nas diferentes modalidades, foi uma estratégia que se mostrou enriquecedora para a motivação dos alunos e, conseqüentemente, a produção de um bom ambiente de aprendizagem.

4.3.1.4. Disciplina

Como foi referido anteriormente, algumas dimensões apresentaram alguns problemas. A gestão do tempo de aula, foi difícil, principalmente, devido ao reduzido tempo de aula disponível e o clima, por vezes, era demasiado empolgante para o contexto de sala de aula. Por prever alguns problemas, desde o primeiro dia, foram definidas algumas regras específicas para a disciplina. Em relação à gestão do tempo de aula, foi proposto que os alunos pudessem cumprir com o horário de entrada para o balneário e com o tempo de utilização do mesmo para que, o tempo de aula, não fosse mais curto do que o previsto. Para o controlo do clima de aula, foi pedido para sempre que fosse preciso dar instrução ou um *feedback* coletivo, que todos parassem a atividade para ser o mais breve possível. As restantes regras, sobre a não utilização de acessórios, cabelos amarrados, períodos para beber água, justificações para a não prática da aula e manuseamento do material, por exemplo, foram cumpridas ao longo do ano sem descuidos por parte dos alunos.

4.3.2. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino em EF correspondem a abordagens pedagógicas que estruturam a forma como o ensino e a aprendizagem são conduzidos. Esses modelos variam em suas ênfases, metodologias e objetivos, proporcionando aos professores ferramentas para atingir os objetivos estipulados (Metzler, 2017).

Ao longo do AL, foram utilizadas diferentes abordagens adaptadas aos objetivos das diferentes aulas e modalidades, sempre tendo em conta o perfil dos alunos e as suas necessidades em termos de aprendizagem. Os modelos utilizados foram o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), (Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Johnson & Johnson, 1999) e o Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982). Na modalidade de badminton, acabou por ser utilizado um modelo híbrido, onde optei por recorrer a determinadas estratégias de diferentes modelos de ensino. Dependendo dos batimentos a ensinar, a estratégias utilizadas variavam entre o MID e o TGfU. Inicialmente, os alunos aprenderam os batimentos básicos sobre uma supervisão mais controlada e com feedback mais constante. Já numa segunda fase, novos batimentos foram abordados com o intuito de promover uma maior compreensão do jogo.

4.3.2.1. Modelo de Instrução Direta

O MID é uma abordagem pedagógica estruturada e centrada no professor, que visa alcançar objetivos de aprendizagem específicos através de uma sequência organizada de instruções, demonstrações e prática guiada. Rosenshine (1979) identifica este modelo como uma das abordagens mais eficazes para o ensino, especialmente em contextos onde o domínio de habilidades ou conhecimentos específicos é necessário. Segundo Mesquita e Graça (1998), o MID, quando bem estruturado, proporciona um ambiente de

aprendizagem onde os alunos podem desenvolver habilidades motoras de forma eficaz, com o suporte contínuo e o *feedback* do professor.

Por ser o modelo mais prático de aplicar, tornou-se um “refúgio” numa primeira fase. Isto permitiu que tivesse o controlo da turma e conseguisse observar o comportamento esperado, mais facilmente. No entanto, não foi só por conforto que recorri a este modelo. Em diversos momentos, senti necessidade de me socorrer do MID, principalmente, em casos como o badminton, voleibol, ginástica e dança, onde foi utilizado para ensinar os batimentos, gestos técnicos, regras de segurança e passos de dança, respetivamente. Este modelo permitiu-me aumentar o tempo de prática de forma controlada e com feedback constante, garantindo que todos os alunos conseguiam evoluir, nos momentos de aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades motoras.

4.3.2.2. Modelo de Educação Desportiva

O MED é caracterizado pela criação de papéis ativos para todos os alunos, promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos, integrando habilidades físicas, conhecimentos contextuais, valores sociais e atitudes positivas. Apresentado por Siedentop (1994), visa integrar o desenvolvimento das habilidades desportivas com a promoção de valores e comportamentos positivos. O objetivo é proporcionar uma experiência educacional enriquecedora onde os alunos não apenas aprendem a jogar, mas também desenvolvem valores como respeito, cooperação e *fair-play*. Para isto, os alunos são desafiados a assumir vários papéis dentro do contexto desportivo, como jogadores, capitães, treinadores e árbitros, em contexto de competição. Cada papel tem responsabilidades específicas que contribuem para a aprendizagem e experiência desportiva dos alunos. Isso promove uma compreensão mais completa do desporto e desenvolve habilidades adicionais, como liderança e tomada de decisões.

Este modelo de ensino, embora não tendo sido utilizado na sua versão integral, mostrou-se um instrumento fundamental, recorrendo a algumas estratégias que nele existem, para aumentar a motivação dos alunos. Devido às características da turma, onde uma grande parte não tinha motivação para a prática e, recorrentemente, um a três alunos não faziam aula, a competição com formação de equipas e definição de papéis tornaram as aulas mais enriquecedoras, inclusivas e motivadoras. Quando estas estratégias eram colocadas em prática, conseguia incluir um maior número de alunos na tarefa, mesmo aqueles que não estavam a fazer aula a quem distribuía funções de árbitros ou treinadores. Isto permitiu que a turma evoluísse como um todo, no que diz respeito à compreensão das modalidades e conceitos emocionais e psicossociais.

4.3.2.3. Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Semelhante ao modelo anterior, o MAC procura um trabalho inclusivo por parte de todos os alunos. No entanto, este deve ser feito em grupos que cooperam entre si para um objetivo comum e, consequentemente, para a construção do conhecimento. Este modelo parte da ideia de que os alunos aprendem melhor quando trabalham juntos para resolver problemas, discutir conceitos e criar novos conhecimentos. Em vez de se concentrar exclusivamente na aprendizagem individual, este modelo promove a interação, a comunicação e o trabalho em grupo como pilares para o processo educacional. Segundo Johnson e Johnson (1999), os grupos eficazes têm uma responsabilidade positiva interdependente, onde o sucesso de um aluno está ligado ao sucesso dos restantes elementos do grupo. Os mesmos autores destacam que a aprendizagem cooperativa faz com que os alunos evoluam tanto a nível académico como ao nível das relações interpessoais.

Este modelo foi aplicado na abordagem às modalidades de ginástica e dança. Para cada modalidade foi proposto, aos grupos, a criação de uma coreografia. Em ginástica, os alunos formaram os seus próprios grupos de

trabalho, para a construção de uma apresentação de acrobática. Já no caso de dança, a turma decidiu formar apenas um grupo para a produção de uma coreografia. A minha função, enquanto EE, neste modelo, foi guiar os alunos para o sucesso da tarefa, não retirando a autonomia dos alunos na procura de soluções para os problemas encontrados. Para isto, tive de ir criando objetivos aula após aula para garantir que o projeto final seria realizado. Incentivar a participação de todos os elementos dentro do grupo foi uma tarefa mais complicada, devido às características dos diferentes elementos dentro do mesmo grupo. Foi fundamental dar feedbacks, aos grupos, de como poderiam trabalhar, com o intuito de todos os alunos poderem participar de forma equitativa.

4.3.2.4. Teaching Games for Understanding

Por fim, o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), conhecido na língua portuguesa como Ensino dos Jogos para a Compreensão, é uma abordagem pedagógica que visa ensinar o jogo por meio da compreensão dos seus princípios táticos e estratégicos, ao invés de focar, exclusivamente, nas habilidades técnicas. Este modelo contrasta com as abordagens mais tradicionais, que tendem a priorizar a repetição de técnicas isoladas sem qualquer contextualização. A abordagem é centrada no aluno, incentivando a sua participação ativa em tarefas ajustadas às suas capacidades. Procura promover uma compreensão mais profunda dos jogos, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões eficazes em situações de jogo. De acordo com Mitchell et al. (2013), o TGfU é um modelo que promove a aprendizagem ativa e reflexiva dos alunos em contextos de jogo. Ao focar na compreensão dos jogos, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e afetivas, além das habilidades motoras.

Nas modalidades de basquetebol e badminton, este modelo foi fundamental para fazer os alunos compreender o jogo uma vez que os alunos eram frequentemente questionados sobre as suas ações. As habilidades técnicas eram abordadas à medida que se tornavam necessárias para resolver

problemas de jogo. Esta combinação ajudou os alunos a entenderem melhor o “porquê” e o “como” de cada habilidade técnica, aumentando sua eficácia e aplicabilidade em situações de jogo real.

4.4. Avaliação

A avaliação em EF é uma componente essencial do processo ensino-aprendizagem, pois permite medir o progresso dos alunos, identificar áreas que necessitam de melhoria e orientar o planeamento das aulas para atender às necessidades específicas dos estudantes (Earl, 2012). A avaliação deve ser contínua e centrada no aluno, servindo como um instrumento para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (Graça et al., 2019). Esta deve estar integrada ao processo de ensino, funcionando como uma ferramenta que orienta a prática pedagógica. Isso implica que a avaliação não deve ser uma atividade isolada ou apenas final, mas sim parte integrante do dia a dia das aulas de EF (Bento, 2003). É considerado, por isso, um processo essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Por ser um processo contínuo, a avaliação foi feita ao longo de diversos momentos, nomeadamente com a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AvF), a avaliação sumativa (AS) e a AA.

