À beira do afogamento: a Educação como ato de resgate

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 n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Francisco Manuel Freitas Ribeiro

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Ribeiro, F. (2025). *À beira do afogamento: A Educação como ato de resgate.* Porto: F. Ribeiro. 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, ENSINO, SUPERVISÃO, COOPERAÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e irmão, por todo o apoio que me deram nesta longa caminhada.
Todas as palavras e ações não foram em vão.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo processo de acolhimento nas suas instalações e por, ao longo deste tempo, me proporcionar excelentes contextos para o meu desenvolvimento, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal. Esta instituição ficará sempre marcada na minha vida por todas as vivências que me proporcionou e pelas pessoas com quem me fez cruzar.

À professora orientadora, Professora Doutora Cristiana Bessa, pela disponibilidade e carinho que teve durante estes dois anos, em especial neste último. Foi gratificante poder aprender com a professora!

Agradecimento ao professor cooperante, por todas as palavras, ações e gestos que teve ao longo do ano. Este será sempre um ano que ficará na memória e deve-se ao carinho que o professor teve para com os seus “patinhos”. Muito obrigado ao que foi mais que um professor cooperante!

Uma palavra de agradecimento à escola cooperante, pela forma como me acolheu como estudante estagiário e que tudo fez para que eu pudesse ter uma experiência enriquecedora. Quero também deixar aqui uma palavra de agradecimento a todos os professores do grupo de educação física pelas palavras e pela ajuda quando foi necessário. Por fim, agradecer, neste último contexto, ao núcleo de estágio da Universidade da Maia, presente na escola, ao seu professor cooperante e às estudantes estagiárias.

Às turmas com quem tive o gosto de poder trabalhar. A minha maior gratidão pelo esforço que fizeram, pela aceitação e carinho com que me receberam como estudante estagiário. Obrigado por todos os momentos de trabalho, dedicação e animação que ajudaram a criar ao longo do ano. Para vocês, o meu grande obrigado e boa sorte para todos no vosso futuro.

Aos meus pais e irmão, obrigado por tudo. Por todos os momentos, sorrisos e discussões. Pelos momentos em que não estive ou por aqueles em

que abdiquei deles em prol do futuro risonho que sempre quiseram para mim. Sem vocês isto não seria possível. Obrigado, família.

Ao fantástico núcleo de estágio que encontrei: M's Lda. Nem sempre foi fácil. Mas se o fosse, isto não teria piada. Obrigado pelos momentos de gargalhadas, pelo trabalho e pela ajuda. Foi um ano fantástico e foi bom com vocês lá. O futuro é nosso! "Está feita a pomba!"

Por fim, e não menos importante, quero deixar um agradecimento especial a três colegas, Rui, Loureiro e Ruben. Embarcamos num mestrado sem medo, mas por vezes perdidos. No entanto, a verdade é que, no final, sempre conseguimos encontrar o destino e isso é o que importa. Obrigado por todas as brincadeiras e tolices ao longo deste tempo. Que assim possa perdurar.

Índice Geral

Índice

DEDICATÓRIA ..... **III**

AGRADECIMENTOS ..... **IV**

ÍNDICE DE TABELAS ..... **VIII**

ÍNDICE DE ANEXOS ..... **IX**

RESUMO ..... **X**

ABSTRACT ..... **XI**

LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XII**

INTRODUÇÃO **1**

1 - ENQUADRAMENTO PESSOAL E INSTITUCIONAL **3**

1.1 Observar e proteger 3
1.2 O Nadador-Salvador, a praia e o mar 5
1.3 O posto de Nadador-Salvador: a Escola Cooperante 8
1.4 Os meios de salvamento: as turmas 9
1.5 O parceiro de trabalho: o núcleo de estágio 12

2 - ÁREA I: OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA **13**

2.1 Reconhecer o náufrago 13
2.2 Alerta SOS 17
2.3 Avaliar as condições de segurança 21
2.4 Escolher o método e meio de salvamento 23
2.5 Entrada na água 27
2.6 Aproximação ao náufrago e avaliar o estado de consciência 29
2.7 Acalmar o náufrago 31
2.8 Fornecer flutuação 34
2.9 Nadar até terra 38
2.10 Saída do mar 41

3 - ÁREA II: RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR **43**

3.1 Avaliação do estado de consciência do náufrago 43
3.2 Chegada da ajuda diferenciada 45

4 - ÁREA III- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL **48**

4.1 O impacto de jogos cooperativos na gestão de conflitos e na dinâmica de grupo em aulas de educação física 48
4.1.1 Resumo *48*
4.1.2 Abstract *49*
4.1.3 Introdução *50*

4.1.4 Metodologia *52*
4.1.5 Resultados *55*
4.1.6. Discussão *61*
4.1.7 Conclusões *63*
4.1.8 Referências Bibliográficas *64*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS **66**

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **67**

ANEXOS ..... **XIV**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição anual das modalidades do ensino regular 15
Tabela 2 - Distribuição anual das modalidades do ensino profissional 16
Tabela 3 - Divisão dos alunos por grupos e suas siglas 54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Calendarização anual XIV

Anexo 2 - Calendarização anual XV

Anexo 3 - Grelha da UD de Voleibol XVI

Anexo 4 - Plano de aula 21/22 XVII

Anexo 5 - Grelha do FITescola do 2º semestre..... XIX

Anexo 6 - Grelha de AD de Voleibol..... XX

Anexo 7 - Grelha de AS de Futebol..... XXI

Anexo 8 - Documento de apoio ao módulo de Contextos e saúde..... XXII

Anexo 9 - Componentes de observação sistemática do aluno..... XXXIII

Anexo 10 - Componentes de observação sistemática do professor.....XXXIV

Anexo 11 - Exemplo da grelha de observação não sistemática.....XXXV

Anexo 12 - Entrevista ao grupo 1……XXXVI

Anexo 13 - Entrevista ao grupo 2…….XLIII

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do 2.º 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. A Prática de Ensino Supervisionada, com a duração de um ano letivo, constituiu uma oportunidade para o Estudante Estagiário aplicar em contexto real os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, sob a orientação de um Professor Cooperante e uma Professora Orientadora. O presente relatório pretende relatar e refletir sobre as diversas experiências vivenciadas, as dificuldades sentidas, as estratégias desenvolvidas para as ultrapassar e as aprendizagens que contribuíram para o desenvolvimento profissional do autor. A sua estrutura organiza-se em quatro áreas principais, nomeadamente o enquadramento pessoal e institucional, a operacionalização da prática, a relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento profissional, culminando depois nas Considerações Finais. De forma metafórica, a PES é retratada através da analogia de um salvamento aquático, permitindo assim ao autor relacionar a sua experiência enquanto estagiário com a vivência simbólica dessa situação.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, SUPERVISÃO, COOPERAÇÃO.

ABSTRACT

The present Report was prepared within the scope of the Curricular Unit of School Placement of the 2nd Cycle of Studies leading to the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The Supervised Teaching Practice, lasting one academic year, provided an opportunity for the Student Intern to apply, in a real context, the knowledge acquired throughout their training, under the guidance of a Cooperating Teacher and a Supervising Professor. This report aims to describe and reflect on the various experiences lived, the challenges encountered, the strategies developed to overcome them, and the learning that contributed to the author's professional development. Its structure is organized into four main areas: personal and institutional framework, operationalization of practice, relationship with the school community, and professional development, culminating in the Final Considerations. Metaphorically, the Supervised Teaching Practice is portrayed through the analogy of a water rescue, allowing the author to relate their experience as an intern to the symbolic experience of that situation.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, SCHOOL PLACEMENT, TEACHING, SUPERVISION, COOPERATION

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EJPC - Ensino do Jogo para a Compreensão

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC - Modelo de Estruturas do Conhecimento

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

NE - Núcleo de Estágio

NS - Nadador-Salvador

PA - Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

RE - Relatório de Estágio

UD - Unidade Didática

Introdução

A unidade curricular de Estágio Profissional (EP) surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP corresponde a uma Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida em contexto real escolar, culminando na elaboração e defesa pública de um Relatório de Estágio (RE).

Assim, o EP representa um marco para o Estudante Estagiário (EE), pois permite-lhe o contacto com o contexto real e com a responsabilidade do papel do professor (Queirós, 2014), oferecendo-lhe a oportunidade de aplicar os conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua formação.

A prática em contexto real associada à integração numa Escola Cooperante (EC) permite ao EE não só familiarizar-se com o seu contexto de trabalho, mas também proporcionar-lhe dinâmicas e relações sociais com os diferentes elementos do contexto profissional, desde docentes, alunos e funcionários (Stival & Ribas, 2024).

O principal objetivo do EP é contribuir para o crescimento do EE no seu futuro docente. Por isso mesmo, é expectável que este apresente uma evolução ao longo do seu percurso, sendo que esta evolução deve culminar na sua capacitação para lecionar em contexto real e no desafio de colocar em prática o conhecimento teórico adquirido (Queirós, 2014). Assim, o futuro docente de Educação Física (EF) deve ser capaz de potenciar o desenvolvimento dos alunos tendo em conta os domínios motor, cognitivo e socioafetivo (S. H. A. B. M. A. de Faria, 2010), quer a nível académico, quer no seu desenvolvimento pessoal, preparando-os para o futuro e para a vida em sociedade. Importa ainda referir que, o papel do professor passa também por ser um modelo para os alunos, transmitindo na sua ação valores que ultrapassam apenas a “matéria” que leciona.

Neste sentido, o presente relatório tem como objetivo relatar e refletir acerca das experiências do EE ao longo da sua PES, destacando as dificuldades

encontradas, as estratégias para as ultrapassar, bem como os conhecimentos adquiridos através dos processos reflexivos desenvolvidos ao longo do ano.

O documento encontra-se dividido em quatro grandes capítulos, o enquadramento pessoal e institucional, a operacionalização da prática, a relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento profissional. O primeiro capítulo pretende contextualizar o leitor relativamente ao autor do documento, referindo-se ao seu percurso pessoal e profissional, bem como ao contexto institucional onde realizou a sua PES. O segundo capítulo centra-se na intervenção pedagógica do EE ao longo da sua PES, abordando as temáticas fundamentais, tais como o planeamento, os fatores de eficácia na sua atuação pedagógica, os modelos implementados, os desafios da avaliação, da observação e da reflexão.

O terceiro capítulo refere-se à comunidade escolar e ao envolvimento do autor na sua EC, refletindo sobre as atividades em que participou e sobre o papel assumido em diferentes situações, nomeadamente na direção de turma. Além disso, ainda no mesmo capítulo são abordadas as vivências no desporto escolar e a forma como estas moldaram a perceção do ensino em contextos não formais.

Posteriormente, o capítulo quatro é dedicado ao desenvolvimento profissional, que apresenta um estudo de investigação científica realizado no âmbito da PES intitulado *"O impacto de jogos cooperativos na gestão de conflitos e na dinâmica de grupo em aulas de Educação Física"*. O estudo pretende compreender de que forma os jogos de cooperação e o trabalho colaborativo entre os alunos podem influenciar a dinâmica do grupo, contribuindo para a minimização de conflitos no seio das turmas.

Por fim, nas Considerações Finais, será apresentada uma reflexão global sobre o percurso desenvolvido na PES, a evolução do EE e as perspetivas para o futuro enquanto docente de Educação Física.

1 - Enquadramento pessoal e institucional

1.1 Observar e proteger

O trabalho de um nadador-salvador (NS) ao longo do seu dia é observar e proteger os banhistas e o meio onde estão inseridos. Da mesma forma, também na vida é necessário observar o que está à nossa volta e sermos capazes de perceber se existe algo que possa comprometer a nossa segurança. É nestes momentos que devemos ser capazes de parar, observar e refletir sobre o que temos, as nossas escolhas, e as consequências que nos podem trazer, sendo elas boas ou más.

É a partir desta reflexão que recordo a minha ligação ao desporto desde muito cedo. Aos dois anos a minha mãe, com muito medo de que eu me pudesse afogar na piscina da minha avó, inscreveu-me na natação na esperança de que eu fosse capaz de me "desenrascar" em situações de perigo. Desde então, a água tornou-se parte da minha vida, fosse em piscina, rio ou mar. No entanto, para mim não era suficiente e a minha curiosidade pedia algo mais. Sempre fui um miúdo irrequieto com vontade de experimentar novos desportos. Pratiquei karaté *shotokan*, patinagem, basquetebol, ténis, entre outros. Mesmo nos dias de hoje, já adulto, não consigo parar, tenho sempre comigo essa vontade de experimentar, embora agora em atividades mais radicais como paintball ou escalada. Ainda assim, foi pela água que me apaixonei. Foi na piscina que cresci, aprendi e evoluí.

Durante muitos anos, a natação, federada ou não, foi para mim um lugar que me recorda momentos de relaxamento. Era a nadar que eu me sentia em paz e comigo mesmo. Bastava entrar na água para que tudo à minha volta se reduzisse e, por momentos, tudo era calmo e sem problemas. Era na água que eu me sentia em casa.

Na escola, nunca fui um aluno de boas notas ou motivado para estudar. Contudo, foram os treinos de natação onde encontrei a minha motivação. Recordo-me perfeitamente das palavras dos meus treinadores: "Se queres manter-te na equipa vais ter de subir as notas e passar de ano!", "Os professores

têm a faca e o queijo na mão! Faz o teu trabalho, dá o teu máximo! Não quero deixar de te ver". Foram essas exigências, ditas com firmeza, mas ao mesmo tempo com a crença no meu potencial que ainda hoje são exemplos e me incentivam a seguir em frente. Tive a sorte de ter professores e treinadores na modalidade que sempre souberam motivar os seus atletas, e parece que até sabiam o que se passava só pelo olhar. Treinadores que nunca me deixaram desistir e eu sabia que tinha de continuar e tinha a certeza que não o queria fazer.

A verdade é que, no meio disto tudo, também tive muita sorte com os meus pais. Apesar de muitas vezes não aceitarem à primeira vista as minhas escolhas, acabavam sempre por me apoiar e por me incentivar, mesmo quando não o merecia. Não era fácil, na escola eu era muito distraído, por vezes problemático, o que acabava por se refletir nas notas. Já no secundário, quando optei pela área de Línguas e Humanidades, os meus pais questionaram "Tens a certeza? Ciências não é melhor? E como entras em desporto com esse curso?". Não passavam de pais preocupados, mas eu sabia que era a melhor opção, que tudo iria correr bem. Até que tive a primeira queda, a minha retenção no 11ºano foi inevitável e em casa foi um momento difícil. Lembro-me das palavras do meu pai no primeiro dia de aulas do ano seguinte: "Agora é levantar a cabeça e acabar isto. Tens uma faculdade para ir". E assim o fiz. Arregacei as mangas e entre dores de cabeça, desmotivação e alguns contratempos, consegui concluir o meu secundário. Agora sim, começava o sonho.

Com uma média aquém das expectativas, licenciei-me em Desporto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Ao longo desse percurso, através da influência dos professores com quem contactei, da reflexão sobre o papel marcante de antigos docentes de Educação Física e de Natação, bem como da inspiração da minha avó, professora de Português e Inglês no ensino básico e secundário, fui consolidando a vontade e o gosto de ensinar. Durante o estágio curricular da licenciatura, realizado numa escola de natação, tive a confirmação dessa vocação, ao reconhecer o prazer e a responsabilidade de poder contribuir para a formação dos jovens, tal como outros professores haviam feito na minha vida.

Após a licenciatura, optei por interromper os estudos durante um ano. Nesse período, procurei experiências profissionais que me permitissem manter contacto com pessoas de diferentes idades e contextos. Trabalhei numa empresa de paintball, onde contactei com todo o tipo de pessoas e me adaptei às mesmas para que todas as atividades de grupo tivessem sucesso. Precisei ser duro e saber repreender, mas sem nunca colocar em causa o cliente e a minha pessoa também. Foi aqui, durante um dia normal de trabalho, que descobri que tinha ingressado no MEEFEBS e que uma nova etapa estaria a chegar a toda a velocidade.

O primeiro semestre foi um período de adaptação à instituição, aos docentes e ao curso em si. Recuperar hábitos perdidos e desenvolver novos, foi essencial para esta transição. O segundo semestre revelou-se mais exigente e trabalhoso, mas, com apoio de colegas e docentes, assumiu um papel fundamental no meu percurso formativo. Desafiante, mas gratificante, pois considero que apesar da elevada carga horária e do volume de trabalho, foi bastante importante, uma vez que possibilitou o contacto com a realidade escolar e me permitiu transferir ferramentas teóricas para os contextos práticos.

Hoje, o menino que fazia inúmeros cenários de sonho na sua cabeça, dá por si a olhar para o seu futuro com determinação e a refletir sobre o caminho que deve continuar a fazer para contribuir para o sucesso da EF e dos jovens.

1.2 O Nadador-Salvador, a praia e o mar

Estamos a observar o mar. O vento sopra forte, com as típicas nortadas a que o Norte nos habituou. O mar está agitado e como tal devemos ter atenção aos banhistas que podem escapar do nosso olhar.

Nestes dias, o NS deve estar mais atento, capaz de fazer o que ninguém faz num momento crucial. Deve ser capaz de ler situações, refletir e decidir o que é melhor para os banhistas. Perguntas como: “Será este mar de bandeira vermelha?”, “Onde tenho de prestar mais atenção para que ninguém corra perigo?”, são inevitáveis. Um bom NS não se define pelo número de salvamentos

que faz mas sim pela sua capacidade de prevenir situações de perigo evitando, sempre que possível, a sua entrada na água.

Mas e, como se pode definir um bom professor de EF? Tal como um NS, também um professor deve reunir um conjunto de competências essenciais: possuir um conhecimento sólido e competências didáticas, ser capaz de organizar e gerir as suas aulas e, sobretudo, pautar-se por atitudes adequadas que transmitam confiança e segurança aos alunos. Para além do domínio técnico, é esperado que saiba estabelecer relações humanas significativas, assumindo-se como alguém compreensivo e próximo da comunidade educativa (Faria, 2023). O professor de EF deve ser ainda capaz de criar estratégias capazes de cativar os alunos na aula, planear aulas de acordo com as necessidades dos seus alunos e ser capaz de adaptar as práticas pedagógicas ao contexto escolar (Correia, 2008). Este autor refere também a importância da comunicação e de como a colaboração e cooperação dos alunos são importantes para a sua evolução. Posto isto, salienta-se a necessidade do EE ser sensível à realidade socioeconómica dos seus alunos e utilizar a disciplina como forma de promover e desenvolver diversos aspetos pessoais e comuns na sociedade, tais como os valores sociais, o respeito ou o trabalho em equipa.

Na mesma linha, Kunz (2004) destaca a importância do EE ser capaz de diversificar as suas práticas indo para além do ensino tradicional e conseguir incluir no seu processo de ensino-aprendizagem os jogos, as brincadeiras e outras formas de envolvimento nas tarefas. Mais do que um mero transmissor de conteúdos, o EE assume-se como um líder, e como tal tem de ser capaz de gerir conflitos que possam existir. Deve por isso, estar munido de ferramentas que o possam auxiliar nesta tarefa e que consigam cultivar momentos em que sejam valorizadas a inclusão, a diversidade e as diferenças de cada um como um ponto forte e positivo para todos pois, a educação física é um projeto de educação social e cívica também que está ligada a valores como a camaradagem, o respeito, a compreensão mútua e ao combate da discriminação (Mesquita & Rosado, 2009).

Estas reflexões, levaram-me desde o início a levantar determinadas questões como: “Como posso estar preparado para este desafio?”, “Como posso ser melhor professor?”, “Além de todo o conhecimento teórico que preciso ter,

como posso fazer a diferença na prática?". Ao procurar as respostas, recordei os professores que marcaram o meu percurso académico. Não me lembro de todos, mas percebi que me lembrava dos que mais me tinham marcado. Os que tinham mais empatia, os que me motivaram e aqueles que, com o seu exemplo, me incutiram resiliência e superação. Percebi assim que, quando chegasse a minha vez, queria ter o mesmo impacto nas gerações futuras, tal como estes professores tiveram em mim, queria ter este mesmo efeito transformador.

Desta reflexão, surgiu uma outra questão que para mim tornou-se essencial: "Qual a verdadeira importância da Educação Física? Qual o seu verdadeiro impacto?". Foram precisamente estas questões e todo o meu processo reflexivo que me levaram a sublinhar as palavras de Mesquita e Rosado (2009) "O Desporto é uma prática ao serviço do Homem". Acredito e defendo que a disciplina de EF passa não só pela cultura do corpo, mas também pelo desenvolvimento de valores, desde questões sobre a ética, a saúde, o meio ambiente, entre outros. A EF, cada vez mais visa preparar os jovens para o futuro, sendo capazes de saber interagir e agir perante o mundo que os rodeia. Este trabalho é realizado através do desenvolvimento de habilidades motoras e psicossociais, em que existe um favorecimento da socialização, da cooperação, do trabalho em equipa. A EF também tem potencial para desenvolver jovens críticos e reflexivos, sendo capazes de entender a importância da atividade física para a saúde e bem-estar.

Assim, tal como nos dias passados na praia em que o mar ora se apresentava calmo, ora agitado, encontrei na experiência de EE a oportunidade de refletir como realmente posso fazer a diferença, culminando nesta perceção de que a Educação Física é muito mais que uma disciplina, é sim um ato de resgate.

1.3 O posto de Nadador-Salvador: a Escola Cooperante

O posto de NS é composto por dois espaços principais: o local onde se guarda o material fora das horas de serviço, onde são realizados curativos e onde os NS convivem em dias de chuva e um outro que se trata do posto de praia, marcado através de um cercado de proteção, o local “sagrado”. Apenas os NS podem permanecer nesse local, e é nele que se encontram todos os meios necessários ao salvamento aquático. Pegando no uso da analogia, assim como o posto de NS concentra os recursos necessários para intervir no mar, também a EC se revelou como um espaço essencial para consolidar aprendizagens e enfrentar novos desafios.

No que se refere à EC, os critérios que me orientaram foram a proximidade à minha residência e à faculdade. Contudo, também procurei sair um pouco da minha zona de conforto e escolher uma escola que não conhecesse.

A EC, uma escola de 3º ciclo e ensino secundário do distrito do Porto, caracteriza-se por ser uma instituição que se compromete em proporcionar aos seus alunos, uma educação de qualidade e um ambiente que seja propício a um desenvolvimento positivo. Para além dos cursos do ensino regular, a EC oferece cursos técnico-profissionais e diversas atividades extracurriculares, promovendo não apenas a excelência académica, mas também o crescimento pessoal e cívico dos alunos. Através dos seus cursos técnico-profissionais, a escola não se foca apenas na parte académica, mas sim em formar profissionais prontos a entrar no mundo do trabalho com o maior sucesso possível. Através desta oferta formativa, a escola reflete o compromisso com a igualdade de oportunidades para todos.

No que respeita às instalações, a EC disponibiliza três espaços de ensino em EF: um pavilhão interior que se divide em três secções, um espaço exterior descoberto (apenas disponível no final do ano letivo, mas sem material) e o pavilhão municipal. Em todos eles era assegurada a flexibilidade necessária para qualquer tipo de modalidade e eventuais trocas de espaço.

Relativamente ao material disponível, a EC estava preparada com material para todas as modalidades presentes no programa de Educação Física do 1º, 2º

e 3º ciclo dispondo ainda de material para atividades extracurriculares como escalada indoor, patinagem, hóquei em patins, natação e Boccia. Apesar deste apresentar algum uso, a EC estava preparada com material de substituição caso fosse necessário. Desta forma, a continuidade pedagógica na lecionação de cada unidade didática (UD) nunca era posta em causa. O único desafio talvez fosse o facto de existirem algumas turmas que, devido ao número elevado de alunos, disporem de um espaço relativamente reduzido para a realização das atividades.

