



Um Desafio designado de aprender a ser *professora de Educação Física Inclusiva*

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ao abrigo do Decreto-Lei 65/2018 de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Beatriz Cruz Gama

Porto, setembro 2023

Estudo de investigação elaborado no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) “*Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices*”, com a referência 2022.09013.PTDC.



Ficha de Catalogação

Gama, B. C. (2023). “Um desafio designado de aprender a *ser professora* de Educação Física Inclusiva. *Relatório de Estágio Profissional*.”. Porto: B. Gama. 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, PLANEAMENTO, ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO, BASQUETEBOL

Dedicatória

A todos aqueles que, ao longo destes cinco anos acreditaram em mim e estiveram sempre ao meu lado.

Dedico-lhes a minha grande conquista.

Agradecimentos

Ao longo deste caminho para me tornar professora de Educação Física existiram várias pessoas que desempenharam um papel importantíssimo na conclusão do meu percurso académico e às quais não poderia deixar de agradecer!

À professora orientadora, Doutora Paula Batista, por todo o apoio e orientação, não só no acompanhamento da elaboração deste documento, mas por toda a disponibilidade demonstrada ao longo deste tempo.

À professora cooperante, Teresa Leandro, por todos os ensinamentos que retirei para a vida e pela sua capacidade de me colocar em constante reflexão.

À escola cooperante e toda a comunidade escolar por me fazerem sentir em casa e pela disponibilidade em ajudar na realização do estágio profissional.

Ao professor Amândio Graça pela ajuda e acompanhamento na lecionação da modalidade de basquetebol.

À Cristiana, por ser a melhor parceira de estágio que poderia ter tido, por estar sempre comigo (sobretudo nos momentos de maior receio) e por nunca me ter deixado desistir.

Aos professores da FADEUP que me permitiram sempre conciliar os estudos com a vida desportiva.

A todas as minhas atletas, pais e dirigentes do clube pelo apoio incansável e pelo voto de confiança.

A todos os meus amigos, por terem tornado este caminho muito mais feliz e por terem compreendido as minhas ausências.

A toda a minha família e amigos (que para mim são igualmente família) por estarem sempre do meu lado, acreditarem em mim e darem-me força nos momentos mais difíceis.

Índice geral

Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	VI
Índice geral.....	VII
Índice de tabelas.....	IX
Índice de figuras.....	X
Abreviaturas.....	XI
Resumo.....	XIII
Abstract.....	XIV
1. Introdução.....	1
2. Percurso Pessoal.....	3
2.1. O meu percurso até ao estágio.....	3
2.2 O surgimento de uma nova paixão.....	4
3. O contexto de Estágio Profissional.....	6
3.1 A Escola Cooperante.....	6
3.2 A comunidade educativa e a desconstrução de uma preconceção.....	7
3.3 Núcleo de Estágio.....	8
3.4 A Turma Atribuída.....	9
4. A arte do mundo da docência.....	12
4.1 Ser professor: Arte ou uma mera profissão?.....	12
4.2 Da legitimação da Educação Física a uma conceção de ensino.....	15
5. O desafio de ensinar.....	18
5.1 Da análise à tomada de decisões: Planeamento Anual.....	18
5.1.1 Calendarização letiva e previsão de aulas.....	20
5.1.2 Distribuição das Matérias.....	21
5.1.2.1 Atividades Físicas.....	23
5.1.2.2 Conhecimentos.....	26
5.1.2.3 Aptidão Física.....	26
5.1.2.4 Conceitos Psicossociais.....	28
5.2 Do Planeamento à realização: um caminho entre dificuldades e conquistas no processo de ensino-aprendizagem.....	29
5.2.1 Atividades Físicas.....	32
5.2.2 Aptidão Física.....	43
5.2.3 Conhecimentos.....	45

6. Envolvimento e participação dos alunos na modalidade de basquetebol com foco em alunos com níveis de desempenho inferiores ou dificuldades de integração	46
6.1 Resumo	46
6.2 Abstract.....	48
6.3 Introdução	50
6.4 Objetivos.....	52
6.5 Metodologia	52
6.5.1 Contexto e Participantes	52
6.6 Instrumentos e Procedimentos de Recolha dos dados	55
6.7 Procedimentos de Análise.....	57
6.8 Resultados	58
6.8.1 Padrões de Participação dos Alunos	58
6.8.2 A experiência de ensino na voz dos alunos	69
6.9 Discussão.....	72
6.10 Conclusão.....	73
6.11 Limitações.....	74
6.12 Referências Bibliográficas	75
7. Conclusão	77
Referências Bibliográficas	79
Anexos	XV

Índice de tabelas

Tabela 1 - Calendarização Letiva.....	20
Tabela 2 - Aulas previstas ano letivo 22/23.....	21
Tabela 3 - Distribuição das modalidades.....	25
Tabela 4 – Planeamento da aptidão física	27
Tabela 5 - Constituição das equipas	54
Tabela 6 - Problemas e estratégias utilizadas	55

Índice de figuras

Figura 1 - Ficha de registo da aptidão física (Testes FITescola)	44
Figura 2 - Ficha com parâmetros de observação	56
Figura 3 - Ficha de auto e heteroavaliação	57
Figura 4 - Equipa 1 a) aula 2 b) aula 3 c) aula 5.....	59
Figura 5 - Ficha auto e heteroavaliação equipa 1	60
Figura 6 - Equipa 2 a) aula 2 b) aula 3	60
Figura 7 - Equipa 2 c) aula 4 d) aula 5	61
Figura 8 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 2.....	61
Figura 9 - Equipa 3 aula 4	62
Figura 10 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 3.....	62
Figura 11 - Equipa 4 a) aula 2 b) aula 5	63
Figura 12 - Equipa 6 a) aula 2 b) aula 5	64
Figura 13 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 4.....	64
Figura 14 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 6.....	64
Figura 15 - Equipa 5 a) aula 2 b) aula 5	65
Figura 16 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 5.....	65
Figura 17 - Equipa 7 a) aula 2 b) aula 5	66
Figura 18 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 7.....	67
Figura 19 - Equipa 8 a) aula 2 b) aula 3	68
Figura 20 - Equipa 8 c) aula 4 d) aula 5	68
Figura 21 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 8.....	68

Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Agrupamento de Escolas

AEEF – Aprendizagens Essenciais de Educação Física

AMA – Adaptação ao Meio Aquático

AS – Avaliação Sumativa

EA – Ensino-aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EFQ – Educação Física de Qualidade

Enc. Educ. – Encarregado de Educação

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

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

MAC – Modelo da Aprendizagem Cooperativa

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEP – Modelo de Ensino por Pares

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professora Cooperante

PE – Professor(es) Estagiário(s)

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

Resumo

O Estágio Profissional tem como principal objetivo potenciar o desenvolvimento de competências do Estudante Estagiário, futuro profissional da docência. Assim, ele surge como uma etapa fundamental para a formação do futuro professor uma vez que permite a utilização e transformação dos saberes, conhecimentos e estratégias assimiladas anteriormente. Neste Relatório de Estágio Profissional são relatadas as experiências, desafios, dificuldades e aprendizagens vivenciadas ao longo de um ano por uma estudante estagiária (a autora) durante o seu Estágio Profissional, sendo por isso, um momento de reflexão e retrospeção. Este relatório está organizado em cinco capítulos: o capítulo 1, “Percurso Pessoal”, tem como objetivo apresentar uma breve exposição do meu percurso e experiências pessoais e o relato do nascimento de uma nova paixão; o capítulo 2, “Enquadramento Institucional” diz respeito à caracterização da escola e da turma atribuída, bem como do registo de como funcionou o Núcleo de Estágio; o capítulo 3, “A Arte do Mundo da Docência”, aborda temas relevantes para a minha ação como professora, mas também para um melhor conhecimento da natureza e especificidades da disciplina de Educação Física; o capítulo 4, “O Desafio de Ensinar”, destina-se ao relato da minha intervenção enquanto Professora Estagiária nas diferentes dimensões: planeamento e adaptações, realização do ensino e processo de avaliação. No último capítulo é apresentado o estudo de investigação desenvolvido que teve como objetivo analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos das equipas em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo. Os resultados evidenciaram que as estratégias contribuíram para que a perceção dos alunos acerca do seu envolvimento no jogo se alterasse no sentido em que consideraram estar envolvidos no jogo. Ficou ainda evidente que o espírito de equipa, entreajuda e cooperação saíram reforçados. Este ano de Estágio Profissional não foi isento de desafios. Contudo, esta foi uma caminhada marcante na minha formação, atingindo assim esta meta final com a sensação de “missão cumprida”.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PLANEAMENTO, ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO, BASQUETEBOL

Abstract

The main objective of the school placement is to provide certain skills to the pre-service teacher. Thus, the school placement appears as a fundamental stage in the education of future teachers as it allows the use and transformation of previously assimilated knowledge, knowledge and strategies. This school placement report describes the experiences, challenges, difficulties and learnings about a year of experiences of a pre-service teacher (the author) during the school placement, which is therefore a moment of reflection and retrospection. This report is organized into five chapters: chapter 1, The “Personal Journey”, aims to present a brief explanation of my journey, personal experiences and the beginning of a new passion; chapter 2, “Institutional Framework” concerns the characterization of the school and the assigned class and an account of how the internship core worked; chapter 3, “The Art of the Teaching World”, addresses relevant topics to my work as a teacher, but also to a better understanding of the nature and specificities of the Physical Education; Chapter 4, “The Challenge of Teaching”, is intended to report my intervention as a pre-service teacher in the different dimensions: planning and adaptations, teaching and evaluation process. The last chapter presents the research study developed which aimed to analyze the effectiveness of inclusive strategies in participation, involvement and cooperation between team members in 3x3 midfield basketball games. The results showed that the strategies contributed to the students' perception of their involvement in the game changing in the sense in which they considered themselves involved in the game. It was also evident that team spirit, mutual help and cooperation were reinforced. This year of Professional Internship was not without challenges. However, this was a remarkable journey in my training, reaching this final goal with the feeling of “mission accomplished”.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, SCHOOL PLACEMENT, PLANNING, TEACHING-LEARNING, INCLUSION, BASKETBALL

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) surge no seguimento da conclusão do 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e tem como principal objetivo relatar as experiências, desafios, dificuldades e aprendizagens acerca de um ano de vivências de uma estudante estagiária (a autora) durante o Estágio Profissional (EP). Este REP é, portanto, um momento singular de retrospeção e reflexão de um conjunto de temas que foram objeto de orientação por parte da Professora Orientadora (PO) e da Professora Cooperante (PC).

Batista e Queirós (2015, p. 33) referem que o EP enquanto prática de ensino *“oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que o comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”*. Desta forma, o EP surge como uma etapa importantíssima na formação do futuro professor, uma vez que representa o cenário onde o mesmo utiliza e transforma os saberes, conhecimentos e estratégias assimiladas anteriormente. É então, através da prática pedagógica, que se mobiliza e se coloca em ação todos estes conhecimentos adquiridos num contexto real. Para além disso, o EP permite ter acesso a experiências singulares e indispensáveis não só para o percurso como futuro docente da disciplina de Educação Física (EF), mas também para a formação enquanto indivíduo. Esta torna-se a oportunidade perfeita para a construção de uma identidade profissional.

O EP decorreu num Agrupamento de Escolas (AE) situado na cidade de Espinho. A intervenção teve lugar numa escola secundária no 2º ciclo, no ensino secundário e numa escola básica no 1º ciclo. O Núcleo de Estágio (NE) era composto por três Professores Estagiários (PE), que se assumiu como um grupo bastante importante no desenvolvimento de uma experiência que considero incomparável. A cooperação existente e o apoio de todos levaram a que, como equipa, conseguíssemos ultrapassar certas adversidades.

Face ao exposto, o atual REP encontra-se estruturado em seis capítulos, designadamente:

- Capítulo 1 – O “Percurso Pessoal” que tem como objetivo apresentar uma breve exposição do meu percurso e vivências pessoais e relato do nascimento de uma nova paixão;
- Capítulo 2 – O “Enquadramento Institucional” diz respeito à caracterização da escola e da turma atribuída para a realização do EP, da desconstrução de uma preconceção relativamente à instituição e relato de como funcionou o NE;
- Capítulo 3 – “A Arte do Mundo da Docência” aborda temas que, para mim, são bastante relevantes não só para a minha ação como professora, mas também para um melhor entendimento da disciplina de EF;
- Capítulo 4 – “O Desafio de Ensinar” destina-se ao relato da minha intervenção como professora nas diferentes dimensões: planeamento e adaptações, prática pedagógica e processo de avaliação.
- Capítulo 5 – “Envolvimento e participação dos alunos na modalidade de basquetebol com foco em alunos com níveis de desempenho inferiores ou dificuldades de integração” é apresentado o estudo de investigação desenvolvido pelo NE, que teve como principal objetivo analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos de cada equipa em jogos de basquetebol.