4.4.1. Avaliação Diagnóstica

A AD (anexo 6) não tem um tempo determinado para ser aplicada, podendo ser usada no início de uma UD, bem como, no seu decorrer ou mesmo sempre que se pretender introduzir uma nova aprendizagem. O seu objetivo é identificar o nível de conhecimento, habilidades, atitudes e necessidades dos alunos em relação aos conteúdos que serão abordados (Bento, 1999). Com base nos resultados dessa avaliação, o professor pode planear a UD e as estratégias de ensino mais eficazes a serem aplicadas, em prol da aprendizagem dos seus alunos.

Tendo esta sido a primeira avaliação a aplicar no AL, foi a mais difícil de produzir e aplicar. Perceber o que avaliar e de que forma avaliar foi um processo progressivo ao longo do ano, tendo servido a primeira AD de exemplo e ponto de partida para o que poderíamos melhorar em avaliações futuras. Começando pela seleção de conteúdos a avaliar, em NE, percebemos que os objetivos estipulados pela EC para cada modalidade não estavam ajustados à realidade das turmas. Um dos grandes erros, para uma primeira avaliação, foi o excesso de conteúdos a observar face ao elevado número de alunos. Dada a inexperiência acreditamos ser possível avaliar muitos conteúdos, a tantos alunos e em tão pouco tempo, o que se revelou um erro fulcral e que conduziu ao insucesso da primeira AD. Na aplicação da AD, ao dar conta que não iria conseguir avaliar todos os parâmetros estipulados, esqueci a grelha e comecei a anotar as principais dificuldades da turma na modalidade, tendo sempre como referência os comportamentos esperados para a mesma no final da UD. No entanto, nem tudo foi negativo, esta primeira experiência serviu para uma grande reflexão sobre como melhorar enquanto EE no processo de avaliação dos alunos.

4.4.2. Avaliação Formativa

A AvF é um processo contínuo e interativo que ocorre durante o ensino, com o objetivo de monitorizar e apoiar a aprendizagem dos alunos. Esta visa fornecer *feedback* imediato, permitindo ajustes no ensino e na aprendizagem em tempo real. Por ser contínua, decorre de forma informal ao longo de todo o AL (Heritage, 2010). A AvF envolve a observação constante do progresso dos alunos, tendo impacto direto no *feedback* e consequente consciencialização dos alunos sobre as suas capacidades e avaliação. Foi também o maior motivo das consecutivas alterações ao planeamento da UD, por ser o instrumento que avalia o sucesso dos objetivos estipulados no planeamento da mesma.

Foi um processo fundamental para a minha evolução enquanto EE. Permitiu-me crescer em diversos aspetos, desde o *feedback* aos momentos de

avaliação formal. Nos momentos de AD consegui perceber melhorias por conseguir focar-me, cada vez mais, nos aspetos realmente importantes para cada modalidade. Em momentos de AS, a AvF, para além de me auxiliar na observação, auxiliou-me na avaliação dando-me dados, recolhidos ao longo do tempo, das capacidades dos alunos. Isto também me permitiu criar um clima de maior satisfação nos alunos, tanto no decorrer das aulas como nos momentos de avaliação formal, por estarem conscientes das suas capacidades e da sua evolução nas modalidades abordadas.

4.4.3. Avaliação Sumativa

AAS (anexo 7) é o processo de avaliação formal que ocorre ao final de um período de instrução, como uma unidade didática, semestre ou AL. O objetivo é medir o que os alunos aprenderam durante o período de ensino, verificando o alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos (Bloom et al., 1971). Esta avaliação tende a ser quantitativa, resultando em classificações que refletem o desempenho dos alunos em relação aos critérios previamente definidos. Um dos principais desafios é garantir que a AS reflita o progresso dos alunos em todas as dimensões da aprendizagem (física, cognitiva e afetiva). Existe também o risco de, ao focar-se em resultados finais, a AS possa não capturar completamente o desenvolvimento contínuo e as melhorias graduais dos alunos. Por isso, este é o momento em que o professor vai validar a informação que foi retirando das AvF. Ou seja, embora num contexto de maior pressão dos alunos, o professor é capaz de perceber se as capacidades dos alunos estão a ser influenciadas pelo nervosismo gerado pelo contexto de avaliação. Este processo, não só vai permitir avaliar a evolução dos alunos, mas, também, através dos resultados obtidos, o professor vai poder refletir sobre a eficácia das estratégias que implementa para o ensino dos seus alunos. A análise dos resultados da AS ajuda o professor a identificar alunos que possam necessitar de intervenções específicas, seja por dificuldades de aprendizagem ou por habilidades avançadas que requerem desafios adicionais.

A experiência de avaliações passadas permitiu que as AS fossem cada vez mais fáceis. Com o tempo, novas estratégias foram adotadas em prol de facilitar este processo e, conseqüentemente, torná-lo mais eficaz, permitindo uma avaliação mais real face às capacidades dos alunos. Estas estratégias passaram por dar mais tempo aos momentos das AS, organizar melhor o momento de avaliação para que este pudesse ser o mais prático possível, criar grelhas mais práticas de manusear e estudá-las melhor, antecipadamente, e recorrer à gravação dos momentos de avaliação para poder auxiliar os alunos durante a prática e, posteriormente, avaliar. Esta última estratégia mostrou ser uma mais-valia, não só por eu poder avaliar com mais calma como, também, para os alunos terem uma avaliação mais justa.

4.4.4. Autoavaliação

A AA (anexo 8) é um processo no qual os alunos analisam e refletem sobre seu próprio desempenho, progresso e participação em todas as componentes a avaliar. Boud (1995) defende que este método de avaliação é essencial por várias razões, que vão além da simples medição do desempenho, uma vez que promovem o desenvolvimento de habilidades críticas e de responsabilidade pessoal. Esta medições devem ser, para além de quantitativas, qualitativas, pois levam o aluno a um processo de reflexão sobre a sua prática. Através da reflexão poderão analisar quais os seus pontos fortes e quais os pontos a carecer de melhorias. Este processo reflexivo permite ao professor ter conhecimento da consciência do aluno sobre as suas ações.

Ao longo do AL foram proporcionadas várias autoavaliações onde os alunos deveriam autoavaliar-se face aos seus conhecimentos, capacidades e empenho em contexto de aula. Foi um instrumento importante para eu conseguir perceber se os alunos estavam de acordo com a minha perceção sobre a prestação deles. Aqueles cuja compreensão do seu desempenho não correspondia à realidade, tiveram oportunidade de analisar e refletir comigo

sobre a diferença nas percepções, com o objetivo de levá-los a entender o seu verdadeiro valor.

4.5. Reflexão

A reflexão é uma prática essencial para o desenvolvimento profissional do docente. O docente, ao refletir sobre suas experiências de ensino, tem a oportunidade de analisar as suas práticas pedagógicas, identificar áreas de melhoria, bem como consolidar o seu crescimento como educador. A reflexão é um processo pelo qual os professores se consciencializam sobre as próprias práticas, explorando variações para o seu ensino e para a aprendizagem dos seus alunos (Calderhead & Gates, 1993). A reflexão desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente durante a formação inicial, pois contribui para o aperfeiçoamento contínuo da prática docente. Ao incorporar a reflexão na sua rotina, o EE melhora as suas capacidades de ensino e, também desenvolve uma compreensão mais profunda para enfrentar desafios futuros com maior confiança e adaptabilidade (Farrel, 2015).

Schön (1983) apresenta três momentos distintos na prática reflexiva do professor: reflexão na ação, reflexão após a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira refere-se à reflexão no momento da ação e à capacidade de pensar e ajustar as ações durante a execução de uma tarefa. O segundo momento ocorre após a prática, quando o professor revê e analisa o que aconteceu. Já no terceiro momento, corresponde à reflexão do professor sobre como e o porquê das suas reflexões, desenvolvendo um entendimento mais profundo da sua prática e aprendendo a aprimorá-la.

Assumir o papel de professor reflexivo fez com que eu pudesse evoluir exponencialmente enquanto docente. A reflexão foi o processo mais importante ao longo deste AL, pois permitiu-me rever e analisar as minhas práticas enquanto docente, percebendo quais eram os meus pontos fortes e as possíveis melhorias a considerar. Tendo em consideração os diferentes momentos de reflexão

(Schön, 1983), durante a ação, a reflexão foi importante para identificar os fatores que poderiam estar a prejudicar o sucesso da tarefa, bem como para ajustar o *feedback*, ou mesmo a tarefa, em prol de se conseguir observar o comportamento esperado. Refletir sobre a ação, o segundo momento, era feito tanto numa perspetiva pessoal (anexo 9), como em grupo junto do NE. A vantagem de contar com os contributos do NE nesta fase de reflexão, foi a oferta de diferentes pontos de vista sobre a minha prática, o que me levou a uma reflexão mais aprofundada. Esta reflexão era importante para que, a reflexão avançada, pudesse ser o mais eficaz possível. No terceiro momento, a reflexão serviu para perceber que estratégias funcionaram e quais as que resultaram menos bem e, para estas, o que poderia ser alterado, como poderia ser alterado e se, a aplicação das alterações, teria o resultado esperado.