1.4 Os meios de salvamento: as turmas

Os meios de salvamento são cruciais para um NS. É através deles que toda a população é capaz de identificar o responsável pela segurança da praia e que o NS utiliza para salvaguardar e salvar vidas. No posto da praia estão presentes a bóia circular, o cinto de salvamento, a bóia torpedo, o carretel, a vara e a prancha. O NS deve dominar todos estes equipamentos para os momentos em que precise de colocá-los em ação. Segundo o algoritmo de salvamento aquático, o NS deve escolher o seu meio de salvamento em função do método mais adequado à situação (Alcançar, Lançar, Caminhar, Remar, Nadar e Rebocar) (ISN, 2019). Tal como os meios são importantes para o NS, as turmas também o são para um professor. Sem as turmas, o professor não tem ninguém a quem possa transmitir o seu conhecimento. Sem os meios, o NS fica desprovido de auxílio e não consegue manter em segurança os banhistas.

No início do estágio, após a receção das turmas, o nosso professor cooperante (PC) optou por realizar um sistema rotativo de aulas. Inicialmente foram-nos atribuídas cinco turmas: três do ensino regular (duas do curso de Línguas e Humanidades e uma do curso Científico-Humanísticos) e duas do ensino profissional (uma do curso de Técnico de Desporto e outra dos cursos de Técnico de Cozinha e Pastelaria e Técnico de Restaurante e Bar). Uma destas foi, entretanto, retirada uma vez que o nosso PC estava com excesso de carga horária. Destas turmas, o nosso PC já tinha trabalhado com três delas em anos anteriores, o que facilitou a nossa pesquisa sobre as mesmas.

As turmas atribuídas eram bastante distintas entre si. Algumas eram numerosas, como a designada “bóia circular”, composta por 23 alunos, enquanto outras eram significativamente mais pequenas como o “cinto de salvamento”, com nove alunos; a “Bóia torpedo”, com onze; e o “carretel”, com treze. No segundo semestre, foi atribuída uma turma do ensino básico, designada “prancha de salvamento”.

O sistema de rotação das turmas entre os EE possibilitou-nos uma experiência diversificada permitindo trabalhar com diferentes alunos, diferentes níveis de desempenho e diferentes perfis de empenho e motivação.

A turma “cinto de salvamento”, a mais pequena, já tinha sido acompanhada no ano anterior por um outro núcleo de estágio (NE) da FADEUP e caracterizava-se pela disponibilidade para realizar qualquer tarefa que fosse proposta. Era composta por alunos bastante atentos às nossas instruções e que procuravam sempre saber um pouco mais sobre o que estava a ser lecionado. O grupo apresentava um desempenho homogêneo, no que toca ao nível motor, embora se observassem variações em alguns casos. Destacava-se um pequeno grupo com alunos que adquiriam as técnicas lecionadas com facilidade, e um grupo mais restrito, cuja aprendizagem se mostrava mais lenta, com dificuldades na perceção de erros e na sua posterior correção. Na turma tínhamos ainda uma aluna com Necessidades Adicionais de Suporte, o que exigia do Estudante Estagiário uma atenção e dedicação redobrada para assegurar a sua inclusão nas atividades. A relação entre os alunos era positiva e harmoniosa, pautada por amizade, empatia, colaboração, cooperação e respeito mútuo.

A turma “bóia circular”, por ser uma turma mais numerosa exigia maior atenção ao nível da gestão, quer no que toca à rentabilização do espaço quer no que toca à gestão das tarefas. Esta exigência reproduzia-se a nível motor, uma vez que os alunos apresentavam um desempenho heterógeno sendo desafiante a realização dos planos de aula atendendo à individualidade dos mesmos. A nível cognitivo, verificava-se a mesma disparidade, alguns alunos demonstravam uma maior capacidade na aquisição de conhecimentos teóricos, enquanto outros apresentavam mais dificuldades que se refletiam nas classificações obtidas nos testes teóricos. Em termos relacionais, apesar de ser notório alguns problemas de relacionamento entre alguns alunos da turma, como por exemplo a falta de

fair-play em momentos de competição devido a atritos pré-existentes, durante as aulas de EF prevalecia um ambiente de respeito entre todos os alunos.

A turma "bóia torpedo" evidenciou desde o início, baixos níveis de motivação e fraco empenho. O nível de desempenho motor era reduzido, evidenciando muitas dificuldades na realização das tarefas propostas. Por consequência, destacava-se o fraco empenho na disciplina, com alunos pouco interessados e disponíveis para auxiliar nas tarefas. Todas estas condicionantes refletiam-se no desempenho cognitivo. Ao nível das relações interpessoais, os alunos apresentavam um clima harmonioso, pautado pela empatia e pelo respeito mútuo, sem registo de atritos significativos.

A turma designada por "carretel", apesar de pequena, apresentava alunos com níveis de desempenho discrepantes, identificando-se dois perfis: os que tinham dificuldades na realização das tarefas e que não apresentavam sinais de ambição e empenho em querer mudar e melhorar; e outros que conseguiam ter melhores resultados e tentavam sempre ser melhores e evoluir nas suas habilidades motoras. A nível cognitivo, os alunos desta turma apresentavam algumas dificuldades na obtenção do conhecimento teórico apresentado. Já em relação às relações interpessoais, sempre houve muitos problemas entre diversos alunos da turma, o que requeria uma atenção redobrada no que toca ao trabalho em grupo. Ao longo do ano, os EE tentaram contribuir para que problemas fossem resolvidos em prol da disciplina e do trabalho que nela é desenvolvido, mas sempre com alguma dificuldade.

No segundo semestre, iniciei um novo desafio com a lecionação a uma turma do 6.º ano de escolaridade, designada de "prancha de salvamento", composta por 16 alunos. No desempenho motor, todos se encontravam em nível básico, apresentando diversas dificuldades na execução das habilidades técnicas. Apesar disso, era uma turma bastante motivada, empenhada nas tarefas. Em termos cognitivos, os alunos demonstravam conhecimento adequado das regras das modalidades e conseguiam descrever corretamente os gestos técnicos e habilidades motoras. Eram simples crianças, com as suas brincadeiras e devaneios, mas no momento de realizarem as tarefas mostravam interesse em todas. A relação entre todos os alunos era bastante positiva e todos se tentavam ajudar uns aos outros durante as aulas.

1.5 O parceiro de trabalho: o núcleo de estágio

O nosso parceiro de trabalho na praia é fundamental para o nosso dia a dia de trabalho. É com ele que passamos diversas horas e é nele que confiamos a nossa vida caso o pior cenário aconteça. Tal como o nosso parceiro de trabalho é importante no desempenho das funções, o núcleo de estágio é fundamental para um ano de sucesso.

Após a chegada à EC, foi possível conhecer pessoalmente os membros do NE com quem iria conviver durante este ano letivo. Em relação ao PC, a pessoa que me iria acompanhar ao longo do ano letivo em contexto prático, apresentou-se como sendo uma pessoa tranquila, bastante divertida e brincalhona. Porém, também é alguém bastante trabalhador, que não se contenta com o que tem e tenta sempre ir em busca de novos conhecimentos e novos desafios. Desde o início, tentou transmitir todos os conhecimentos que tinha na sua bagagem, todas as experiências positivas e negativas. Ao longo do ano, o PC sempre procurou que aproveitássemos esta experiência, que pudéssemos adquirir o máximo de conhecimento e metodologias possíveis, para que estivéssemos prontos para a entrada no mundo do trabalho.

Além do PC, conheci também os meus colegas do NE. Estes mostraram ser bastante organizados, com vontade de aprender e arriscar quando fosse necessário. Todas tinham percursos desportivos bastante diferentes, uns dos desportos coletivos e outros dos desportos individuais. Percebi que estas experiências poderiam ser bastante positivas para mim e para a minha evolução.

Presente também no NE estava a professora orientadora (PO). Ao longo do ano foi bastante importante no processo de aprendizagem, seja com as reflexões realizadas ou o facto de nunca negar uma resposta a uma pergunta que pudesse surgir ao longo da prática pedagógica.

Tal como em qualquer experiência nova, sentimos medo e receio. Mas após conhecer o NE, o PC e as turmas que ia lecionar, senti-me mais seguro, mais motivado e com vontade de arriscar, errar, aprender e seguir em frente.

E, por vezes, é preciso um pouco de adrenalina para nos fazer sair da zona de conforto, arriscar, e se necessário, aventurar-nos no mar, mesmo quando tudo à nossa volta parece indicar que devemos permanecer em terra.

2 - Área I: operacionalização da prática

2.1 Reconhecer o náufrago

Quando o NS se encontra ao serviço, é seu dever garantir a segurança de todos os banhistas. Vigiar e proteger constituem a sua principal função. É comum afirmar que “Um bom nadador-salvador é aquele que não precisa de se molhar”; contudo, existem situações que fogem do controlo. Quando um NS é confrontado com uma situação em que é necessário realizar um salvamento, a primeira coisa que deve fazer é reconhecer o náufrago, isto é, perceber quantos possíveis náufragos estão em situação de risco e a sua localização no mar. Tal como um NS, também o docente deve saber reconhecer os seus alunos, as suas turmas, saber interpretá-las tendo em conta a sua dimensão, como agem e se comportam de forma a conseguir realizar o planeamento ideal, cuidado e rigoroso.

Segundo Januário (1992), o planeamento consiste na estruturação do ensino e da aprendizagem ao serviço dos alunos. O professor planeia previamente a lecionação dos diferentes conteúdos às características da população escolar e às condições do seu cenário de ensino.

Da mesma forma que um NS precisa de fazer o reconhecimento da situação para mais tarde, colocar em prática qualquer tipo de cenário de salvamento que tenha sido transmitido em momento de formação, também o professor tem a necessidade de planear a sua prática pedagógica. Aliás, como refere Bento (2003), a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualidade do planeamento, que se organiza em três níveis: anual, UD e plano de aula. Esta hierarquização, do mais abrangente ao mais específico, é fundamental para orientar o percurso docente.

O planeamento anual (PA) foi o primeiro documento realizado no início do ano letivo, sendo para tal necessário um processo de análise, decisão e só depois aplicação. Este é totalmente dependente da forma como a escola se organiza, bem como do seu *roulement* (Coutinho et al., 2024).

A primeira etapa consiste na análise que implica compreender fatores importantes como o escalão etário dos alunos nas suas vertentes motora, psicossocial e cognitiva, o tipo de turma, o tipo de local e condições de aprendizagem existentes na escola (materiais e espaço) bem como os conteúdos programados para o ano de escolaridade e as decisões previamente tomadas ao nível do grupo de EF.

Segue-se a fase de decisão, na qual o professor define o que será lecionado, a sequência dos conteúdos, objetivos essenciais tendo em conta as competências ao nível do ensino e formas de avaliação, os critérios de avaliação e o modo de transformar os dados da avaliação em classificação.

Por fim, procede-se à aplicação, respeitando o calendário escolar e as opções previamente estabelecidas. Durante a realização do PA, enquanto grupo, tivemos sempre em conta os espaços atribuídos e o tipo de material disponível em cada espaço (como cestos de basquetebol, balizas ou mesmo local para colocar os postes de voleibol).

O ponto de partida para a definição do PA passou por refletir sobre os modelos de planeamento mais adequados para a nossa prática e o nosso contexto: por blocos ou etapas (Bento, 2003). O primeiro é referente à divisão de uma matéria num conjunto de aulas, permitindo assim aos alunos um maior foco no conteúdo a desenvolver. A sua organização é mais simples. Já o modelo por etapas distribui temporalmente os conteúdos programados, considerando a disponibilidade dos espaços e do material (o seu *roulement*). Este modelo permite uma maior individualização, ajustando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem e possibilitando revisões sistemáticas ao longo do ano (Coutinho et al., 2024).

Apesar desta reflexão inicial e tendo em conta a construção do PA, ao longo do ano letivo percebemos que cometemos um erro no segundo semestre ao sobrepor duas UD. Apesar da rotação dos espaços e da flexibilidade de trocar

os mesmos com outros docentes da escola, a opção de realizar metade de uma UD de uma modalidade e de seguida iniciar outra acabou por não ser vantajosa para os alunos. Quando regressamos à primeira modalidade, surgiram novos erros e apareceram dificuldades previamente superadas. Esta opção foi motivada pelas diversas pausas nesse período, que poderiam comprometer a duração das UD. Contudo, considero, após reflexão no final do ano, que o planeamento por blocos favorece mais os alunos e o seu tempo da prática dentro da modalidade, permitindo ao professor e ao aluno uma maior dedicação e empenho dentro da UD e da modalidade.

No início do ano, em conjunto com o PC, foram definidas as modalidades a abordar tanto nas turmas do ensino regular como na turma do ensino profissional. Essa seleção foi feita através do plano definido pela escola que contempla modalidades previamente lecionadas e ainda as modalidades que serão lecionadas no ano seguinte. Após a discussão, e tendo em conta a aptidão física (conteúdo obrigatório a lecionar através dos testes de FITescola) ficou estabelecido que seriam lecionadas as modalidades de voleibol, badminton e futebol no ensino regular e, no ensino profissional, seriam lecionadas as modalidades de voleibol, ginástica, atletismo, dança e atividade física/contextos e saúde.

As tabelas abaixo apresentam a distribuição anual das modalidades pelos dois semestres:

Tabela 1 - Distribuição anual das modalidades do ensino regular

Modalidades/Semestres	1º semestre	2º semestre
Aptidão Física	X	X
Voleibol	X	
Badminton	X	X
Futebol		X

Tabela 2 - Distribuição anual das modalidades do ensino profissional

Modalidades/Semestres	1º semestre	2º semestre
Aptidão Física	X	X
Voleibol	X	
Ginástica		X
Atletismo		X
Dança		X
Atividade física/contextos e saúde		X

O horário das turmas contava com duas aulas semanais: uma de 90 minutos e outra de 45 minutos, sendo que a turma do ensino profissional tinha apenas uma aula de 90 minutos por semana. O PA foi concebido em formato Word, num documento devidamente organizado, onde foi possível dividir todas as UD pelos dias de aulas, contemplando o tempo de cada aula, número da aula e o espaço a ser utilizado. Na elaboração do PA, cada UD estava identificada uma cor, tal como está presente nos anexos 1 e 2.

Em conversa com o PC foi definido iniciar o ano com a lecionação de uma modalidade coletiva, sendo o voleibol a modalidade escolhida, uma vez que os alunos já tinham experiência. Posteriormente, a modalidade de badminton, por já ser uma modalidade em que houve contacto no ano anterior, e por permitir trabalhar situações de jogo com mais dificuldade e, sendo no segundo semestre, seria melhor, pois os alunos iriam já apresentar uma melhor forma física. Seguiu-se uma modalidade individual, lecionada no ano anterior, e por fim, novamente uma modalidade coletiva, na qual se optou pelo futebol, pela sua exigência em termos de relação interpessoal e adaptação.

No que toca à turma do ensino profissional, o percurso iniciou-se também com uma modalidade coletiva, neste caso voleibol, seguido de ginástica de solo e aparelhos, atletismo, dança e finalmente atividade física/contextos e saúde.

Esta organização teve em conta a especificidade do ensino profissional, marcada pela existência de possíveis módulos em atraso e atividades que os alunos têm durante o ano.

Em relação à UD de aptidão física, que foi definida como obrigatória pelo grupo de EF, ficou estabelecido que esta deveria ser trabalhada de forma transversal a todas as modalidades, garantindo a continuidade e evolução dos alunos ao longo do ano.

O PA foi elaborado já com a consciência de que iria sofrer alterações sempre que necessário ao longo do decorrer do ano letivo, permitindo flexibilidade perante imprevistos e garantindo a continuidade e evolução dos alunos ao longo do ano.

2.2 Alerta SOS

"Há náufrago na água! Alguém está em perigo!"

Apesar de toda a adrenalina me dizer para simplesmente correr para a água, não o posso fazer. Tenho de ser racional, pensar passo a passo o que devo fazer para não só garantir a segurança da vítima, mas também a minha própria. Por isso, a primeira coisa que faço é lançar o alerta SOS. Aviso o meu concessionário e o meu parceiro que vou executar o salvamento e lanço três apitos bem longos para que todos saibam que vou entrar na água com o intuito de salvar alguém.

Ao preparar a minha primeira aula, também senti que ia lançar o meu alerta SOS aos alunos, mas em contexto escolar.

Nessa aula, apresentei-me aos meus alunos, abordando algumas das minhas características pessoais, o meu percurso académico, o meu percurso desportivo, o currículo profissional e os projetos que estava inserido no momento. Apresentei-lhes também os meus objetivos em relação ao estágio, mostrando assim a minha vontade de aprender com eles porque não seriam meros "peões" nesta minha caminhada, mas sim fortes intervenientes. Após este

momento, cada um dos alunos apresentou-se permitindo assim que eu os pudesse conhecer melhor.

A minha experiência, quer a nível escolar ou noutra área profissional, fez-me perceber que conhecer e perceber o contexto pessoal dos indivíduos com que me relaciono é fundamental. Segundo Mesquita e Rosado (2009), a qualidade da relação entre professor e aluno é essencial para o sucesso do aluno e também para a sua inclusão. Os mesmos autores afirmam que um professor que acrescente na sua prática um diálogo constante, feedback positivo e que saiba escutar os seus alunos consegue promover um clima de sucesso para os seus alunos. O professor deve saber adaptar o seu discurso a cada turma, a cada aluno, tendo sempre em conta as suas necessidades.

Após este momento, e com o PA concretizado, iniciou-se a construção das UD de acordo com a ordem cronológica previamente definida.

Pais (2013) afirma que a UD é um elemento estruturador dos processos de ensino-aprendizagem seguindo uma sequência metodológica. Esta garante uma coerência didática ao longo do tempo de ensino e deve apresentar objetivos claros, uma seleção dos conteúdos a lecionar, culminando numa avaliação. Ao longo do ano, fui percebendo que, quanto mais preciso e claro for o planeamento da UD, melhores serão os resultados ao nível da aprendizagem. A progressão pedagógica deve apresentar uma introdução motivadora em que os conteúdos a lecionar são apresentados seguindo uma sequência lógica e pertinente (Pais, 2012).

No início do ano, em reunião com o grupo e com o PC, ficou definido a utilização do Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) no planeamento, nomeadamente para a concretização das UD. Esta decisão levou à discussão sobre o que pretendíamos realizar, os nossos objetivos para com os alunos e qual o nível que queríamos que eles atingissem.

O módulo 8 do MEC provou ser bastante útil. Inicialmente estava reticente na criação de um MEC para cada modalidade, no entanto, cada grelha criada, de fácil consulta, era fundamental e fazia parte do dia a dia. As UD contemplavam em si quatro pilares essenciais, as categorias transdisciplinares:

Habilidades Motoras Específicas, Condição Física, Cultura Desportiva e Conceitos Psicossociais (anexo 3).

Em relação às habilidades motoras específicas, os conteúdos selecionados foram os mesmos para todas as turmas do ensino regular, tendo em conta o número de aulas a lecionar, bem como as progressões pedagógicas de cada modalidade. A condição física foi planeada para decorrer ao longo de cada UD, através de exercícios de aptidão física ou de jogos lúdicos durante as aulas. Estes jogos contribuíram ainda para o clima da aula, ajudando a criar boas relações e boa comunicação entre os alunos. Já em relação à cultura desportiva, durante as aulas, diversas regras e leis eram ensinadas aos alunos de forma a conhecerem a modalidade, bem como funções de arbitragem e que todos os alunos participavam.

Durante os semestres, foram lecionadas aulas teóricas que culminavam mais tarde num teste teórico. Apenas a turma do ensino profissional não teve qualquer aula teórica, no entanto, diversos fatores de regulamentos e arbitragem, eram abordados nas aulas. O documento provou ser de bastante importância, mostrando ser um guião no que toca à informação transmitida às turmas.

O planeamento da UD corresponde ao processo de organização da relação entre os objetivos, os conteúdos em relação ao processo de instrução (Coutinho et al., 2024). Este tem por base os conteúdos e os objetivos orientadores do currículo nacional de EF. Os mesmos autores referem que é nesta fase que são definidos os tipos de abordagem pedagógicas (base-topo; topo-base) e os modelos de ensino.

Bento (1987) afirma que na construção da UD há que ter em consideração as quatro funções didáticas presentes em cada aula: Introdução, Exercitação, Consolidação e, por fim, a Avaliação. A introdução é a fase onde é apresentada a habilidade motora ao aluno e onde a demonstração e a explicação apresentam um papel importante. A exercitação é a fase em que existe uma repetição da prática motora de forma estruturada e pensada. Esta é ajustada ao nível de cada praticante. Em relação à consolidação, nesta é possível visualizar o conhecimento que foi retido e pode incluir momentos de variações da tarefa para

que seja possível reforçar os conceitos aplicados. Por fim, a avaliação é a fase onde são observados os alunos e se mede e classifica a evolução dos mesmos.

As UD foram desenvolvidas tendo em conta as aprendizagens essenciais para o 11º ano de escolaridade através das normas lançadas pela Direção Geral da Educação. O preenchimento da mesma teve de respeitar ainda as habilidades técnicas fundamentais de cada modalidade seguindo uma ordem progressiva e lógica. Esta organização regeu-se pela metodologia base-topo. Esta consiste num ensino que parte do simples e vai até ao mais complexo, onde o objetivo da mesma é demonstrar aos alunos os diferentes elementos de cada conteúdo e, após este momento, proporcionar momentos que demonstram o global dos mesmos (Vickers, 1990).

A organização base-topo provou ser muito vantajosa para os alunos das diferentes turmas. Foi possível criar uma boa base de conhecimentos e, ao longo do tempo, o aluno foi progredindo para patamares superiores, criando assim um ensino gradual e seguro. A evolução dos alunos podia ser observada através da evolução nas suas habilidades motoras e nas suas formas de jogo.

De forma a determinar o tipo de método que iríamos utilizar, realizámos a AD nas primeiras aulas de forma a conseguirmos avaliar os alunos e, após esse momento, refletir e perceber qual o melhor método para que houvesse sucesso na aprendizagem dos alunos.

O grande objetivo das UD foi conseguir potenciar os alunos para uma aprendizagem com sucesso. Como tal, foram sempre criadas as melhores condições de trabalho possíveis através de motivação, para criar alunos fortes e independentes, capazes de serem autocríticos e entenderem o melhor de cada modalidade. Durante cada uma das UD, os alunos foram divididos por níveis de desempenho de acordo com as suas capacidades para conseguir garantir assim um contexto adequado às necessidades de cada aluno. Esta divisão permitiu também que os níveis de interesse e motivação fossem maiores, permitindo assim uma aprendizagem com maior sucesso.

2.3 Avaliar as condições de segurança

Após um momento de alerta, há que avaliar todas as condições de segurança. Há que perceber o que é mais seguro fazer: entrar na água ou lançar algum objeto? É seguro rebocar a vítima neste areal? Terei a ajuda necessária aqui ou terei de percorrer mais distância para outro local? Tudo tem de ser pensado. Cada vez mais a margem de erro tem de ser menor.

Todos os planos de aula que idealizei e realizei ao longo do ano, tive sempre como um dos principais objetivos cativar os alunos para as aulas. Tentei sempre proporcionar-lhes diferentes vivências e experiências para que se sentissem acolhidos pela disciplina e pela modalidade, tentando criar um clima de aula positivo. Através das diferentes vivências e experiências, procurei impulsionar os alunos para uma prática desportiva fora do contexto escolar, mostrando que a mesma pode ser algo divertido, seja ela individual ou em grupo.

Inicialmente, é natural que ocorram erros, mas é essencial saber corrigi-los para melhorar continuamente. Ao longo do tempo, procurei manter os meus planos de aula o mais rigorosos possível, assegurando elevados padrões didático-metodológicos, tanto a nível cognitivo como socioafetivo. Cada plano de aula era elaborado em função da matéria a lecionar, incluindo as valências pedagógicas de cada situação de aprendizagem, a duração das atividades e a presença de tarefas que promovam simultaneamente competências cognitivas e socioafetivas.