Desde o início aceitei o desafio e as recompensas que me aguardavam. Tinha a ambição de retirar deste ano o máximo de vivências e aprendizagens para conseguir potenciar as minhas competências no ensino. Queria enfrentar os meus medos e ver do que era capaz, mas de uma coisa tinha a certeza: queria marcar pela diferença e não ser apenas mais uma aluna no início da carreira de professor. E esta continuará a ser sempre a minha premissa. Tendo sido este o meu primeiro contacto com o mundo da docência, este REP serve assim como reflexo de todo o percurso desenvolvido naquele que foi o desafio de aprender a ser professora.

2. Percurso Pessoal

2.1. O meu percurso até ao estágio

Ao longo do meu percurso desportivo tive o privilégio de viver inúmeras experiências e aprendizagens que delinearam não só a minha capacidade e conhecimento desportivo, mas também as minhas ideologias e convicções, fazendo assim com que surgisse em mim o sonho de um dia poder ter um impacto positivo na vida de outras pessoas. Acredito que cada patamar ultrapassado em direção à excelência e busca de um sonho desportivo foram peças fundamentais para a construção do meu caminho como futura professora de EF.

A verdade é que o desporto assumiu sempre um papel de extrema importância na minha vida, desde um simples passatempo do dia a dia até ao nível da alta competição, e agora, mais recentemente, o cerne da minha atividade profissional.

Como os meus pais consideravam importante a prática de desporto, aos 9 meses ingressei na piscina para iniciar a adaptação ao meio aquático. Mais tarde, ansiava ingressar num desporto de alta competição e, por me ter apaixonado ao ver um dos treinos de natação artística, aos 6 anos, entrei para esta modalidade onde permaneço até aos dias de hoje. Assim sendo, é impossível dissociar as minhas memórias de infância à prática de atividades físicas e desportivas.

Além de estar associada ao meu clube, desde 2013 faço parte da seleção nacional representando Portugal em várias competições internacionais, tais como Campeonatos Europeus na categoria júnior e absoluto, Campeonato Mundial absoluto e, mais recentemente, nos Jogos Olímpicos Europeus.

Paralelamente à minha carreira como atleta, desde 2021 acumulo funções como treinadora de natação artística, o que me obrigou a fazer um melhor planeamento e gestão do tempo disponível.

O facto de ter estado inserida no desporto desde muito cedo fez-me perceber que este ia muito mais além do que regras e competição. Ajudou-me por isso, a adquirir diversas aprendizagens e competências que me permitem, atualmente, colocá-las em prática não apenas no contexto desportivo, mas também, no quotidiano, revelando-se como poderosas ferramentas no meu desenvolvimento pessoal. Para além de me ter permitido conhecer novos sítios,

novas pessoas, diversas realidades e perspetivas, exigindo de mim uma capacidade de adaptação enorme, ensinou-me valores imprescindíveis como a disciplina, trabalho em equipa, resiliência e superação de desafios.

À medida que avançava na minha jornada desportiva, fui enfrentando obstáculos e adversidades que ao mesmo tempo que me exigiam força mental, de forma a poder lidar com a pressão, impulsionavam-me a procurar o constante aperfeiçoamento. Assim, cada treino e competição ensinaram-me a importância da dedicação e do compromisso. Com treinos praticamente diários e de várias horas, desde cedo fui obrigada a ter uma capacidade de gestão e de organização muito grande de forma a conseguir conciliar os estudos, o desporto e outros passatempos.

Em suma, tudo aquilo que o desporto exigiu de mim ao longo de toda a vida foi fundamental para a minha formação enquanto pessoa, mas também me muniu de diversas ferramentas que foram bastantes úteis para a concretização deste período de estágio. Toda a experiência, toda a “bagagem” que trouxe do mundo do desporto, nomeadamente o espírito de equipa e a capacidade de resiliência foram cruciais nos momentos mais difíceis e desafiantes do estágio, e que me permitiram encarar as adversidades de uma forma diferente.

2.2 O surgimento de uma nova paixão

A minha formação no desporto nunca foi muito planeada ou ponderada. Na verdade, quando ingressei no ensino secundário não tinha ainda uma ideia concreta da área profissional na qual gostaria de me formar e por essa razão optei pelo curso de ciências e tecnologias para que mais tarde, quando chegasse a altura de me candidatar ao ensino superior, o meu leque de opções fosse mais alargado. O esperado seria que, durante o ensino secundário, esta decisão fosse ponderada e refletida. No entanto, esse período foi marcado por indecisões, até que a escolha recaiu sobre a área do desporto, uma vez que esta esteve sempre presente na minha vida. Desde logo percebi que tinha sido a opção correta a partir do momento em que entrei na FADEUP. Nesta instituição apaixonei-me pelo cenário de um dia poder vir ser treinadora (na área que durante todos estes anos fui atleta) e por tudo o que esta função poderia exigir de mim. No entanto, durante este meu percurso académico percebi que adquirir conhecimento científico/técnico era importante, mas a componente pedagógica era igualmente

fundamental quando queremos trabalhar com crianças e jovens e contribuir para a sua formação. E este foi o mote que me levou a ingressar no MEEFEBS. A transição de atleta/treinadora para professora de EF exigiu uma nova abordagem e aquisição de algumas habilidades pedagógicas. Por isso, procurei aprimorar a minha capacidade de transmissão de conhecimento com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores para os alunos.

A experiência que tive enquanto aluna de EF permitiu-me definir alguns objetivos para a minha carreira profissional de forma a melhorar a lecionação da disciplina. Apesar de ter tido o exemplo de bons profissionais, considero que existem certas lacunas que devem e podem ser aprimoradas.

Desta forma, o meu grande desejo para quando me tornar professora de EF é que, através das minhas aulas possa contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de lidar com desafios e valorizar a importância do bem-estar físico. Apesar deste caminho como futura professora de EF não ter sido propriamente planeado, acredito que todas as vivências que tive até ao dia de hoje ajudaram-me a criar esta vontade de ter um impacto na vida de jovens e, conseqüentemente, me trouxeram a este mestrado. Pode não ter sido a minha primeira opção, mas, hoje tenho a certeza que o caminho que estou a seguir me trará imenso prazer e realizações.

3. O contexto de Estágio Profissional

3.1 A Escola Cooperante

Pensar na escola nos dias de hoje vai muito além da sua função educacional como um espaço de aprendizagens empíricas e de preparação para o futuro mundo do trabalho. A verdade é que, atualmente, a escola tem de ser olhada como uma instituição educativa e de formação que desempenha um papel central na comunidade, estendendo-se para o desenvolvimento social, económico e cultural da comunidade como um todo. Para além do importante papel para a comunidade envolvente, a escola é fundamental para a vida dos professores já que é aqui que o professor exerce o poder da sua função.

Pessoalmente, e para me enquadrar da melhor forma na instituição que me acolheu para realizar o EP, comecei, desde logo, por tentar compreender um pouco da história desta escola e o seu modo de funcionamento. À primeira vista esta pode ser uma informação complementar no exercício desta função, contudo, acredito que, se um professor quer desempenhar plenamente o seu papel tem de ter em conta a visão da escola, assegurando o cumprimento dos objetivos propostos pela mesma.

A Escola Cooperante (EC) situa-se em Espinho e foi fundada em 1956. Apesar de inicialmente ter uma denominação diferente, em 1987, adotou a sua designação atual, devido ao seu patrono. Quando inaugurada, esta escola tinha uma capacidade para apenas 150 alunos e 17 professores. Ao longo dos anos esta escola passou por processos de constante evolução já que, nos dias de hoje pode contar com mais de 1500 alunos.

O AE foi criado a partir de um processo de reorganização da rede escolar ocorrido no decorrer do ano letivo de 2011/2012 resultando da fusão da Escola Secundária, do Agrupamento de Silvalde e Escola Básica. Os espaços físicos do atual Agrupamento, designadamente a escola sede e as unidades educativas associadas, apresentam estruturas que possuem excelentes espaços físicos e equipamentos, bem como, uma oferta curricular e formativa diversificada e uma pedagogia inclusiva que procura efetivamente preparar/qualificar os alunos para os desafios da sociedade.

A visão deste AE assenta numa visão da instituição escolar que representa um espaço *“onde efetivamente se educa/forma os alunos através de*

aprendizagens de qualidade, do exercício de uma Cidadania Ativa e numa estreita colaboração com o Contexto Envolvente”¹ (p.7).

Quanto à missão da escola, segundo o Projeto Educativo do AE (Agrupamento de Escolas Doutor Manuel Gomes de Almeida, 2019, p. 7), esta tem como premissa *“a consecução de resultados de excelência, na assunção de posturas/conduitas cívicas ativas exemplares (sedimentadas na confiança, exigência, trabalho, rigor, transparência, respeito, igualdade, inclusão, solidariedade, participação democrática, responsabilidade) e ainda na continuada interação com a comunidade envolvente”.*

A escola tem como principais compromissos institucionais a defesa do ensino público de qualidade, promoção de um ensino de qualidade que permita a disponibilização de uma oferta curricular e formativa diversificada, a experimentação de vivências, a rentabilização dos seus recursos humanos e materiais, o estabelecimento de relações de proximidade com a comunidade envolvente e monitorização e avaliação dos resultados.

3.2 A comunidade educativa e a desconstrução de uma preconceção

Se por um lado o EP pode ser um ano de mudanças e de aprendizagens, por outro também pode ser um ano de muitas surpresas e de desconstrução de ideias. Apesar de nunca ter frequentado a EC, devido à proximidade de cidades (Ovar-Espinho), esta é bastante conhecida na minha cidade, e há bastantes jovens de Ovar a optarem por continuar os seus estudos aqui.

Estando a escola localizada numa zona fortemente associada à atividade piscatória, existiam rumores de que esta era frequentada por alunos “mal comportados” e de difícil trato, o que me deixou algo receosa quanto às turmas em que o NE iria desenvolver a sua intervenção. A verdade é que logo me apercebi que tinha iniciado o estágio com uma preconceção completamente errada, o que me fez interrogar acerca dos perigos que as preconceções encerram.

Durante a primeira semana de estágio, uma das reuniões que tivemos foi a reunião geral de professores onde eu e os meus colegas fomos calorosamente recebidos, tanto pelos diversos professores da escola, como pelos assistentes operacionais. Todos vinham ter connosco para se apresentarem, sempre com um sorriso no rosto, levando a que nos sentíssemos já “da casa”. Ainda nesta

reunião, face ao discurso de boas-vindas do diretor da escola percebi que o seu principal objetivo era proporcionar aos alunos desta instituição um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo. Para além disso, foi referido que o grande objetivo seria a qualidade do ensino oferecido pela escola. Para isso, é essencial contar com um corpo docente altamente qualificado, algo que fui comprovando ao longo do estágio.

No que concerne ao grupo de EF, este era constituído por ótimos profissionais que ao longo de todo o ano letivo se mostraram dispostos a colaborar entre si e com o NE. Existia uma grande partilha de conhecimentos, mas ao mesmo tempo de cooperação entre colegas, e como exemplo é de realçar que, quando chovia os professores partilhavam o pavilhão e todos, sem exceção, contribuía de alguma forma para a realização de atividades desenvolvidas pelo NE. Desta forma, pode-se dizer que o grupo funcionava como uma “família”, o que foi bastante motivador para a minha prática.

Relativamente às turmas com que o NE esteve a trabalhar, não me poderiam ter surpreendido mais. Todas elas, desde as turmas de faixas etárias mais baixas às mais elevadas, colaboravam com os professores e em nenhuma tivemos quaisquer problemas ao nível do comportamento. Especialmente a turma que me foi atribuída, como poderemos observar mais à frente neste REP, apresentava alunos com objetivos bastante elevados e que sempre revelaram vontade e empenho na melhoria das suas capacidades.

3.3 Núcleo de Estágio

É imprescindível falar de um grupo tão importante ao longo do EP como o NE. Este foi constituído pela PO, pela PC e por três PE. Dos três, apenas uma colega tinha tido uma pequena experiência no mundo da docência porque realizou um estágio numa escola durante a licenciatura, mas, devido à pandemia, esta ficou bastante comprometida. Assim, pode-se dizer que esta seria a primeira e verdadeira experiência como professores para todos nós.

Como NE, percebemos logo nos primeiros dias, que para esta experiência correr da melhor forma teríamos de trabalhar como uma verdadeira equipa. Praticamente todas as decisões eram refletidas, ponderadas e decididas em reunião de NE. Ao longo do ano, existiram vários problemas quanto à participação de todos nos trabalhos já que um dos colegas se mostrava pouco

disponível. Ainda assim o NE teve sempre uma ótima relação e, na nossa intervenção na escola, todos nós cooperávamos e incentivávamo-nos reciprocamente. Aliás, se não existisse este apoio teria sido muito mais difícil ultrapassar certos desafios do EP.