Não só sobre a minha prática houve o processo de reflexão. A observação das aulas dos outros EE do NE (anexo 10), bem como dos outros professores de EF, foram alvo de reflexão. Desde os exercícios implementados, instruções e *feedbacks*, gestão da aula e da turma, estratégias e erros, até aos imprevistos e consequentes soluções, muita informação foi retirada para reflexão posterior. A prática de outros docentes ou EE serviu de exemplo, por diversas vezes, pois os erros deles poderiam ser os meus, assim como, a aplicação de estratégias diferentes das minhas poderiam auxiliar a minha prática, por adquirir novos conhecimentos. A observação dos momentos de improvisação e resolução de problemas foi, talvez, dos momentos mais interessantes de refletir, pois influenciaram diretamente a minha prática.

Devido à importância da reflexão na formação contínua de professores, não só na fase inicial deve ser aplicada, mas sim durante toda a carreira de docente. Por isso, as reflexões eram feitas por escrito, para possível consulta em qualquer fase do meu desenvolvimento profissional. Foram registadas informações sobre a gestão da aula, o clima, o comportamento e as dificuldades dos alunos, as estratégias que resultaram bem ou menos bem e, ainda, algumas observações adicionais, que interpretava como importantes para as aulas seguintes.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

5.1. Participação em atividades da escola

Ao longo do AL a escola organizou diversas atividades para os alunos. Desde visitas de estudo e marés de oportunidades, que são uma ferramenta útil para a promoção do e desenvolvimento das de competências sociais dos alunos e estimulação do seu conhecimento cultural, até aos eventos desportivos como o Corta-Mato, os Torneios Interturmas, o Desporto Escolar e o Sarau.

5.1.1. Corta-Mato

O Corta-Mato foi o primeiro evento desportivo do AL. Organizado pela própria escola, e com o objetivo de selecionar os alunos para a fase seguinte, requer um envolvimento e empenho dos professores de EF para que este aconteça de forma prática, segura e dinâmica com a participação do maior número possível de alunos possível.

Numa primeira fase, o papel dos professores de EF foi a de promover do evento e inscrição dos alunos. Para isto, foi preciso motivar os alunos para a inscrição na atividade mostrando que seria a última oportunidade de participarem, uma vez que estão a frequentar o 12º ano. O fator último ano levou a que conseguisse inscrever dez 10 alunos, no entanto, no dia da prova, nem todos participaram.

Numa segunda fase, o trabalho dos professores passou por organizar o evento. Antecipadamente, estipulou-se o trajeto a utilizar e as funções que cada professor teria de assumir. Já no dia da prova, houve necessidade de comparecer na escola o mais cedo possível para preparar a corrida - transportar e colocar grades, colocar fitas de vedação, formar o funil para a meta, reajustar grades e fitas por questões de segurança e praticidade, montar sistema de som - e assumir os postos. Tudo montado e organizado deu-se início ao evento, no

entanto, imprevistos acontecem sempre e nem tudo correu como estipulado, por isso, houve a necessidade de reestruturar funções para haver um maior controle dos alunos e da prova. A verdade é que com os diferentes imprevistos cá e para lá, a corrida foi não só para os alunos, mas também para os professores envolvidos. e, nesta correria toda, já estávamos no final do evento.

Para os alunos mais rápidos a terminar a prova houve a atribuição de medalhas. Para os professores restou deixar tudo como estava antes da prova para que no dia seguinte as aulas pudessem retomar na normalidade.

Fica a primeira experiência com a organização de um evento desta dimensão. Nem todos vão ajudar por igual a organizar, montar e desmontar, mas para aqueles que se envolvem na atividade fica a adrenalina de estar por dentro, de ver o entusiasmo, o esforço, o sofrimento e a capacidade dos alunos de ultrapassarem os obstáculos através da AF.

5.1.2. Marés de Oportunidades

As Marés de Oportunidades (MO) consistem num evento com duração de dois dias onde os alunos têm novas experiências através de atividades organizadas pelas diferentes disciplinas. A disciplina de História em colaboração com a EF, organizou um *Peddy Papper* num percurso de Orientação, direcionado às turmas de 12º ano do curso de Línguas e Humanidades.

Após uma breve apresentação da atividade, houve a exposição do conteúdo teórico da disciplina de História e divisão dos alunos em trios para executarem a parte prática da atividade. Para a prática, os alunos descarregaram uma aplicação própria para Orientação, previamente testada pelo NE, onde tinham acesso ao percurso a realizar.

Tudo correu como programado, no entanto, o único fator não controlável levou ao insucesso da atividade. Como os QR-Codes onde os alunos consultavam as perguntas do *Peddy Papper*, estavam expostos ao ar livre, o clima não permitiu a realização da atividade. A professora organizadora insistiu

para que a atividade seguisse, de acordo com o planeado, e os grupos foram partindo de três em três minutos. Embora já tivessem partido todos os trios, a chuva torrencial fez com que os alunos desistissem a meio da prova.

A atividade mostrou ser enriquecedora, interessante. Foi um excelente exemplo, do ponto de vista de quem organiza e de quem executa, na medida em que procurou criar ligações entre as disciplinas teóricas e a AF. Contudo, careceu do estabelecimento de um plano B na medida em que se iria realizar no exterior. Tendo em consideração a chuva, a atividade deveria ter sido feita no interior da escola, adiada ou, então, cancelada.

5.1.3. Torneios Interturmas

Em prol de promover o desenvolvimento do espírito de grupo e cooperação através da prática desportiva na comunidade escolar, a escola organizou dois torneios interturmas, ao longo do AL. As modalidades não se repetem por dois anos consecutivos, por isso, este ano, os torneios foram das modalidades de basquetebol e voleibol, que decorreram no 1º e no 2º semestre, respetivamente. Os torneios são divididos em dois dias, separando os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário.

Os torneios decorreram no formato de fase de grupos, permitindo que cada turma pudesse jogar mais do que uma vez, e, posteriormente, por eliminatórias para eleger um vencedor. A organização, dos torneios, começou semanas antes com a inscrição dos alunos para a formação dos grupos, organização dos árbitros e mesas de pontos. Já nos dias dos torneios, foi preciso preparar tudo para receber os alunos de forma organizada, evitando muita confusão, marcar os campos e numerá-los, preparar as mesas com marcadores de pontos, folhas de registo, apitos e coletes para uma das equipas a jogarem jogo, montar e testar o sistema de som e garantir todas as condições de segurança. Durante o torneio de basquetebol, exerci a função de árbitro num dos campos. Por ser em contexto escolar, acreditei que ser benevolente fosse

facilitar a prática, mas, para os alunos, o objetivo era ganhar e, quando assim é, qualquer infração não assinalada era motivo para discussão deixando o jogo de ser o foco principal. Já no torneio de voleibol, o meu papel enquanto professor foi mais passivo, uma vez que houve uma atividade do desporto escolar a coincidir com a parte inicial do torneio, que me levou a ausentar-me. No decorrer do torneio, o meu contributo passou pela organização dos alunos pelos respetivos campos para uma maior fluidez do torneio.

Tendo sido a primeira vez a participar, enquanto professor, foi um contraste muito grande face à ideia que tinha enquanto aluno. Enquanto aluno, era só comparecer no pavilhão e estava tudo preparado para eu poder jogar. Já enquanto professor, deu para perceber o trabalho necessário para que, outrora, eu pudesse ter jogado. Desde a seleção e inscrição dos alunos até ao momento de arrumar o material todo, ultrapassando imprevistos constantes, é todo um processo que requer uma equipa, a pensar uniformemente e com espírito de entreajuda, pronta para levar a atividade avante.

5.1.4. Sarau

A última atividade a ser promovida pela escola foi o sarau. Para a sua concretização, os alunos interessados teriam de preparar uma exibição do seu interesse. Dada a grande necessidade de preparação do evento, a organização começou com muita antecedência. Desde o registo das turmas interessadas à seleção do tipo de exibição de cada uma, a esquematização de todas as apresentações, a montagem do praticável e o embelezamento do espaço envolvente, dois meses se passaram.

O meu papel na preparação da atividade foi além da organização do ginásio para a atividade. Por ter dança no meu planeamento e acreditar no potencial da turma para a esquematização de uma coreografia digna de ser exibida ao público, sugeri aos meus alunos que preparassem algo, em grupo, que fosse facilmente ajustável em número de participantes, precavendo que nem

todos os alunos quisessem ir ao sarau. E assim foi, os alunos abraçaram o projeto e, de semana para semana, foram preparando uma coreografia autonomamente.