O anexo 4 representa um exemplo de um plano de aula, correspondendo à aula 21/22 da UD de Voleibol. Todos os planos de aula seguiam a mesma estrutura, contendo informações indispensáveis como o número da aula, a data, a turma, o número de alunos, a hora e a sua duração, o local, o material necessário, a UD, e os diferentes objetivos (motores, cognitivos e socioafetivos). Os objetivos da aula apresentavam os conteúdos a ser lecionados na mesma. Estes eram os pontos essenciais para a realização da aula. Os objetivos motores, cognitivos e socioafetivos apresentavam em si a intenção central que se pretendia obter em cada aula. Já em relação às tarefas motoras, essas apresentavam objetivos comportamentais que se esperavam dos alunos em

relação às mesmas e os critérios de êxito de cada uma dessas tarefas. Estes critérios de êxito revelaram-se fundamentais para cada intervenção pedagógica que ia surgindo ao longo das aulas, para que cada uma fosse correta e pudesse auxiliar os alunos.

No final de cada aula tentei sempre implementar um momento de reflexão com os alunos. A reflexão é algo essencial, não só para os alunos receberem um feedback da sua prestação na aula, mas também para o professor, tudo isto através de experiências vividas (Rodgers, 2002). Estes momentos serviam para referir aspetos positivos e menos positivos da aula e também como reforço motivacional para a próxima aula. Ao longo dos anos, devido às várias experiências profissionais que já tive, percebi que a reflexão sobre as nossas ações e sobre as ações de quem estamos "responsáveis", é determinante e fundamental para a evolução como melhores profissionais, e neste caso como futuro docente.

Este momento de reflexão também permitia aos alunos ter uma voz sobre as suas prestações durante as aulas, avaliando a eficácia das estratégias utilizadas e com isso auxiliar o docente a adequar-se às necessidades individuais de cada um. Nestes momentos, foi-me possível entender também os meus erros, o que podia melhorar, perceber como era que os próprios alunos me avaliavam. Estes momentos são fundamentais para que o docente se aproxime dos alunos e evolua na elaboração de planos de aula, na gestão da turma e na manutenção de um clima pedagógico adequado.

Após estes momentos de reflexão com os alunos, seguiam-se os momentos de reflexão com o PC e com os restantes colegas do NE. Estes momentos podiam ocorrer ou no momento logo após a aula ou numa reunião delineada no horário escolar. Nestas reflexões havia três pontos essenciais: o ponto de vista de quem realizou a aula, o ponto de vista do PC e o ponto de vista dos colegas do NE. Estes tempos auxiliam a minha tarefa na construção dos planos de aula, sendo possível corrigir os erros e/ou alterar estratégias em prol de aulas com melhor funcionamento e melhores estratégias pedagógicas.

2.4 Escolher o método e meio de salvamento

Estão as condições de segurança asseguradas. Agora é tempo de eu perceber a melhor abordagem, a melhor forma de executar este salvamento sem colocar mais ninguém em risco. É altura de conseguir gerir toda a situação fazendo a melhor escolha possível no método e no meio.

Um NS deve sempre escolher o seu meio de salvamento em função do método. Desde alcançar, lançar (como mais seguros) até nadar ou rebocar (menos seguros), o NS deve perceber, em função da situação, como fazer esta gestão dos seus recursos e das suas habilidades (ISN, 2019).

Durante o ano, a gestão da aula foi sempre um ponto fundamental para que a dinâmica fosse a melhor possível. Segundo Claro Jr e Felgueiras (2008), a gestão da aula é caracterizada como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Já Perrenoud (2000) afirma que o conceito de gestão da aula está associado à organização e à definição de diretrizes das situações de aprendizagem.

Durante a minha PES, procurei apresentar uma prática de qualidade, fundamentada em conhecimento aprofundado das matérias, condições de prática adequadas e estratégias orientadas para o sucesso, com intervenções planeadas para serem o mais eficazes possível...

Ao longo do ano, percebi que, para que uma aula se inicie da forma mais eficaz possível, é fundamental uma organização prévia cuidadosa e abrangente. Com o decorrer das aulas, também compreendi a importância dessa organização na capacidade de antecipar situações que possam comprometer o desenvolvimento da aula.

Ainda no que respeita à gestão, Carreiro da Costa (1989) defende o mais elevado tempo útil de aula possível, reduzindo os tempos de informação e de transição, como aspeto promotor de um ensino eficaz. Este defende ainda que a organização da aula deve evitar tempos de espera prolongados, aproveitar o máximo de material (de forma a salvaguardar algum tipo de incidente durante aula) e haver um controlo permanente das atividades dos alunos, interagindo

com através de feedbacks; incentivando os alunos que não estejam a realizar as tarefas; detetando execuções erradas ou alunos que não estejam a executar as tarefas pedidas previamente.

Cada aula foi planeada considerando a turma, o espaço disponível e o material necessário. Cheguei a todas as aulas com antecedência para organizar o material e preparar o espaço de acordo com o planeamento, diminuindo o tempo de transição e maximizando o tempo de aula útil, o que contribuiu para um maior empenhamento motor dos alunos. Ao longo do ano, mostrei aos alunos a importância da pontualidade e da colaboração na organização das aulas. Como resultado, alguns alunos passaram a participar ativamente na montagem inicial das atividades e na arrumação do material no final das tarefas, promovendo o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e pertença durante as aulas.

A gestão da aula por parte do professor não é só de forma a construir um ambiente favorável à aprendizagem, mas também no estabelecimento de regras, fomentando a disciplina e a concentração. Um professor deve ser capaz de fomentar uma relação positiva com os seus alunos, criando neles o sentido de responsabilidade, confiança e honestidade (Evertson & Weinstein, 2006). São disso exemplo situações em que o aluno não consegue realizar a aula. Nesses casos, o aluno tinha diversas tarefas que podiam ser desempenhadas durante a aula de forma a estar envolvido na mesma (supervisão de exercícios, emissão de feedback com supervisão do professor, tarefas de arbitragem ou montagem de exercícios de forma a reduzir tempos de paragem). Esta tarefa foi bastante importante ao longo do ano, quer na realização prática das atividades, quer na organização e apoio à sua lecionação, proporcionando-lhes a experiência de ambos os papéis.

Percebendo estes constrangimentos, procurei sempre proporcionar um ambiente inclusivo, com atividades dinâmicas e que desta forma os alunos estivessem motivados, interessados e integrados na aula. Durante o ano, através de conversas informais, tentei sempre motivar os alunos para a realização das aulas, alertando para os benefícios tanto para os mesmos como para a turma e a sua dinâmica.

No início do ano, em conjunto com o PC, foram estabelecidas regras de funcionamento da aula. O PC relembrou as regras da escola, relembrando o horário das aulas e a tolerância que tinham no tempo de chegada. Foram definidos cinco minutos de tolerância antes da marcação da falta de pontualidade e 15 minutos antes da marcação da falta de presença. Foi também relembrado, inerente a esta situação, que cinco faltas de pontualidade causariam uma falta injustificada. Uma regra que ficou bastante presente nos alunos, mas sem nunca ter pedido nada em específico, foi quando assobiava ou apitava os alunos tinham de parar o que estavam a fazer e ouvir as minhas indicações. Os alunos respeitaram sempre estes momentos, o que facilitou a transição de tarefas ou os momentos de feedback coletivo.

Em termos de comportamento, nunca houve necessidade de expulsar qualquer aluno da aula. Quando surgia algum incumprimento das regras, normalmente fazia uma reprimenda ou afastava o aluno durante algum tempo. Depois tinha sempre uma conversa para que ele percebesse o motivo da minha atitude e refletisse sobre como o seu comportamento podia ter prejudicado a própria evolução, a dos colegas e até a dinâmica da aula.

As sanções que apliquei resumiram-se a pequenas penalizações físicas, como a realização de flexões, mas tentei sempre evitar castigos maiores. O que procurei foi criar um ambiente de autonomia e responsabilidade, onde os alunos respeitassem não só as regras, mas também os colegas. Apostei muito em valores como o fair-play, a entreajuda e o espírito de equipa, para que eles próprios fossem exemplos uns para os outros. Outro ponto fundamental na gestão de uma aula era o controlo da turma durante o tempo de duração da mesma. Desde o início desta caminhada, o controlo e visão sobre a turma foi algo que fui ouvindo repetitivamente ao longo do tempo. Com tal, durante as aulas optei por realizar uma deslocação circular pelo espaço da aula de forma a conseguir manter visão sobre todos os alunos e que, aquando do uso do feedback, todos os alunos me pudessem ouvir e ver. Tentava com que o feedback fosse realizado num espaço mais central e onde a minha voz pudesse ser projetada de forma clara. No que concerne ao feedback individual, procurei sempre que nesse momento estivesse em posição de ver toda turma e

conseguir, ao mesmo tempo, auxiliar o aluno para que possíveis erros fossem o mais depressa corrigidos.

A gestão do tempo de aula é fundamental durante todo o período da aula. Este permite maximizar o tempo motor do aluno, algo que é essencial nas aulas de EF (Mesquita & Rosado, 2009). Sinto que, ao longo do ano, evoluí no que toca à gestão da aula, nas tomadas de decisão e no planeamento da mesma. Este foi um ambiente novo para mim, num ambiente de lecionação diferente e fora da zona de conforto. Apesar de ter um maior à vontade para lidar com pessoas, diferentes formas de comunicação, senti que este EP foi bastante positivo e vantajoso para o meu crescimento como futuro docente.

Ainda no que diz respeito à gestão da aula, existe um aspeto fundamental que é o do clima de aula. Este é essencial para um bom funcionamento e controlo da mesma. O clima está relacionado com a forma como o professor se relaciona com os seus alunos, a cooperação existente entre todos, promovendo assim ambientes positivos (Mesquita & Coutinho, 2021). Tentei sempre potenciar um clima positivo de forma que as aulas de EF fossem o mais positivas possíveis e onde a vontade de regressar fosse a maior. Este clima positivo auxiliou a criar melhores relações entre mim e os alunos, em que se mostrou mais fácil controlar e motivar os mesmos durante a realização das tarefas propostas nas aulas. Apesar de tudo, o sentido de responsabilidade nunca foi descartado. Durante o EP tentei sempre manter o foco na maximização do tempo de prática motora possível, evitando assim, situações de indisciplina nas turmas. Esta era criada com a definição e explicação de regras desde o início do ano, valorizando comportamentos positivos e não ignorando os negativos. Ao manter a consistência nas atitudes, pretendiam não perder a credibilidade diante dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2021). Ao início sentia dificuldade em maximizar o tempo de aula, mas, através de reflexões e discussões, fui conseguindo encontrar estratégias para que os momentos de instrução e feedback fossem mais reduzidos. Durante este tempo, através de discussões com colegas e outros professores do grupo de EF da EC, percebemos que uma aula de EF é por vezes o único grande momento em que os alunos se encontram em atividade motora e, enquanto futuros professores, devemos promover ao máximo estes tempos.

Em suma, é possível afirmar que a gestão da aula, no meu ver, apresenta um peso bastante importante naquilo que é a junção de todo o planeamento feito anteriormente e o presente (que é a aula) e o futuro dos alunos na EF e no desporto.

2.5 Entrada na água

Tudo está pronto e é hora de entrar na água. Três apitos bem longos e o mais audíveis possível para que todos à minha volta saibam que vai haver um salvamento, especialmente os NS das praias ao lado. Corre-se para a água e agora o destino é o naufrágio.

A instrução engloba todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica utilizadas pelo professor. Trata-se do modo como a informação é transmitida de forma específica dentro do processo de ensino-aprendizagem. Esta pode decorrer antes (apresentação das tarefas, demonstrações), durante (feedback) e após a prática (reflexão, debate) (Mesquita et al., 2021). Segundo Siedentop e Tannehill (1999), a instrução é realizada em três fases distintas: antes (através da explicação das tarefas), durante (com a emissão do feedback) e após a prática (com a realização da reflexão no final da aula). Dessa forma procurei sempre apresentar uma forma de comunicar correta e assertiva de forma a orientar os alunos para aqueles que eram os objetivos definidos, onde a perda de tempo de aula fosse quase inexistente. Durante as aulas tentei demonstrar aos alunos, com palavras ou ações, com clareza em todo o momento, para que não houvesse enganos ou perdas de informação.

Ao longo do ano, nas reflexões com o PC, percebi a importância da instrução ser o mais concisa possível, sem muita informação, apenas a essencial, de forma a evitar perder tempo útil de aula. Uma instrução clara auxilia os alunos a entenderem os objetivos da aula. Para tal, o professor deve usar uma linguagem simples e adequada ao nível dos alunos (Hall et al., 2011). Os mesmos autores defendem que a instrução deve seguir uma ordem lógica e pedagógica, em que o professor deve demonstrar a tarefa ou utilizar os alunos nestes momentos e que deve verificar sempre se os alunos compreenderam a

instrução antes e após a tarefa. Além disso, é de realçar que instruções pouco eficazes surgem quando falta informação sobre a matéria e/ou sobre a tarefa, onde há uma mistura de informações durante as instruções, inexistência de demonstração e quando não há verificação de se a instrução foi compreendida.

Nos momentos de demonstração usei duas formas: ou era eu a demonstrar o que era pedido, ou um aluno demonstrava sozinho ou comigo. Desta forma, dava ênfase também ao papel do aluno nesta fase e à importância que ele tinha no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, estas escolhas estavam ligadas à experiência desportiva que alguns já tinham em determinadas modalidades. Durante as tarefas, esses mesmos alunos, por vezes, apresentavam também um papel preponderante em momentos de auxílio aos colegas. Ao longo do ano, percebi que este tipo de apoio entre alunos não só aumentava os níveis de compreensão, como também fortalecia as relações dentro da turma.

Os autores Hall et al. (2011) defendem ainda que este método funciona como uma ferramenta de reflexão, pois estimula a participação ativa e o desenvolvimento do conhecimento. Assim, o questionamento tornou-se uma peça fundamental no meu estágio. Através dele, consegui perceber quais os alunos que já dominavam determinada informação e em quais precisava de focar mais atenção, para que nenhum ficasse para trás.

Nas aulas, depois de apresentar a tarefa, fazia sempre uma primeira questão para verificar se os alunos tinham recebido e compreendido a informação. Durante a prática, sempre que surgia algum erro, questionava o aluno ou o grupo, incentivando-os a refletir antes de voltar a explicar. Também nos momentos de feedback utilizava o questionamento, de forma a estimular o raciocínio e valorizar o nível cognitivo dos alunos.

No final das aulas, recorri sempre a este método como forma de reflexão, para perceber se os objetivos tinham sido alcançados e rever os conteúdos lecionados. As questões eram colocadas de forma orientada, guiando os alunos até à resposta pretendida.

Em suma, o questionamento revelou-se uma ferramenta essencial na lecionação, pois estimula o pensamento crítico, a autonomia e a tomada de

decisão dos alunos, ao mesmo tempo que reforça a aprendizagem, seja através do estudo ou da atenção ao momento de instrução

2.6 Aproximação ao náufrago e avaliar o estado de consciência

Após nadar dezenas de metros em natação de salvamento, começamos a aproximar-nos do náufrago. É aqui que começamos a tomar as primeiras impressões do mesmo. Como estará? Se tiver inconsciente, há que pedir segunda ajuda e rebocar o mesmo o mais depressa possível para fora da água. Se estiver consciente, temos de acalmar a vítima e fornecer a flutuação o mais depressa possível. Temos de ser capazes, metros antes de chegar perto do náufrago, de avaliar o seu estado de consciência. Independentemente de tudo, temos de dar um feedback ao nosso parceiro. É ele o ponto de comunicação caso seja necessária mais alguma coisa para que o salvamento corra bem.

Segundo o dicionário de língua portuguesa, o feedback (palavra de origem inglesa), é descrito como uma resposta ou comentário de reação a alguma coisa (*Dicionário Online Priberam de Português*).

Mesquita e Rosado (2011) apresentam duas categorias distintas no foco do feedback: no conhecimento da performance e no conhecimento do resultado. O primeiro centra-se na execução dos movimentos, sobre como executar e como é possível melhorar a performance dos alunos. Já a segunda categoria é relativa ao resultado que é pretendido através da execução.

Durante o EP procurei utilizar estes dois tipos de feedback, uma vez que considero que estes apresentam características fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Durante a introdução de algum gesto técnico, utilizava o feedback de conhecimento da performance de forma a o aluno visualizar o movimento e ser capaz de corrigi-lo. Por outro lado, em momentos de exercitação mais avançada na UD, ou até em momentos de consolidação da habilidade motora, utilizava o feedback de conhecimento do resultado uma vez

que o aluno já havia obtido o conhecimento sobre o processo e qual o propósito da ação.

Durante o EP, tentei sempre diagnosticar e prescrever da melhor forma possível, tendo sempre em conta a individualidade de cada aluno. Procurei sempre ter conhecimento sobre o conteúdo para que o feedback emitido fosse o melhor possível. Procurei observar e perceber qual o nível dos alunos, os erros que estes pudessem apresentar e definir objetivos de modo a ultrapassar os mesmos.

No 1º ano do MEEEFEBS, nas diversas unidades curriculares, foi bastante debatido o impacto da falta de domínio do conteúdo por parte dos professores na emissão de um feedback, que resulta na incapacidade de identificar possíveis erros nos alunos. Uma das estratégias que utilizei de forma a contornar essa fragilidade foi a colocação de uma coluna, nos planos de aula, com os critérios de êxito de cada tarefa. Dessa forma, era possível haver um maior domínio do conteúdo a lecionar e que se traduzia em feedbacks mais eficazes e adequados.

Apesar de o feedback ser crucial para a evolução de um aluno, sabia que criar dependência do mesmo podia ter uma influência negativa. Estes eram aplicados de forma pertinente para não afetar o clima positivo das aulas. Com isto em mente, tentei que o uso do feedback positivo não fosse algo banal, mas sim uma forma de motivar e potenciar a aprendizagem dos alunos. Após a emissão do feedback, de forma a respeitar o ciclo do mesmo, observava se este teve o efeito desejado.

Em relação à gestão feita entre feedback individual ou coletivo, esta era feita consoante diversos fatores. Geralmente, o feedback individual era utilizado aquando da correção de erros de desempenho particulares de determinado aluno, e que não era percetível nos restantes. Caso um grupo de alunos estivesse a cometer o mesmo erro, emitia feedback a esse grupo, evitando perdas de tempo. Quando a maioria dos alunos cometia o mesmo erro, parava a aula para dar feedback coletivo e corrigir a situação, de forma a potenciar a aprendizagem de todos. Em qualquer caso, procurava sempre observar se esse feedback tinha realmente surtido efeito.

Ao longo de todo o ano, através de comentários e reflexões do PC, percebi que os desafios na emissão do feedback são uma dificuldade natural e que consegui evoluir e ser mais adequado ao longo do tempo. Percebi a importância de criar um bom repertório de conhecimento e de mantê-lo atualizado, de forma a evitar qualquer erro. Senti também que a minha atuação com os alunos foi ficando cada vez mais acertada, o que acabou por potenciar o crescimento deles ao longo de todo o ano.

2.7 Acalmar o náufrago

O náufrago está consciente. O pânico é grande. Quer, de qualquer maneira, sobreviver. Mas não é seguro para o NS se aproximar muito dele. É necessário que o náufrago se acalme e o NS tenta “calma, sou o NS, estou aqui para o ajudar. Relaxe que já lhe vou fornecer flutuação.”. É este modelo que o NS tem de seguir de forma a ter sucesso no seu salvamento.

A educação ao longo dos anos tem vindo a evoluir e com ela os modelos de ensino a seguir.

Segundo Metzler e Colquitt (2021), um modelo de ensino é uma estrutura organizada que orienta todo o processo de ensino-aprendizagem (desde o planeamento até à avaliação) definindo os papéis do professor e dos alunos, bem como as estratégias e recursos a usar, de forma a atingir objetivos claros e coerentes. O mesmo autor enumera oito modelos: Instrução direta (através da liderança do professor), Sistema Personalizado de instrução (o aluno aprende ao seu ritmo), Aprendizagem Cooperativa (através do trabalho em conjunto para alcançar objetivos comuns), Educação Desportiva (através da atribuição de papéis como árbitro ou treinador), Ensino por Pares (o aluno é responsável por ensinar outro colega), Ensino por Descoberta (estimula aquele que é o pensamento crítico do aluno), Ensino do Jogo para a Compreensão (promove a compreensão do jogo e da tomada de decisão) e Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social (promove o desenvolvimento de diversos valores como a autonomia ou o respeito).

Durante o EP procurei recorrer a estratégias e modelos de ensino centrados no aluno, favorecendo a sua participação ativa. Estes permitiam ao

aluno fazer parte do processo de ensino-aprendizagem e auxiliavam no desenvolvimento de competências para lá das motoras, tal como a autonomia, responsabilidade e a tomada de decisão. Os alunos não devem ser meros "atores" e simplesmente replicar o que o professor pede. Na minha perspetiva, este tipo de abordagem está desalinhado com aqueles que são os objetivos do ensino e aquilo que queremos proporcionar aos nossos alunos em termos de formação integral.

Durante as UD (em especial nas modalidades de voleibol e futebol), enquanto grupo, tentámos sempre implementar o Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC) (Bunker & Thorpe, 1982). Este modelo prioriza a compreensão tática e estratégica dos jogos, em vez de focar exclusivamente no desenvolvimento de habilidades técnicas. O objetivo é envolver os alunos em diversas formas modificadas de jogo, situações de jogo que promovam a tomada de decisões, resolução de problemas e aplicação prática dos conceitos teóricos.

A utilização deste modelo permitiu criar momentos de reflexão em que os alunos se tornaram construtores do seu próprio conhecimento, promovendo a valorização dos seus níveis cognitivos, da autonomia e da capacidade de tomada de decisão. Com o modelo de EJPC fomentamos a descoberta guiada, em que os alunos eram confrontados com um problema, e era estimulado a encontrar a solução de forma autónoma, ainda que podendo contar com o apoio e orientação do professor.

A primeira modalidade lecionada em todas as turmas foi voleibol. Após a realização da avaliação diagnóstica (AD), enquanto grupo, percebemos que seria essencial dar ênfase às habilidades motoras básicas e a situações de jogo reduzido 1x1. Esta decisão foi fundamental para a evolução dos alunos dentro da modalidade, uma vez que apresentavam diversos vícios e erros que tinham de ser corrigidos. Todas as turmas passaram pelo jogo 2x2, sendo que apenas uma delas conseguiu jogar em 3x3. De forma a aplicar o EJPC, intercalava momentos de jogos com exercícios mais técnicos para que fosse possível, mais tarde, estes elementos serem utilizados em jogo. Esta estratégia revelou-se eficaz sendo evidente com a evolução na performance dos alunos, no conhecimento sobre a modalidade a nível técnico-tático e na resolução de problemas em jogo.

No que diz respeito às modalidades de badminton e futebol, estas foram lecionadas alternadamente, entre o final do primeiro semestre e o segundo semestre. No badminton, optou-se por utilizar o mesmo modelo de ensino apesar de esta ser uma modalidade individual. Os alunos já tinham experiência anterior com a modalidade, no entanto, era possível observar alguns erros na pega da raquete, nos deslocamentos e nos gestos técnicos.

No início da UD, as situações de jogo passavam essencialmente pela sustentação do volante; no entanto, com a implementação do EJPC, foi possível levar os alunos a uma compreensão mais ampla e eficaz do jogo, de modo que, no final, já se observava a realização de jogos completos, com recurso a sequências trabalhadas nas aulas.

Em relação à UD de futebol, esta foi mais difícil de lecionar por ser uma modalidade em que os alunos não se envolviam tanto. Neste sentido, para esta UD recorreu-se a jogos reduzidos com várias condicionantes. Inicialmente foi dada ênfase às situações de jogo 1x0 e 2x1, potenciando as situações de ataque em superioridade numérica. Ao longo do tempo, as situações defensivas foram introduzidas, de forma a dar resposta à capacidade ofensiva entretanto adquirida pelo trabalho desenvolvido. Quando essas situações eram assimiladas, novos momentos de superioridade numérica, e com elas a complexidade, eram introduzidas.