A PC, embora exigente, mostrou-se sempre pronta a ajudar os seus PE nas suas dificuldades e incertezas, e a sua constante orientação revelou-se fundamental. Para além da transmissão dos seus conhecimentos, a PC guiava a nossa ação e amparava os nossos receios.

3.4 A Turma Atribuída

Para potenciar ao máximo as capacidades individuais de cada aluno é imperativo conhecê-los não só a nível pessoal, mas também ao nível das suas experiências desportivas para uma adaptação e ajuste no planeamento e na ação individual do professor ao contexto que temos diante de nós. Para atuar desta forma e conseguir estabelecer, logo desde o início, uma boa relação com os alunos, um dos aspetos fulcrais passa pela vontade de o professor conhecer os alunos e os seus interesses e experiências (Martins et al., 2017).

Para atuar desta forma devemos ter em atenção dados que vamos retirando das aulas. Numa fase inicial, a aplicação de um questionário individual pode revelar-se uma ferramenta importante para a planificação da intervenção do professor. Assim sendo, no primeiro dia de aulas foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário, respondendo a algumas perguntas de carácter pessoal, o que se revelou fundamental para iniciar o processo de planeamento. Ainda na primeira aula foi possível observar o comportamento exímio dos alunos, não obstante apercebi-me que existiam alguns “grupos” dentro da turma pelo facto dos alunos serem oriundos de turmas distintas. Esta informação foi bastante útil para formar os grupos da avaliação diagnóstica (AD) na primeira modalidade lecionada (voleibol), de forma a evitar que se formassem grupos de alunos já conhecidos.

A turma atribuída frequentava o 10^o ano de escolaridade do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias e era constituída por 26 alunos, 11 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos, pelo que nenhum aluno tinha sido alvo de retenção. No que diz respeito à nacionalidade, todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa com exceção

de um, de nacionalidade ucraniana. Destaque também para o facto de apenas dez alunos terem frequentado outra escola no ano anterior pelo que a maioria já conhecia as instalações e regras da escola. Como a turma tinha aula ao primeiro tempo da manhã, considerei pertinente saber o local de residência dos alunos e qual o transporte utilizado para chegar à escola, a fim de perceber eventuais atrasos. O local de residência dos alunos demonstrou-se bastante variado sendo que dez viviam em Espinho, seis em Santa Maria da Feira, cinco em Nogueira da Regedoura, três em São Félix da Marinha e apenas um em Mozelos e outro em Gaia. Assim, metade da turma deslocava-se de carro para a escola, e a outra metade deslocava-se a pé ou de transporte público.

A profissão de professor é muito mais do que a simples lecionação de aulas, designadamente de EF, onde lidamos diariamente com seres humanos que podem ter diversos problemas e circunstâncias na sua vida com implicações sociais e económicas. Como sempre me interessou, acima de tudo, o bem-estar dos alunos, uma das questões relacionava-se com a situação profissional dos Encarregados de Educação (Enc. Educ.). No que diz respeito às habilitações literárias, metade dos Enc. Educ. frequentou o ensino superior e apenas duas mães se encontravam desempregadas.

De forma a perceber os gostos dos alunos e os seus estilos de vida foram colocadas algumas questões relacionadas com as suas preferências na escola, questões relacionadas com a alimentação e a prática desportiva. Como disciplina preferida, apenas sete alunos mencionaram a disciplina de EF. Contudo, na questão relacionada com a motivação para a disciplina, metade afirmou que estava muito motivado para a mesma e a outra metade afirmou que tinha alguma motivação o que me levou a crer que, apesar de não serem muitos os alunos que apresentam a EF como disciplina preferida, a maioria da turma mostrava alguma motivação, sendo este um aspeto muito positivo. A perceção inicial foi de que a turma tinha alunos bastante ativos já que, praticamente todos praticavam um desporto, sendo o voleibol o desporto de eleição. Apenas oito alunos afirmaram não praticar qualquer tipo de modalidade desportiva extracurricular. Destes oito, quatro alunos referiram realizar alguma atividade física nos momentos livres (caminhadas, passeios de bicicleta, etc) e os restantes quatro não costumavam realizar qualquer tipo de atividade física fora da escola, pelo que a disciplina de EF assumia uma grande importância na vida

destes alunos, já que era o único momento de atividade durante a semana. Quanto às questões alimentares e de saúde, preocupou-me o número de horas de sono dos alunos e as refeições que costumavam fazer. Na turma, doze alunos afirmaram dormir seis a sete horas por noite, o que pode ser preocupante, uma vez que, as recomendações de saúde para esta faixa etária rondam as oito horas de descanso diárias. A média das refeições consumidas pelos alunos por dia eram quatro, mas há casos de apenas duas refeições, o que para mim tornou-se um pouco alarmante. Mais de metade da turma tomava o pequeno-almoço regularmente, mas sete afirmaram que só o faziam por vezes e dois afirmaram não o fazer. Como justificação, os alunos referiram a falta de tempo ou o facto de ficarem indispostos. A minha função foi alertá-los para a importância de não saltarem esta refeição, porque para obterem um bom rendimento escolar é necessário o reforço das concentrações de glicose no cérebro.

A aplicação deste questionário revelou-se fundamental para a tomada de decisões nos primeiros momentos de estágio e para começar a criar uma ligação com a turma. Contudo, ao longo do ano fui retirando outro tipo de informações que permitiram reforçar a boa relação estabelecida com cada aluno.

4. A arte do mundo da docência

4.1 Ser professor: Arte ou uma mera profissão?

Num mundo onde existem diversos tópicos de reflexão e que servem para enquadrar a nossa prática, defrontei-me com um tema que me suscitou grande inquietação no início da minha formação como professora. Como referido anteriormente, ingressar no mundo da docência nunca tinha feito parte dos meus planos iniciais e, por isso, surgiu a questão que tinha de ser respondida e compreendida: “O que é ser professor?”. Somos ensinados para nos tornarmos profissionais habilitados para exercer uma função enquanto educadores, no entanto, importa também compreender em que consiste esta função, com o objetivo de nos tornarmos os melhores profissionais possíveis, seguindo sempre os nossos ideais.

Nos primeiros dias de mestrado, foi-nos pedido que refletíssemos, em grupo, sobre o conceito da profissão de professor. Pela definição dada, percebo que este conceito foi rapidamente definido como uma função associada apenas a direitos, deveres e responsabilidades. Apesar deste ponto de vista não estar errado, apercebo-me agora de que está incompleto, já que apenas relaciona a profissão de professor como um trabalho.

Mas então o que é isto de se ser professor? Como se constrói esta identidade? Será que se ser professor é inato ou advém de uma construção progressiva da pessoa? Será que apenas importa a formação científica e técnica para a construção de um professor? Para dar resposta a estas e a outras tantas questões relacionadas com este tema é necessário recuar um pouco e compreender a própria evolução desta profissão.

A função de ensinar é muito anterior ao processo de criação das primeiras instituições escolares e, como parece lógico, a evolução da profissão de professor tem sido um processo que acompanha e reflete as mudanças da própria sociedade e da sua cultura. Tal como refere Cunha (2008, p. 18) “ (...) a profissão “professor” resultou de uma evolução política, estratégica e científica/pedagógica, que influenciou a representação da profissão (...) ”. Por sua vez, Sousa (2008) afirma que, apesar das mudanças ocorridas, a profissão de professor sempre foi vista como uma atividade nobre e importante para a sociedade, cujo pensamento nos remete logo para um orador, alguém cuja função é o de ensinar e orientar os alunos no seu processo de aprendizagem.

No início da Humanidade o professor era visto como um mestre que transmitia conhecimentos sagrados, tal como afirma Sousa (2008, p. 3) “ (...) *Faz parte do nosso imaginário coletivo uma primeira aula formal à volta da fogueira, onde o ancião transmitia aos jovens iniciados, numa dádiva, todos os mitos sobre as origens da tribo, que, estes, por sua vez transmitiriam mais tarde a outros vindouros.*”. Com o avançar do tempo, o professor foi submetido a um controlo institucional rigoroso, seja da Igreja ou do Estado, onde o conhecimento era visto como verdade absoluta e inquestionável. O professor foi, durante vários anos, visto como alguém que impunha as suas próprias filosofias e que ocultava a individualidade de cada um ao restringir o livre arbítrio e a criatividade dos seus ouvintes, os seus alunos.

E nos dias de hoje? Como é olhado o *ser professor*?

Podemos afirmar que, hoje, o professor já não é visto apenas como um transmissor de conhecimentos, mas um orientador e facilitador de aprendizagem. Por isso, são lhes exigidos outro tipo de capacidades e estratégias de ensino, “*As funções ligadas às ideias do “Professor Pedagogo” e do “Professor Psicólogo” deixaram de ser dominantes e passaram a coexistir com funções enraizadas nas ideias do “Professor Sócio – psicólogo” e/ou “Professor Psicossociólogo” (...)*” (Cunha, 2008, p. 48)

Ao examinar os diferentes papéis que o professor teve no decorrer da história, surge a curiosidade de perceber como é que estes indivíduos desenvolveram esta habilidade da área da docência e se a própria transformação individual não poderá ter uma implicação também na transformação do próprio professor.

Com certeza, muitos dos que optaram por ser professor não o imaginariam num certo momento da sua vida, tal como eu. No entanto, foi, e é, necessário haver uma construção para que a nossa função seja exercida da melhor maneira. Mas então onde entra a dimensão pessoal na formação do professor? Será que nascemos prontos para o exercício desta função?

Sousa (2020) remete-nos para um olhar do professor não como um ser tecnicista, mas onde a dimensão pessoal e as suas vivências apresentam um papel fundamental para o desenvolvimento de habilidades e características necessárias para a construção do professor. Na mesma forma de pensar, Vieira (1999, p. 9) afirma que “ (...) *o professor é de facto uma pessoa e já o era antes*

da certificação profissional. A sua prática docente é mista de racionalidade e afecto, de bricolage e planificação”, alegando que não é viável simplesmente deixar de lado a nossa identidade, a maneira como somos, pois, estes são fatores que acabam por influenciar a nossa ação, o modo como agimos e a nossa conduta.

Após uma breve viagem no tempo pelo mundo da docência, o testemunho destes autores e de alguma reflexão, considero que a construção do ser professor se desenrola através da transformação da dimensão profissional e pessoal e da própria ligação que há entre estas. Não querendo desvalorizar a formação teórica, para mim, não é suficiente conhecer as teorias científicas e dominar apenas o conteúdo se depois, o professor não possui alguma compreensão de determinados assuntos socioculturais, não apresenta uma educação cultural adequada e, muito menos, se não é capaz de inspirar aqueles que tem diante de si.

O professor não pode estar desligado da realidade e para além de dotar os seus alunos com conhecimento técnico e científico tem de ser capaz de lidar com a diversidade cultural e social dos alunos, promover a inclusão e a equidade, mas também dotá-los de conhecimento fundamental para a vida. Revejo o papel de professor, em parte, como foi retratado anteriormente por Sousa (2020) pois, permanecemos até aos dias de hoje com o poder fantástico e quase mágico de influenciar outras pessoas. Mais do que um mero professor, devemos ser professores para a vida, *“Não basta vender latim, fazer palestras e dar grandes aulas. O produto final deve fazer a diferença, lançar uma semente que se venha a desenvolver em algo, que reestruture o conhecimento e que eduque. Por isso, o sistema tem de ser possivelmente mais de aprendizagem do que de ensino”* (Vieira, 1999, p. 9)

Para concluir, apoio-me nas palavras de Filliozat (1997) que afirma que o ensino parece apresentar uma componente artística e emocional, por isso considero que, no dia em que a profissão de professor deixar de ser considerada uma arte, penso que perder-se-á todo o seu valor, porque não há nada mais belo do que se ser professor.

4.2 Da legitimação da Educação Física a uma concepção de ensino

Para dar continuidade a este capítulo do mundo da docência, abordo um assunto, que considero ser de enorme relevo – A legitimação da disciplina de EF na escola. Por ter estado, durante o período de EP, inserida no mundo escolar no prisma de professora compreendo, mais do que nunca, a pertinência que este tema apresenta.

A EF, apesar de ser de caráter obrigatório em todos os ciclos de ensino, está longe de ser vista como uma necessidade, como uma preferência para o sistema educativo, na qual lida com problemas relativos ao seu potencial educativo e no que diz respeito à sua relevância social. Ao longo de todos os anos na escola enquanto aluna, senti que esta disciplina era sempre desvalorizada tanto pelos meus colegas, que não mostravam interesse na disciplina, como pelos docentes de outras disciplinas. Assim, disciplinas como por exemplo a matemática e o português eram consideradas mais importantes comparativamente à EF, que era vista como uma aula “para brincar e jogar”. Brás (1996, p. 47) afirma que *“Esta posição dicotômica preconceituosa, baseada no pressuposto de uma falsa e ridícula diferenciação, tem por consequência desvalorizar o contributo da Educação Física para a transformação da pessoa e banalizar também a importância da formação científica e pedagógica dos professores nesta área do conhecimento.”*

Um dos maiores obstáculos para a valorização da EF tem sido a prevalência da concepção de educação que remete para uma valorização quase exclusiva do conhecimento (Batista & Queirós, 2015). Desta forma, tem-se evidenciado a concretização de um currículo centrado essencialmente em resultados reduzindo a ação educativa já que diminui a possibilidade formativa das crianças e dos jovens.