Na semana do sarau, já com alguns espaços do pavilhão limitados devido à organização do evento, faltava uma parte da coreografia, pelo que tive de auxiliar os alunos de forma a poderem concluir atempadamente o que lhes foi proposto. Já no dia do evento, foi necessário finalizar toda a organização do espaço para receber as apresentações dos alunos e receber, também, o público que vinha assistir. Os alunos pediram para ensaiar novamente uma hora antes do sarau começar e, infelizmente, uma aluna teve de faltar. A pedido dos alunos, ensaiei juntamente com eles, substituindo a referida aluna, de forma que não tivessem de alterar nada em cima do evento e, conseqüentemente, acabei por apresentar com eles.

Na hora do evento havia muita tensão e ansiedade por parte dos alunos que iriam apresentar. Todos os alunos participantes estavam dentro do pavilhão de ginástica para que, no espaço de exposições, se conseguisse manter o silêncio e o foco nas apresentações. Apenas dois grupos saíam de cada vez para o espetáculo correr de forma fluida e calma.

Apresentações feitas, restou devolver tudo ao seu local original e limpar o pavilhão para poder ser novamente utilizado para as aulas de EF. Mas isto, só no dia seguinte, pois o sarau terminou tarde e marcado pelo cansaço de todos os envolvidos. Levo comigo a experiência da organização de um evento de maior escala organizado pela escola, uma atividade que requer muita organização, quer prévia quer no momento, e muita responsabilidade dos professores para que tudo corra bem e em segurança, de forma a dar um bom momento de fim de AL a alunos, pais, docentes e não-docentes.

5.1.5. Desporto Escolar

A escola dispunha de diversas modalidades grupos-equipa no que toca à participação no desporto escolar. Dentro do vasto leque de modalidades existiam desportos com bola como futsal, voleibol e golfe, desportos de raquetes como badminton e ténis de mesa, desportos aquáticos como natação e surf e desportos individuais como BTT, ginástica e patinagem. Para além destes, a escola acolhia as modalidades para alunos com deficiências motoras, de boccia e, também, surf num programa denominado por Surf4all.

A minha experiência com o desporto escolar centrou-se no Surf4all, onde convivi com alunos com autismo. Esta vivência foi enriquecedora na medida em que nunca tinha trabalho com alunos com necessidade especiais nem com a modalidade em questão. Por isto, tudo foi uma aprendizagem, desde a forma de comunicar com os alunos à forma de trabalhar com os mesmos em prol de lhes poder ensinar algo. Foi interessante perceber como reagem ao contacto com uma modalidade completamente diferente, no caso, como é o surf, tanto quer quanto às suas características quer como ao meio onde se insere.

A turma era composta por seis alunos, todos diferentes a nível de perceção, comportamento, socialização e empenho motor. Por serem todos diferentes, era preciso conhecer minimamente cada um para saber as suas capacidades e de que forma poderíamos exponenciá-las. A evolução de cada um foi significativa. Todos começaram pelo contacto com a água e, daí para a frente, ajustaram-se objetivos individuais. Um dos alunos que era mais calmo e sentia-se mais confortável com toda a atividade, acabou por conseguir andar em pé numa prancha de stand up paddle. O aluno que não percebia como subir para a prancha já subia, deitava-se e sentava-se nela e até o aluno que sempre questionava o que ia acontecer depois e tinha receio de cair da prancha, deitou-se, sentou-se, ajoelhou-se e conseguiu colocar-se em pé.

Para além de um sentimento de dever cumprido por poder ajudar estes alunos a terem experiências diferentes, fica o sentimento de satisfação, por vê-los a ultrapassar pequenos obstáculos dia após dia. Saio deste teste enriquecido enquanto professor e pessoa.

5.2. Socialização com a comunidade escolar

A profissão de docente carece de constante formação. Por isso, um EE, embora tenha acesso a um vasto conhecimento teórico, recolhido ao longo dos seus anos de formação académica, não estará na posse de todo o conhecimento necessário para a prática pedagógica. Este conhecimento, quando colocado em prática, necessita de ajustes e, com o tempo, vai carecendo da combinação do saber teórico com o empírico (Tardif, 2002).

Nem só a prática pessoal contribui para a contínua formação dos professores, mas também da partilha de vivências dos restantes colegas de profissão. Segundo Nóvoa (2012), existe “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da formação” (p. 13). Ao longo do AL foi possível conviver com os professores da EC e, nestes momentos, para além de problemas escolares, permutas de espaços ou conversas sobre temas fora do contexto escolar, os professores iam partilhando as experiências que foram tendo ao longo da sua carreira de docente. Partilhas estas sobre momentos mais felizes ou menos bem conseguidos, situações caricatas, algumas vivências muito específicas e outras mais abrangentes que, por vezes, acabaram por ser partilhadas em prol a de dar resposta a situações problema que iam surgindo ao longo do estágio.

Embora seja muito importante para a prática pedagógica, a entreaajuda dos professores, o pessoal não-docente tem um papel relevante no que toca ao conhecimento do currículo e cultura da escola. Os professores vão entrando e saindo das escolas ao longo das suas carreiras, mas o pessoal não-docente, tende a permanecer durante muitos anos na mesma tarefa. Por isto, têm uma influência muito grande na forma como a escola funciona, inclusive as aulas de EF. Da mesma forma, assim como os alunos vão aprendendo com os professores, também os professores vão aprendendo e crescendo como profissionais com os alunos. Um professor que não aprenda com os seus alunos não terá a capacidade de ensinar os seus alunos.

6. Investigação em Contexto Escolar

A música nas aulas de Educação Física: a perceção dos alunos

Resumo

O sucesso do processo ensino-aprendizagem é influenciado por diversos fatores, entre eles, a motivação e a concentração durante as aulas. Ainda que vários estudos se foquem na temática da motivação dos alunos nas aulas de EF, muito poucos analisam o contributo da música. Por isso, surge o interesse em perceber de que forma, este fator, pode ser um instrumento benéfico, para os professores de EF, em prol de desenvolver uma maior motivação nos seus alunos e, conseqüentemente, uma maior aprendizagem. O objetivo do presente estudo é analisar a perceção dos alunos sobre de que forma a sua aprendizagem é influenciada pela utilização de música durante as aulas de Educação Física. O estudo foi desenvolvido numa turma com 26 alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo que dez (oito do sexo feminino e dois do sexo masculino) deles participaram na recolha de dados. Os dados foram recolhidos através de entrevistas em grupo focal e analisados com recurso à análise temática, onde se procurou entender qual a perceção dos alunos relativamente ao contributo da música para a sua concentração e motivação durante o decorrer das aulas. Os resultados mostraram que a música pode ser entendida como uma estratégia motivadora e dinamizadora das aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM; CONCENTRAÇÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; MÚSICA.

Abstract

The success of the teaching-learning process is influenced by various factors, including motivation and concentration during classes. Although several studies focus on student motivation in physical education classes, very few analyse the contribution of music. Therefore, there is interest in understanding how this factor can be a beneficial tool for physical education teachers to develop greater motivation in their students and, consequently, enhance learning. The aim of this study is to analyse students' perceptions of how their learning is influenced using music during physical education classes. The study was conducted with a class of 26 secondary school students aged between 16 and 18 years, with ten (eight female and two male) of them participating in the data collection. Data were collected through focus group interviews and analysed using thematic analysis, aiming to understand students' perceptions regarding the contribution of music to their concentration and motivation during classes. The results showed that music can be understood as a motivating and energizing strategy for physical education classes.

KEYWORDS: LEARNING; CONCENTRATION; PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; MUSIC.

6.1. Introdução

O processo ensino-aprendizagem requer um conjugar de diversos elementos envolventes. Desde os alunos e as suas experiências, passando pelo meio escolar onde se encontram, até aos professores, existe toda uma influência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Outro grande fator que contribui de forma decisiva para o sucesso deste processo é a motivação e a concentração dos alunos durante as aulas. São amplamente reconhecidas as preocupações dos professores relativamente à motivação dos alunos e, principalmente, à falta dela (Blankenship, 2008). Segundo Gill (2010), a motivação dos alunos é caracterizada pela direção (porque é que o fazem) e intensidade (porque se esforçam no que fazem) das ações dos mesmos. No seguimento, o mesmo autor afirma que, a falta de motivação dos alunos, pode surgir da descrença que são capazes de ser fisicamente ativos e/ou mesmo por não acreditarem nas consequências positivas da atividade física (AF). De acordo com Blankenship, (2008), os professores de EF devem conhecer as formas mais eficazes de dar *feedback* e reforço aos seus alunos para influenciar a sua aprendizagem sobre as habilidades motoras e o prazer com a AF e, consequentemente, melhorar os seus níveis de motivação e aptidão física. O autor acrescenta que, estas medidas, são ainda mais importantes nos alunos do ensino secundário, por se acreditar que a falta de motivação é mais comum nesta faixa etária.