Todos os jogos eram planeados com constrangimentos, ou seja, de forma a originar os comportamentos esperados por parte dos alunos. Estas podiam ser, por exemplo, a colocação de apoios ao longo do campo, acrescentar balizas ou campos mais largos. Estas manipulações por representação tinham como objetivo potenciar uma maior compreensão técnico-tática e melhorar a compreensão dos princípios de jogo.

Em relação ao FITescola, foi usado o modelo de instrução direta. Durante a lecionação das aulas, os exercícios de aptidão física eram intercalados com as tarefas da modalidade a lecionar nessa aula. Estes exercícios não motivavam os alunos, no entanto, eram imprescindíveis para as avaliações semestrais. Em relação ao modelo adotado, senti que, apesar de não ser o melhor, acabou por

ser eficaz porque permitiu-me controlar melhor a execução dos movimentos e ter um maior controlo sobre a turma.

Senti que este tipo de testes não influencia a vida dos alunos no que toca à mudança para um estilo mais saudável. Ao longo do ano, senti uma maior afinidade com a prática das modalidades e vontade de as praticar fora do horário escolar ao invés da realização de exercícios de aptidão física. O anexo 5 representa a grelha onde eram colocados os valores dos testes de FITescola.

Independentemente do modelo de ensino, sinto que ao longo de todo o ano procurei manter um cuidado acrescido nas planificações e na evolução dos alunos a todos os níveis. Percebi que o aluno deve ser o centro da aprendizagem e que devem ser estimulados a todos os níveis. Perceber a evolução e as decisões que são tomadas pelos alunos fora da escola, é algo gratificante e mostra que um professor pode ser de facto um fator importante no futuro de um jovem, em especial a nível desportivo com a introdução ou manutenção de hábitos desportivos.

Uma frase que foi bastante dita ao longo do ano pelo PC, e que irei levar para o meu futuro como profissional da área, foi “ver os alunos a pingar no final da aula mostra que estiveram empenhados e que os conseguimos cativar”.

2.8 Fornecer flutuação

Finalmente, perto do náufrago! Neste momento há que fornecer o mais depressa possível, flutuação, de forma que fique a salvo imediatamente. Ao obter o meio de flutuação, há que incentivar o náufrago a auxiliar na tarefa, mostrar-lhe que é capaz e é imprescindível na tarefa de voltar à terra: “bata pernas, vamos nadar juntos!”. Nestes momentos, o náufrago pode correr o risco de puxar o meio até si, colocando assim em risco o NS. Também aqui é importante sabermos avaliar o náufrago e as suas possíveis ações.

Segundo Bento (2003), a avaliação é um ato maior que apenas medir o desempenho do indivíduo, mas sim a envolvência de juízos de valor e uma reflexão crítica. Para o autor, a avaliação serve de análise e reflexão às abordagens realizadas, se estas funcionaram e o que pode ser alterado, de

forma a entender as lacunas no desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos seus alunos. Esta é uma parte integrante do processo educativo. Já para Miras e Solê (1992) a avaliação pode ser compreendida como processo de recolha de informação com vista à formulação de um juízo de valor, que mais tarde é transformada numa tomada de decisão. Tyler (1949), considerado o primeiro a falar da avaliação como ferramenta educativa, define-a como uma comparação entre os objetivos previamente definidos e os resultados obtidos pelos alunos. Para este autor, a avaliação é a extensão com que tais objetivos se concretizam.

Durante o ano, através da experiência e de diversas reflexões com os meus colegas do NE, entendi que a avaliação deve ter como objetivo conduzir os alunos ao sucesso, uma vez que esta auxilia no aperfeiçoamento das capacidades dos alunos na disciplina. Segundo Loureiro et al. (2022), o planeamento e a avaliação podem existir como uma ligação bidirecional. No entanto, esta apenas pode ser eficaz se a avaliação apresentar-se com um processo flexível, capaz de dar informação atempadamente, de forma a ajustar o planeamento. Esta capacidade de adaptação dos instrumentos de avaliação permite aos docentes afastarem-se de métodos descontextualizados e aproximarem-se mais dos seus alunos (Ribeiro et al., 2023)

A avaliação, ao longo das UD teve em consideração três momentos ao longo da mesma: a AD, a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS). Todos estes momentos de avaliação são fundamentais uma vez que permitem conhecer o nível de desempenho dos alunos ao longo da UD e ajudam a adaptar o contexto aos seus níveis de desempenho, criando assim condições para elevar a sua aprendizagem.

Avaliação Diagnóstica

Seguindo as orientações do grupo de educação física e por opção do PC, as AD foram realizadas da seguinte forma: no início de cada UD nas turmas do ensino profissional; e para as turmas de ensino regular, na primeira modalidade a AD foi realizada no início da UD, sendo que, nas restantes duas últimas modalidades, foram realizadas após o finalizar da primeira modalidade, de forma a permitir ao grupo maior discussão na elaboração das UD e assim não ocupar

aulas no segundo semestre. Em todas as modalidades coletivas e em badminton, os alunos foram observados em situações, inicialmente, entre a relação aluno-bola (ou volante no caso de badminton) e em situação de jogo. Já em modalidades individuais, os alunos foram observados nas habilidades básicas de cada modalidade.

Avaliação Formativa

Após as AD, e com a planificação definida, foi possível determinar os momentos e a forma de implementar a AF. Esta define-se como um processo contínuo e sistemático que permite orientar os alunos para a sua evolução com um acompanhamento do progresso como forma de identificar as dificuldades que possam existir (Fernandes, 2006). A AF envolve o uso de feedback e a participação ativa dos alunos. Ao longo dos anos tem sido possível demonstrar que este tipo de avaliação é capaz de melhorar a qualidade do ensino, promover aprendizagens significativas e criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos (Araújo & Diniz, 2023).

Na minha PES, a AF surgia durante as aulas, dado o seu caráter contínuo, através do questionamento durante ou no final da aula, e também através da observação dos alunos durante a sua prática motora. Durante as aulas, o grupo de trabalho realizava observação contínua dos alunos, complementada pelo preenchimento de tabelas de avaliação das turmas. Este procedimento tinha como finalidade contextualizar e situar os alunos nos seus níveis de desempenho motor, possibilitando um acompanhamento mais adequado e auxiliando na sua evolução.

Durante o EP, nos momentos recorrentes de reflexão, os alunos puderam sempre expor as suas dúvidas e até colocar questões. Sentia que com estes momentos crescia uma relação de confiança com os alunos. Além disso, proporcionavam grandes oportunidades para que os próprios colegas identificassem erros uns dos outros e se ajudassem. Para mim, enquanto professor em formação, estes momentos revelaram-se igualmente fundamentais, pois permitiram compreender se as estratégias de ensino

utilizadas estavam a produzir os efeitos desejados e de que forma poderiam ser ajustadas às necessidades dos alunos.

Avaliação Sumativa

Em relação à AS, nas várias UD, esta auxiliou na atribuição de uma nota final aos alunos, permitindo comparar o desempenho e a evolução ao longo da unidade. A AS apresenta características classificatórias e pontuais, realizadas em datas definidas (Mustamin, 2024), e desempenha um papel crucial na medição da eficácia do currículo. Trata-se de um momento em que se realiza um juízo sobre a evolução dos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências dos alunos, sendo geralmente realizado no final de cada UD. Bento (2003) destaca duas referências fundamentais para a realização da AS: deve considerar os objetivos previamente estabelecidos e utilizar o aluno médio como termo de comparação com os restantes.

A EC possuía critérios de avaliação próprios que foram rigorosamente respeitados e seguidos, salvaguardando a integridade da instituição e dos docentes. Em função destes critérios, a avaliação final do semestre foi estruturada em diferentes parâmetros, incluindo os conhecimentos teóricos e práticos, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico e criativo, bem como responsabilidade, autonomia e desenvolvimento pessoal e interpessoal, avaliados através do FITescola.

Para cada UD, havia uma grelha em Excel para registar os dados, previamente criada pelo grupo de EF, de forma a avaliar o nível em que os alunos se encontravam no momento da AS. Cada campo avaliativo continha descritores que permitiam situar os alunos, abrangendo tanto a componente motora como os conhecimentos teóricos. A avaliação incluía momentos em que os alunos eram organizados em grupos heterogéneos, permitindo que os de nível mais baixo jogassem com os de nível mais alto, valorizando-se a cooperação, a ajuda prestada e a receção dessas ajudas. Posteriormente, os alunos eram reorganizados por níveis homogéneos, valorizando-se especialmente o nível motor. Esta estratégia permitiu observar não apenas o desempenho motor e cognitivo dos alunos, mas também a sua capacidade de colaborar e cooperar com os colegas.

Em reunião com o grupo, decidiu-se realizar testes teóricos nas turmas de ensino regular, através da plataforma Socrative, para modalidades como voleibol e badminton. Estes testes eram precedidos por uma aula teórica dedicada a cada modalidade, contendo informações sobre história, regulamentos, arbitragem, critérios de êxito das habilidades motoras e conteúdos específicos. No final de cada aula, os alunos recebiam um documento de apoio com toda a informação necessária.

No final de cada UD, os alunos realizavam a sua autoavaliação relativamente à modalidade. No final de cada semestre, os alunos eram informados da nota proposta a conselho de turma. Nestes momentos existia diálogo entre professor e aluno, permitindo a explicação da nota com base na prestação ao longo do semestre e a colocação de dúvidas ou questões sobre a classificação recebida.

Apesar das vantagens da AS, foi possível identificar limitações. A ênfase na classificação pode gerar competição excessiva e provocar ansiedade e pressão nos momentos de avaliação, afetando o desempenho de alguns alunos e promovendo comparações pouco saudáveis.

No final de cada semestre, o grupo sentiu dificuldades na atribuição das classificações, procurando sempre garantir justiça em relação à prestação dos alunos. Desde o início do ano letivo, o PC sublinhou a importância do 11.º ano nas médias finais dos alunos após a conclusão da escolaridade obrigatória, aumentando a responsabilidade do processo. Ainda assim, após discussões e reflexões conjuntas, concluiu-se que todas as classificações atribuídas refletiam de forma justa e equilibrada a prestação global dos alunos, considerando todas as componentes avaliativas.

2.9 Nadar até terra

Com um olho no náufrago e outro em terra, é hora de observar e perceber qual é o melhor local para sair com o náufrago. A maré empurra para sul, por isso é necessário saber adaptar a nossa natação e procurar o local mais seguro para sair.

A reflexão e a observação são, na minha opinião, tão intrínsecas ao ser humano que, por vezes, ocorrem sem nos darmos conta desses momentos. São acontecimentos do dia a dia que se tornam naturais, e o pensamento reflexivo surge frequentemente quando surge um problema que não é compreendido de imediato (Dewey, 1933). O mesmo autor define pensamento reflexivo como a atividade de examinar crenças ou formas de conhecimento à luz das evidências que as sustentam e das conclusões a que conduzem. Ser reflexivo implica ser capaz de analisar experiências, questionar e considerar possíveis consequências antes de chegar às conclusões.

Durante o ano, a observação e a reflexão tornaram-se essenciais para a PES. As reflexões, fossem elas individuais ao observar as minhas próprias aulas e os alunos, quanto ao analisar as aulas dos meus colegas do NE, ou ainda coletivas, em discussões no final da aula com todos ou até só com o PC. Na maioria das aulas, realizou-se a observação das aulas dos colegas do NE, utilizando duas abordagens distintas: não-sistemática e sistemática. No primeiro semestre, foi utilizada uma ficha de observação não sistemática, previamente aprovada pelo PC e já havia sido usada no ano anterior na unidade curricular de natação, para registar aspetos como clima, gestão da aula, instrução e disciplina. No segundo semestre, o grupo começou a utilizar a ficha de comportamento sistemática, aplicada ao aluno e ao professor, já usada nas unidades curriculares de Didática Específica do Voleibol e Didática Geral do Desporto. Nesta ficha, a cada 15 segundos, eram registados comportamentos como feedback, interação com os colegas, afetividade positiva ou negativa, entre outros. Realizei 19 observações sistemáticas, sendo três a alunos e 17 a colegas do NE e ao PC. Esta abordagem permitiu observar os tempos da aula de forma detalhada e fornecer posteriormente feedback sobre pontos a melhorar.

Durante a lecionação das minhas aulas, este processo foi recíproco: os colegas e o PC observavam e apontavam erros e vícios, permitindo-me refletir e melhorar a prática com base nas informações recebidas. Em relação às fichas de observação não sistemática, realizei 40 registos, focando não apenas no professor, mas também na condução geral da aula. Estas observações foram cruciais, sobretudo no início do EP, pois permitiram ao grupo corrigir erros mais

gerais e desconstruir vícios que comprometiam a gestão das aulas (anexos 10 e 11).

Geralmente, no final das aulas ou durante as reuniões do NE na escola, eram realizadas reflexões em grupo. O EE observado falava da sua experiência na aula e depois havia discussão entre todos as observações feitas, possíveis erros ou aspetos a ter em consideração. Estes momentos de reflexão tornaram-se cada vez mais importantes. No início do ano, permitiram-me corrigir erros, aprimorar abordagens a aproximar a minha prática pedagógica de uma intervenção eficaz e positiva. Paralelamente, percebi a relevância da reflexão individual, essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma mais-valia fundamental para todo o grupo foi a presença do PC, cuja experiência de quase 25 anos, em diversos contextos educativos, permitiu identificar pormenores que não seriam visíveis devido à nossa falta de experiência. Os momentos de reflexão conduzidos pelo PC mostraram-se ricos e determinantes, especialmente nas fases iniciais do EP e em momentos de avaliação, permitindo melhorar a prática e crescer na área. Ao longo do ano, tornou-se evidente a importância de momentos de reflexão com os colegas, formais ou informais, sempre com o objetivo de criar ambientes favoráveis ao crescimento dos alunos. Considero que observação e reflexão são de extrema importância na nossa área, pois permitem desenvolver pensamento crítico e autoavaliação, promovendo melhoria contínua.

Schön (1987) identifica três vertentes reflexivas: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira ocorre durante a prática, em momentos inesperados, exigindo resposta imediata. A reflexão sobre a ação sucede após a prática e permite ao professor analisar o que foi realizado e como poderia ter sido feito de forma diferente, constituindo um processo mais consciente e propício à aprendizagem. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação refere-se à análise da própria reflexão ocorrida durante a ação, aprofundando o conhecimento sobre a prática.

Ao longo do tempo, percebi a importância da reflexão e que esta me fez evoluir enquanto futuro profissional da área. No entanto, sei que a reflexão deve conter qualidade e não se limite a observações superficiais. Oliveira e Serrazina

(2002) salientam que é crucial que o professor possua conhecimento explícito sobre a sua própria ação e que compreenda como suas decisões interagem em situações reais, aumentando a consciência da prática e a perceção dos limites e do potencial do contexto. O professor reflexivo cria a sua prática com base na investigação-ação, mantendo um ciclo contínuo de reflexão e melhoria.

Após cada aula, realizava uma reflexão por escrito que permitia estruturar o pensamento, ser autocrítico e procurar evolução e crescimento. Todas as aulas que lecionei tiveram uma reflexão que continha a minha análise sobre a aula, os seus constrangimentos, o que correu bem e menos bem, a minha competência pedagógico-didática e o que podia ou devia mudar para aulas futuras. Estas reflexões sobre a ação, levaram-me a ser um professor mais consciente e a tentar ser melhor ao longo de todo o EP. Além disso, todos os planos de aula incluíam de cinco a dez minutos dedicados à "reflexão sobre a aula", um espaço para diálogo aberto com os alunos sobre a aula e estratégias utilizadas. Este momento possibilitou observar o pensamento crítico dos alunos e acompanhar a sua evolução ao longo do ano.

Ao longo deste percurso, surgiram várias dúvidas e incertezas, que, através da busca por conhecimento e correção de lacunas, contribuíram para me tornar num professor melhor, mais crítico e consciente, tanto a nível cognitivo como socioafetivo e motor. A reflexão, combinada com a observação sistemática e não sistemática, revelou-se, assim, um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional, promovendo melhoria contínua e prática pedagógica consciente.

2.10 Saída do mar

Momento alto do salvamento: a saída do mar em segurança com o náufrago. O mar puxava e dificultava o trabalho, mas agora já só resta retirar o meio que envolve o náufrago e realizar o transporte para terra firme.

Além da experiência com as turmas na EC, tive o gosto de poder ter também a experiência de lecionar a uma turma do 6º ano de escolaridade. Esta turma encontrava-se noutra escola do agrupamento, num contexto ligeiramente

distinto e com idades e níveis motores totalmente diferentes daqueles a que estava habituado.

Nesta turma, foi-me dado a escolher as modalidades a lecionar, tendo em conta o programa e o que já havia sido lecionado. Optei por lecionar voleibol e badminton, distribuído por dez aulas (cinco aulas para cada modalidade). Ao longo dessas sessões, surgiram dois imprevistos que impossibilitaram a utilização do pavilhão, levando os alunos a realizarem a modalidade de flag rugby. Nestas aulas, houve um apoio grande do professor responsável, que me ensinou algumas regras e me mostrou que, com tão pouco, é possível deixar os alunos contentes, motivados e em constante movimento.

O primeiro contacto com a turma foi semelhante ao das turmas da EC: apresentei-me, esclareci que apenas estaria presente durante dez sessões e defini os principais objetivos, que consistiam em promover diversão e aprendizagem. Contudo, percebi que era necessário adaptar os métodos, dada a idade dos alunos, reforçando a importância de explicações claras e detalhadas. O principal desafio encontrado foi o de manter os alunos focados e atentos durante as explicações das habilidades técnicas, fundamentais para o seu progresso futuro nas modalidades.

Ao longo das aulas foi possível perceber a importância fundamental para o seu progresso futuro nas modalidades. Neste caso, o “jogo do mata” foi uma ferramenta eficaz, sendo que, se eles realizassem a aula de acordo com as minhas indicações, com o comportamento apropriado, podiam realizar o jogo no final da aula. Esta estratégia permitiu-me manter, muitas vezes, o controlo da aula e garantir a realização das atividades conforme planeado.

Desde a primeira aula percebi que iria ter alguns desafios. Esta era uma turma heterogênea, com alunos com muitas dificuldades em ambas as modalidades, enquanto outros já se mostravam disponíveis e com mais facilidade em realizar as habilidades técnicas. Por serem muito jovens, muitas vezes os alunos tendem a brincar ou a desviar-se do objetivo dos exercícios, tornando o controlo da turma essencial para o aproveitamento das aulas. Quanto à assiduidade, não se registaram problemas relevantes, surgindo apenas algumas ausências previamente justificadas pelos alunos.

Uma vez que eram poucas sessões, em conversa com o professor responsável e o PC, foi decidido que não seriam realizadas avaliações no final. O número de sessões era demasiado curto e a possibilidade de mais contratempos surgirem era provável e poderiam pôr em causa a UD.

Esta experiência foi extremamente gratificante, contribuindo para a minha evolução enquanto EE. Trabalhar com alunos de idades mais novas permitiu observar como os alunos reagem em contextos diferentes e com idades diferentes. Esta experiência acrescentou grandes valores à minha formação, ajudando-me a tornar-me um professor mais capaz, completo e consciente das necessidades de diferentes faixas etárias.

3 - Área II: Relação com a comunidade escolar

3.1 Avaliação do estado de consciência do náufrago

Após um longo salvamento, com inúmeras dificuldades, chegamos a terra. O objetivo de trazer o náufrago foi alcançado com sucesso. No entanto, tudo isso só foi possível com as indicações de quem está do lado de fora: o parceiro que, incansavelmente, auxiliou na tarefa e que indicou o caminho. E, mesmo de costas, ouvimos as suas indicações. É um trabalho de equipa, sem o qual tudo poderia ter sido diferente.

O mesmo passou-se no EP. Como EE, fui guiado pelo PC em tarefas como a sua direção de turma ou até mesmo conhecer os diversos projetos da escola e as modalidades do desporto escolar.

Durante o ano letivo, com a ajuda do PC, percebi que era necessário estar presente nestas áreas e o quão vantajoso seria para o meu futuro perceber as suas dinâmicas e responsabilidades. Dessa forma, acompanhei durante todo o ano a direção de turma e estive também integrado no desporto escolar de escalada. Sempre que me era possível, estava também presente em outras modalidades como o Boccia e o andebol, uma vez que os meus colegas do NE estavam envolvidos nestas atividades.

O PC foi diretor de turma de um 11º ano de curso técnico-profissional de cozinha/pastelaria e restaurante/bar. Esta turma apresentava, em relação a aulas teóricas, alguns problemas a nível de comportamento, falta de assiduidade e um histórico de classificações que ficava aquém da expectativa. Porém, nas aulas práticas relacionadas com o curso, apresentava empenho, dedicação e vontade. Um outro grande problema geral foi a relação que a turma tinha internamente e também com alguns professores.

Com o passar do ano letivo, através de conversas, reuniões e discussões com o PC, foi possível perceber melhor as funções e deveres que um diretor de turma deve apresentar. Através destes momentos, durante o ano fui capaz de auxiliar o PC em alguns aspetos como:

- Justificação de faltas: pude trabalhar e perceber como funcionava a plataforma online da escola;

- Acompanhamento do desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos: Apesar de esta turma apresentar situações sensíveis a nível pessoal, foi possível estar presente em algumas conversas com alguns alunos e auxiliar a ultrapassar qualquer tipo de dificuldades;

- Organização de reuniões e elaboração de atas: durante o ano letivo, como EE, tive de organizar com os meus colegas as reuniões referentes à turma, seja com pais ou conselhos de turma e ainda elaborar as respetivas atas;

-Lançamento das classificações finais dos alunos: foi possível perceber as diferenças entre as notas finais entre os cursos profissionais e os cursos regulares;

-Diálogo constante com o PC: informalmente, em diversos momentos do EP, e por vezes fora dele, o PC informava de qualquer problema existente com algum aluno e, através de reflexão conjunta, identificávamos a melhor forma de atuar perante a situação.

Este acompanhamento durante o ano letivo fez-me perceber a importância do diretor de turma na comunidade escolar e, em especial, no seio dos alunos envolvidos. Este acompanhamento elucidou-me para o facto de um professor não ser apenas alguém capaz de lecionar e transmitir conhecimento

sobre certa matéria, mas que desempenha um papel essencial e indispensável na vida escolar, influenciando o percurso académico e pessoal dos alunos, tanto dentro como fora da escola.

Em relação ao desporto escolar, optei por uma modalidade que apenas tinha praticado na licenciatura e no primeiro ano do mestrado. A modalidade de escalada sempre foi algo que me interessou por estar fora da minha zona de conforto, o que me obrigou a procurar e questionar quem mais sabia de forma a aprender mais.

Durante o ano fui capaz de auxiliar novos alunos no contacto com a modalidade, auxiliar no crescimento dos mesmos dentro da modalidade e acompanhar os alunos a provas do desporto escolar. A aposta do agrupamento e da EC na modalidade é algo que não se vê na maioria das escolas do país, mas que se revela eficaz, uma vez que vários alunos, mesmo aqueles que já não frequentavam o agrupamento, continuaram a comparecer aos treinos para treinar, relembrar conteúdos ou auxiliar novos praticantes.

3.2 Chegada da ajuda diferenciada

Por fim, a ajuda diferenciada. Depois de uma longa batalha, chegaram outros heróis, capazes de nos auxiliar. O entendimento deles no cansaço dos NS faz com que a ajuda seja para todos os envolvidos. Por breves momentos, todos querem ajudar porque todos queremos o mesmo: que o náufrago consiga sair de toda esta situação sem qualquer mazela. De repente, desconhecidos trabalham em equipa como se há anos se conhecessem. Uma dinâmica única em prol de um só objetivo: o sucesso do salvamento.