Com novas tendências sociais, atualmente, é possível observar que cada vez mais os jovens revelam estilos de vida sedentários, pois o nível de atividade física tem diminuído. Por esta razão, tem-se acentuando uma concepção de EF orientada para a saúde onde os conceitos de bem-estar e de estilos de vida saudáveis adquirem maior preponderância (Bonança et al., 2014). Contudo, parece-me que orientar esta disciplina apenas e só com base na sua ligação à saúde é bastante redutor, por isso a saúde deve ser pensada de uma forma mais

pedagógica e não como se fosse um produto da EF. O autor Bonança et al., (2014), ao evidenciar a importância das aprendizagens para a vida, afirma que esta abordagem relacionada com a saúde deve ter como objetivo que os alunos adotem hábitos de estilos de vida ativos e saudáveis. Para além disso, Batista & Queirós (2015) referem que esta visão acaba por não oferecer um conteúdo educativo já que a preocupação central da EF é a participação ativa de cada aluno, com o objetivo de se criar estilos de vida ativos, não podendo estar apenas relacionado à aprendizagem em contexto escolar.

Outro entendimento em relação à EF parece estar associada à recreação e a atividades que envolvam apenas o prazer. Este olhar para a EF como sendo apenas divertimento leva a que se pense que esta disciplina não apresenta valor educativo comparativamente a outras áreas (Capel & Whitehead, 2013).

Mas então será que esta disciplina está apenas relacionada com o físico e com a aquisição de estilos de vida saudáveis? No meu ponto de vista, identificar o valor educativo apenas centrando numa abordagem parece limitar as finalidades e vantagens que a EF apresenta.

A EF é o lugar ideal para a aquisição e incorporação de aprendizagens bastante importantes como competências motoras, sociais e reflexivas, permitindo aos seus intervenientes um processo de Ensino-Aprendizagem (EA) devidamente organizado e estruturado. Crum & Mester (1993) distingue três papéis essenciais da EF: a aquisição de condição física, a estruturação de uma corporalidade e a formação pessoal, social e cultural.

Em primeiro lugar, a EF é a única disciplina do currículo escolar que visa a corporalidade e que lhe atribui importância educativa para o desenvolvimento humano (Bento et al., 1999). Este fator remete a EF para um patamar superior àquele que muitas vezes se observa, pois, quase tudo aquilo que somos passa pelo nosso corpo, e é através deste, que nos movimentamos e expressamos. Desta forma, a EF é a única disciplina que fornece esta relação com o corpo e que nos permite cuidar dele, sendo essencial para o nosso bem-estar. Batista & Queirós (2015) invocam um olhar crítico sobre a cultura corporal ao referir que “ (...) a dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atual é tão significativa que a escola deve ser chamada não a reproduzi-

la simplemente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, de modo a exercer a sua cidadania.” (p.5).

Por outro lado, a EF tem como base os valores do desporto, que são imperativos para a formação plena do ser humano. A EF assenta em valores como o respeito, a cooperação, a superação, entre outros. Para além do referido, a EF faz-nos viver e experienciar situações que podem ser reais no quotidiano. Nesta, aprende-se a vencer, a lutar pelo que se ambiciona, a não desistir perante as dificuldades no domínio e no conhecimento de si e do mundo circundante em cooperação e/ou em competição com os outros, ao mesmo tempo que se trabalham competências tão importantes ligadas com o domínio motor. Bento (2012), numa carta enviada ao Ministro da Educação refere *“A Educação Física e Desporto transporta, em si mesmo, esta cultura; fala-nos da entrega a causas e aspirações difíceis e superiores mas atraentes, da adesão voluntária a compromissos e princípios normativos, a riscos e agruras, a sacrifício e disciplina; evoca valores (...).” (p.7).*

Com algo tão poderoso e que parece trazer tanto às vidas de diversas crianças e jovens como podem duvidar do valor desta disciplina tão nobre? Cabe a nós, futuros professores, resistir e apontar a EF para o seu valor educativo e formativo para que seja dado a esta disciplina o seu devido valor, alcançando o papel que merece. Para isso, é imprescindível assegurar uma Educação Física de Qualidade (EFQ). O Hardman & Marshall (2014) refere que *“a educação física de qualidade oferece diversas possibilidades para se adquirir competências que formam cidadãos confiantes em si mesmos e socialmente responsáveis” (p.15)*, já que permite a aquisição de habilidades fundamentais como o pensamento crítico, a comunicação, a aptidão de estabelecer ligações e experiências com diferentes pessoas, mas também a aquisição de valores como a empatia.

Desta forma, para promover uma EFQ é vital que sejam adotadas, durante o processo de EA, práticas centradas nos alunos, com o objetivo de se chegar a uma EF com valor educativo, promovendo aprendizagens significativas.

5. O desafio de ensinar

5.1 Da análise à tomada de decisões: Planejamento Anual

O planejamento consiste na primeira reflexão do PE quanto à organização da sua prática, já que é imprescindível para dar início ao processo de EA, planejar o que se vai lecionar, refletir acerca do porquê dessa leção e como esta será efetivamente realizada. Sendo esta uma dimensão de grande importância no processo de EA para a ação de um professor, Pacheco (1995) descreveu o conceito de planejamento como um procedimento de reestruturação e revisão que organiza todo o processo de EA.

A importância dada a este processo centra-se essencialmente na ligação existente entre as exigências do ensino e dos programas de EF. Januário (1996) define o processo de planejamento, considerando-o como um recurso onde os professores colocam em prática os programas escolares, cumprindo com a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino. Desta forma, compete ao professor definir e construir as suas estratégias do processo de EA a partir dos seus saberes adquiridos ao longo de toda a sua formação, sempre em articulação com as finalidades e conteúdos presentes nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Para além disso, ao serem definidos os princípios e os objetivos que serão postos em prática, é imprescindível que o professor tenha em conta a situação pessoal, social e material do seu local de ação. Por outras palavras, ao planejar o ensino, o professor deve formular objetivos ajustados às características individuais dos seus alunos, ao ambiente onde ocorrerá o processo de aprendizagem, mas também aos recursos materiais que estarão à sua disposição, sem nunca esquecer de que forma será feita a avaliação dos alunos.

Para que fosse estruturado o processo de ensino num plano global, o ponto de partida foi a realização do Planejamento Anual (PA). O PA traduz-se numa programação global com o objetivo de estabelecer de forma lógica e estruturada as matérias de ensino num determinado período, neste caso, correspondente a um ano letivo (Bento, 2006). Assim, este foi o ponto de partida para a estruturação da minha intervenção enquanto professora durante o EP e dos primeiros documentos que o PC pediu para que o NE realizasse.

Teixeira & Onofre (2009) afirmam que, apesar da importância que o PA apresenta, este processo revela-se numa das principais dificuldades relatadas pelos PE de EF durante o seu ano de estágio. Durante a elaboração do PA começaram a surgir diversas dúvidas vindas essencialmente da minha insegurança, mas também da minha inexperiência profissional. Apesar de termos tido formação teórica na nossa formação inicial relativamente ao PA, neste momento, como seria para ser aplicado em contexto real, era evidente o nível de exigência a que este obrigava. Pois, todas as escolhas efetuadas tinham de ser ajustadas às necessidades, ao nível dos alunos e ao contexto, para que o processo de EA fizesse sentido.

“Na segunda de manhã, como não temos aulas, eu e a minha colega demos início ao planeamento anual. Começaram desde logo a surgir dúvidas quanto à tomada de certas decisões. O nosso foco são os alunos e compreendemos a importância que este planeamento assume no processo de aprendizagem dos mesmos.” – Diário de Bordo, 19 de setembro de 2022

Face às dificuldades sentidas, procurei, desde logo, ficar na posse do conhecimento necessário para me sentir mais confortável na realização do planeamento (não só a este nível, mas também ao nível das Unidades Didáticas (UD) e planos de aula). Apesar de estar sempre orientada pela PC, era inevitável sentir que a responsabilidade era completamente minha e caso alguma situação não corresse da melhor forma, eu era a única responsável, pelo que assegurar que tomava as melhores decisões e estratégias eram o meu grande objetivo.

O PA foi realizado segundo os pressupostos do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) e por isso, a primeira etapa foi uma análise e enquadramento da disciplina de EF no plano curricular, aprofundando também o seu valor enquanto disciplina presente no currículo da escola. Simultaneamente, foi feita uma análise dos PNEF que será alvo de atenção num ponto posterior deste REP. Posteriormente foi realizada uma análise e caracterização do agrupamento e da sua escola sede (escola onde pertencia a turma atribuída), dos recursos materiais e espaciais bem como uma análise da turma que serviu como ponto de partida para a tomada de algumas decisões iniciais ao nível das aulas.

5.1.1 Calendarização letiva e previsão de aulas

Terminada a fase de análise, pode-se então dar seguimento à fase da tomada de decisões. A primeira decisão esteve relacionada com a escolha das matérias a serem lecionadas e, como parece lógico, a sua distribuição ao longo do ano. Para isso, foi fundamental ter em conta dois aspetos importantes: a calendarização letiva e o número de aulas previstas.

O calendário escolar da EC estava organizado por semestres e, como pode ser observado na Tabela 1, as atividades letivas tiveram início no dia 16 de setembro de 2022. Durante o ano letivo existiram cinco interrupções, às quais estavam associados momentos de avaliação dos alunos, com exceção da pausa para o natal e carnaval. Tratando-se de uma turma de 10º ano, não existindo a realização de exames nacionais, o término do ano letivo ocorreu no dia 14 de junho de 2023.

Tabela 1 - Calendarização Letiva

Semestralidade	Data de Início	Data de Término
1º Semestre	16 de setembro de 2022	27 de janeiro de 2023
2º Semestre	6 de fevereiro de 2023	14 de junho de 2023
Interrupções Letivas		
1ª Pausa	23 de novembro de 2022	25 de novembro de 2022
Natal	23 de dezembro de 2022	2 de janeiro de 2023
3ª Pausa	30 de janeiro de 2023	3 de fevereiro de 2023
Carnaval	20 de fevereiro de 2023	21 de fevereiro de 2023
Páscoa	6 de abril de 2023	14 de abril de 2023
Momentos de Avaliação		
Formativa 1º Semestre	23 de novembro de 2022	25 de novembro de 2022
Sumativa 1º Semestre	30 de janeiro de 2023	3 de fevereiro de 2023
Formativa 2º semestre	10 de abril de 2023	14 de abril de 2023
Sumativa 2º semestre	Junho	Junho

Assim, estavam previstas um total de 128 aulas (cada sessão de noventa minutos era contabilizada como duas aulas) como se observa no quadro representado na Tabela 2. Era expectável que, devido a diversos constrangimentos externos ao professor, este número sofresse pequenas

alterações. No entanto, num ano caracterizado com tantas greves, e também devido a alguns intercâmbios da turma, o número de aulas acabou por ser efetivamente menor daquilo que se esperava. Desta forma, o PA, e principalmente as UD, foram sendo ajustadas ao longo do ano letivo, sempre que necessário, de maneira a serem atendidas as necessidades impostas pelo contexto educativo.

“Esta semana de estágio foi bastante peculiar já que, devido às greves realizadas pelo corpo docente e não docente, apenas tivemos um dia de lecionação de aulas. Estes constrangimentos obrigaram, uma vez mais, à alteração do planeamento anual da unidade didática de futebol, que tem vindo a perder cada vez mais aulas.” - Diário de Bordo, 13 de janeiro de 2023.

Tabela 2 - Aulas previstas ano letivo 22/23

Semestralidade	1º Semestre	2º Semestre	Total
Nº de Aulas	66	62	128

5.1.2 Distribuição das Matérias

Para a tomada de decisão quanto à escolha e distribuição das matérias foi necessário verificar o que é os PNEF diziam de forma transversal, mas também em relação ao 10º ano de escolaridade.

O PNEF tem como objetivo tornar evidente o percurso pessoal do aluno ao longo de todos os anos de escolaridade, assim como pretende facilitar e orientar o trabalho a ser realizado pelo professor. Para além disso, o PNEF assenta numa conceção de EF que tem como intuito regular os benefícios da disciplina de EF, “centrando-se no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Programa de Educação Física, despacho 6605-A/2021, de 6 de julho). Sendo reconhecida a importância da disciplina no currículo dos alunos, foram definidas as finalidades da EF, transversais a todos os anos do ensino secundário:

1. Desenvolver a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar;
2. Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de

atividades físicas, na perspectiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente, a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente;

3. Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social;
4. Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso.