A motivação é um fator extremamente importante no processo ensino-aprendizagem por influenciar diretamente o modo como o indivíduo utiliza suas capacidades por afetar a sua atenção. Em concordância, Muzetti (2017) retrata a existência de um conjunto de fatores que podem influenciar e prejudicar o desempenho dos alunos, quer se tratem de problemas ao nível familiar ou social, mas, principalmente, os que afetam a sua atenção.

É sabido que a música pode alterar o humor das pessoas e, por isso, este instrumento é utilizado para transmitir emoções a quem o escuta. Por sua vez, vários autores (Hargreaves & North, 1999; Martins & Duarte, 1997), revelam que

a música é capaz de alterar e adaptar o nosso ânimo em função do espaço e ocasião onde nos inserimos. A este respeito, Gfeller (1988) identificou as componentes da música que podem influenciar respostas motoras, portanto, a música pode interferir na AF, nomeadamente com a força e a performance, assim como pode ter uma influência mental nos atletas, potenciando a sua motivação e agindo como elemento de distração a estímulos não prazerosos.

Neste entendimento, e considerando o poder que reside na música enquanto elemento potenciador da motivação dos atletas na prática de exercício físico, torna-se relevante analisar as potencialidades da utilização da música nas aulas de EF, em particular, o seu contributo para motivar os alunos para a prática de AF dentro e fora do contexto de aula.

Posto isto, este estudo procura responder às seguintes perguntas:

1. De que forma o nível de motivação dos alunos se altera com a utilização de música nas aulas de EF?
2. Qual é a perceção dos alunos relativamente ao impacto que a música tem na sua concentração e motivação, durante a explicação e a prática dos exercícios?
3. Que diferenças comportamentais existem nos alunos aquando da utilização de músicas com e sem letra?
4. Quais são as formas de utilizar a música durante as aulas de EF?

6.2. Metodologia

6.2.1.Participantes

Este estudo foi desenvolvido com alunos de uma turma do 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo 19 do sexo feminino e sete do sexo masculino, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, numa escola pública localizada na cidade de Espinho.

O horário da turma contava com dois blocos de aulas (um de 50 e outro de 100 minutos) de EF por semana. Grande parte da turma assumia-se como sedentária sem grande motivação para a prática de AF. Os participantes foram escolhidos pelo método de amostragem por conveniência (Patton, 2002) pelo motivo de frequentarem a turma lecionada pelo autor do estudo. Os participantes foram esclarecidos acerca do objetivo do estudo, bem como da possibilidade de desistir a qualquer momento. Foram selecionados dez alunos da turma (oito do sexo feminino e dois do sexo masculino) para participarem na entrevista. A garantia de anonimato e confidencialidade foi assegurada aos participantes por meio da utilização de números.

6.2.2.Procedimentos

Este estudo teve a duração de três meses e decorreu durante a modalidade de voleibol. Tendo em conta o objetivo do estudo, foram recolhidas, através de um questionário, informações sobre o estilo de músicas que os alunos mais gostavam de ouvir e, posteriormente, foi criada uma *playlist* com a contribuição de cada um dos alunos. A lista de músicas foi revista antes de ser colocada em contexto de aula para garantir que as músicas eram adequadas ao contexto escolar.

Em relação às músicas utilizadas durante a aula, numa primeira fase, foram utilizadas as músicas escolhidas pelos alunos e, num segundo momento, músicas selecionadas pelo professor, quer para se observar os diferentes comportamentos quando a música era ou não conhecida dos alunos, bem como a sua reação a músicas que continham letra ou eram somente instrumentais.

No que diz respeito aos momentos utilizados, a música era controlada por controlo remoto, ativando-a em momentos de prática e retirando-a em momentos de instrução/*feedback* geral. No entanto, também foi utilizada como recompensa e como castigo. Para se observar o efeito da utilização da música como recompensa, quando a aula tinha circuito físico, era colocada música para acompanhar a tarefa e, para o restante período da aula, era retirada com a

informação que poderia ser reposta consoante o bom desempenho dos alunos na aula. Por outro lado, para se observar o efeito da exclusão da música no decorrer da aula, nos momentos de maior desordem a música era retirada com a informação de que o comportamento da turma não estar a ser o mais adequado para o contexto de sala de aula.

Sempre que estas estratégias eram implementadas, eram feitos registos sobre os comportamentos dos alunos com o intuito de suportar a entrevista aos alunos, confrontando-os com os comportamentos observados.

6.2.3. Instrumentos para a recolha de dados

A recolha de dados contou com uma entrevista de grupo focal de natureza semiestruturada, tendo ocorrido no final do AL. Para auxiliar esta entrevista foi feito, ao longo do tempo, um diário reflexivo sobre os comportamentos observados em aula, em prol de contra-argumentar e relembrar os alunos do que foi acontecendo ao longo das diferentes aulas em que a música foi utilizada. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um telemóvel para posterior análise, tendo ocorrido em ambiente confortável e tranquilo para que os alunos se sentissem à vontade para partilhar as suas opiniões e perspetivas sobre as diferentes questões.

Para a entrevista foi criado um guião para que o desenvolvimento da entrevista, se focasse no tema do estudo. O guião de perguntas era composto por 5 questões principais:

1. As músicas que escolheste para a playlist, quando passavam na aula, influenciavam o teu desempenho na aula?
2. Quando as aulas de EF tinham música, o que sentiste em relação à tua motivação?
3. Quando as aulas tinham música, de que forma a tua concentração era influenciada?

4. Que diferenças sentiste na tua motivação e/ou concentração quando a música tinha letra?
5. Por vezes a música era retirada por falta de empenho, outras vezes era utilizada como um prémio por bom comportamento ou, então, era utilizada como comando para iniciar ou parar a prática. De que forma sentiste um maior efeito da música na tua motivação e concentração?

6.2.4. Análise dos dados

Após a gravação das entrevistas os dados foram analisados qualitativamente. Procedeu-se à transcrição dos áudios e posterior análise dos dados obtidos, com recurso a análise temática (Braun & Clarke, 2006). Este tipo de análise focou-se na identificação e interpretação de temas ou padrões nos dados, procurando códigos que representam ideias relevantes que surgiram da transcrição das entrevistas.

Na secção dos resultados serão expostos alguns excertos do discurso dos alunos, correspondentes às suas perceções acerca do tema em estudo.

6.3. Resultados

O presente estudo procurou conhecer a perceção dos alunos face à influência da música na sua motivação e concentração nas aulas de EF.

No que diz respeito ao desempenho durante a aula, as respostas foram unânimes assumindo todos eles que a música escolhida por eles os animava para a prática e, conseqüentemente, deu-lhes uma perceção de melhor desempenho:

“Sim, as músicas que escolhi para a playlist influenciavam o meu desempenho na aula. Já que a escolha das músicas foi feita com base nas minhas preferências, essas mesmas músicas deixavam-me mais confortável e confiante durante as aulas. Quando as músicas passavam durante a aula, sentia-me mais à vontade, o que aumentava o meu desempenho nas atividades físicas.” (Aluno 9)

Somente um aluno não sentiu que o seu desempenho melhorasse, embora concordasse com o aumento de ânimo:

“Eu acho que a música influencia sempre um bocado, dava um pouco mais de animação e consequentemente mais motivação, mas não acho que a música interferisse imenso com o meu desempenho” (Aluno 2)

O ânimo de ter música volta a ser referido quando o tema é a motivação para a prática. Todos fizeram ligação direta entre a animação da aula e a motivação, concordando que a motivação aumentou com a utilização das músicas que escolheram, no entanto, se a música não fosse do agrado, a motivação poderia reduzir:

“Sentia que a minha motivação aumentava consoante a música que tocava, pois havia que eu não gostava e a minha motivação diminuía” (Aluno 4)

Houve alunos a referirem o aumento de motivação em determinados momentos da aula:

“Principalmente durante a parte de condicionamento físico da aula, sentia-me mais motivada e energética para fazer os exercícios pedidos pelo professor nos circuitos.” (Aluno 5)

E, ainda, houve quem referisse a utilização da música como um instrumento de descontração melhorando o clima da aula e, conseqüente, incremento de motivação:

“A música nas aulas de EF contribuía para a criação de um ambiente mais descontraído e com menos pressão, o que tornava as aulas mais agradáveis e dinâmicas. Com este ambiente mais leve, sentia um aumento na minha motivação e maior vontade de dar o meu melhor.” (Aluno 6)

Em relação aos efeitos da música na concentração dos alunos na aula, as opiniões dividiram-se. Grande parte da turma sentiu uma quebra na concentração durante a aula:

“A concentração baixava, pois, eu ficava mais concentrada a cantar a música do que propriamente a fazer os exercícios” (Aluno 4)

Por outro lado, alguns alunos referiram o auxílio da música na concentração, dependendo da forma como que esta era utilizada:

“Quando as aulas tinham música, esta influenciava a minha concentração de formas diferentes dependendo do exercício a ser realizado: Nos exercícios que exigiam um ritmo constante ou uma repetição de movimentos, como por exemplo durante o aquecimento, a música contribuía para o meu foco e a maior facilidade de adaptar-me ao ritmo. Contudo, durante atividades que já exigiam maior atenção a detalhes e decisões rápidas, como durante os jogos, a música podia tornar-se uma distração, especialmente se tivesse letra.” (Aluno 9)