Participar e estar envolvido em atividades relacionadas com os alunos, pessoal não docente e pessoal docente foi outra forma de estar envolvido na vida escolar, promovendo assim um papel ativo junto desta comunidade.

Através de um desafio do PC, o grupo organizou um encontro de natação entre duas escolas do agrupamento e uma outra escola que pertencia ao concelho. O encontro “Mergulho na diversão” teve como objetivo juntar os

diversos praticantes da modalidade de natação das três escolas e promover a prática desportiva, aliada à competição, fair-play e espírito de amizade entre todos os intervenientes.

Antes do evento foi necessário requisitar materiais para que o evento pudesse acontecer, bem como de lanches destinados ao staff e alunos participantes. Todo este processo promoveu uma comunicação com o responsável do grupo de EF de forma a requisitar todos estes materiais e bens.

No dia anterior ao evento, eu, os meus colegas de estágio, o PC, o professor responsável do desporto escolar de natação e alunos do curso técnico de desporto, deslocamo-nos ao local da atividade de forma a organizar todo o evento. Este decorreu conforme previsto e delineado, tendo sido um sucesso. Em relação à organização, o tempo previsto e o tempo em que o evento se realizou teve alguma diferença uma vez que expectámos mais tempo do que aquele que foi necessário.

De forma a participar ainda mais na comunidade escolar, estive ainda envolvido em atividades desenvolvidas ao longo do ano. As atividades foram:

- Corta-mato da escola: tive a função de montagem do percurso antes do início da prova, receber os atletas no final da prova (responsável pela "agulha" após a meta) e ainda como animador durante a realização da corrida;

-Atividades de ERASMUS+: durante o ano, diversas atividades com alunos da escola e outras nacionalidades, inseridos no projeto ERASMUS+, estive presente nas mesmas com um dos membros responsável por uma atividade de *team building*;

-Atividades de *team building* com pessoal docente não docente: nos mesmos moldes do ponto anterior, estive em contacto em atividades de início e final de semestre, fomentando e fortalecendo assim laços entre mim e a comunidade escolar;

-Palestra "Alimentação e Atividade física desportiva: participei na palestra organizada pelo segundo núcleo de estágio presente na EC (este

pertencente a outra instituição), ajudando assim também a fomentar e fortalecer a comunicação e a relação entre os dois grupos de estágio;

-Acompanhamento dos alunos com Necessidades adicionais de suporte: acompanhar os alunos a atividades como equitação o que permite uma maior relação com estes alunos;

-Semana aberta: nesta semana estive presente na organização dos torneios existentes e colaboração no torneio de basquetebol como responsável da mesa com a marcação dos resultados, preenchimento das fichas de jogo e organização das equipas.

Este envolvimento na comunidade escolar, através destas atividades, potenciou a criação e reforço das relações entre os vários elementos da comunidade escolar, enriquecendo a minha formação enquanto docente.

Com esta experiência, percebi que ser professor é muito mais que simplesmente ensinar. Um professor que tenha um papel ativo na sua comunidade escolar apresenta em si um papel muito mais abrangente na vida escolar dos seus alunos e colegas de trabalho sendo capaz de sensibilizar os seus alunos para uma participação mais ativa, e influenciá-los num percurso académico e pessoal mais enriquecedor.

4 - Área III- Desenvolvimento profissional

4.1 O impacto de jogos cooperativos na gestão de conflitos e na dinâmica de grupo em aulas de educação física

4.1.1 Resumo

Os jogos cooperativos têm sido reconhecidos como ferramentas importantes para promover a colaboração, a comunicação e a resolução de conflitos em contextos educativos, particularmente em aulas de educação física. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto de jogos cooperativos na gestão de conflitos e na dinâmica de grupo de alunos do ensino secundário, em aulas de educação física. Participaram no estudo 12 alunos de uma turma do 11º ano do curso de Línguas e Humanidades, sendo seis do género feminino e seis do género masculino. Os dados foram recolhidos através de entrevistas em grupo focal, transcritas e analisadas posteriormente tematicamente. Os resultados indicam que, embora a maioria dos alunos reconheça o impacto positivo dos jogos cooperativos nas relações interpessoais, surgiram opiniões divergentes, com relatos de impactos positivos e negativos. Estes resultados corroboram a literatura existente, evidenciando que a utilização de jogos cooperativos pode influenciar de forma significativa a vida dos alunos, tanto dentro como fora do contexto escolar, oferecendo pistas relevantes para a prática pedagógica em aulas de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: JOGOS COOPERATIVOS, EDUCAÇÃO FÍSICA, GESTÃO DE CONFLITOS, DINÂMICA DE GRUPO, RELAÇÕES INTERPESSOAIS.

4.1.2 Abstract

Cooperative games have been recognized as important tools for promoting collaboration, communication, and conflict resolution in educational contexts, particularly in physical education classes. The present study aimed to analyze the impact of cooperative games on conflict management and group dynamics among high school students in physical education classes. Twelve students from an 11th-grade Languages and Humanities class participated in the study, with six female and six male students. Data were collected through focus group interviews, which were transcribed and subsequently analyzed thematically. The results indicate that, although most students acknowledged the positive impact of cooperative games on interpersonal relationships, divergent opinions emerged, with reports of both positive and negative impacts. These findings support the existing literature, highlighting that the use of cooperative games can significantly influence students' lives, both inside and outside the school context, offering relevant insights for pedagogical practice in physical education classes.

KEYWORDS: COOPERATIVE GAMES, PHYSICAL EDUCATION, CONFLICT MANAGEMENT, GROUP DYNAMICS, INTERPERSONAL RELATIONSHIPS.

4.1.3 Introdução

Nos dias de hoje, a escola não pode ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conhecimento formal. A sua missão vai muito além disso abrangendo a formação integral dos seus alunos, promovendo dimensões sociais, emocionais e relacionais que são fundamentais para a vida em sociedade. A ideia sobre o que constituí o cerne do ensino, o bom professor, a boa aula, o desempenho pedagógico exemplar mudam com o tempo mas, a par da mudança permanece a continuidade, a identidade que se resume essencialmente com ajudar alguém a aprender algo valioso para a sua formação, para o seu desenvolvimento pessoal abrindo-lhe oportunidade de intervenção no mundo (Mesquita & Rosado, 2009).

Neste contexto, a Educação Física (EF) assume um papel de grande importância pois, para além de fomentar o desenvolvimento motor e físico, contribui para a aquisição de valores sociais como o respeito, a solidariedade, a empatia e a cooperação. Através das suas práticas, esta oferece um espaço privilegiado para que os alunos aprendam a relacionar-se, a resolver conflitos e a reconhecer a importância do trabalho em equipa. Isto torna-se de facto um assunto importante uma vez que, atualmente, com o avanço tecnológico, o convívio entre os alunos é cada vez menor o que pode provocar possíveis conflitos. Tal como referido por Valente & Lourenço (2020), os conflitos em sala de aula podem trazer diversas repercussões na qualidade do ambiente de aprendizagem e no desempenho dos alunos a nível académico. No que toca ao professor, o expectável não é que um professor seja apenas um transmissor de conhecimento (W. Oliveira, 2006), mas sim que este seja um orientador, um intermediário, não só ao nível de conhecimento, mas também a situações do ambiente escolar, dando ferramentas para que se possam resolver os problemas (Quinquiolo, 2016).

Posto isto, um dos meios mais eficazes para potenciar as aprendizagens anteriormente referidas bem como colmatar os problemas mencionados, passa pelo recurso a atividades lúdicas e jogos que desempenham um papel importante no desenvolvimento do aluno.

O jogo, enquanto instrumento pedagógico, é simultaneamente um espaço de experimentação, mas também de socialização, no entanto, importa referir que apesar do seu potencial, quando estes são mal orientados podem intensificar rivalidades (jogos competitivos), daí a importância do papel do professor como já foi falado.

É precisamente neste ponto que chegamos à importância dos jogos cooperativos uma vez que estes se assumem como uma metodologia inovadora e transformadora. A aprendizagem cooperativa, consolidou-se como uma prática pedagógica destinada a promover o desenvolvimento intelectual partilhado entre alunos de diferentes níveis de ensino. Ao trabalhar em cooperação, os alunos são impulsionados a contribuir ativamente para o êxito do grupo, criando um contexto de interdependência positiva, isto é, um contexto onde o sucesso individual depende do esforço coletivo. Nestes jogos, o êxito não depende da derrota do outro, mas sim da capacidade de todos trabalharem em grupo, incentivando-os a unir esforços em prol de um objetivo comum. O trabalho em equipa é um dos principais promotores dos valores sociais, fortalecendo os mesmos. Apesar de existir uma competição inerente, o aluno deve ser elogiado e motivado por agir em prol da equipa no sentido de que todos conseguem ter sucesso na tarefa (Mesquita & Rosado, 2009).

A crescente preocupação com os conflitos escolares vem reforçar a pertinência de explorar novas metodologias que ajudem efetivamente a melhorar a convivência entre os alunos.

Neste sentido, torna-se relevante estudar e aplicar estratégias pedagógicas que sejam capazes de promover dinâmicas de grupo positivas, já que estas promovem a motivação dos alunos bem como o seu sentimento de pertença. A necessidade de estudar esta metodologia advém da problemática dos conflitos existentes em contextos de aula, principalmente inerentes à competição existente nas aulas de EF. A promoção das dinâmicas de grupo auxilia, na medida em que permite aos alunos uma maior aproximação entre os mesmos, conhecendo as suas diferenças e aceitando as mesmas.

Apesar de cada vez mais surgirem estudos no âmbito desta metodologia, falta de investigação em grupos específicos, como é o exemplo dos diferentes

tipos de ensino existentes (regular-profissional). Tendo em conta a importância desta problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar o impacto dos jogos cooperativos na gestão de conflitos e na dinâmica de grupo em aulas de educação física de uma turma de 11º ano. Este visa entender qual o impacto que estes jogos apresentam no dia-a-dia dos alunos, nas suas relações dentro e fora do contexto escolar, a promoção dos seus valores sociais e a capacidade de cada um conseguir e/ou melhorar na sua capacidade de cooperação e ajuda para com o próximo.

4.1.4 Metodologia

Desenho do estudo

O presente estudo apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, adotando o estudo de caso como abordagem principal. A escolha do desenho qualitativo justifica-se pela intenção de compreender em profundidade as perceções e experiências dos alunos relativamente aos jogos cooperativos, assim como os seus efeitos na gestão de conflitos e na dinâmica de grupo. O caráter exploratório permite analisar detalhadamente estas dinâmicas num contexto específico, enquanto o estudo de caso se centra numa turma do 11.º ano de escolaridade da EC, permitindo analisar o fenômeno num contexto real e concreto.

Contexto e participantes

O presente estudo decorreu numa escola de ensino básico e secundário do distrito do Porto, com oferta de ensino regular e profissional.

Os participantes deste estudo pertenciam a uma turma do 11º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades. Todos os alunos da turma participaram nas atividades previstas para a realização do estudo, porém apenas 12 alunos foram selecionados para participarem na entrevista, sendo seis do

género feminino e seis do género masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos de idade.

De forma a garantir uma participação voluntária por parte dos alunos, todos os intervenientes foram previamente informados sobre o propósito do estudo e a importância da recolha de dados para futura análise e discussão. Todos os alunos tiveram de trazer um consentimento informado assinado pelos encarregados de educação e pelos mesmos. Dessa forma, os alunos selecionados foram depois informados de que seria garantido o anonimato e a confidencialidade e que, também, podiam rejeitar ou, posteriormente, abandonar a sua participação no estudo.

Instrumento de recolha de dados

O instrumento escolhido para a recolha de dados consistiu em entrevistas semi-estruturadas aos alunos selecionados, em grupo focal. Desta forma, foi possível obter uma maior perceção das experiências e opiniões dos alunos em relação ao impacto dos jogos cooperativos na gestão de conflitos.

O processo de preparação para o guião de entrevistas passou por desenvolver questões que pudessem guiar os alunos para o foco do estudo. No entanto, o grande objetivo das entrevistas era permitir que os alunos falassem das suas experiências durante as atividades e pudessem exprimir o que sentiam em relação às atividades e às relações com os colegas.

As entrevistas foram conduzidas de maneira a proporcionar a todos um ambiente seguro e onde se pudessem expressar, promovendo assim a partilha de experiências. As entrevistas foram realizadas numa das salas da escola e gravadas com recurso a um telemóvel de forma que a informação fosse percetível e permitindo uma discussão aberta. Para cada grupo foi realizada uma entrevista de aproximadamente 20 minutos (tempo disponível com todos os alunos presentes).

Os participantes foram divididos em dois grupos, conforme a tabela abaixo, tendo sido criados códigos para a sua identificação.

Tabela 3 - Divisão dos alunos por grupos e suas siglas

Grupo 1	Grupo 2
D	B
DI	I
DM	IR
M	L
DP	J
DO	A

Ao definir a composição dos grupos, consideraram-se as características individuais dos alunos e o seu nível de conforto. Procurou-se garantir diversidade, tanto nos comportamentos sociais em aula como no desempenho académico, de forma a captar diferentes perspetivas sobre o estudo e obter uma visão mais representativa da turma. Em cada grupo foram incluídos alunos mais participativos e com competências sociais desenvolvidas, favorecendo a interação durante a recolha de dados, bem como alunos menos participativos, permitindo observar contrastes entre perfis distintos.

A utilização de grupos heterogéneos visou explorar opiniões diversas e estimular discussões mais profundas (Wibeck et al., 2007). Enquanto grupos homogéneos podem gerar maior conforto em tópicos sensíveis, os heterogéneos oferecem discursos mais abrangentes e experiências comuns que enriquecem os dados. Assim, a heterogeneidade proporciona maior profundidade e diversidade nos temas abordados (Greenwood et al., 2014).

Implementação das estratégias em aula

Ao longo do segundo semestre foram realizadas atividades de cooperação nas aulas de EF, estando elas ligadas ou não às modalidades que se estavam a abordar. As atividades consistiam em, após a divisão por equipas, superar desafios através da cooperação entre todos. Nas primeiras aulas foram

adotados jogos fora dos conteúdos programados para essas aulas, como a realização de um jogo onde os alunos necessitavam de encestar uma bola de basquetebol segurando uma toalha, ou, desenhar num papel, nas costas do colega, cujo objetivo seria que o primeiro desenho feito fosse o mais similar com o último. Já nas aulas finais, os jogos de cooperação passavam por jogos diretamente ligados às modalidades que estavam a ser lecionadas, como por exemplo, realizar o jogo do galo enquanto driblavam a bola de futebol.

Nas equipas criadas, foram também atribuídos papéis de capitão, onde estes teriam a responsabilidade de liderar as suas equipas, tomar decisões dentro das mesmas e apresentar os resultados, comunicar alguma insatisfação ou dúvida perante o EE. Os capitães eram também responsáveis por apresentar feedbacks a sua equipa, motivando, guiando a equipa ao sucesso e advertindo caso fosse necessário.

Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada através de Análise Temática (Braun & Clarke, 2006). Numa primeira fase as entrevistas foram ouvidas novamente, de forma a garantir a qualidade do material gravado e verificar os testemunhos dos participantes. De seguida, após definir um nome fictício a cada participante, realizou-se a transcrição das entrevistas. A transcrição foi realizada de forma a preservar toda a gramaticalidade do discurso dos alunos. Numa primeira análise, foi agrupada a informação referente às mesmas características. De seguida foram agrupadas as informações que se enquadravam dentro do mesmo tópico, de forma a criar uma melhor organização e facilitar a sua análise.

4.1.5 Resultados

Resolução de conflitos

Os jogos cooperativos apresentam aos elementos do grupo um objetivo comum. Ao contrário dos jogos competitivos, onde o objetivo é ganhar e vencer o opositor, nos jogos cooperativos, os participantes sentem-se “obrigados” a

concluir uma tarefa em conjunto com os restantes colegas. Assim, os participantes têm de colaborar entre si e o foco está no trabalho em equipa e na ajuda mútua.

Estes jogos, têm como objetivo, diminuir a agressividade e o comportamento competitivo criando um ambiente emocional mais seguro e, embora se tenha verificado que a competitividade se manteve, principalmente no sexo masculino, foi possível obter um resultado positivo que foi de encontro ao objetivo principal.

"Depois de saber o objetivo de cada jogo eu, apesar de ser apenas uma aula, eu gosto de ser competitivo e assim nesses jogos de equipa, mas também, por exemplo, a equipa que me calhou, eu tive um bom espírito de entreajuda e funcionou tudo bem…"

G1 - DI

Além do trabalho de grupo, o objetivo é desenvolver aptidões sociais de compreensão e empatia perante as dificuldades dos outros.

"Eu acho que os comportamentos das pessoas melhoraram muito, porque alguns membros dos grupos quiseram melhorar. Houve alguns que queriam, como que cooperar com a equipa, mas houve outros que simplesmente, nem quiseram participar e não se importaram muito."

G2 - I

"Apesar de nos darmos melhor com umas pessoas e pior com outras, tentamos sempre integrar o máximo possível, porque nós sabemos que certas pessoas têm pontos fortes e, outros, têm pontos fracos e cada um serve para a sua especialidade."

G1 - D

Com estes testemunhos, podemos observar que existe uma ligeira diferença entre os sexos masculino e feminino na aceitação de elementos externos ao grupo social e, desse modo, podemos afirmar que a nível de desenvolvimento emocional, nestas idades, os rapazes desenvolvem competências emocionais mais tarde do que as raparigas. Isso leva a que as raparigas se envolvam em conflitos interpessoais mais profundos, que se centram, muitas vezes, em emoções, amizades e sentimentos de exclusão, o que torna estes conflitos mais complexos e mais difíceis de resolver.

"…há logo um exemplo específico em que o meu colega não percebeu o jogo e, em vez de pegarem nos objetos da equipa dele, pegou nos outros. Depois a equipa dela, foi corrigi-la, ela não interagiu, ficou amuada, não falou o resto da aula."

G1 - DM

Uma das alunas refere mesmo que, este tipo de jogos, ajudaram a melhorar a sua aptidão para colaborar com os colegas, embora sentisse que houve colegas que não tiveram a mesma disposição. Desta forma é possível afirmar que quem estiver disposto a se adaptar e auxiliar o seu grupo, existe possibilidade de estes apresentarem uma alteração no seu comportamento para com o outro. Outro aluno refere que a sua relação com um colega melhorou com a prática dos jogos cooperativos pois tiveram a necessidade de diálogo após a aula.

"…apesar de ter um mau relacionamento com alguém da minha equipa, por acaso, até depois da aula ficámos a conversar, por exemplo, se jogamos bem, se jogamos mal e uma coisa que antes não acontecia, que era conversarmos."

G1 - DO

Dinâmicas de grupo

Através dos jogos cooperativos é possível colocar em prática ferramentas pedagógicas como a dinâmica de grupo. Estas promovem a interação dos alunos, o autoconhecimento, a aprendizagem de trabalho em grupo e o desenvolvimento das competências sociais.

Após questionados acerca das relações desenvolvidas com este tipo de jogos os alunos concluem que, embora haja tentativas de inclusão de todos os elementos do grupo, alguns não se envolveram plenamente nas atividades, tal como refere a entrevistada.

"Acho que sim na sua, na grande maioria, mas há sempre pessoas que não estão abertas a trabalhar com outras, então isso dificulta um bocado, mas como, normalmente, eram grupos com mais de 2 pessoas, era mais tranquilo…"

G1 - DP

Assim, podemos afirmar que, embora tenham grande potencial, a aplicação eficaz de dinâmicas de grupo enfrenta uma série de desafios, pois, na faixa etária onde foram aplicadas, podemos observar que os alunos estão em fase de afirmação da identidade pessoal, procuram bastante a aprovação dos restantes elementos do grupo e sentem uma maior sensibilidade à aceitação social.

"No meu grupo, em específico, havia alguém que nunca fazia as coisas e ficava de lado"

G2 - L

Podemos, então, verificar uma resistência à participação, principalmente por parte de elementos femininos, podendo ser por motivos de vergonha e da constante preocupação com o julgamento social. A tendência de formar grupos pode também estar na origem deste problema, pois dificulta a integração de certos elementos. Os principais objetivos eram estimular o trabalho em equipa e a cooperação, desenvolver habilidades de comunicação, promover a empatia e desenvolver a capacidade de resolver conflitos de forma saudável, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, conclui-se que as dinâmicas de grupo, obtivessem resultados positivos maioritariamente no sexo masculino que mencionam que esta atividade ajudou a melhorar diversas relações.

"Fez com que as pessoas estivessem mais à vontade para estar umas com as outras."

G1 - D

"Eu acho que houve uma maior união na turma… houve mais socialização entre colegas."

G1 - DI

Após colocada a questão acerca do impacto das atividades na dinâmica da turma, um dos entrevistados refere que não sentiu melhorias nas relações entre os colegas, apontando como a maior dificuldade de se integrar, o facto de as relações já estarem estabelecidas dentro dos grupos existentes.

"Eu só entrei na turma este ano, mas acho que tipo, a maior parte das pessoas era, tipo, grupinhos."

G2 - B

"Nós, funciona muito grupinhos… não há assim aquela amizade, tipo convivência"

G2 - L

Foi mencionado pelos alunos que os jogos teriam funcionado se os grupos fossem formados através de outro método e onde todos os elementos estivessem envolvidos.

"Eu acho que é mais fácil fazermos jogos enquanto estamos num grupo em que nós todos cooperamos e quando todos conseguem comunicar entre si, porque se houver algum elemento do grupo que não fizer nada e tudo vai destabilizar tudo."

G2 - I

Concluindo, apenas é possível obter resultados positivos com estas atividades se os elementos estiverem dispostos a tal e, podemos verificar que, principalmente nestas idades, os entraves prevalecem, impedindo uma melhoria nas dinâmicas dos grupos.

Relações socioafetivas

Com a realização das entrevistas, após a análise cuidada das opiniões dos alunos, é possível verificar que, entre a faixa etária dos alunos (16-17), as relações são restritas a um grupo específico, anteriormente formado em contexto fora do espaço de aula, e que a convivência com pessoas fora desse mesmo núcleo é, praticamente, inexistente.

Foi também possível constatar que estas relações são levadas para todos os aspetos da vida dos alunos, inclusive quando é necessário formar grupos para tarefas dentro do espaço de aula.

Como foi mencionado pela aluna, durante a realização dos jogos cooperativos, foram formados grupos que não seriam conseguidos em outras disciplinas, pois os alunos tendem a manter, para trabalhos de grupos, os mesmos grupos formados fora do espaço de aula.

"… tem grupos que nós fazemos em física que eu acho que nunca faríamos noutra disciplina. Nós não nos damos tão bem com essas pessoas."

G2 - B

Nesta faixa etária, é notória a falta de desenvolvimento de competências sociais, para lidar com a diversidade de personalidades e opiniões e, por isso, procuram o conforto emocional, o sentimento de pertencer a algo e de ser aceite, dentro de um grupo específico. No contexto de espaço de aula, estes fatores podem dificultar a integração global da turma e criar barreiras à cooperação.

Com as atividades em grupo, foi possível desenvolver, de certa forma, empatia entre os alunos, incentivar a interação entre os mesmos, e a capacidade de trabalho em grupo.

Após questionado sobre o que aprendeu acerca de ele próprio com os jogos cooperativos, um aluno declara:

"Não julgar tanto um livro pela capa, porque às vezes, uma pessoa que seja uma pessoa de fora, às vezes, quando as coisas se tornam competitivas, ser tornam interessantes, as pessoas começam a mostrar quem realmente são e aí dá mais vontade ainda de jogar."

Uma das alunas, após ser questionada acerca das capacidades que conseguiu melhorar individualmente, refere que, com este tipo de jogos, tornou-se mais paciente e compreensiva.

"Eu acho que melhorou a minha capacidade em entender os outros, porque, por exemplo, como elas já disseram, tivemos que realmente trabalhar nos grupos e eu, normalmente, fico facilmente sem paciência e eu acho que consegui adaptar-me mais às pessoas e prosseguir o caminho direto."