Relativamente às Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF), estas são um conjunto de normas e orientações curriculares que têm como objetivo o desenvolvimento das competências registadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória remonta às competências que o aluno atinge na escolaridade obrigatória. Desta forma, é imperativo que se garanta que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas. Assim, existem várias subáreas definidas no perfil do aluno que devem ser trabalhadas: linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico e por fim, a consciência e domínio do corpo.

No que concerne ao 10º ano, as AEEF revelam uma articulação e encadeamento lógico com a matéria de ensino dos anos anteriores. Assim sendo, no 10º ano o objetivo global da EF passa por consolidar os conteúdos do ensino básico, mantendo os objetivos do 9º ano. Esta revisão de matéria tem em vista uma melhor adaptação dos alunos aos conteúdos do ensino secundário e uma melhor adaptação a uma possível mudança de escola e/ou de turma. As

AEEF referem que o planeamento deve considerar três áreas de extensão da EF, sendo estas: Aptidão Física, Conhecimentos e Atividades.

De seguida, serão enunciadas todas as decisões efetuadas nestas 3 áreas, que permitiram assim a distribuição coerente das matérias.

5.1.2.1 Atividades Físicas

Na área das atividades físicas, as AEEF referem que o aluno deve desenvolver competências do nível introdutório em cinco matérias e apenas uma do nível elementar nas diferentes subáreas, sendo esta uma decisão que cabe ao professor mediante o nível dos seus alunos. Para além disso, pressupõe-se a lecionação em quatro subáreas: Jogos Desportivos Coletivos (JDC), ginástica, atividades rítmicas expressivas e por fim a subárea do atletismo, patinagem raquetes e outras.

A escolha pelas matérias a serem lecionadas e a sua distribuição teve em conta não só as AEEF, mas também o *roulement* dos espaços das instalações desportivas. Apesar de na subárea dos JDC as AEEF preverem apenas a lecionação de 2 matérias, dadas as potencialidades dos espaços desportivos (vários campos) da escola, o NE decidiu que seriam lecionadas 4 matérias, voleibol, futebol, andebol e o basquetebol. A escolha pela modalidade de voleibol não nos deixou muitas dúvidas, por esta ser uma modalidade de grande destaque na cidade de Espinho e que imediatamente entendemos que esta teria de fazer parte da formação dos alunos. A modalidade de futebol foi sugerida pela PC que afirmou que este podia ser um bom desafio para o NE. Desde cedo definimos como NE que um dos nossos principais objetivos seria que todos os alunos estivessem envolvidos na prática. Sendo o futebol uma modalidade muitas vezes caracterizada pelas ações individuais dos rapazes e pouco envolvimento das raparigas, a PC explicou-nos que a lecionação da modalidade iria exigir de nós uma reflexão aprofundada das escolhas metodológicas, da nossa ação e do próprio feedback, sendo por isso um estímulo conveniente para a nossa formação como futuros professores. O excerto do diário de bordo apresentado a seguir, relata as minhas emoções perante a sugestão e explicação da PC:

“(...) este era talvez o meu maior receio para o estágio, a escolha da modalidade de futebol. De todas as modalidades penso que esta é mesmo

aquela que não me sinto tão à vontade, no entanto, concordo com a professora cooperante. Para além de ser um desafio muito grande para todos nós, sinto que, colocando-me numa situação de desconforto, vou conseguir evoluir muito como professora, contribuindo para a minha formação. Vou encarar esta decisão como um aspeto positivo do estágio e tentar eliminar o medo que está dentro de mim” - Diário de Bordo, 21 de setembro de 2022

A escolha da modalidade de basquetebol centrou-se essencialmente pelo facto de três dos cinco espaços desportivos permitirem a lecionação desta modalidade. Já a escolha da modalidade de andebol, que acabou por ficar comprometida (explicação noutra capítulo), deveu-se ao *roulement* de espaços que permitia a extensão de uma das matérias ou a lecionação de uma nova modalidade dos JDC. Consideramos esta situação como uma oportunidade já que, assim, estávamos a permitir oferecer um variadíssimo leque de experiências aos alunos. Os dois excertos que se seguem foram retirados do diário de bordo, relativamente à reunião de NE onde ficaram tomadas estas decisões:

“(...) para a escolha do voleibol não houve quaisquer dúvidas. Sendo esta a modalidade “rei” em Espinho era “obrigatório” oferecer esta matéria aos alunos (...)”

“(...) depois tínhamos duas opções, ou estendíamos o período de lecionação de uma das modalidades coletivas já escolhidas, ou optávamos pela lecionação de mais uma matéria. O núcleo de estágio decidiu então lecionar uma quarta matéria, o andebol. Olhamos esta decisão como uma oportunidade para aumentar as experiências dos alunos nas nossas aulas.” – Diário de Bordo, 21 de setembro de 2022.

Na subárea da ginástica e das atividades rítmicas e expressivas contempla-se a lecionação de uma matéria em cada uma das mesmas. Nestas duas subáreas, foi talvez onde foi dada maior liberdade aos PE. Desta forma, na subárea da ginástica, elegemos a modalidade de ginástica acrobática pois consideramos que seria uma mais valia expor os alunos a mais uma situação de cooperação de grupo. Para além disso, os alunos no questionário aplicado afirmaram que nesta área nunca tinham estado em contacto com esta modalidade, como podemos evidenciar de seguida:

“Para a escolha da subárea da ginástica a professora cooperante deu-nos total liberdade e perguntou-nos em qual das modalidades nos sentíamos mais à vontade. Como me sentia bastante confortável em qualquer uma das três

modalidades da ginástica, referi que a ginástica acrobática podia ser uma oportunidade para os alunos aprenderem a cooperar e trabalhar em grupo, dando assim resposta a um dos objetivos definidos pelo núcleo de estágio. Para além disso, a grande maioria dos alunos tinha referido no questionário que, devido à pandemia, não tinham tido qualquer contacto com a modalidade. Não restaram dúvidas e elegemos a ginástica acrobática.” – Diário de Bordo, 21 de setembro de 2021.

Na subárea das atividades rítmicas e expressivas, como eu e um dos PE tínhamos uma coreografia já construída do 1º ano de mestrado, optámos pela dança. Por último, para a escolha das modalidades da subárea do atletismo, patinagem, raquetes e outras, onde as AEEF preveem duas matérias, estávamos dependentes de diversos fatores. Em primeiro lugar, um dos espaços desportivos, chamado de espaço alternativo, era destinado ao espaço exterior pelo que obrigatoriamente tinha de ser lecionada a modalidade de atletismo. Na última rotação de espaços estávamos uma vez mais no pavilhão e por isso, optámos pela lecionação do badminton. Para além disso, havia a possibilidade da lecionação de natação, mas ainda não tínhamos confirmação por parte da piscina municipal. No caso de uma resposta negativa por parte da piscina, a modalidade de basquetebol ia ser estendida. Até obtermos uma resposta, a distribuição das matérias e, conseqüentemente, o PA ficaram em aberto.

Na Tabela 3 é possível observar a distribuição das modalidades pelos dois semestres e o número de aulas previstas.

Tabela 3 - Distribuição das modalidades

Semestralidade	Matérias	Nº de Aulas por Matéria	Nº de Aulas Total
1º Semestre	Voleibol	20	66
	Atletismo	14	
	Futebol	14	
	Ginástica Acrobática	10	
	Andebol	8	
2º Semestre	Ginástica Acrobática	2	62
	Andebol	4	
	Dança	12	

	Basquetebol (dependente de natação)	12 ou 28	
	Natação	16	
	Raquetes	16	

5.1.2.2 Conhecimentos

No que toca à área dos conhecimentos, as AEEF para o 10º ano referem que os alunos devem ser capazes de relacionar a aptidão física e a saúde identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo, entre outras. Por último, o aluno deve aprender a realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, sendo capaz de identificar e realizar determinados parâmetros.

Para além do referido nas AEEF, o NE determinou que os alunos teriam de ser capazes de conhecer, respeitar e aplicar as regras de segurança pessoal e dos companheiros e, ao nível das atividades físicas, estes deviam conhecer e cumprir regras de arbitragem das modalidades lecionadas.

Com o intuito de organizar e cumprir com as AEEF, o NE distribuiu as diferentes matérias da área dos conhecimentos ao longo do ano letivo, tendo em conta as diferentes exigências das matérias e a ligação que estas podiam ter com as modalidades que estavam a ser lecionadas. Para além disso, definimos que a lecionação das matérias presentes na área dos conhecimentos ficaria destinada aos momentos que teríamos de realizar a aula numa sala de aula ou no auditório da escola (aula obrigatoriamente de carácter teórico) devido às condições climatéricas.

5.1.2.3 Aptidão Física

No que diz respeito à área da aptidão física, as AEEF referem que o aluno deve desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e

aptidão aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.

Perante as linhas orientadoras referidas anteriormente, procurou-se definir alguns objetivos para a aptidão física, sendo estes:

- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.
- Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa *FITescola*, para a sua idade e sexo.

Assim, tendo em conta os objetivos delineados, foram encontradas determinadas metodologias para elevar e desenvolver o nível das capacidades coordenativas e condicionais dos alunos. Deste modo, ficou definido que, para todas as modalidades, a aptidão física seria trabalhada não apenas de forma isolada, mas como parte integral da realização das mesmas, dando resposta à especificidade e necessidade de cada matéria. Na Tabela 4 podem ser observadas as decisões macro.

Tabela 4 – Planeamento da aptidão física

Modalidade	Capacidades	Metodologia
Voleibol	<p>Coordenativas: Orientação espacial, diferenciação cinestésica, coordenação óculo-manual, reação e equilíbrio.</p> <p>Condicionais: Resistência, força, velocidade e flexibilidade.</p>	<p>Circuito de treino funcional – Tabata com temporização 30"/15"; aplicação de exercícios isométricos, de força, pliométricos, velocidade e agilidade.</p>
Atletismo	<p>Coordenativas: Orientação espacial e reação.</p> <p>Condicionais: Resistência e velocidade.</p>	<p>Ativação geral – Corrida contínua e corrida intervalada.</p>

Futebol	<p>Coordenativas: Orientação espacial, diferenciação cinestésica, coordenação óculo-pedal e reação.</p> <p>Condicionais: Resistência e velocidade.</p>	Ativação geral – Corrida contínua e preparação para o corta-mato através do teste da milha.
Dança	<p>Coordenativas: Orientação espacial, diferenciação cinestésica, ritmo e equilíbrio.</p> <p>Condicionais: Força e flexibilidade.</p>	Ativação Geral – Circuito de exercícios; aquecimento e preparação para a modalidade.
Ginástica Acrobática	<p>Coordenativas: Orientação espacial, diferenciação cinestésica, ritmo e equilíbrio.</p> <p>Condicionais: Força e flexibilidade.</p>	Ativação Geral – Circuito de exercícios; aquecimento e preparação para a modalidade.
Basquetebol	<p>Coordenativas: Orientação espacial, diferenciação cinestésica, coordenação óculo-manual, reação e equilíbrio.</p> <p>Condicionais: Resistência, força e velocidade.</p>	Ativação geral – Corrida contínua e corrida intervalada.

5.1.2.4 Conceitos Psicossociais

Os conceitos psicossociais, apesar de não serem uma área autónoma nas AEEF são uma componente transversal à disciplina de EF. Por isso, esta revela-se estar sempre presente em todos os momentos de lecionação já que, segundo Bento (2006) “(...) ensinar não é apenas transmitir matéria programática. Deve ter em atenção todos os domínios do desenvolvimento da personalidade”. Este foi um dos aspetos fundamentais abordados em reunião de NE quando preparávamos os pontos centrais do PA como revela o excerto seguinte:

“A professora cooperante afirmou logo que não nos poderíamos centrar apenas nos conteúdos que seriam esperados lecionar. Importa também dar aos alunos uma Educação Física com significado que lhes ensine valores e regras

fundamentais para a vida. Por isso, no nosso planeamento tínhamos que definir quais os conceitos psicossociais que, para nós, seriam fundamentais e orientar a nossa ação neste sentido” – Diário de Bordo, 21 de setembro de 2022

Dada a importância desta componente, como NE era nosso objetivo contribuir para a aquisição de competências dos alunos ao nível do saber estar. Por isso, através da nossa intervenção, os alunos, enquanto cidadãos ativos envolvidos na sociedade deveriam apreender e adotar determinados valores que estão presentes no desporto. Os conceitos psicossociais considerados para serem potenciados ao longo das aulas foram: respeito, *fair-play*, empenho, cooperação, responsabilidade e autonomia. Desta forma, os objetivos traçados para esta dimensão foram:

- Cooperar com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo promovendo um clima relacional;
- Aplicar as regras de participação, combinadas na turma;
- Agir com cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor;
- Realizar as tarefas de forma empenhada e participativa;
- Ser autónomo na realização das tarefas;
- Aceitar opções, falhas e erros dos companheiros;
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio;
- Aceitar pontos de vista, opiniões, crenças e características diferentes;
- Apreciar o desempenho próprio e o dos outros.