O tema da letra na música recolheu opiniões semelhantes por parte dos alunos quando associada a fatores motivação e concentração. Embora

assumam que as músicas com letra diminuem a sua concentração, admitem uma percepção de maior motivação:

“Acho que quando as músicas tinham letras que eu e os meus colegas conhecíamos, nós cantávamos juntos e isso provocava mais animação e mais motivação, talvez pudesse causar um pouco desconcentração, mas acho que realizávamos os exercícios com o mesmo empenho” (Aluno 1)

Focando nas consequências da relação entre músicas com letra e a concentração, a performance durante a aula causou opiniões divergentes:

“Penso que as músicas com letra tinham um efeito positivo na minha prestação, já que acabavam por distrair-me do exercício, levando-me a não focar na sua dificuldade.” (Aluno 5)

“Quando a música tinha uma letra que eu sabia acabava por me distrair da aula, pois estava a pensar na música, acabando por prejudicar o meu desempenho na aula.” (Aluno 3)

Ainda sobre este tema, foi identificado um caso com uma percepção diferente, influenciado pelo envolvimento com atividades extracurriculares:

“Não sei se é de ter um histórico em dança, mas a música com letra para mim não influenciava de forma diferente, eu concentrava-me na melodia e ajudava-me a pensar nos meus objetivos do exercício.” (Aluno 8)

Por fim, a forma como a música foi utilizada resultou em dados importantes para a interpretação da influência da música no controlo da turma, da sua motivação e na sua concentração. Em relação ao controlo do comportamento alunos, a música mostrou ser um bom influenciador quando utilizada com prémio ou castigo:

“Ao levar a música como um prémio por bom comportamento senti uma maior motivação e concentração visto que, um ambiente com música é sempre muito mais divertido, lúdico e agradável que um ambiente sem a mesma.” (Aluno 5)

“Quando havia falta de empenho e o professor retirava a música, ficava um bocado entediada porque a música tornava a realização dos exercícios mais fácil, o que fazia com que eu fizesse todos os exercícios o melhor possível para que o professor pusesse a música a tocar de novo.” (Aluno 7)

A utilização da música como controlo remoto da aula, facilitou a gestão do tempo de aula, bem como, influenciou a concentração e motivação de alguns alunos:

“...quando era para parar ou iniciar a prática ajudava na concentração pois tínhamos mais noção do tempo e da duração de cada exercício” (Aluno 1)

“Para mim, senti um maior efeito da música na minha motivação e concentração quando era usada como comando para iniciar ou parar a prática, visto que ajudava na minha organização e concentração quando associava o som à mudança do estado da prática.” (Aluno 10)

6.4. Discussão e conclusões

Este estudo procurou perceber o que os alunos sentiam em relação à utilização de música durante as aulas de EF, quais seriam os efeitos na sua motivação e na sua concentração para a prática de AF e, ainda, entender de que forma a música poderia ser um instrumento prático e eficaz para o controlo da turma e gestão da aula. Os resultados ditaram informações interessantes para a

compreensão dos efeitos da música na motivação e concentração dos alunos. Em particular, foi possível perceber que a percepção dos alunos face às alterações na motivação e concentração, quando a aula tem música, acaba por ser semelhante para todos os alunos. Portanto, na percepção dos alunos, a música é um elemento que estimula a motivação e, dependendo da forma como é utilizada, pode ser, também, um impulsionador da concentração. A letra nas músicas mostrou ser um objeto de distração e, conseqüente, desconcentração.

Em concordância com Gfeller (1988), este estudo comprovou a alteração dos níveis de motivação quando existe um estímulo musical. Embora a motivação seja um influenciador da atenção dos alunos, como é defendido por Neves e Boruchovitch (2004), quando a motivação é impulsionada pela existência de música é necessária uma escolha cuidadosa da lista de reprodução. Como foi comprovado neste estudo, as músicas com letra levaram à desconcentração dos alunos. Ou seja, a música instrumental, do gosto dos alunos, refletiu ser a melhor opção para a motivação da turma, em geral, sem perdas de concentração. Neste estudo também ficou comprovada a vantagem da utilização da música como instrumento dinamizador das aulas, fazendo com que os alunos sintam vontade de praticar AF. A função de controlo remoto, que a música pode assumir para estipular inícios e pausas de atividade, auxiliou tanto na percepção dos alunos face ao tempo da aula como, também, facilitou a captação da atenção da turma nos momentos de instrução e *feedback* geral.

A motivação extrínseca, retratada por Ryan e Deci (2000), refere que a motivação é impulsionada por fatores externos, como recompensas ou punições. A música, quando utilizada como prémio ou castigo, resultou em maior compromisso dos alunos para com a tarefa por sentirem um maior conforto a praticar AF com a existência de música. Sendo identificado este interesse dos alunos, a utilização da música como um objeto de motivação externa auxilia o controlo comportamental da turma e, ainda, providencia um bom clima de aula.

Este papel que a música pode assumir só apresenta uma lacuna: o número de aulas a decorrer ao mesmo tempo, dentro de um pavilhão. A questão de o pavilhão ser partilhado por mais turmas, em simultâneo, dificulta a utilização

da música como controlo remoto pois, os alunos, por vezes não se apercebem da interrupção do som, devido ao barulho derivado das outras aulas a decorrer. Nas escolas, onde existe um espaço fechado para uma turma apenas, a música revela-se uma boa opção para dinamizar a aula e aumentar os níveis de motivação e concentração da turma.

Este estudo apresenta algumas limitações, inclusive o pouco tempo de implementação e o facto de a entrevista não ter sido feita com a turma toda. A investigação carece de investigações futuras com a implementação das estratégias num período de tempo maior, em modalidades diferentes, com amostras maiores e com alunos de diferentes turmas para poder comparar os efeitos da música nos diferentes perfis comportamentais.

A música fez-se ouvir quando o tema era a gestão do tempo e da turma no decorrer das aulas. A realização deste estudo veio mostrar a mais-valia da utilização correta da música, nas aulas de EF, por se ter apresentado como um instrumento dinamizador e motivador. A música pode ser uma forma de dinamizar aulas que os alunos achem menos interessantes, bem como, uma forma de motivar os alunos a atingir novos patamares, por estimulá-los para a prática.

6.5. Referências Bibliográficas

Bento, A. (1999). *Educação Física e Desporto: Problemas e Perspectivas*.

Lisboa: Edições FMH.

Bento, A. (2003). *Educação Física e Desporto: A construção do conhecimento e da competência*. Lisboa: Edições FMH.

Bento, J. O. (1999). *Educação Física e Desporto. Visão e Ação Editora*.

Bento, J. O. (2006). *Planeamento e avaliação em educação física*.

Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física.

Discorpo, October 1994, 25–45.

https://www.researchgate.net/publication/281407725_O_que_a_semiotica_

- Blankenship, B. T. (2008a). The Psychology of Teaching Physical Education: From Theory to Practice. In *The Psychology of Teaching Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212999>
- Blankenship, B. T. (2008b). *The Psychology of Teaching Physical Education: From Theory to Practice*. Holcomb Hathaway. <https://doi.org/10.4324/9781315212999>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Calderhead, J., & Gates, P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- Darido, S. C., & Souza Júnior, O. M. de. (2007). *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola* (7th ed.). Papirus Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Pub. L. No. Diário da República: 1.^a série, N.º 129 (2018). <https://dre.pt/>
- Farrel, T. S. C. (2015). *Reflective Practice for Teachers*. London: Bloomsbury.
- Gfeller, K. (1988). Musical Components and Styles Preferred by Young Adults for Aerobic Fitness Activities¹. *Journal of Music Therapy*, 25(1), 28–43. <https://doi.org/10.1093/jmt/25.1.28>
- Gomes, S., & Cunha, V. L. (2006). O Estágio Supervisionado Na Formação Continuada Docente a Distância : Desafios a Vencer E Construção De Novas Subjetividades. *RED. Revista de Educacion a Distancia*, 14, 18. <http://revistas.um.es/red/article/view/24351>
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In *In S. P. d. E. Física (Ed.), Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55–65). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday

- life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0305735699271007>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Libâneo, J. C. (2013). Didática. *Editores Cortez, São Paulo*, 2, 78–79.
- Magill, R. (2014). Motor Learning and Control: concepts and application. In *New York: McGraw-Hill* (10th ed.). https://openlibrary.org/books/OL3687042M/Motor_learning_and_control
- Maher, A. (1998). The impact of classroom climate on student achievement and behavior. *Educational Psychology Review. Educational Psychology Review*, 10 (2).
- Martins, C. de O., & Duarte, M. de F. da S. (1997). A influência da Música na Atividade Física. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 2(4), 05–16.
- Matos, M. (2010). Diferenciação Curricular: Uma abordagem às práticas de Intervenção Educativa no 2ºCiclo do Ensino Básico. *Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana*, 1(2), 329.
- Mesquita, I. (2010). Clima de aula e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 110–120.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). *Pedagogia do desporto: Educação física, desporto e formação de professores*. Editora da Universidade do

Porto.