G2-J

Os resultados mostram, também, que nem todos os alunos desenvolvem as competências sociais e de cooperação ao mesmo ritmo ou com a mesma facilidade, mesmo quando inseridos neste tipo de atividades. Questões de personalidade podem, assim, justificar este ponto. Muitas vezes, alunos que sejam mais introvertidos, ansiosos ou com baixa autoestima tendem a evitar interações sociais por medo de serem rejeitados ou julgados. Durante as entrevistas, um aluno mencionou mesmo este aspeto.

"Houve alguns que queriam, como que cooperar com a equipa, mas houve outros que simplesmente, nem quiseram participar e não se importaram muito."

G2 - I

Foi mencionado, também, por um elemento masculino que, estes tipos de atividades deveriam ser realizados no início do ano letivo de modo a incentivar a interação entre todos os elementos da turma e de maneira a evitar que se criassem os grupos.

"Eu acho que esses jogos sim, ajudar-nos-ia no nosso percurso académico com, por exemplo, a interagirmos aqui com os meus colegas, mas eu acho que isso devia ser feito, por exemplo, era no início do ano letivo porque, por exemplo, depois de algum tempo, nós já sabemos quem é que é, quem é que são as pessoas que nós temos de interagir e assim, eu acho mesmo é no início do ano letivo, nós não conhecemos bem as pessoas logo vamos dar mais de nós, é para mostrar a nossa melhor versão e dar uma melhor imagem nossa."

G1 - DM

4.1.6. Discussão

O presente estudo propôs-se a evidenciar como o recurso a jogos cooperativos pode influenciar relações interpessoais positivas dentro e fora da escola.

Verificaram-se diferentes opiniões nos dois grupos entrevistados. Por um lado, vemos um grupo que afirma que a utilização destes jogos foi benéfica no que toca às dinâmicas criadas dentro e fora do espaço de aula, bem como às relações que lhe estão associadas. Noutra perspetiva, é possível observar que

o grupo seguinte afirma que nada se alterou nas relações com os colegas e que de nada serviu uma vez que houve alunos que não se interessaram.

Fernández-Río e Méndez-Giménez (2016) afirma que a aprendizagem cooperativa deixe de ser uma estratégia, mas sim um modelo pedagógico de ensino. Estes autores defendem que este modelo se pode apresentar com "híbrido" no sentido em que se pode fundir com outros modelos já existentes.

Noutro estudo, os autores referem que, após a realização do mesmo, que dinâmicas cooperativas conseguiram favorecer a convivência entre os indivíduos e a promoção de valores, transformando-se assim em relações mais fortes dentro do grupo de estudo (Bessa et al., 2022). Foi possível verificar no estudo que, dentro dos grupos de trabalho, os indivíduos tendem a apresentar mais empenho no momento das tarefas propostas, uma vez que existe uma maior interação.

Ao longo das entrevistas foi também possível observar que esta grande disparidade de opiniões advém de, por um lado, haver um grupo apenas de rapazes e outro apenas de raparigas. Ao longo do tempo foi possível observar um maior atrito entre os alunos do sexo feminino em comparação ao sexo oposto. Por um lado, os alunos do sexo masculino eram mais competitivos, no entanto, sabiam que o importante nos jogos era o grupo e a vitória do grupo. Por outro lado, as alunas apresentaram, na sua maioria, pouco empenho e pouca vontade de realizar as tarefas, mesmo elas englobando a vitória.

Em comparação com os estudos apresentados, onde os grupos em criados com indivíduos cuja sua relação era favorável, neste caso, os grupos foram criados de forma a perceber se alunos com fraca relação entre si conseguiam cooperar e assim melhorar a sua relação pessoal, dentro e fora da aula.

Durante a realização dos jogos cooperativos havia de facto um maior empenho na realização das tarefas, em comparação com as tarefas das modalidades, pois estas não eram algo que os alunos estavam habituados a realizar todas as aulas. No entanto, foi possível também observar que, de facto, após a realização dos jogos, existiam ainda alguns atritos em alguns alunos. Num estudo conduzido por Fernández-Río et al. (2023), com alunos espanhóis

e portugueses, os autores concluíram que quanto melhor o grupo funcionasse, melhores resultados conseguiam obter. Em comparação, os grupos criados apresentavam algumas discordâncias. O facto de os grupos também não se auxiliarem fora das aulas de EF fez com que os resultados não fossem os esperados.

4.1.7 Conclusões

O presente estudo apresentou em si dois pontos díspares: por um lado, as utilizações de jogos cooperativos nas aulas de EF são de facto benéficas para a criação de dinâmicas de grupo dentro da disciplina como forma de auxiliar na lecionação das aulas. Por outro lado, estes jogos devem ser aplicados e fomentados nas aulas durante mais tempo de forma que possam ter um efeito mais seguro nos alunos fora do contexto escolar. Tal como foi referido na discussão, esta não deve ser uma estratégia, mas sim um modelo pedagógico de ensino.

A cooperação com o próximo, a relação favorável com o próximo é algo que deve ser fomentado desde as idades mais jovens, não só para um clima escolar mais positivo, mas também para a criação de uma sociedade mais próxima um dos outros. O saber estar e conviver é algo que auxilia um aluno no seu presente e no seu futuro. Cada vez mais os valores sociais estão em risco. A criação de uma sociedade capaz de cooperar é fundamental para um futuro melhor.

Alguns alunos destacam que, apesar de os jogos não terem o efeito esperado, o mesmo se deve ao facto de os colegas não estarem disponíveis. No entanto, aquando da sua boa execução é possível criar um clima mais favorável em todos os aspetos.

O presente estudo, apesar de apresentar algumas limitações como o pouco tempo de implementação, o tempo dedicado às entrevistas ser curto, e conduzido pelo EE, e sobre o facto de ter sido realizado em um grupo pequeno de alunos (apenas uma turma), conseguiu apresentar em si que, os jogos cooperativos trazem vantagens em temas como a comunicação, o espírito de entreajuda e a competição saudável que é possível criar em ambiente de aula.

Em síntese, os jogos cooperativos revelam-se uma estratégia pedagógica capaz de promover benefícios significativos para todos os participantes, potenciando relações interpessoais mais positivas, a valorização social e o interesse pela disciplina e pela prática desportiva. Assim, perante os desafios constantes da sociedade e da necessária adaptação das práticas docentes, a cooperação e a centralidade do aluno emergem como pilares de uma educação mais inclusiva, participativa e orientada para o futuro.

4.1.8 Referências Bibliográficas

Bessa, C., Farias, C., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). As dinâmicas de cooperação no seio das equipas no modelo de educação desportiva: Um estudo de investigação-ação. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto (RPCD)*, *22(2)*, 11–27. https://doi.org/10.5628/rpcd.22.02.8

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Fernández-Río, Javier Cecchini, J. A., Lopes, J., Silva, H., & Leite, Â. (2023). Self-efficacy, self-regulation and cooperative learning in Secondary Education Spanish and Portuguese students. *Retos*, *49*, 27–36. https://doi.org/10.47197/retos.v49.94734

Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, *29*, 201–206. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721

Greenwood, N., Ellmers, T., & Holley, J. (2014). The influence of ethnic group composition on focus group discussions. *BMC Medical Research Methodology*, *14*, 107.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). Pedagogia e Didática do Desporto. In *Manual de Formação de Treinadores de Desporto-Grau I* (p. 250). IPDJ –

Instituto Português do Desporto e Juventude. https://bibliotecadodesporto.ipdj.gov.pt

Oliveira, W. (2006). Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. *Revista Eletrônica Múltiplo Saber*, 12. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf

Quinquiolo, N. (2016). O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU*. file:///C:/Users/franc/Downloads/331-1101-1-PB.pdf

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). *Gestão de conflitos Conflitos em sala de aula: desafios e oportunidades*. https://www.up.pt/portal/pt/inovacao-educativa/ensino-e-aprendizagem/relacoes-pedagogicas/gestao-de-conflitos/

Wibeck, F., Dahlgren, L. O., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, *7*(2), 249–267.

5. Considerações Finais

Este ano letivo ficará para sempre na memória! Foi um ano em que entrei apreensivo, num espaço novo e sem qualquer tipo de relacionamento com alguém. Após o final do EP, vejo que saio com novas amizades, desde o NE, que nunca nos meus sonhos pensei que tivesse este impacto, um PC disponível até para as pequenas coisas, até ao pessoal docente e não docente da EC.

Aquando da minha chegada à EC, havia em mim expectativas de que tudo o que acontecesse seria conhecimento e novas experiências que só me tornariam um melhor profissional da área. O primeiro contacto com o PC mostrou que seria um ano com muito trabalho, mas que, acima de tudo, teríamos ali alguém que nos iria apoiar independentemente de tudo.

Apesar de ter colegas que já haviam frequentado este curso e que diziam que seria um ano trabalhoso, nada me preparou para todos os desafios presentes ao longo do EP.

Ao longo do ano, a forma como o NE se ia organizando foi ganhando forma. Entre vida pessoal, profissional e EP foi difícil ao início haver conciliação, especialmente com prazos que deviam ser cumpridos. No entanto, houve sempre auxílio do PC, o que facilitou todo o processo.

Fui sentindo evolução pessoal a todos os níveis ao longo do ano letivo. Desde a gestão da aula, na sua planificação, controlo das turmas, no clima positivo que se foi formando. Acima de tudo senti uma grande evolução na minha instrução, na forma como aplicava o feedback. Para tal foi necessária uma adaptação ao meio em que me encontrava.

A nível reflexivo aprendi a importância do mesmo, o quão necessário este é para o crescimento profissional do professor, com o fomento de um pensamento crítico mais forte e capaz de saber ser crítico comigo próprio.

Este ano permitiu-me também conhecer futuros profissionais de diversas áreas, com diversos objetivos. As diversas relações criadas nas turmas foram gratificantes e irei tentar procurar manter as mesmas. No início do ano pensava o quão importante seria influenciar a vida dos alunos para um estilo de vida ativo

e saudável. Sinto que, após o ano letivo terminar, consegui proporcionar boas experiências para estes e que de facto consegui influenciar os mesmos para esse tipo de hábito de vida.

A envolvência com a comunidade escolar foi um ponto alto deste EP, com diversas conversas com outros professores que só enriqueceram o meu saber e que acima de tudo me vão influenciar no futuro, nas minhas abordagens à vida profissional e a tudo o que há no seu meio.

E após um salvamento cansativo, com adversidades e surpresas, sinto que o ensino, enquanto estiver na mão de profissionais competentes e com vontade, seja docente ou não docente, não estará à beira de um afogamento. Saio deste EP com vontade de tentar ajudar a esta vigilância e não permitindo que nenhum náufrago surja. Saio com vontade de aplicar tudo o que aprendi e continuar em busca de mais e melhor. Se me sinto preparado para o futuro? Apenas este me dirá. No entanto, irei olhar-lhe nos olhos e sem medo dele.

6. Referencias Bibliográficas

Araújo, F., & Diniz, J. (2023). A avaliação formativa em Educação Física: síntese sobre investigação nos últimos 25 anos. *Boletim Da SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física*.

Bento, J. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Editorial Caminho.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (2ª). Livros Horizonte.

Bessa, C., Farias, C., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). As dinâmicas de cooperação no seio das equipas no modelo de educação desportiva: Um estudo de investigação-ação. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto (RPCD)*, *22(2)*, 11–27. https://doi.org/10.5628/rpcd.22.02.8

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5–8.

Carreiro da Costa, F. (1989). *Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física*. https://www.researchgate.net/publication/280316596_Estudo_das_condicoes_e_factores_de_ensino-aprendizagem_associados_ao_exito_numa_unidade_de_ensino_em_educacao_fisica

Claro Jr, R. da S., & Felgueiras, I. P. (2008). *Vista do Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola*. 16. https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1718/1312

Correia, R. N. P. (2008). *Competências do professor de educação física: um estudo com professores da rede pública*. 204. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-03072008-095355/publico/Dissertacao_Rodrigo_Nuno.pdf

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198).

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (D. C. H. and Company (Ed.); Revised Ed).

Dicionário Online Priberam de Português. (n.d.). Retrieved May 31, 2025, from https://dicionario.priberam.org/feedback

Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates. https://archive.org/details/handbookofclassr0000unse_w4k0/page/n5/mode

/1up

Faria, C. (2023). *O que é um bom professor de educação física?* [Instituto Piaget – ISEITA]. http://hdl.handle.net/10400.26/44824

Faria, S. H. A. B. M. A. de. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes Da Educação*, *1*.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, *19*(2).

Fernández-Río, Javier Cecchini, J. A., Lopes, J., Silva, H., & Leite, Â. (2023). Self-efficacy, self-regulation and cooperative learning in Secondary Education Spanish and Portuguese students. *Retos*, *49*, 27–36. https://doi.org/10.47197/retos.v49.94734

Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, *29*, 201–206. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721

Greenwood, N., Ellmers, T., & Holley, J. (2014). The influence of ethnic group composition on focus group discussions. *BMC Medical Research Methodology*, *14*, 107.

Hall, T., Heidorn, B., & Welch, M. (2011). A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills. *The Physical Educator*, *68 (4)*, 188–198.

ISN, A. M. N.-. (2019). *Manual técnico do Nadador-Salvador* (2ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Januário, C. A. S. dos S. (1992). *O pensamento do professor : relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10400.5/8018

Kunz, E. (2004). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (6ª). Editora unijuí. http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf

Loureiro, M., Nakamura, F. Y., Ramos, A., Coutinho, P., Ribeiro, J., Clemente,

F. M., Mesquita, I., & Afonso, J. (2022). Ongoing Bidirectional Feedback between Planning and Assessment in Educational Contexts: A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health 2022, Vol. 19, Page 12068*, *19*(19), 12068. https://doi.org/10.3390/IJERPH191912068

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). Pedagogia e Didática do Desporto. In *Manual de Formação de Treinadores de Desporto-Grau I* (p. 250). IPDJ – Instituto Português do Desporto e Juventude. https://bibliotecadodesporto.ipdj.gov.pt

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e Didática do Desporto* (I. P. do D. e Juventude (Ed.)). https://be.age-mgpoente.pt/view/536/Pedagocia Didatica do Desporto - Isabel Mesquita %5Bet.al.%5D.pdf

Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). *Pedagogia do Desporto*. FMH Edições.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). FMH Edições.

Metzler, M., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4ª ed.). Routledge.

Miras, M., & Solê, I. (1992). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de ensenãnza e aprendizage. Desarollo psicológico y educacion II. Psicologia de la education* (2ª). file:///C:/Users/franc/Downloads/Desarrollo_psicologico_y_educacion_2_Psi.pdf

Mustamin, R. (2024). The role of formative and summative assessment in improving learning quality and student learning outcomes. *Journal of Strategy and Transformation in Educational Management*, *1*(1), 17–21.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In G. (Grupo de T. de Investigação) (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). Associação de Professores de Matemática (APM).

Oliveira, W. (2006). Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. *Revista Eletrônica Múltiplo Saber*, 12. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf

Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Lisboa*, 37–52. https://doi.org/https://doi.org/10.25757/invep.v2i2.49

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.* Porto Alegre: Artmed Editora. https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf?srsltid=AfmBOoptHcrsoUjRYkO83uadKqmpkORlcK868tQ5PmynHiquJGM0TnVu

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Editora FADEUP.

Quinquiolo, N. (2016). O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU*. file:///C:/Users/franc/Downloads/331-1101-1-PB.pdf

Ribeiro, J., Facchini, M., Loureiro, M., & Afonso, J. (2023). Meta-avaliação: ou a importância de avaliarmos os processos de avaliação. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 73–86). Editora FADEUP.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. In *Teachers College Record* (pp. 842–866). Teachers College Press / Teachers College of Columbia University.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education.* (4ª). Mayfield Publishing Company.

Stival, G., & Ribas, M. (2024). *O Estágio e o Mercado para o profissional de Educação Física - Blog UniDomBosco*. https://unidombosco.edu.br/blog/o-estagio-e-o-mercado-para-o-profissional-de-educacao-fisica/?utm_source=chatgpt.com

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). *Gestão de conflitos Conflitos em sala de aula: desafios e oportunidades*. https://www.up.pt/portal/pt/inovacao-educativa/ensino-e-aprendizagem/relacoes-pedagogicas/gestao-de-conflitos/

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach* (1ª). Human Kinetics Publishers.

Wibeck, F., Dahlgren, L. O., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, *7*(2), 249–267.

Anexos

Anexo 1 - Calendarização anual

1º semestre						
Mês	Dia	Aula	Hora	E. Estagiário	UD	Espaço
Setembro	18	1 /2	15:00-16:30	Todos	Fit Escola	1
	20	3	15:00-15:45	Todos	Fit Escola	1
	25	4/5	15:00-16:30	Francisco	Av. Diagnóstica V	3
	27	6	15:00-15:45	Todos	Dança	
Outubro	2	7/8	15:00-16:30	Francisco	Voleibol	1
	4	9	15:00-15:45	Francisco	Greve	
	9	10/11	15:00-16:30	Marco	Voleibol	2
	11	12	15:00-15:45	Marco	Voleibol	1
	16	13/14	15:00-16:30	Marco	Voleibol	3
	18	15	15:00-15:45	Marco	Voleibol	2
	23	16/17	15:00-16:30	Marisa	Voleibol	1
	25	18	15:00-15:45	Marisa	Voleibol	3
	30	19/20	15:00-16:30	Marisa	Atividade de Erasmus	2
Novembro	6	21/22	15:00-16:30	Mafalda	Voleibol	2
	8	23	15:00-15:45	Mafalda	Voleibol	1
	13	24/25	15:00-16:30	Mafalda	Voleibol	3
	15	26	15:00-15:45	Mafalda	Voleibol	2
	20	27/28	15:00-16:30	Francisco	Voleibol	1
	22	29	15:00-15:45	Francisco	Voleibol	3
	27	30/31	15:00-16:30	Francisco	Av. Sumativa V	2
Dezembro	4	32/33	15:00-16:30	Marco	Visita de estudo	
	6	34	15:00-15:45	Marco	Greve	
	11	35/36	15:00-16:30	Marco	Av. Diagnóstica F	1
	13	37	15:00-15:45	Marco	Aula Teórica	
	18	38/39	15:00-16:30	Marco	Peddy Papper	
	20	40	15:00-15:45	Marco	Atividades Lúdico Cooperativas	2
Janeiro	8	41/42	15:00-16:30	Marisa	Teste/ Av. Diagnóstica F	1
	10	43	15:00-15:45	Marisa	Futebol	1
	15	44/45	15:00-16:30	Marisa	Av. Diagnóstica B	1
	17	46	15:00-15:45	Marisa	Corta-Mato Distrital	
	22	47/48	15:00-16:30	Marisa	Aptidão Física	2
	24	49	15:00-15:45	Marisa	Aptidão Física	2

Anexo 2 - Calendarização anual

Mês	Dia	Aula	Hora	E.Estagiário	UD	Espaço
Fevereiro	5	50/51	15:00-16:30	Mafalda	Badminton	P1
	7	52	15:00-15:45	Mafalda	Badminton	P2
	12	53/54	15:00-16:30	Mafalda	Badminton	P2
	14	55	15:00-15:45	Mafalda	Badminton	P3
	19	56/57	15:00-16:30	Francisco	Badminton	P3
	21	58	15:00-15:45	Francisco	Badminton	P1
	26	59/60	15:00-16:30	Francisco	Badminton	P1
	28	61	15:00-15:45	Francisco	Badminton	P2
Março	7	62	15:00-15:45	Marco	Aptidão Fisica	P2
	12	63/64	15:00-16:30	Marco	Semana Aberta	
	14	65	15:00-15:45	Marco	Futebol	P3
	19	66/67	15:00-16:30	Marisa	Futebol	P1
	21	68	15:00-15:45	Marisa	Futebol	P1
	26	69/70	15:00-16:30	Marisa	Futebol	P2
	28	71	15:00-15:45	Marisa	Futebol	P2
Abril	2	72/73	15:00-16:30	Marco	Badminton	P2
	4	74	15:00-15:45	Mafalda	Badminton	P2
	9	75/76	15:00-16:30	Mafalda	Visita de Estudo	
	23	77/78	15:00-16:30	Francisco	Badminton	P1
	30	79/80	15:00-16:30	Francisco	Badminton	P1
Maio	2	81	15:00-15:45	Francisco	Badminton	P2
	7	82/83	15:00-16:30	Marco	Badminton	P2
	9	84	15:00-15:45	Marco	Futebol	P3
	14	85/86	15:00-16:30	Marco	Futebol	P3
	16	87	15:00-15:45	Marco	Futebol	P1
	21	88/89	15:00-16:30	Mafalda	Futebol	P1
	23	90	15:00-15:45	Mafalda	Futebol	P2
	28	91/92	15:00-16:30	Mafalda	Futebol	P2
	30	93	15:00-15:45	Mafalda	Futebol	P3
Junho	4	94/95	15:00-16:30	Mafalda	Futebol	P3
	6	96	15:00-15:45	Mafalda	Aula Livre	P3

Anexo 3 - Grelha da UD de Voleibol

			Dia		24	1	8	11	15	18	22	25	29	5	8	12	15	19	22
			Espaço		P1	P1	P2	2	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1	P2
			Duração		90'	90'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	90'	45'	90'	45'	90'	45'
			Aula		1/2	3/4	5/6	7	8/9	10	11/12	13	14/15	16/17	18	19/20	21	22/23	24
Habilidades Motoras	Técnica		Passe (de frente)		AD	I/E	E	E	E	C								Torneio	AS
			Manchete				I/E	E	E	E	C								
			Deslocamentos				I/E	E	E	E	C								
			Serviço por baixo						I/E	E	E	E	C						
			Serviço por cima								I/E	E	E	C					
			Passe em suspensão									I/E	E	E	C				
			Remate										I/E	E	E	C			
	Tática	Jogo 2x2	Sistema Defensivo	1:1									I/E	E	E	E	C		
			Sistema de Receção	0:2															
		Jogo 3x3	Sistema Defensivo	1:2												I/E	E		
			Sistema de Receção																
Condição Física e Fisiologia		Capacidades Condicionais	Resistência					✓				✓			✓				
			Força			✓				✓				✓					
		Capacidades Coordenativas	Coordenação			✓			✓				✓						
			Equilibrio ou diferenciação cinestésica					✓				✓			✓				
Cultura Desportiva		Regras				✓		✓		✓		✓		✓					
		Sinalética da arbitragem					✓		✓		✓		✓		✓				
		Terminologia Específica				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicossociais		Fair-Play/Disciplina				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Cooperação				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Coesão				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Responsabilidade				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Anexo 4 - Plano de aula 21/22

Aula nº 21/22de 24	**Unidade Didática: Voleibol**	
Data: 20/11/24 Hora: 15:00-16:30 **Duração : 90' (75' uteis)** **Local: Pav.**	**Objetivos da aula: Torneio 2x2** **Motor:** Executar corretamente o passe de frente; Controlo da manchete e direção posterior da bola; executar corretamente o serviço por cima e serviço por baixo; Capacidade de movimentação e posicionamento no campo. **Cognitivo:** Identificar situações de uso em cada técnica; Compreensão do jogo 2x2; Ser capaz de avaliar as próprias técnicas e procurar corrigir erros; **Socioafetivo:** Comunicação entre todos os membros da equipa; Fair-play entre todos os intervenientes do jogo; ser capaz de gerir emoções (ansiedade e frustração).	**Nº de Alunos:** 23 **Material:** 12 bolas, Fita elásticas, cones, sinalizadores, marcadores, 2 colchões rasos, 2 bolas medicinais. **Turma:**