5.2 Do Planeamento à realização: um caminho entre dificuldades e conquistas no processo de ensino-aprendizagem

O primeiro passo para um processo de ensino eficaz seria o controlo da turma. Como referido anteriormente neste REP, dada a reputação da escola, estava um pouco apreensiva quanto à turma que me ia ser atribuída. No entanto, logo na primeira aula apercebi-me que o comportamento dos alunos da turma não seria a principal preocupação já que estes apresentavam um comportamento bastante adequado, e assim foi durante todo o ano letivo. No entanto, o controlo da turma não está apenas relacionado com a indisciplina que a turma apresenta. Está relacionado também com determinadas práticas que o

professor adota para melhorar o ensino de forma a ter uma turma disciplinada, atenta e concentrada. Segundo Henkel (1991), o controlo de uma turma não se restringe apenas a estratégias relacionadas com a correção e punição, mas diz respeito também ao comportamento que o professor adota para prevenir ou dissuadir o aparecimento de comportamentos inadequados.

Assim, mesmo com o bom comportamento apresentado pelos alunos, decidi implementar algumas regras desde o primeiro momento, incutindo na minha prática o ideal de Mendes (1998) na qual afirma que os professores mais eficazes são aqueles que implementam regras para evitar certos comportamentos e não os deixar evoluir. O excerto seguinte refere a postura que decidi adotar na primeira aula.

“Lembro-me de um professor na faculdade dizer que no 1º período não “mostrava os dentes”, no 2º revelava o seu sorriso e apenas no 3º é que se tornava o professor gracioso. Por isso, nesta primeira aula decidi adotar uma postura firme e séria para que os alunos me vissem como uma figura de poder e respeito. Claro que não serei sempre assim mas não quero que os alunos ganhem já toda a sua confiança comigo.” – **Reflexão da aula 1 e 2, 16 de setembro de 2022.**

Uma preocupação que permaneceu durante todo o ano letivo foi a gestão do tempo de aula, já que um dos objetivos seria permitir aos alunos o maior tempo possível de empenhamento motor. Januário (1996) refere que a qualidade da aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com a maneira com que o professor gere o tempo educativo e, por isso, este deve ser capaz de transformar o tempo disponível da aula em tempo potenciador de aprendizagens. A primeira aula do ano teve como objetivo conhecer os alunos, mas também implementar algumas regras relacionadas com os atrasos e tempo permitido no balneário, material da aula e o funcionamento da mesma, no sentido de otimizar o tempo disponível para a prática, mas que também contribuiriam para a prevenção de certos comportamentos indesejados. Segundo Rosado & Ferreira (2009) uma boa gestão das regras torna-se num aspeto importante para a criação de ambientes positivos. A implementação destas regras também visava incutir nos alunos um sentido de responsabilidade.

Além destas regras também implementei rotinas que se tornaram numa vantagem para não perder tanto tempo nas instruções, nas transições de

exercícios e no foco da turma. Uma estratégia utilizada foi o facto de, no início de cada aula dispor os alunos sentados à minha frente em “meia lua”, permitindo ter toda a turma dentro do meu campo de visão e evitando conversas paralelas. Para além disso, a preparação do material necessário e a sua disposição era feita com antecedência e, sempre que necessário, recorria aos alunos que chegavam primeiro à aula para me ajudarem, o que me permitia iniciar a aula a horas sem perder tempo que podia ser despendido para a prática. Quando queria reunir os alunos para um possível *feedback* ou instrução, iniciava uma contagem decrescente e por isso, os alunos tinham que rapidamente chegar ao meu encontro.

No que concerne aos planos de aula, os exercícios eram pensados para seguirem uma ordem lógica para evitar muito tempo nas transições ou nova organização. Por exemplo, na modalidade de futebol, se o 1º exercício fosse uma situação de jogo 2x2+2 apoios, à partida seriam organizados grupos de três elementos, pelo que depois não faria sentido a realização de jogo 4x4 pois exigia a reformulação dos grupos. Assim sendo, para otimizar o tempo da aula os grupos formados muitas vezes permaneciam iguais até ao final da aula e eram formados anteriormente à mesma.

No que diz respeito ao processo de instrução foram sempre utilizadas estratégias com o intuito de otimizar o tempo e assegurar que a informação que estava a transmitir era compreendida pelos alunos. Deste modo, qualquer explicação devia ser clara, para se tornar eficaz e eficiente (Siedentop & Tannehill, 2000), incidindo no essencial da tarefa e seguindo uma linha de pensamento estruturada (Graça & Mesquita, 2007). Para isso, muitas vezes recorria à utilização de palavras-chave para tornar o meu discurso objetivo e utilizava, sempre que necessário, a demonstração de alguns exercícios. Tal como refere Rink (1993), a demonstração é utilizada juntamente com a explicação verbal, para que seja possível fornecer ao aluno duas fontes de informação, na qual acabam por tentar reproduzir os movimentos que observaram. Desta forma, nos exercícios mais complexos ou até mesmo quando me apercebia que os alunos não estavam a compreender o funcionamento de determinado exercício, recorria à demonstração, revelando-se uma estratégia crucial. Para além disso, para acelerar o processo de transição da instrução para

a prática, muitas vezes, fornecia aos alunos uma instrução global do exercício, distribuía os alunos pelos campos e depois, ia de grupo em grupo explicar de forma mais clara os objetivos e pressupostos. Esta estratégia facilitava o início da prática e tornava mais fácil dar resposta às dúvidas individuais de cada um.

Por último importa enfatizar que o planeamento nos diferentes níveis – PA, UD e plano de aula, revelou-se numa peça fundamental para assegurar a eficácia do processo de EA. Tal como refere Bossle (2002), no trabalho docente, apresentando-se como algo tão complexo, torna-se fundamental desenvolver um planeamento à altura para evitar casos de improvisação devendo ser *“uma programação realizada pelo professor cotidianamente, constantemente avaliado como processo, e não somente em reuniões e períodos previamente estabelecidos para tal.”* (Bossle, 2002, p. 33). Além disso, o professor deve associar sempre a sua prática a uma reflexão crítica a longo prazo entre o planeamento e aquilo que efetivamente o contexto exige (Bento, 2006). Perante a exigência da reflexão surge também a necessidade da alteração do planeamento/plano elaborado. Tal como referido no capítulo “Da análise à tomada de decisões: Planeamento Anual”, o planeamento é apenas um documento orientador e de estrutura e por isso, pode e deve ser alterado perante os constrangimentos e necessidades da prática e do contexto.

Os subcapítulos apresentados de seguida traduzem tudo o que foi realizado em cada área das AEEF, no seguimento das constantes modificações implementadas.

5.2.1 Atividades Físicas

Antes de especificar o que foi realizado ao longo do ano, importa referir como funcionou a primeira aula de cada modalidade lecionada. Assim, no início de cada UD considerou-se imprescindível identificar o nível de desempenho dos alunos, no sentido de adequar a minha prática. Desta forma, na primeira aula de cada modalidade lecionada foi realizada a AD, dando seguimento à linha de pensamento de Gonçalves et al. (2010) que afirma que esta avaliação deve ser realizada quando uma nova UD será introduzida para que seja possível proceder a um planeamento do processo de ensino adequado à turma, tendo em conta as necessidades, pontos fortes e pontos fracos apresentadas pelos alunos.

Em todas as modalidades, procedeu-se à gravação da aula de AD para permitir uma análise cuidada num momento posterior, assumindo-se numa metodologia fundamental para a correta avaliação dos alunos. Cada AD centrou-se na observação de conteúdos que iam ser desenvolvidos mediante as orientações das AEEF. Para além disso, para a realização desta avaliação a PC aconselhou-nos a utilização da Escala de Likert de 1 a 5, pois tornava mais fácil inserir os alunos em determinado nível.

A primeira modalidade a ser lecionada foi o **voleibol** e por isso, dada a inexperiência na função como professora, exigiu uma preparação meticulosa para evitar possíveis erros. Na AD foi perceptível que, todos os alunos que praticavam ou já tinham praticado a modalidade, se encontravam no nível elementar. Os restantes estavam inseridos no nível introdutório.

Perante as informações retiradas da AD, os alunos foram divididos em três níveis, que diziam respeito ao seu nível de desempenho, servindo de orientação para a formação dos grupos, como será explicado de seguida. A formação dos grupos para a prática desta modalidade (e para muitas outras, como será mencionado mais à frente neste REP), foram heterogéneos intraequipa e homogéneos extraequipa. Segundo Rink (1993), a formação de grupos heterogéneos pode exigir aos alunos de um nível superior que se adaptem às habilidades e dificuldades dos alunos menos capacitados. Por outro lado, os alunos de um nível inferior beneficiam com a interação dos alunos do outro nível, pois são colocados num contexto mais exigente. Desta forma, através da formação de grupos heterogéneos, a aprendizagem dos alunos de nível inferior foi potenciada tendo sido criadas situações de cooperação, entreajuda e partilha de conhecimentos. Já os alunos de maior nível de desempenho tinham de ser capazes de se adaptar, trabalhando em equipa para atingirem um objetivo em comum. Quando todos percebem a importância desta cooperação, a EF torna-se numa disciplina com maior significado.

Para a leção da modalidade de voleibol, foi dada a oportunidade aos alunos de escolherem os colegas com quem gostariam de trabalhar em cada aula. Esta escolha recaiu no facto dos alunos evidenciarem um claro descontentamento com os grupos que fui estipulando para as aulas, o que levou à desmotivação de alguns no início da modalidade. Apesar dos alunos terem

este poder de escolha, esta foi sempre condicionada por algumas regras/imposições. Para a formação dos grupos, no início de cada aula era apresentado no quadro do pavilhão os alunos que estavam inseridos em 3 diferentes colunas, que representavam os 3 níveis de desempenhos mencionados anteriormente (informação que não foi revelada aos alunos). O grupo tinha de ser composto obrigatoriamente por um elemento de cada aluno, permitindo a formação de grupos heterogéneos.

A organização da aula funcionou sempre pela realização de exercícios-chave para a aprendizagem/exercitação de certos conteúdos numa parte inicial da mesma. A seguir, era realizado jogo de cooperação e, no fim, de competição, dando grande destaque ao jogo. Nesta modalidade foram consagrados alguns pressupostos do Modelo de Educação Desportiva (MED) e por isso, o jogo de competição era sempre realizado através de um campeonato intraturma.

O MED apresenta como características a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante, acentuando a visão de uma educação lúdica (Siedentop, 1994). Siedentop (1994) afirma que o MED providencia aos alunos experiências mais completas, pois é possível aprender mais do que praticar a modalidade, já que obriga aos alunos a gerir a experiência desportiva, associada à responsabilidade individual.

Os modelos de ensino eram utilizados mediante os objetivos e necessidades de cada modalidade. Por isso, foi também utilizado no voleibol o Modelo de Ensino por Pares (MEP). Neste modelo, tal como o próprio nome indica, os alunos trabalham em pares, onde é atribuída a função de “professor” e de “aluno”. Através da aplicação deste modelo evidencia-se um elevado envolvimento na tarefa, oportunidades de resposta e de correção, mas também de ajuda (Metzler, 2000). Este modelo foi aplicado essencialmente na realização de exercícios mais específicos ao nível da técnica, onde se juntavam alunos de níveis distintos. Os alunos de maior nível (que neste caso praticavam a modalidade) assumiam o papel de “professor” e tentavam fornecer algumas indicações e correções ao seu colega de menor nível. Como pode ser observado no excerto, esta estratégia foi crucial para o início do ano letivo para começar a criar um bom ambiente na turma e alguns laços entre os colegas. Para além

disso a utilização deste modelo permitiu reduzir o tempo que os alunos passavam nas aulas sem *feedback* por parte do professor.

*“No fim da aula foi bastante positivo verificar que se instalou na turma um ambiente de *entreaajuda*. Os alunos com maiores capacidades estiveram sempre a ajudar os colegas, como professores, o que permitiu a partilha de conhecimentos e a criação de alguns laços dentro da turma, algo importante no início do ano letivo”* – **Diário de Bordo, 27 de setembro de 2022**

Este modelo também foi colocado em prática para assegurar a aprendizagem de um aluno lesionado que não podia realizar a aula prática. Desta forma, eram-lhe fornecidos determinados critérios de observação para a correção da atividade de um colega, assumindo assim uma função de professor. Não só no voleibol, mas também nas outras modalidades, mesmo que os alunos não pudessem realizar a aula, permaneciam sempre envolvidos ao assumir esta responsabilidade.