- Mesquita, I., & Graça, A. (1998). O ensino direto e o desenvolvimento de habilidades motoras. *Revista Portuguesa de Educação Física*.
- Metzler, M. (2017). Modelos de Ensino para a Educação Física. *Artmed*.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L., & Oslin, J. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics.
- Muzetti, C. M. G. (2017). Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. *Psicologia Argumento*, 29(65), 237–248.
<https://doi.org/10.7213/rpa.v29i65.20397>
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77–85.
<https://doi.org/10.1590/s0102-37722004000100010>
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa Em Educação*, 18, 11–22.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009a). Feedback no processo de ensino e treino: Contributos da investigação para a prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 9, 31–45.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009b). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Santos Filho, A. P. (2009). O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *P@rtes*.

- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). Motor learning and performance: From principles to application (5th éd.). *Champaign, IL: Human Kinetics*, 203–205.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª edição). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences. *Human Kinetics*.
- Soares, C. L. (2014). Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Motrivivência*, 26(43), 316. <https://doi.org/10.5007/36208>
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. *Petrópolis, RJ: Vozes*.
- Van Keulen, G. E., Benda, R. N., Ugrinowitsch, H., Velentini, N. C., & Krebs, R. J. (2016). Influence of an intervention using practices random and blocked in the performance of object control skills. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 27(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2707>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:111121074>

7. Considerações Finais

“O importante não é como você cai, e sim como você levanta”

(Nira Rodrigues)

O EP foi um momento de muita aprendizagem e evolução. Neste último AL, senti na pele aquilo que fui ouvindo e aprendendo ao longo da licenciatura e do MEEFEBS. Dizem que se aprende a fazer, fazendo...e assim foi! A teoria foi a base para que pudesse iniciar o meu processo de evolução profissional, no entanto, só no terreno consegui aprender. O contacto com a prática fez-me assimilar e compreender a teoria.

Foi um processo muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sinto que saio melhor pessoa e mais bem preparado para ser docente. Não descartando a necessidade de continuar a evoluir, o EP mostrou-me que tudo é possível se acreditarmos que somos capazes de o fazer. Olho para o meu desempenho enquanto EE e vejo que fiz um bom trabalho por conseguir atingir os objetivos que estipulei para a turma que me foi atribuída. Tive de procurar métodos, aplicá-los, errar, avaliar, refletir e voltar a procurar para poder voltar a errar. Errar e saber aprender com os erros foi um aspeto determinante para o meu desenvolvimento.

Confesso que foi o AL mais stressante que vivi até à data, talvez por ser o primeiro vivido “do outro lado”. Foi um ano de muito questionamento sobre o futuro, com base nas reflexões sobre o presente. Um ano repleto de altos e baixo, muito desgastante por todo o trabalho exigido a nível físico, psicológico e emocional. Contudo, cada obstáculo ultrapassado deu-me um sentimento de satisfação, superação e realização pessoal e profissional. Fez-me lembrar o porquê de ter escolhido ser professor e deu-me a certeza de que estou a seguir o caminho certo.

8. Referências Bibliográficas

- Bento, A. (1999). *Educação Física e Desporto: Problemas e Perspectivas*. Lisboa: Edições FMH.
- Bento, A. (2003). Educação Física e Desporto: A construção do conhecimento e da competência. *Lisboa: Edições FMH*.
- Bento, J. O. (1999). Educação Física e Desporto. *Visão e Ação Editora*.
- Bento, J. O. (2006). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo, October 1994*, 25–45.
https://www.researchgate.net/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica
- Blankenship, B. T. (2008a). The Psychology of Teaching Physical Education: From Theory to Practice. In *The Psychology of Teaching Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212999>
- Blankenship, B. T. (2008b). *The Psychology of Teaching Physical Education: From Theory to Practice*. Holcomb Hathaway.
<https://doi.org/10.4324/9781315212999>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Calderhead, J., & Gates, P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- Darido, S. C., & Souza Júnior, O. M. de. (2007). *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola* (7th ed.). Papirus Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Pub. L. No. Diário da República: 1.ª série, N.º 129 (2018). <https://dre.pt/>
- Farrel, T. S. C. (2015). *Reflective Practice for Teachers*. London: Bloomsbury.

- Gfeller, K. (1988). Musical Components and Styles Preferred by Young Adults for Aerobic Fitness Activities¹. *Journal of Music Therapy*, 25(1), 28–43. <https://doi.org/10.1093/jmt/25.1.28>
- Gomes, S., & Cunha, V. L. (2006). O Estágio Supervisionado Na Formação Continuada Docente a Distância : Desafios a Vencer E Construção De Novas Subjetividades. *RED. Revista de Educacion a Distancia*, 14, 18. <http://revistas.um.es/red/article/view/24351>
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In *In S. P. d. E. Física (Ed.), Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55–65). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0305735699271007>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Libâneo, J. C. (2013). Didática. *Editora Cortez, São Paulo*, 2, 78–79.
- Magill, R. (2014). Motor Learning and Control: concepts and application. In *New York: McGraw-Hill* (10th ed.). https://openlibrary.org/books/OL3687042M/Motor_learning_and_control
- Maher, A. (1998). The impact of classroom climate on student achievement and

- behavior. *Educational Psychology Review. Educational Psychology Review*, 10 (2).
- Martins, C. de O., & Duarte, M. de F. da S. (1997). A influência da Música na Atividade Física. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde.*, 2(4), 05–16.
- Matos, M. (2010). Diferenciação Curricular: Uma abordagem às práticas de Intervenção Educativa no 2ºCiclo do Ensino Básico. *Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana*, 1(2), 329.
- Mesquita, I. (2010). Clima de aula e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 110–120.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). *Pedagogia do desporto: Educação física, desporto e formação de professores*. Editora da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (1998). O ensino direto e o desenvolvimento de habilidades motoras. *Revista Portuguesa de Educação Física*.
- Metzler, M. (2017). Modelos de Ensino para a Educação Física. *Artmed*.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L., & Oslin, J. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics.
- Muzetti, C. M. G. (2017). Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. *Psicologia Argumento*, 29(65), 237–248.
<https://doi.org/10.7213/rpa.v29i65.20397>
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77–85.
<https://doi.org/10.1590/s0102-37722004000100010>
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa Em Educação*, 18, 11–22.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009a). Feedback no processo de ensino e treino: Contributos da investigação para a prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 9, 31–45.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009b). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Santos Filho, A. P. (2009). O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *P@rtes*.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). Motor learning and performance: From principles to application (5th éd.). *Champaign, IL: Human Kinetics*, 203–205.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª edição). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences. *Human Kinetics*.
- Soares, C. L. (2014). Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Motrivivência*, 26(43), 316. <https://doi.org/10.5007/36208>
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. *Petrópolis, RJ: Vozes*.
- Van Keulen, G. E., Benda, R. N., Ugrinowitsch, H., Velentini, N. C., & Krebs, R. J. (2016). Influence of an intervention using practices random and blocked in the performance of object control skills. *Journal of Physical Education*

(*Maringa*), 27(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2707>

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*.

<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:111121074>

Anexo 1 – Roulement

MAPA DA OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS 2023-2024																									
2º/3º ciclo e Secundário	SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
08:15																									
09:05	7ºD	11ºE	10ºG	9ºB	12ºB	6ºB	7ºC	10ºE	12ºB	11ºF	6ºD	8ºF	9ºC	9ºF	10ºF		7ºD	7ºA	10ºA		8ºB	11ºB	11ºG	12ºE	12ºC
09:10																									
10:00	8ºE	6ºA	7ºB		12ºB	7ºH	7ºC	10ºE		11ºF	6ºD	8ºF	9ºA	10ºJ	12ºC	9ºD	7ºD	8ºC	10ºA	11ºC	8ºB	11ºB	11ºG	12ºE	12ºC
10:15																									
11:05	10ºH	9ºF	6ºD	10ºC	12ºH	7ºF	8ºD	10ºD	11ºA	12ºA	10ºC	8ºE	8ºG	10ºJ	12ºC	9ºB		11ºD	12ºC	12ºF	10ºL	10ºM	12ºF	12ºA	6ºC
11:10																									
12:00	6ºC	9ºF	8ºA	10ºC	11ºA	7ºF	8ºG	10ºD	11ºB	12ºA	6ºA	8ºE	8ºG	9ºE	10ºI	9ºB	7ºF	7ºH	10ºG	12ºD	10ºL	6ºB	12ºF	9ºC	9ºE
12:10																									
13:00	6ºC	10ºA	8ºA	10ºF	11ºA	10ºI	8ºB	10ºM	12ºD	12ºE	6ºA	10ºD	12ºC	9ºE	10ºI	7ºC		7ºH	10ºG	12ºD		6ºB	12ºJ	9ºC	8ºF
13:05																									
13:55				10ºF													11ºF				12ºI				
14:00																									
14:50	7ºA	7ºG	9ºD	11ºC		8ºC	9ºG							DE		7ºB	7ºE	12ºJ				9ºA		9ºG	10ºH
14:55																									
15:45	7ºA	7ºG	9ºD	11ºC		8ºC	9ºG	11ºI	11ºH					DE		7ºB	7ºE	8ºD	11ºE			9ºA	10ºB	11ºD	10ºH
16:00																									
16:50	7ºE			11ºG		9ºH	10ºB	11ºI						DE		7ºG	8ºA	8ºD	11ºE	10ºE		11ºH	10ºB	11ºD	
16:55						9ºH																			
17:45																									
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	Ana					X Alexandra					X Nuno					X Domingos	X Natário								
	X Georgina					X Margarida					X Jorge Rocha					X Pedro Neves	X Ana Paula								
	Tozé					Graca					Fátima					Teresa									