PLANO DE AULA

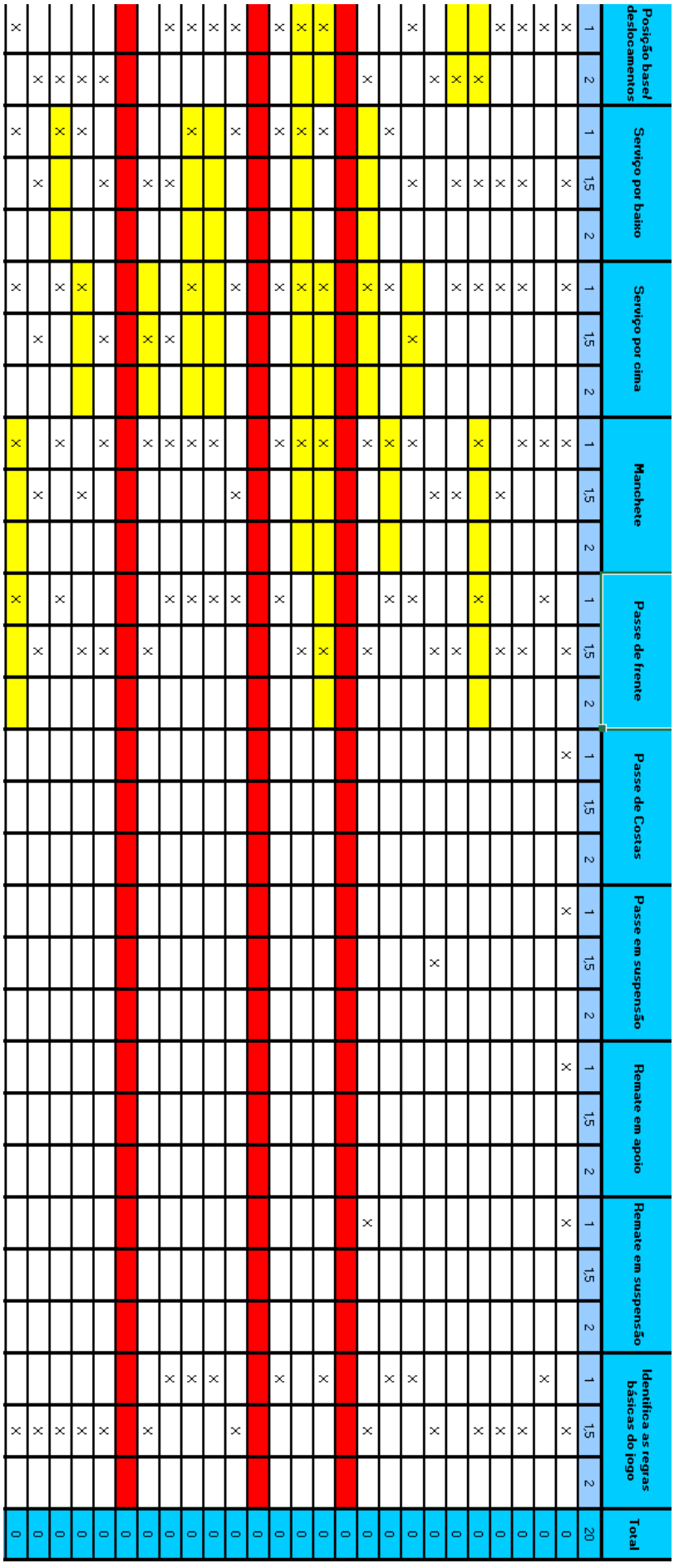
		OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	15'	**Circuito de aptidão física:** 3 grupos de 5 alunos e 2 grupos de 4 alunos. Exercitação durante 1'30'' e descanso de 1' **1ª estação**: Volta ao mundo (sempre que o aluno chegar ao local em que vai receber a bola, deve de tocar com uma mão no chão); **2ª estação:** passada lateral. Quando chegar ao final, um colega vai arremessar a bola e o aluno que receber deve de a jogar de volta em manchete; **3ª estação:** os alunos devem de alongar os MI, fletindo um joelho enquanto o outro MI está em extensão. Ao realizar este movimento, os alunos devem de simular uma manchete. Ao chegarem à rede, devem de regressar à linha final de costas e o mais rapidamente possível; **4ª estação:** Abdominais (realizar o máximo nº de abdominais dentro do tempo de exercitação) **5ª estação:** Arremesso da bola medicinal: em roda, os alunos, um de cada vez, devem de arremessar a bola medicinal ao chão.		
FUNDAMENTAL	55'	- Cumprimento das regras da modalidade; - Fair-play entre todos os intervenientes;	**Torneio 2x2** Organizados em 7 grupos de 3 e um grupo de 2 elementos; 2 alunos vão estar a jogar enquanto o 3º elemento vai ser o treinador. Outro grupo vai estar como responsáveis de mesa outro grupo vai estar a arbitrar o jogo. Os jogos irão ter uma duração de 5 minutos. A contagem do tempo deve de ser realizada pelos responsáveis de mesa. Estes têm também a responsabilidade de garantir que o fair-play está a ser cumprido por parte de todos os intervenientes (respeito durante o jogo, de todos os alunos se cumprimentarem no início e no final do jogo). Quanto aos alunos que irão estar na arbitragem, estes são acompanhados por um documento de apoio. Devem de trocar de função (dentro da sua equipa) a cada 5 pontos.	**- Comunicação com os colegas;** **-Critérios de êxito do passe:** - Mãos por cima da cabeça e os dedos formam um triangulo; -MS em extensão no momento do arremesso da bola. **-Critérios de êxito da manchete:** - Pés à largura dos ombros; - MI fletidos e centro de gravidade mais baixo; - MS em extensão, com os cotovelos a apontar para baixo; -Movimento de

				ascensão de todo o corpo no momento da manchete. **-Critérios de êxito do serviço por cima:** -Um MS em extensão com a bola de forma a lançar a bola ao ar: -O outro MS acerta na bola com uma pancada seca, no centro da mesma, no ponto mais alto. MS em extensão no momento do toque na bola. **-Critérios de êxito do serviço por baixo:** -Um MI à frente do outro (contrário ao MS que vai arremessar a bola). Uma mão levanta a bola ligeiramente enquanto o MS contrário deve de bater na bola com a palma da mão. O MS deve de estar em extensão.
FINAL	5’	Retorno à calma Reflexão sobre a aula e sobre a próxima aula Arrumação do material		

Anexo 5 - Grelha do FITescola do 2º semestre

Género	Idade	Nível Escolari	Peso (kg)	Altura (cm)	Vaivém				Abdominais				Flexões de Braços				Impulsão Horiz				Flex Memb Inf Dir				Flex Memb Inf Esq				Classificação
					ZS	A	Percursos	Classif.	ZS	PA	Repetições	Classif.	ZS	A	Repetições	Classif.	ZS	PA	s	Classif.	ZS	PA	s	Classif.	ZS	PA	os	Classif.	
f	16	s	83	165	32	50	13	3,78	18	63	5	2,64	7	18	3	4,50	126,0	180,4	134,0	18,00	30,5	35,6	30,0	8,88	30,5	35,6	33,0	18,00	8,47
m	16	s	57	175	47	91	48	18,00	24	71	48	18,00	18	29	20	18,00	175,9	231,8	189,0	18,00	20,3	33,5	21,0	18,00	20,3	33,5	15,0	6,68	16,87
f	17	s	46	155	35	51	15	4,06	18	65	41	18,00	7	19	10	18,00	129,5	183,4	106,0	7,39	30,5	36,0	38,0	20,00	30,5	36,0	33,0	18,00	13,29
f	16	s	47	160	32	50	13	3,78	18	63	10	5,29	7	18	3	4,50	126,0	180,4	116,0	8,35	30,5	35,6	27,0	7,99	30,5	35,6	25,0	7,40	5,92
m	16	s	60	167	47	91	92	20,00	24	71	41	18,00	18	29	18	18,00	175,9	231,8	237,0	20,00	20,3	33,5	25,0	18,00	20,3	33,5	27,0	18,00	18,80
f	16	s	44.7	156	32	50	13	3,78	18	63	20	18,00	7	18	2	3,00	126,0	180,4	127,0	18,00	30,5	35,6	38,0	20,00	30,5	35,6	32,0	18,00	12,36
m	18	s	63	171	53	97		,00	24	71		,00	18	34		,00	203,2	251,7	,0	,00	20,3	35,0	,0	,00	20,3	35,0	,0	,00	,00
f	17	s	55.7	153	35	51	13	3,54	18	65	17	9,00	7	19	7	18,00	129,5	183,4	116,0	8,09	30,5	36,0	26,0	7,70	30,5	36,0	31,0	18,00	10,30
f	17	s	53	161	35	51	15	4,06	18	65	31	18,00	7	19	11	18,00	129,5	183,4	121,0	8,44	30,5	36,0	20,0	5,92	30,5	36,0	18,0	5,33	10,83
f	16	s	50	158	32	50	34	18,00	18	63	29	18,00	7	18	10	18,00	126,0	180,4	147,0	18,00	30,5	35,6	33,0	18,00	30,5	35,6	29,0	8,59	17,06
m	16	s	69	171	47	91	48	18,00	24	71	41	18,00	18	29	30	20,00	175,9	231,8	207,0	18,00	20,3	33,5	35,0	20,00	20,3	33,5	32,0	18,00	18,60
		s			##	##		#N/D	###	###		#N/D	##	##		#N/D	#N/D	#N/D		#N/D	###	###		#N/D	###	###		#N/D	#N/D
		s			##	##		#N/D	###	###		#N/D	##	##		#N/D	#N/D	#N/D		#N/D	###	###		#N/D	###	###		#N/D	#N/D

Anexo 6 - Grelha de AD de Voleibol



Anexo 7 - Grelha de AS de Futebol

Atitude ofensiva com bola			Desmarcação / Criação de linhas de passe			Atitude defensiva/pressão sobre o portador da bola			Atitude defensiva sem bola/ Fecho de linhas de passe			Identifica as regras básicas do jogo			TOTAL	Comunicação			TOTAL
1	4	7	1	2	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	20	1	3	5	5
3			2			2			2			3			12,00	3			12,00
3			3			3			3			3			15,00	4			16,00
2			2			2			2			3			11,00	3			12,00
2			1			2			2			3			10,00	3			12,00
6			3			3			3			3			18,00	5			20,00
2			2			2			2			3			11,00	3			12,00
5			3			3			3			3			17,00	5			20,00
2			2			2			2			3			11,00	3			12,00
3			3			3			3			3			15,00	4			16,00
2			1			2			2			3			10,00	3			12,00
7			4			3			3			3			20,00	5			20,00

Anexo 8 - Documento de apoio ao módulo de Contextos e saúde

Módulo de contextos e saúde

Núcleo de estágio da FADEUP

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALONGO

U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

Tópicos

- Hemorragias;
- Paragem Digestiva;
- Obstrução da Via Aérea;
- Suporte Básico de Vida;

Hemorragias

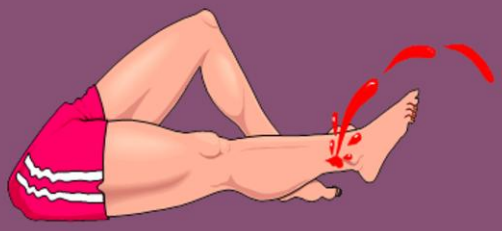
Designa-se por hemorragia a perda de um determinado volume de sangue por rotura dos vasos onde circula, independentemente da quantidade e tendo ou não repercussão no estado geral da vítima.

Estas podem ser **internas ou externas;**

O local onde o vaso se rompe e por onde sai sangue é designado por **Foco Hemorrágico;**

Quanto à origem podem ser: **Arteriais; venosas; capilares.**

Hemorragias Arteriais



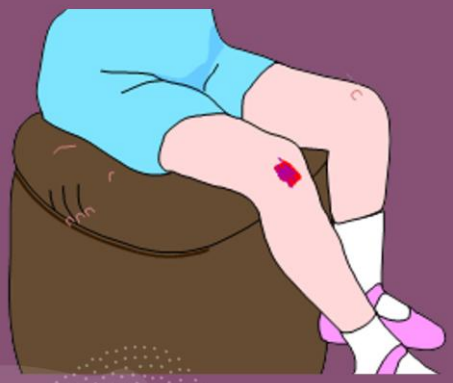
- O sangue provém de uma **artéria**. O sangue é um vermelho **vivo** e num **jato descontinuo** (que corresponde à contração do coração). A hemorragia é de difícil controlo.

Hemorragias Venosas



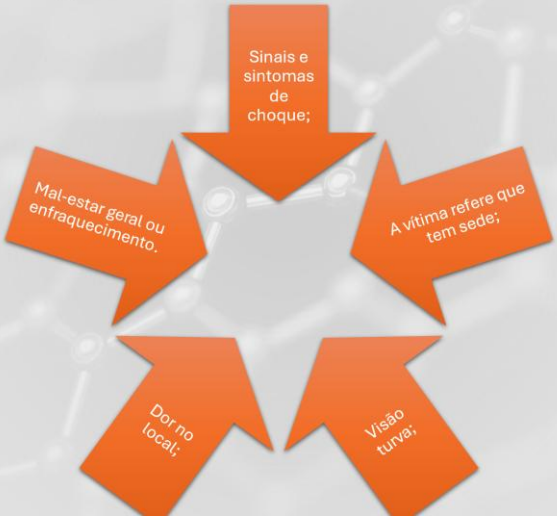
- O sangue provém da **veia**. O sangue é vermelho **escuro** e o **jato é continuo**. A sua saída é de forma regular. É mais fácil de controlar, porém, é fatal se não for detetada a tempo.

Hemorragias Capilares



- É uma hemorragia que atinge os **vasos capilares**. A saída de sangue é em **toalha**. É de fácil controlo e pode parar espontaneamente

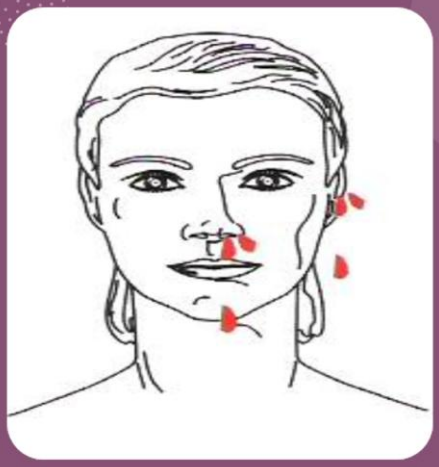
Sintomatologia



Hemorragias

Hemorragias Internas podem ser **visíveis** ou não **visíveis**.

- Hemorragia internas **visíveis** caracterizam-se quando sangue sai por um dos **orifícios naturais do corpo como o nariz, boca, ouvidos, etc…**



Procedimento em caso de **hemorragias Internas**

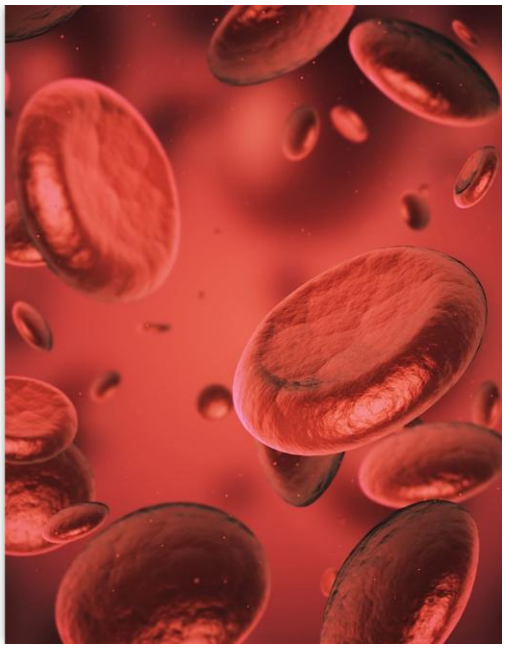
- Desapertar as roupas;
- Proporcionar repouso à vitima;
- Não dar nada a beber;
- Ligar 112;
- Vigiar as funções vitais.

Procedimento em caso de **hemorragias externas**

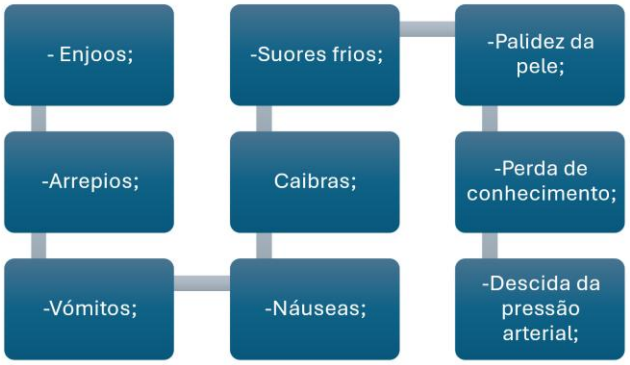
- Compressão manual direta;
- Elevação do membro;
- Imobilizar a zona da hemorragia;
- Aplicar frio (gelo).
- Em caso de corpos estranhos, fraturas, amputações, efetuar compressão manual indireta (toalha, compressas, etc...)
- Se a hemorragia for grave, ligar imediatamente 112;
- Vigiar as funções vitais;

Paragem Digestiva

- Após as refeições, o fluxo sanguíneo redistribui-se e concentra-se ao nível das vias digestivas. Durante este processo, caso ocorra uma alteração brusca da temperatura do organismo, o sangue vai-se distribuir por outros órgãos para compensar o efeito, o que irá provocar o fenómeno conhecido por “paragem da digestão” ou “congestão”.



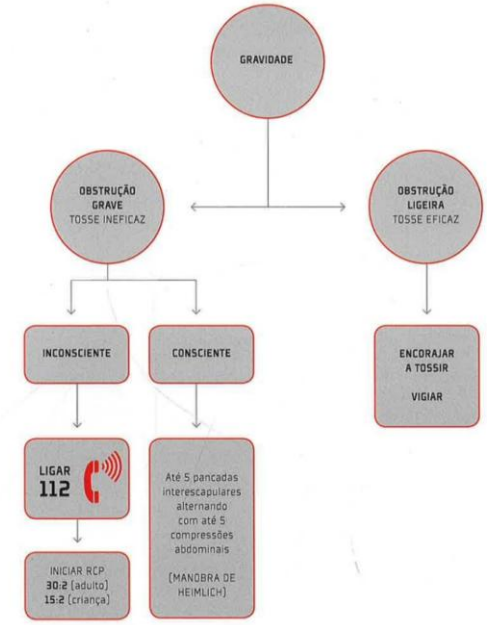
Sintomatologia



Procedimento

- -Deitar a vítima e levantar-lhe um pouco as pernas;
- - Se a vítima produzir vómitos, deverá ser colocada em PLS;
- - Aquecer a zona abdominal da vítima com um saco quente;
- - Se entrar em PCR, realizar manobras de SBV;
- - Repouso, hidratação e estabilização da pressão arterial é fundamental;

Obstrução da Via Aérea



Suporte Básico de Vida



Considerações gerais perante um acidente:

-Para agir melhor:

-Respirar fundo antes de agir;

-Analisar as causas e o mecanismo de lesão;

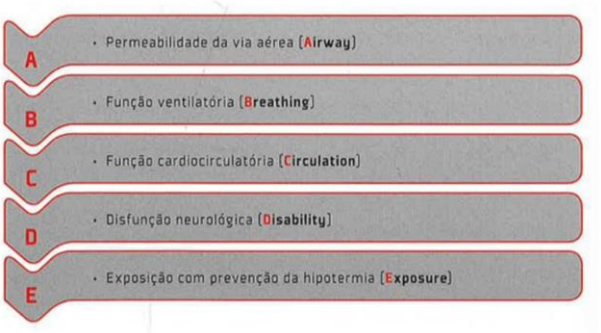
-Avaliar se é uma situação especial

- -Perceção do local e do contexto (se é seguro, as acessibilidades presentes, segurança)

Exame Geral da Vitima

É composto por duas etapas: Exame primário e secundário

- O exame primário é realizado de forma a determinar o mais rapidamente possível o estado da vítima tendo em conta a sua consciência, atividade ventilatória e cardio-circulatória.



Exame geral da Vitima

A. Manutenção da via aérea permeabilizada (pode ser feita através de remoção de corpos viseis estranhos, extensão da cabeça e elevação da mandíbula)

B. Avaliação da função respiratória (Ver/Ouvir/Sentir=VOS. Tem como objetivo perceber se vê a caixa torácica a subir e descer, Ouvir e Sentir a respiração)

C. Função Circulatória (Procura de batimento cardíaco, ou no punho ou na face lateral do pescoço)

D. Função Neurológica (Se responde a estímulos verbais "Está tudo bem? Sente-se bem?)

E. Exposição (Exposição do corpo à temperatura e manutenção da sua temperatura corporal)

Suporte Básico de Vida



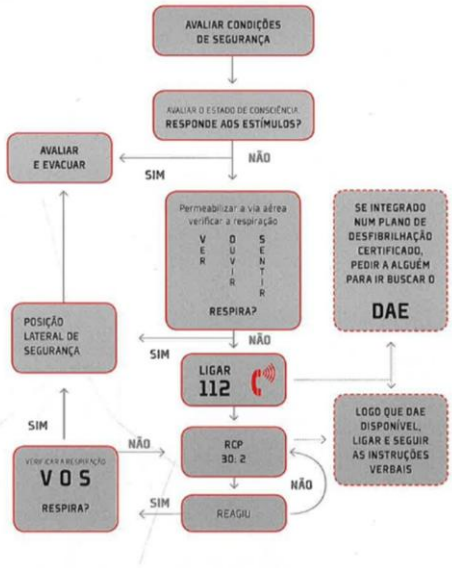
Chama-se Suporte básico de Vida porque é realizado sem qualquer recurso.



Se a falência circulatória durar mais de 3-4 minutos, pode causar graves danos cerebrais à vítima.

Suporte Básico de Vida

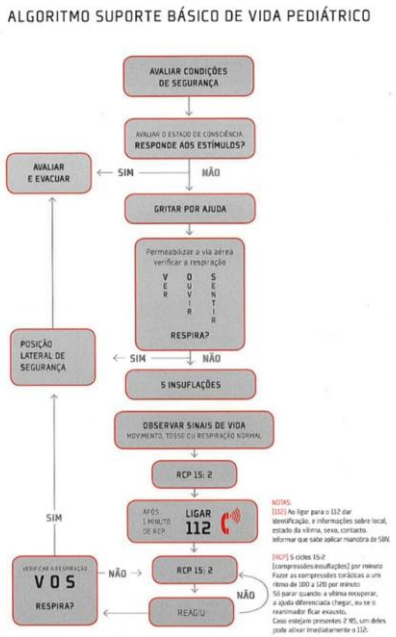
ALGORITMO SUPORTE BÁSICO DE VIDA



Suporte Básico de Vida

1. Condições de Segurança • Assegurar que não existem perigos para si e para a vítima.	2. Avaliar Estado de Consciência * • Abanar a vítima nos ombros e perguntar em voz bem alta: "Está bem? Está-me a ouvir?";
3. Permeabilização da Via Aérea • Numa vítima inconsciente a queda da língua é frequente e pode bloquear a via aérea. Esta pode ser permeabilizada pela extensão da cabeça e pela elevação do queixo, o que projeta a língua para a frente.	4. Respira Normal? • Manter a via aérea permeável, verificar se a vítima respira NORMALMENTE, realizando o VOS até 10 segundos: • Ver os movimentos torácicos; • Ouvir os sons respiratórios saídos da boca/nariz; • Sentir o ar expirado na face do reanimador; • Se respirar normalmente – colocar em PLS. A vítima não respira.
5. Gritar por ajuda e Ligar 112 * Pedir a alguém que ligue 112. Caso esteja sozinho, abandonar a vítima alertar o SIEM (112), regressar para junto da vítima.	6. Permeabilizar a via aérea.
7. Fazer 5 insuflações, com oxigénio se possível.	8. Observar sinais de vida: • Movimento • Tosse • Respiração normal
9. Iniciar RCP 30:2 Manter o RCP até: • A vítima comece a ventilar normalmente; • Chegar ajuda diferenciada que tome conta da situação; • Exaustão do NS.	