Os pressupostos mencionados anteriormente contribuíram para um maior sucesso educativo da turma. A filiação desenvolvida através da criação de equipas na turma promoveu um sentido de pertença, como parte integrante de um grupo, principalmente dos alunos com menos capacidades. Para além disso, a presença de um quadro competitivo promoveu a participação ativa e entusiasta dos alunos, sempre com a presença da cooperação, do espírito de equipa e *fair-play*. O excerto seguinte representa uma reflexão realizada sobre a aprendizagem dos alunos no voleibol.

“Apesar das dificuldades encontradas na avaliação diagnóstica penso que, como o voleibol é modalidade “rei” na cidade de Espinho, os alunos, ao estarem familiarizados com a modalidade, apresentavam uma predisposição fora do normal para a melhoria de alguns erros e conseqüente evolução das suas capacidades. Para além disso, os alunos demonstravam imenso prazer na realização de grande parte das aulas propostas o que levava a grandes níveis de empenho ajudando também em todo o processo.” – **Reflexão do 1º semestre, 3 de fevereiro de 2023**

Na modalidade de **atletismo**, os alunos, segundo a AD, situavam-se no nível introdutório. Foram abordadas três disciplinas: lançamento do peso, salto em comprimento e corrida de velocidade de 40 metros. A verdade é que os alunos não apresentavam bases na modalidade (principalmente no lançamento do peso), o que me deixou bastante surpreendida já que um dos espaços

desportivos (espaço alternativo) permitia apenas a leção da modalidade de atletismo ou de orientação na natureza, pelo que seria expectável que os alunos já apresentassem determinados conteúdos consolidados.

“(...) o lançamento do peso é onde evidencio mais dificuldades. Em conversa com os alunos apercebi-me que foram pouquíssimos os alunos que já tinham tido contacto com a modalidade pelo que os conteúdos presentes na UD não podem ser demasiado ambiciosos. Nas outras duas modalidades, a velocidade é aquela onde os alunos demonstraram melhores resultados, faltando algumas bases no salto em comprimento já que os alunos revelaram apenas saber “correr e saltar para a caixa de areia” sem qualquer tipo de preocupação na execução técnica.” – Reflexão da aula 5 e 6, 23 de setembro de 2022.

Para a organização do ensino desta modalidade, as três disciplinas estiveram divididas em três estações, o que possibilitou a leção de um elevado conjunto de conteúdos em cada aula. Apesar de ser responsável pela turma, pude contar com a ajuda dos meus colegas, onde cada um de nós estava responsável por uma estação. Para além disso, os alunos foram divididos por equipas, existindo um capitão que orientava o grupo, e estas, circulavam de forma rotativa pelas estações. Em cada aula eram entregues a cada equipa, folhas de tarefa com os exercícios propostos para a aula. Cada equipa geria o tempo necessário de exercitação para cada exercício e registava na folha de tarefas os eventuais exercícios que não tinham sido cumpridos para uma correta planificação do plano de aula seguinte. A aplicação das folhas de tarefa evidenciou ser, desde cedo, uma estratégia fundamental, pois permitiu que os alunos adquirissem habilidades cruciais como a autonomia e a responsabilidade permitindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade de interpretação, sendo estes dois pontos objetivo da minha prática, como mencionado anteriormente. No final da UD foi realizado um evento culminante que consistiu num momento de competição entre todas as equipas, com atribuição de prémios, colocando em prática o MED. A realização deste evento permitiu-me desenvolver habilidades como a capacidade de organização e gestão estratégica já que me obrigou, por exemplo, a estruturar um modelo de pontuação para as diferentes disciplinas, a organizar as provas e a desenvolver os próprios diplomas e prémios que foram distribuídos. Além disso, como os alunos sabiam que no fim ia existir este evento, foi visível nas aulas um elevado comprometimento na sua aprendizagem já que todas as equipas tinham como

objetivo ganhar o primeiro lugar. Aqueles alunos que se mostraram mais desmotivados eram constantemente incentivados pelo líder de cada equipa e pelos restantes elementos do grupo, o que permitiu um sentido de partilha e entreaajuda.

A UD da modalidade de atletismo foi a primeira que, obrigatoriamente, levou a uma série de alterações ao planeamento. Como estava sempre dependente das condições climatéricas acabaram por não ser lecionadas o número de aulas previsto, pelo que a concretização de alguns conteúdos ficou condicionada. Para além disso, para a concretização do evento culminante foi necessário estender as aulas de atletismo para o período que estava previsto iniciar a modalidade de futebol. Estas alterações trouxeram implicações bastante severas para as restantes modalidades. Este foi o momento onde percebi que, a partir daquele momento, o planeamento estruturado ia começar a ser completamente alterado.

Na modalidade de **futebol**, foi talvez onde foram encontradas mais discrepâncias no nível apresentado pelos alunos. Praticamente todos os rapazes, por praticarem ou já terem praticado a modalidade, encontravam-se no nível avançado, enquanto os restantes alunos encontravam-se no nível introdutório. Face a estes níveis bastante distintos, e por saber que nesta modalidade muitas vezes os rapazes acabam por dominar o jogo, não permitindo que as raparigas participem, um dos objetivos definidos pelo NE era permitir um jogo equilibrado, onde todos participassem e estivessem envolvidos de igual forma. Para isso, foram criados grupos heterogéneos possibilitando a partilha de conhecimentos e a cooperação entre todos para o alcance de um objetivo comum. Também foram implementadas algumas regras e constrangimentos para eliminar comportamentos individualistas e facilitar o envolvimento daqueles alunos com mais dificuldades. Assim, aos alunos que se encontravam no nível avançado foi restringida a condução de bola pelo que apenas podiam realizar 2 toques na bola. A imposição desta regra obrigava-os a passarem a bola aos seus colegas e não permitia que chegassem a situações de finalização sem a colaboração e participação de todos. Aos alunos com mais dificuldades não era permitido que o adversário realizasse o desarme pelo que o aluno tinha tempo para fazer a leitura do jogo e realizar as ações técnico-táticas de forma eficaz.

Numa fase inicial foi bastante difícil implementar estas regras. Os alunos com maiores facilidades não compreendiam o porquê de lhes ser imposto a regra mencionada, pois sabiam que eram capazes de dominar o jogo e marcar golo sozinhos. Por outro lado, os alunos com mais dificuldade não compreendiam que a regra e o *feedback* fornecido ao longo da aula servia apenas para facilitar a sua aprendizagem e o seu envolvimento no jogo, pelo que se sentiam discriminados. Mais tarde, os alunos dos diferentes níveis perceberam que o cumprimento das regras/constrangimentos estabelecidos estava a permitir o sucesso da equipa no jogo pois todos colaboravam entre si. No fim, foi bastante gratificante perceber que tinha conseguido cumprir o objetivo.

O futebol foi das modalidades mais afetadas pelas constantes greves e condições climatéricas adversas. Perante o segundo constrangimento, era obrigada a lecionar aulas teóricas, o que me obrigava a planear dois tipos de plano de aula na eventual impossibilidade da realização da aula prática no exterior. Confesso que a determinado momento as constantes mudanças levaram a que me sentisse bastante frustrada pois parecia que não tinha qualquer controlo na minha intervenção. Contudo, comecei a tentar olhar para estas situações noutra perspetiva e percebi que, embora este processo fosse extenuante, estava a conseguir adquirir outro tipo de competências bastante importantes, como a capacidade de adaptação e de comunicação, como revela o excerto a seguir.

“A constante preocupação por ter um plano de aula “suplente” tem vindo a tornar-se um processo trabalhoso e cansativo. Para assegurar a aprendizagem dos meus alunos todas as aulas tenho de pensar no que poderei fazer em substituição à aula prática de futebol. Ainda assim, considero que seja através das adversidades que a minha aprendizagem possa ser potenciada” –

Reflexão da aula 53 e 54, 6 de janeiro de 2023

Com a necessidade de estender a modalidade de futebol não foi possível a leção da modalidade de andebol. Em reunião de NE optámos por estender a modalidade de futebol durante o período de andebol, já que não faria sentido encerrar uma modalidade com apenas duas aulas. Além disso, continuávamos a cumprir com os objetivos e orientações definidas nas AEEF.

Na **dança** seguimos as orientações das AEEF do nível elementar. Esta modalidade foi dividida em duas componentes: uma coreografia transmitida e

outra criativa. Embora pretendesse dar sempre mais espaço à descoberta dos alunos utilizando modelos centrados nos alunos, sempre que necessário, foram usados modelos de ensino centrados no professor, como foi o caso da dança transmitida onde foi utilizado o Modelo de Instrução Direta (MID). Segundo Metzler (2000) este modelo tem por base as decisões do professor, adotando uma postura de “comando”. Para além disso, tem como objetivo o melhor aproveitamento do tempo, permitindo um grande envolvimento nas atividades e prática supervisionada. Para a lecionação da dança transmitida, a estratégia foi dividir a dança em pequenas partes que eram ensinadas e exercitadas em cada uma das aulas. Para além disso, adotei uma postura de comando, assumindo todo o processo, onde os alunos iam realizando aquilo que era referido.

O Modelo da Aprendizagem Cooperativa (MAC) assenta numa prática por grupos e visa a mútua ajuda e a partilha de responsabilidades, contribuindo para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais pela valorização das componentes cognitivas e sociais (Metzler, 2000). Este modelo foi então colocado em prática na lecionação da dança criativa onde os alunos foram divididos por grupos. Ao definirem a sua própria dinâmica, a formação de grupos na dança permitiu inculcar aos alunos responsabilidade, cooperação e uma participação ativa no grupo, permitindo mais oportunidades no seu processo de EA.

Para além disso, foi criado um dossiê (ver anexo 1) onde constavam conteúdos teóricos e elementos orientadores para a construção da coreografia de cada grupo. Apesar de prevalecer a criatividade, pois tinham autonomia para a criação de coreografias originais e inovadoras, os grupos tinham de seguir e cumprir com os critérios, as orientações e os prazos delineados no dossiê. Desta forma, mesmo que orientados, a utilização do dossiê foi fundamental para formar alunos responsáveis e autónomos na construção do seu trabalho. Além disso, permitiu-me, durante a aula, estar mais focada apenas nas correções e transmissão de *feedback* aos alunos.

“Pela utilização do dossiê nas aulas sinto que os alunos estão a aprender cada vez mais a serem autónomos e independentes. Os grupos têm de gerir a construção da coreografia para cumprirem com os prazos definidos. Para além disso, têm pequenos critérios para a construção da sua coreografia, mas podem “dar asas à imaginação” e por isso, a componente da criatividade

também está a ser trabalhada.” – Reflexão da aula 63 e 64, 7 de fevereiro de 2023

Para a criação das coreografias, tal como referido, os grupos tinham de cumprir com os prazos delineados, pois para cada aula estava estipulada a criação de uma parte da coreografia. No final de cada aula era realizada uma apresentação à turma que permitia um momento formal de apresentação, obrigando aos alunos a comprometerem-se no seu processo de ensino. No final de cada apresentação, era dado tempo para os grupos espectadores refletirem e procedia-se a uma heteroavaliação, na qual eram apontados os pontos fortes, pontos a melhorar e aspetos relacionados com a criatividade e sincronização. A heteroavaliação permitia ao grupo que tinha apresentado receber uma perspetiva externa do seu desempenho, oferecendo a oportunidade de uma possível melhoria. Já aos grupos observadores, ao aferirem o desempenho dos seus colegas, permitiu o desenvolvimento de habilidades reflexivas e de informações que também podiam transferir para dentro do seu grupo.

A meio do ano letivo obtemos uma resposta positiva por parte da Piscina Municipal pelo que seria possível a lecionação da natação. Na **natação**, seguimos os conteúdos programáticos do nível elementar, com exceção do conteúdo referente às partidas já que, devido à falta de profundidade da piscina, consideramos que poderia colocar em risco a segurança dos alunos. Para a sua lecionação, mediante a AD, os alunos foram divididos por diferentes níveis de desempenho. Assim, foram definidos quatro níveis: o nível da Adaptação ao Meio Aquático (AMA), o nível intermédio, o nível intermédio avançado e o nível avançado. À semelhança do que foi realizado na modalidade de atletismo, também foram criadas folhas de tarefa, mas neste caso, para cada nível existia uma folha de tarefa diferente que continha exercícios adaptados às capacidades de cada um deles.

A parte inicial de cada aula era destinada a um momento de explicação dos objetivos. Já as folhas de tarefa eram afixadas na parede de partida da pista, permitindo aos alunos realizar a aula de forma autónoma, seguindo os critérios de execução definidos, deixando assim, o professor, completamente disponível para as correções e *feedback*. Estas aulas, embora curtas, revelaram-se bastante extenuantes para a turma. Como a grande maioria não estava habitada

aos estímulos do meio aquático, os alunos eram expostos a esforços superiores. No entanto, todos os alunos mostraram-se empenhados na melhoria das suas capacidades. Um dos problemas identificados, transversal a todos os níveis, foi a realização da respiração coordenada com a ação dos membros inferiores. Mais de metade da turma revelou uma grande melhoria ao terminar a modalidade ao realizar a respiração sem afundar os segmentos corporais.