Ocupação/rotação dos espaços - EDUCAÇÃO FÍSICA 2023/24

1º SEMESTRE										2º SEMESTRE																													
dias		Setembro	dias		outubro	dias		Novembro	dias		Dezembro	dias		Janeiro	dias		Fevereiro	dias		Março	dias		Abril	dias		Maio	dias		Junho										
18 a 22	A - Gin		Apresentação FfEscola Gestão colaborativa dos espaços	2 a 20		A - Gin		2 a 10		A- Pav1		4 a 7		A- Pav2		3 a 12		A- Pav3		5 a 9		A- Ext		4 a 22		A- Pav1		8 a 19		A- Pav2		2 a 10		A- Pav3		3 a 14		A - Gin	
	B- Pav1					B- Pav2				B- Pav3				B- Ext				B- Gin				B- Pav2				B- Pav3				B- Ext				B- Pav1					
	C- Pav2					C- Pav3				C- Ext				C- Gin				C- Pav3				C- Ext				C- Gin				C- Pav2				C- Pav3					
	D- Pav3					D- Ext				D- Gin				D- Pav1				D- Pav2				D- Ext				D- Gin				D- Pav1				D- Ext				D- Pav3	
	E - Ext					E - Gin				E- Pav1				E- Pav2				E- Pav3				E - Gin				E- Pav1				E- Pav2				E - Ext					
25 a 29	A - Gin		Apresentação FfEscola Gestão colaborativa dos espaços	23 a 31		A- Pav1		13 a 20		A- Pav2		11 a 19		A- Pav3		15 a 26		A- Ext		14 e 29 (+1 Março)		A - Gin		25 a 27		A- Pav2		22 a 30		A- Pav3		13 a 31		A- Ext				B- Gin	
	B- Pav1					B- Pav3				B- Ext				B- Gin				B- Pav3				B- Ext				B- Gin				B- Pav1				B- Pav3					
	C- Pav2					C- Ext				C- Gin				C- Pav1				C- Ext				C- Gin				C- Pav1				C- Pav3				C- Pav2					
	D- Pav3					D- Gin				D- Pav1				D- Pav2				D- Gin				D- Pav1				D- Pav2				D- Pav3				D- Ext				D- Pav1	
	E - Ext					E- Pav1				E- Pav2				E- Pav3				E - Ext				E- Pav1				E- Pav2				E - Pav3				E - Ext					
A - GINÁSIO B - PAVILHÃO 1 C - PAVILHÃO 2 D- PAVILHÃO 3 EXTERIOR																																							

XIII

Corta-mato- 22 nov.
Torneio de Basquetebol- 18 e 19 dez.
Torneio de Voleibol- 8 e 9 fev.
Sarau- 29 maio
Mega- a agendar

Anexo 3 – Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Basquetebol - E	Ações técnicas:	21
	Passe com 1 mão;	
	Recepção e enquadramento;	
	Drible de progressão com mudanças de direção;	
	Drible de proteção;	
	Lançamento em salto.	
	Ações Técnico-Táticas:	
	Em situação de jogo 5x5.	
	Fintas de arranque em drible;	
	Passe e corte;	
	Ressaltos;	
	Aclaramento.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Atletismo Estafetas - I	Técnica de corrida;	8
	Corrida de estafetas de 4 x 60 m;	
	Recepção do testemunho em movimento, na zona de transmissão e entrega, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Voleibol - E	Ações técnicas:	21
	Serviço por baixo/por cima	
	Passe alto de frente (em situação de jogo) e de costas (situação de exercício critério)	
	Manchete	
	Remate em apoio (em situação de jogo) e com salto (situação de exercício critério)	
	Ações Técnico-Táticas:	
	Jogo 4X4	
	Serviço por baixo/por cima	
	Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima	
	Segundo toque - Na sequência da recepção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas	
	Enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário	
	Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.	
	Em situação de exercício	
	Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.	
	Defesa baixa do remate (em manchete)	

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Badminton - E	Ações técnicas: Em situação de jogo Singulares e Pares	12
	Serviço curto e comprido;	
	Clear;	
	Lob;	
	Amorti;	
	Drive;	
	Remate	
	Ações Técnico-Táticas:	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Ginástica - I	Realizar elementos/sequências da Ginástica Acrobática.	8
	Elaborar e executar um esquema em grupo aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Dança - I	Realizar passos básicos de hip-hop	8
	Paragens e continuações repentinas de movimento	
	Realizar os passos em diferentes formações e utilização do espaço	
	Realização de sequências de passos de hip hop.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Diversos	Surf + outros	8

ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Aptidão Física	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo:	12
	Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas;	
	Resistência;	
	Força e Flexibilidade;	
	Velocidade e Destreza;	

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Conhecimentos	Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras.	4
	Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança:	
	Dopagem e riscos de vida e/ou saúde;	
	Doenças e lesões;	
	C. Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.	

Anexo 4 – Exemplo de grelha de Planeamento da Unidade Didática

Unidade Didática																			
Aula																			
Dia																			
Tempo																			
Ações	Técnica																		
	Tática																		
Cultura Desportiva																			
Condição Física																			
Conceitos Psicossociais																			
Justificação:																			

Anexo 5 – Documento base de Plano de Aula

PLANO DE AULA Nº			
PROFESSOR: Francisco Silva	TURMA:	Nº ALUNOS:	DATA: / / 2022
UNIDADE DIDÁTICA:	LOCAL:	HORA:	DURAÇÃO: (' úteis)
FUNÇÃO DIDÁTICA:	MATERIAL:		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA:			
HABILIDADES MOTORAS:			
FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA:			
CULTURA DESPORTIVA:			
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS:			

Parte		Exercício/ Conteúdo	Aprendizagens Essenciais / Objetivos comportamentais	Situações de Ensino / Aprendizagem Organização Metodológica
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

Anexo 6 – Exemplo de grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica		
Ações		Observações
Gestos Técnicos		
Aspetos Táticos		

Anexo 7 – Exemplo de grelha de Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa											
Técnica				Tática				Conceitos Psicosociais			
Nº	Nome	Média		Valor 1-20		Média		Valor 1-20		Média	
											Final
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
Legenda											
(1) não se registou o comportamento ou não realizou a tarefa;											
(2) precisa de melhorar;											
(3) geralmente, realiza bem;											
(4) muitas vezes; realiza muito bem.											

Anexo 8 – Ficha de Autoavaliação

Autoavaliação Qualitativa Intercalar (Em poucas palavras, autoavalia a tua prestação nas aulas de Educação Física)		
Aptidão Física (Velocidade, Resistência, Força e Flexibilidade)	Pontos positivos? O que devo melhorar?	
Conhecimento (Basquetebol e Badminton)	Compreendo o objetivo do jogo? Conheço as regras da modalidade? Reconheço os aspetos técnicos e táticos das modalidades? O que devo melhorar?	
Atividade Física (Condição Física, Basquetebol e Badminton)	Empenho-me durante a prática? Cumpro com facilidade as tarefas propostas? O que devo melhorar?	
Comportamento (Assiduidade, Respeito, Envolvimento, Cooperação, ...)	Cumpro com as regras de aula? (horário, equipamento, não uso acessórios,...) Envolve-me na aula? (Faço a aula, coopero com os meus colegas, procuro saber mais e melhorar, não prejudico o bom funcionamento da aula,...)	

Nome: _____

Anexo 9 – Grelha de reflexão sobre a prática pessoal

RELATÓRIO AULA Nº

CONSIDERAÇÕES GERAIS	
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DOS ALUNOS	
ESTRATÉGIAS QUE MELHOR RESULTARAM E MENOS RESULTARAM	
ALTERAÇÕES AO PLANO DE AULA	
AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA AULA	
NOTAS / OBSERVAÇÕES	

Anexo 10 – Grelha de reflexão das aulas observadas

Relatório de observação	
Objetivos da aula	
CrITÉRIOS de sucesso	
Dificuldades	
Participação dos alunos	
Papéis dos alunos	
Clima relacional da aula	
Notas / Observações	<u>Professor:</u> <u>Organização da aula:</u> <u>Notas gerais:</u>