Suporte Básico de Vida Pediátrico



Anexo 9 - Componentes de observação sistemática do aluno

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Atividade Motora	AM		
Demonstração	D		
Ajuda	A		
Manipulação de Material	M		
Deslocamentos	D2		
Atenção à Informação	AI		
Espera	E		
Comportamento Fora da Tarefa	CFT		
Interações Verbais	IV		
Afetividade	AF		
Outros Comportamentos	OC		
Total:			100%

Objetivo: Estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. **Atividade Motora:** Participação nas atividades de aprendizagem. **Demonstração:** O Professor solícita a um aluno para exemplificar um exercício. **Ajuda:** O aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução de um exercício. **Manipulação do material:** Colocação, disposição do material e distribuição dos equipamentos. **Deslocamentos:** Percurso efetuado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirigir-se para perto do Prof, deslocar-se para o seu lugar numa formação; **Atenção à informação:** O aluno manifesta atenção às informações, conteúdos, organização, feedback, afetividade ou demonstração fornecida pelo Professor. **Espera:** Período durante o qual o aluno se encontra numa formação esperando a sua vez para realizar a atividade. **Comportamentos fora da tarefa:** O aluno centra-se numa outra atividade que não aquela que é proposta à turma. **Interações verbais:** O aluno entra em comunicação com outros alunos. **Afetividade:** Manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 10 - Componentes de observação sistemática do professor

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	**I**		
Feedback	**FB**		
Organização	**O**		
Afetividade Positiva	**AP**		
Afetividade Negativa	**AN**		
Intervenções Verbais do Aluno	**IVA**		
Observação	**OB**		
Outros Comportamentos:	**OC**		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 11 - Exemplo da grelha de observação não sistemática

Relatório de observação da aula nº

Nome do observador: Francisco Ribeiro Nome do professor a observar:

Domínios de atuação	A observar	Observado
Gestão	Organização dos alunos Posição do professor Movimentação do professor Resposta dos alunos aos exercícios	
Instrução	Explicação do exercício (conteúdo, foco nas CC...) Feedback (tipo, conteúdo, oportunidade...) ...	
Clima	Disposição dos alunos Disposição do Professor ...	
Disciplina	Alunos cooperantes Alunos desafiadores Alunos mal-educados ...	
Outras observações:		

Entrevista_G1.

EU

Serve a presente gravação para o estudo do impacto de jogos cooperativos na gestão de conflitos em turmas. Estou aqui presente com os alunos DDP, DM, DI, e DO, houve uma falta, iremos passar então aquelas que são as perguntas e vou dirigir-me primeiro aqui ao DM, que é: dos jogos que nós fomos fazendo, daqueles mais elaborados, qual é que foi o que tu mais gostaste e o porquê?

DM

Como assim, especifique que jogos mais elaborados.

EU

Elaborados aqueles, por exemplo, que nós tivemos aqueles jogos onde vocês estiveram a trabalhar maioritariamente em equipa, por exemplo, o do cesto em que vocês tinham o pano para lançar a bola tinhas, por exemplo, esse jogo. Tinhas também, fizeram o jogo, na semana passada, onde vocês estavam a jogar ao Galo e tinham, estavam a fazer isso com modalidade de futebol, são os jogos mais elaborados. Desse tipo de jogos, qual é que foi que mais gostaste? Porquê?

DM

Eu gostei dos jogos, mas na minha opinião, a escolha das equipas não foi a melhor, não estou a dizer é que as equipas deviam ser só os nossos amigos, mas deviam ter sido mais pensadas.

EU

OK mais pensada, mas mais pensadas em relação a quê? O que é que achas que faltou nas equipas para as coisas funcionarem melhor?

DM

Falta. Por exemplo, a conversa.

EU

A conversa. OK.

DM

Mesmo isso, não sendo algo, é que nós podemos trabalhar entre vocês, professores, mas sim entre nós. Há alunos é que, por exemplo, há que falam demais e os que falam de menos. E acho é que eles deviam ser juntados.

EU

Ok, por exemplo, (isto pode ser uma pergunta para todos), como é óbvio, as equipas foram definidas tendo em conta o vosso grau de relacionamento e assim, como é que vocês conseguiam resolver os conflitos que existiam dentro do grupo ou desentendimentos durante as atividades, como é que vocês discutiam as melhores estratégias? Como é que vocês discutiram as melhores estratégias para resolver os problemas?

Quem quiser estar à vontade para responder podes responder.

DP

Eu acho que até estávamos a comunicar uns entre os outros e para ver qual é que era a melhor estratégia, entre aspas, para fazer o melhor, dar o nosso melhor em cada jogo.

EU

Mas alguém tem uma coisa a dizer sobre esta parte?

D

Apesar de nos darmos melhor com umas pessoas e pior com outras, tentamos sempre integrar o máximo possível, porque todos nós sabemos que certas pessoas têm pontos fortes, e outros têm pontos fracos e cada um serve para a sua especialidade.

EU

Vocês sentiram que, apesar de estarem num grupo onde se davam melhor com uns, melhor com outros, tentaram, acima de tudo, essa parte da comunicação ter sucesso e que através dessa comunicação melhorou algum tipo de relação para fora da sala de aula?

(alguém responde “não”)

DO

De certa forma, sim.

EU

OK 2 opiniões deixa-me ouvir a primeira.

DM

Eu acho que não, porque, por exemplo, há logo um exemplo específico em que o meu colega não percebeu o jogo, e em vez de pegarem nos objetos de equipa dela, pegou nos outros. Depois a equipa dela, foi corrigi-la, ela não interagiu, ficou amuada, não falou o resto da aula. Mesmo essa, mesmo essa interação, com essa colega, não sendo a melhor, acho que, acho que ela não faz o correto, mesmo assim, e mesmo sendo assim o resto das aulas todas

EU

Ok. Qual é que era a tua opinião?

DO

Sim, porque, apesar de ter um, é um exemplo, não é? Apesar de ter um mau relacionamento com alguém, da minha equipa por acaso, até depois da aula, ficámos a conversar, por exemplo, se jogámos bem, se jogamos mal e uma coisa que antes não acontecia, que era conversarmos.

EU

A minha pergunta para ti, por exemplo, que ainda não disseste nada. É o que é que te motivava mais, tipo, em relação aos jogos? Se era ganhar o jogo ou era tentar ter uma melhor colaboração, uma melhor cooperação com os colegas da tua equipa?

DI

Depois de saber o objetivo de cada jogo eu, apesar de ser apenas uma aula, eu gosto de ser competitivo e assim nesses jogos de equipa, mas também, por exemplo, a equipa que me calhou, eu tive um bom espírito de entreajuda e funcionou tudo bem, mas sim, eu joguei jogos com um objetivo principal de os ganhar. Não conta para nada, mas, mas é sempre o preferível.

EU

Prontos, então, visto que isto é sempre uma cena de comparação, além de nós podermos trabalhar aquilo que é o trabalho em equipa, aprendemos sempre alguma coisa. Por isso, a minha pergunta para vocês é, se vocês aprenderam alguma coisa sobre vocês próprios sobre, com estas atividades, alguma coisa que vocês achavam que não eram capazes, diz.

DO

Diferenciar de amizades dentro do jogo/o trabalho, e fora dele.

EU

OK.

D

Não julgar tanto um livro pela capa, porque às vezes uma pessoa que seja, seja uma pessoa fora, às vezes, quando as coisas se tornam competitivas, se tornam interessantes, as pessoas começam a mostrar quem realmente são e aí dá mais vontade ainda jogar.

EU

Vocês acham que este tipo de jogos noutro tipo de disciplinas ou situações durante o vosso tempo, o vosso percurso académico, conseguia ajudar mais sobre aquele que é o impacto que vocês têm com os vossos colegas, ou vamos imaginar que no percurso académico dentro da escola, esse tipo de atividades que poderiam melhorar o impacto que vocês têm com outro tipo de alunos?

D

Sim, ao ter atividades muito mais interativas, acho que, para além de fazer com que as pessoas vão com mais vontade de participar e de fazer parte, de se inserir no projeto, as pessoas também dão muito mais de si porque sabem que não é aquela coisa específica de entrar, estar e sair, mas de entrar, participar e depois?

EU

Alguma coisa a dizer? Já não tens OK? Diz.

DM

Eu acho que esses jogos sim, ajudar-nos-ia no nosso percurso académico com, por exemplo, a interagirmos aqui com meus colegas, mas eu acho que isso devia ser feito, por exemplo, era no início do ano letivo porque, por exemplo, depois de algum tempo, nós já sabemos quem é que é, quem é que são as pessoas, que nós temos de interagir e assim, eu acho mesmo é no início do ano letivo, nós não conhecemos bem as pessoas logo vamos dar mais de nós, é para mostrar a nossa melhor versão e dar uma melhor imagem nossa.

EU

Ok, vocês acham que estes jogos ajudaram a melhorar o ambiente dentro da sala de aula? E quando eu digo dentro da sala de aula, podemos estar a falar

da nossa disciplina, que é a educação física, como podemos estar a falar do resto das disciplinas que vocês têm. Acham que esta forma de vocês terem convivido de alguma forma naqueles jogos e depois durante as aulas, melhorou em alguma coisa?

DO

Eu acho que sim, porque quebrou um pouco o gelo.

EU

Quebrou o gelo, OK, mais alguma coisa. Diz.

D

Eu acho com que as pessoas estivessem mais à vontade para estar umas com as outras.

EU

Prontos e então, então acham que é correto afirmar que a turma, após estes, estas sessões de jogos cooperativos acham que a turma ficou mais unida ou ou de facto, houve momentos em que a turma até se pode ter quebrado?

DI

Eu, uma maior união na turma, mas não, não assim tão notável, não foi assim uma diferença gigante, mas houve mais socialização entre, entre colegas.

DO

Não resolveu tudo, mas ajudou, de certa forma, ajudou um bocadinho.

EU

Certo. E acho que vai ser a minha última pergunta. Se vocês pudessem melhorar alguma coisa, mudar alguma coisa nestas atividades, o que é que vocês mudavam?

Podem pensar, atenção.

DP

Tentar, sei lá, arranjar um melhor método para escolher as equipas.

EU

Certo, mas, por exemplo, eu posso-vos dizer que o método de escolher as equipas foi eu tentar perceber, juntar, vocês fizeram um questionário sobre com quem é que se estava melhor e eu tentei juntar, obviamente, pessoal, que não

tinha uma relação tão boa, pessoal, que tinha relação boa e juntar o melhor dos 2 mundos, dividi-la em 3 equipas, certo?

DP

Eu acho que não sei. Como nós tentávamos comunicar mais com quem nos dávamos melhor e isso dispersava um pouco a atenção dos outros.

EU

Ok. Diz

DM

Eu acho que para os professores, podiam intervir mais nesses jogos, porque eu, por exemplo, um aluno não está a cooperar tanto e depois nós alunos que estamos na equipa desse que não está a ajudar, por exemplo, ficamos um bocado fartos, já está sempre ali e acho que os professores deviam intervir e fazerem com que esse aluno trabalhasse mais ou se ele não conseguisse ou se não quisesse tentar perceber o porquê disso.

EU

Ok.

DO

Mas eu acho que isso chegou a acontecer.

EU

Pronto, mais alguma coisa, quer dizer algo sobre, sobre as atividades que se realizaram sobre as relações que que mudaram para melhor, para pior, não importa, alguém quer dizer mais alguma coisa, diz.

D

Acho que no, no início, a turma já era a mesma do ano passado, mas no início é sempre aquela coisa de sabermos as modalidades que nós vamos abordar, às vezes dão mais interesse para umas, mais interesse para outras, mas algo que eu acho que me, por exemplo, no meu caso pessoal, que me faz vir, ter vontade para vir à aula é o desenvolver a competitividade, porque mesmo que, que seja uma aula, digamos assim, não vou dizer aborrecida, mas que estejamos a abordar uma modalidade que não seja tão interessante aos olhos de dos alunos, às vezes, uma certa competitividade e eu ganho ele, e eu ganho ele, e eu perdi, às vezes, é isso que faz ter mais, mais vontade e que as pessoas sejam mais unidas.

EU

Mais alguma coisa, querem comentar?

DP

Eu acho que com estes jogos, estas atividades em equipa, acho que conseguimos diferenciar bastante, como é jogar individualmente e como é que é jogar coletivamente. O que é que devemos fazer quando estamos a jogar coletivamente ou como é que devemos comunicar. Pronto.

EU

Está bom, levam alguma coisa daqui para o futuro, com este tipo de experiências?

DP

Eu sim, porque nos nossos empregos vamos ter que aprender a comunicar com as pessoas e acho que isto conseguiu ajudar. Só para isso.

EU

Diz.

D

Também concordo com ele, porque enquanto neste, neste capítulo nós ainda somos adolescentes, é basicamente uma questão de escolhas. Escolhemos com quem é que nos vamos dar na questão do emprego, mais futuramente, nós não vamos escolher com quem é que vamos estar e teremos que nos habituar, certamente, a nossa companhia.

EU

Está tudo. Malta, obrigado.

Anexo 13 – Entrevista ao grupo 2.

ENTREVISTA_G2.

EU

Dou início à entrevista ao Grupo 2 dos Jogos Cooperativos e o impacto de jogos cooperativos na gestão de conflitos em turmas. Vem aqui comigo o Grupo 2 e vou começar então por perguntar a vocês, é, como é que vocês se sentiram ao participar neste tipo de atividades? Levantar o braço e pode começar a responder quem quiser.

IR

Eu senti-me bem. Foram jogos divertidos.

EU

Divertidos. Achaste alguma uma parte do jogo, houve algum jogo que achaste difícil, que era impossível de realizar?

IR

Não, acho que não. São todos bons de fazer.

EU

Alguma de vocês sentiu que houve algum jogo que não ia dar certo, ia ficar a meio, iam desistir?

Alunos

Não.

EU

OK em relação às vossas relações, vocês no início preencheram um forms sobre as relações que vocês tinham com os vossos colegas todos da turma e a partir daí foram construídos os grupos de trabalho. E a minha pergunta para vocês é se sentiram que a cooperação entre os colegas melhorou com o tempo, ou seja, ao longo das atividades que vocês iam realizando, se as relações iam melhorando? Diz.

J

Acho que sim na sua, na grande maioria, mas há sempre pessoas que não estão abertas a trabalhar com outras, então isso dificulta um bocado, mas como normalmente eram grupos com mais de 2 pessoas, era mais tranquilo porque a maioria das pessoas, é uma aula, então temos que fazer as coisas e é tranquilo.

EU

Houve algum exemplo em concreto (sem dizer nomes) houve algum exemplo em concreto que não funcionou devido a esse problema?

L

No meu grupo em específico, havia alguém que nunca fazia as coisas e ficava de lado.

EU

Aconteceu mais alguma coisa dessas em algum grupo?

Deste tipo de desentendimentos. Pronto. Então, já que tu pegaste nisso, visto que havia esse tipo de problema, como é que vocês resolviam esse tipo de conflitos?

J

As pessoas tentavam, de certa forma, tentaram ajudar e pedir para as pessoas fazerem as coisas, só que a maioria das vezes não tinham assim grande, tipo, não mudava.

Não é, não era algo que impedisse os jogos. Era só tipo, estávamos, éramos 5 só 4 é que estávamos a fazer alguma coisa.

EU

Dentro dos grupos, normal que possa ter havido conflitos a meio para, tirando os outros que ainda não responderam, houve algum conflito durante as atividades? Ou seja, algum desentendimento? Alguma discussão que possa ter havido? Nada de exagerado, como é óbvio, e assim, como é que vocês resolveram? Houve mais alguma coisa?

A

Eu acho que não houve nada.

EU

Nada que puxasse, coisa. Tendo em conta o impacto das atividades depois, no contexto da turma, vocês acham que a turma ficou mais unida após esta rede?

B

Não, não de todo.

EU

Mas porquê? Porque é que vocês acham? Porque é que não funcionou? Foi porque, funcionava na sala de aula neste tipo de jogos, e depois desaparecia lá fora.

B

Sim. Eu só entrei na turma este ano, mas acho que tipo, a maior parte das pessoas era, tipo, grupinhos. Pronto.

J

E a maioria das pessoas não se fala fora do contexto de sala de aula.

EU

A maior parte do pessoal não se fala fora?

L

Nós, funcionamos muito grupinhos separados e não há assim aquela amizade, tipo, convivência.

EU

Mesmo, querem dizer mais alguma coisa? OK. Mesmo a turma não tendo ficado mais unida, como vocês estão a dizer, vocês notaram alguma diferença no comportamento do pessoal, no comportamento dos restantes alunos fora das atividades?

Alunas

Não.

EU

Ficou tudo de igual, na mesma. Nem para, vamos pôr agora no contexto de sala de aula, não na questão da aula de educação física, mas, por exemplo, nas restantes disciplinas que vocês têm. Melhorias no ambiente, sentem que houve ali alguma coisa que possa ter melhorado?

J

O ambiente nunca foi mau, nunca houve, não há assim grandes conflitos, tipo o ambiente funciona tranquilo. Portanto, não havia essa grande coisa, tipo, não havia assim grande espaço para melhorias nesse requisito.

EU

Em relação à participação e à motivação, em relação às atividades de cooperação. Se, se vocês se sentiam motivadas para participar nestas atividades cooperativas? Vocês quando vos foi apresentado o estudo por mim e depois na altura de realizar sentiam-se motivadas ao longo da atividade, se foram sentindo a ganhar motivação para conseguir completar os objetivos.?

Alunas

Sim, eu acho que sim.

EU

Como, de que forma? O que é que acontecia? Era o vinha partia de vocês, partia de interação com todos?

A

Eu acho que tipo, quando nós fazemos coisas em grupo é melhor, tipo dá-nos mais motivação, mas também depende muito das pessoas porque vem daí, pelo que a L****, disse, não é?

J

E acho que tipo, no início, até podemos não estar muito, mas quando se começa tipo os jogos e começa a ver aquele, aquela competição e não sei quê as pessoas vão-se envolvendo mais e sempre mais, motivando.

EU

Tendo em conta os membros que participaram das vossas equipas, vocês acham que toda a gente, tirando ali o que o que ela disse, vocês acham que todos os membros do grupo participaram de forma equilibrada?

A

Não.

EU

De todo? E como como é que, por exemplo, tu eras uma das capitãs? Como é que tu fazias para resolver isso?

A

Dizia que tinham de participar.

EU

E facilitou, a dificultou a tarefa?

A

Eles participavam, mas, tipo, não era super motivados mas participavam, já não ficavam quietos.

EU

Mais?

IR

Acho que é a mesma coisa.

EU

O que é que vos motivava mais? Era ganhar o jogo, conseguirem completar a atividade ou, terem uma boa colaboração com toda a equipa?

Todas

Ganhar.

I

Assim, eu acho que é mais fácil fazermos jogos, enquanto quando temos, estamos num grupo em que nós todos cooperamos e quando todos conseguem comunicar entre si, porque se houver algum elemento do grupo que não fizer nada e tudo vai desestabilizar tudo.

EU

Como é óbvio, isto é tudo muito à base da cooperação, mas há sempre alguma coisa que vem ter a nós, por isso, a minha pergunta é: se vocês aprenderam alguma coisa sobre vocês próprios durante estas atividades? Não esquecer que, todas as atividades de cooperação que vocês fizeram, tanto eram aquelas mais elaboradas como, foi aquela do meter a bolo no cesto com o pano, como, por exemplo, vocês estavam divididos, a semana passada, e estavam a jogar ao galo com as bolas de futebol. O que é que vocês acham que aprenderam alguma coisa sobre vocês próprios nessas atividades?

L

Sim, aprendi a ser mais paciente.

J

Eu percebi que não tenho, que sou demasiado competitiva e que não tenho muita, tipo, eu acho que não consigo lidar muito bem quando as pessoas não se esforçam mesmo que eu me estou a esforçar, por exemplo, nós estamos todos numa equipa, a nossa capitã estava tipo a mandar-me fazer as coisas e nós estávamos a fazer todos para com o objetivo de ganhar, não é? E havia sempre alguém que não queria e ficava tipo num canto, enquanto nós estávamos todos, tipo “faz, não sei quê. Nós temos de conseguir ganhar.” No final até ganhamos, mas...

EU

Deste lado, há uma coisa que queiram dizer sobre o que é que vocês acham que aprenderam sobre vocês próprios? Atenção, quando uma pessoa diz que ganhar, são coisas que depois nós também levámos para a vida, como é obvio. Acham que este tipo de jogos funcionava bem noutro tipo de disciplinas ou, por exemplo, em situações de vida escolar do vosso percurso académico, atividades que podiam ser realizadas por todos os alunos da escola acham que

estes tipos de jogos conseguiram auxiliar naquilo que é a relação que vocês têm entre colegas de turma ou entre colegas de escola?

Todas

Sim, eu acho que sim.

EU

Porquê?

IR

Acho que seria uma boa iniciativa, porque com as pessoas certas daria certo.

B

E eu acho que tipo, a relação da turma dependia muito das pessoas tipo, bastante tipo, por exemplo, tem grupos que nós fazemos em física, que eu acho que nós nunca faríamos noutra disciplina. Nós não nos damos tão bem com essas pessoas.

EU

Claro. Vocês, o que é que mudavam nas atividades que realizaram? E se mudassem, tipo, o quê? O que é que vocês conseguiriam, o que é que mudavam naquilo? Na dinâmica toda que tiveram.

IR

Eu acho que em termos de atividades, não mudava nada as atividades foram divertidas. Só que talvez, às vezes, se calhar, no momento a 2

EU

Trocava um elemento ou 2...

L

As escolhas das equipas acho que foram,, certas acho que as atividades funcionariam melhor se as equipas fossem escolhidas de outra forma. Até podiam ser misturadas na mesma, pessoas de grupos diferentes, mas há sempre aquela coisa lá no meio. Mas as atividades foram giras. Eu gostei da cena, a do pano com a bola foi muito engraçada.

EU

Também foi muito engraçado para os professores, por acaso, nós estávamos a fartar de rir daquilo.

L

Acho que a minha equipa gerou muito entretenimento, engraçado.

EU

Todas as equipas geraram um entretenimento fantástico. Eu agora gostava que, tipo, um de cada vez dissesse aquilo que acha que a atividade melhorou em vocês, ok? Gostava que uma de vocês dissesse aquilo que achou e aquilo que mudou em vocês e se mudou alguma coisa com outro colega que vocês, se calhar, não se davam tão bem. Vamos começar daquele lado.

J

Eu acho que melhorou a minha capacidade em entender os outros, porque, por exemplo, como elas já disseram, tivemos que realmente trabalhar nos grupos e eu, normalmente, fico facilmente sem paciência e eu acho que consegui adaptar-me mais às pessoas e prosseguir o caminho direto

EU

E achas que houve algum tipo de relação no pessoal do teu grupo, que tu não te davas tão bem que melhorou, mudou? Melhor, pior?

J

Acho que continuou mais ou menos a mesma coisa.

I

Eu acho que o comportamento das pessoas melhoraram muito, porque alguns membros dos grupos quiseram melhorar. Houve alguns que queriam, como que cooperar com a equipa, mas houve outros que simplesmente, nem quiseram participar e não se importaram muito.

EU

Tu sentes que melhoraste com estas atividades?

I

Não.

EU

OK honestidade

B

Eu acho que me ajudou, tipo, a ser mais paciente. Um bocadinho.

EU

E achas que, houve algum tipo de relação com alguns colegas que melhorou, piorou? Da tua equipa e das outras.

B

Entre mim e eles?

EU

Sim

B

Não, acho que não.

L

Se calhar ajudou a ser um bocadinho mais colaborativa com os outros.

EU

E houve algum tipo de relação...?

A

Não. Eu acho que ficou tudo igual.

EU

Tudo igual...

L

Ta tudo exatamente igual.

B

Também está tudo igual.

EU

Alguém tem alguma coisa a acrescentar que ache relevante ficar dito para o futuro? Está tudo? Obrigado, malta.