A organização do processo de EA da **ginástica acrobática** seguiu o mesmo alinhamento que a modalidade de dança. A turma foi dividida em grupos, tendo em conta as funções de cada aluno (base, intermédio ou volante) e foi entregue um dossiê de ginástica acrobática que, para além de alguma informação teórica, continha as orientações necessárias para a construção de um esquema acrobático. Seguindo as orientações dos níveis introdutório e elementar das AEEF, foram seleccionadas um conjunto de figuras de pares, trios e de grupo (presente no dossiê). Em cada um destes blocos foram atribuídas às figuras diferentes níveis (1, 2 e 3), distinguindo-se o grau de dificuldade de execução. Para a realização do esquema acrobático cada grupo era obrigado a realizar três figuras de pares, duas de trios e uma de grupo, para além disso, era necessária a realização de cinco elementos de ligação. Assim, os alunos, mediante a análise da capacidade do seu grupo, eram responsáveis pela proposta da sua classificação do parâmetro da dificuldade. À semelhança do que aconteceu na dança, também no final de cada aula foi realizada uma apresentação formal e uma heteroavaliação.

Dadas as competências e experiências adquiridas pela prática da natação artística, confesso que, se por um lado estas permitiram-me estar mais à vontade para a lecionação das modalidades de dança, ginástica e natação, também exigiu da minha parte uma maior reflexão na realização da avaliação para estas modalidades. Como sabia que não estava num contexto ligado ao alto rendimento, tinha perfeita noção que não podia ter o mesmo grau de exigência. Tendo sido um aspeto alertado pela PC, ao longo do ano letivo assegurei a realização de parâmetros de avaliação objetivos com o propósito de não prejudicar os alunos. Sob outra perspetiva, considero que em alguns momentos, a exigência que evidenciei nestas modalidades também obrigou aos alunos

estarem mais comprometidos no seu processo de EA, com consequente melhoria nos resultados da avaliação final.

Com a necessidade de estender as diversas modalidades lecionadas, não foi possível a lecionação da modalidade de badminton já que esta UD apenas teria três aulas, o que não faria sentido. Por isso estas aulas foram distribuídas como aulas de recuperação de matérias.

A modalidade de **basquetebol** teve uma dinâmica distinta das restantes, merecendo uma atenção especial neste REP. Como era pretendido realizar o estudo sobre basquetebol inclusivo, foram aplicadas diversas estratégias tendo como objetivo tornar o jogo acessível a todos os alunos. Através da AD foi perceptível que os alunos tinham graves problemas ao nível da organização do jogo e por isso, seguimos as orientações do nível introdutório. Apesar de, em todas as modalidades um dos objetivos fosse todos os alunos estarem envolvidos e cooperarem entre si, esta foi a nossa principal preocupação para atender ao objetivo do estudo. As aulas eram assentes essencialmente na dinâmica dos grupos que será objeto de aprofundamento no estudo de investigação.

“Já no que toca à parte destinada para a avaliação diagnóstica, a grande maioria dos alunos revelou uma clara falta de noção das regras do regulamento de basquetebol e de como estruturar o jogo. Fiquei completamente perplexa como é que alunos do 10º ano ainda cometiam este tipo de falhas, o que me fez questionar se tinham abordado a modalidade em anos anteriores.” -

Reflexão da aula 95 e 96, 28 de abril de 2023

A última aula de cada modalidade era destinada à Avaliação Sumativa (AS), encerrando cada unidade de ensino. Este teve como principal característica, a atribuição de uma classificação (Rosado et al., 2002). Apoiando esta ideia, Siedentop & Tannehill (2000) referem que AS tem como objetivo fornecer uma avaliação da aprendizagem do aluno com o objetivo de o classificar, tendo como propósito a determinação do seu sucesso final e do patamar atingido no processo de EA.

A metodologia utilizada nesta avaliação para todas as modalidades foi bastante semelhante à da AD já que estas aulas eram igualmente gravadas para posterior análise. A AS integrava todos os domínios de ação definidos pela escola mas também em NE, sendo estes: os conhecimentos, as relações

interpessoais e o processo. O domínio dos conhecimentos em algumas matérias ficou destinada a um teste teórico, mas foi essencialmente avaliada através do desempenho e envolvimento dos alunos (função de arbitragem, perguntas efetuadas na aula). Já as relações interpessoais eram avaliadas mediante a participação de cada aluno nas aulas no que diz respeito à cooperação e respeito pelos colegas, atitudes de *fair-play*, entre outros. Por fim, o principal objetivo, pretendia-se avaliar a evolução dos alunos e por isso a avaliação do processo foi determinante para uma avaliação justa da turma. Não bastava o aluno ser competente numa modalidade, importava, pois, o seu progresso na mesma. Desta forma, os alunos de níveis de desempenho inferiores podiam facilmente atingir classificações iguais ou semelhantes aos alunos com capacidades superiores, e vice-versa. De referir que os alunos que, por motivos de saúde não podiam realizar a aula prática, eram avaliados pela sua participação ao longo das aulas, no cumprimento das tarefas estipuladas. Confesso que o processo de avaliação, dentro de todas as responsabilidades do EP, era aquela que me dava um maior prazer. Apesar de muitas vezes ter sido um procedimento desafiante, evidenciar a evolução dos alunos, comparando as informações retiradas da AD com as da AS, dava-me a motivação necessária para continuar a desempenhar a minha função da melhor forma possível.

A auto e heteroavaliação foi uma estratégia implementada em todas as aulas. No final das aulas existiu sempre um espaço de reflexão com os alunos no qual estes aferiam as suas aprendizagens mas também o seu empenho. Estas informações tornaram-se cruciais para a análise da evolução e processo de cada aluno.

5.2.2 Aptidão Física

A área de aptidão física foi talvez aquela que acabou por ficar mais afetada, já que não foi possível concretizar as ações planeadas. Pretendia-se, essencialmente, que os alunos adquirissem conhecimento, no que diz respeito à execução e planeamento de exercícios, para que fora da escola conseguissem realizá-los de forma autónoma, incentivando, assim, a adoção de estilos de vida saudáveis. Neste sentido, foi criada uma ficha de registo da atividade física semanal. Os alunos foram divididos em pequenos grupos, em que cada um tinha de registar a atividade física praticada na semana e a sua intensidade, definindo

um objetivo para a semana seguinte, como por exemplo ir para a escola a pé, dar um passeio de bicicleta, realização de mais um treino, entre outros. Esta ficha tinha então como objetivo aumentar a atividade física do grupo através da contribuição e compromisso individual de cada elemento. Face ao tempo espectável que teria que ser dado para a correta aplicação desta ficha, infelizmente, o NE optou, mais tarde, por não a implementar.

No entanto, era necessário a utilização de outra estratégia para que os alunos pudessem definir outros objetivos. Por isso, foi elaborada uma ficha de registo de testes de aptidão física do FITescola, representada na Figura 1. Esta ficha consistia na avaliação de alguns testes ao longo de três momentos durante o 2º semestre. Os alunos ao registarem o seu resultado obtido em cada teste, podiam definir certos objetivos individuais para melhorarem a sua performance e, nos testes onde não se encontravam na zona saudável passarem a estar. Para além disso, a aplicação desta ficha tornou-se numa vantagem para a avaliação do processo, já que permitia ao professor ter dados concretos da aptidão física ao longo de um semestre de cada aluno.





REPÚBLICA PORTUGUESA

Ficha de autoavaliação
- Testes de Aptidão

Nome: _____

Teste	Data	Resultados 1ª Avaliação		Resultados 2ª Avaliação		Resultados 3ª Avaliação	
		1ª Aplicação	Zona Saudável	2ª Aplicação	Zona Saudável	3ª Aplicação	Zona Saudável
		//___	Sim/Não	_/_/___	Sim/Não	_/_/___	Sim/Não
Vaivém							
Impulsão vertical							
Abdominais							
Flexões							
Flexibilidade MI							

Identificar Dificuldades e definir objetivos: _____

Observação prof.: _____

Figura 1 - Ficha de registo da aptidão física (Testes FITescola)

Foi bastante interessante observar o empenho dos alunos para que, em cada avaliação, conseguissem melhorar os seus resultados. Quando se apercebiam que em determinado teste não tinham melhorado, os alunos mostravam-se determinados na sua melhoria, mesmo aqueles que não revelavam um interesse tão grande nesta área. Por exemplo, quando a ativação geral consistia na corrida contínua, alguns alunos tentavam empenhar-se mais

para melhorar as suas capacidades, com o objetivo de vir a ter um melhor resultado no teste do vaivém. Assim, a utilização da ficha tornou-se num fator fundamental de compromisso de todos os alunos da turma.

“Durante a realização do teste de abdominais do FITescola aqueles alunos que não mostraram uma melhoria relativamente ao teste anterior evidenciaram uma desilusão muito grande. O curioso é que se mostraram determinados em melhorar e por isso disseram que iam começar a fazer em casa todos os dias alguns abdominais.” – **Reflexão da aula 71 e 72, 24 de fevereiro de 2023**

Para o cumprimento dos objetivos definidos anteriormente no subcapítulo 5.1.2 Distribuição das Matérias referente à aptidão física, em cada aula eram realizados, numa fase inicial, vários circuitos com exercícios adaptados às características específicas de cada modalidade. Para além de terem como objetivo a correta ativação geral para a prática de cada modalidade, pretendia-se aumentar a aptidão física de cada aluno. Como cada aluno apresentava características diferentes, muitas vezes eram realizados, para os exercícios considerados mais exigentes, adaptações mais fáceis para que todos conseguissem estar envolvidos, não colocando em risco a correta execução dos exercícios.

5.2.3 Conhecimentos

A lecionação de algumas matérias da área dos conhecimentos ficou muitas vezes destinada a aulas teóricas quando, devido às condições climáticas, não era possível realizar a aula no exterior. Esta metodologia revelou-se numa estratégia fundamental já que me permitia uma melhor gestão dos recursos disponíveis.

Para além disso, durante o ano os alunos tiveram acesso a uma série de formações e palestras relacionados com alguns dos temas delineados no planeamento. Estas sessões permitiram aos alunos a vivência de experiências diferentes daquelas que são oferecidas ao longo das aulas, mas também uma formação qualificada, já que vinham à escola pessoas especializadas nos temas a ser apresentados.

6. Envolvimento e participação dos alunos na modalidade de basquetebol com foco em alunos com níveis de desempenho inferiores ou dificuldades de integração

6.1 Resumo

Alves (2019) destacou o alinhamento das políticas educacionais do governo com o discurso inclusivo internacional encabeçado pela Declaração de Salamanca de 1994, que defende uma escola inclusiva, que inclua todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social. Portanto, otimizar as oportunidades de acesso e participação para a aprendizagem, realização e inclusão social de todos os alunos, atendendo à diversidade de origens e características de cada um, deve estar no centro de uma cultura escolar orientada para a educação inclusiva. A EF não foge a este desígnio, pelo que tem que ser capaz de olhar a inclusão como uma oportunidade de aprendizagem para todos e não como um obstáculo. Para superar os estigmas e estereótipos que afetam especialmente as raparigas e os alunos pouco qualificados (Graça, 2015; Hardman & Marshall, 2014), nomeadamente nos jogos de invasão, é necessário incentivar abordagens inclusivas e inovadoras. O objetivo deste estudo foi analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo. Participaram 25 alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias. A unidade de ensino de Basquetebol decorreu ao longo de 5 aulas de 90 minutos, com recurso a estratégias que visaram incluir todos os alunos. Os jogos tiveram a duração de 5 minutos. Os instrumentos de recolha dos dados foram a filmagem das situações de jogo 3x3 em meio-campo, fichas de auto e heteroavaliação dos alunos, registo do feedback dos alunos nas tarefas de observação de jogos, questionário final e o diário de bordo das professoras-estagiárias. Os vídeos foram analisados recorrendo à análise de redes sociais (Clemente et al., 2015) para captar os níveis de participação e dinâmica coletiva das equipas, com recurso ao *software* NodeXL. Já os dados das fichas, questionário e diário de bordo foram sujeitos à análise do conteúdo com vista a captar o valor, dificuldades e aprendizagens dos alunos e da professora-estagiária. Os dados resultantes da análise dos vídeos não evidenciaram que as estratégias tenham

sido 100% eficazes devido ao reduzido número de aulas, no entanto deixaram bons indicadores. Apesar disso, através das diferentes opiniões encontradas entre as fichas de auto e heteroavaliação e o registo do *feedback* fornecido pelos alunos, é possível entender que as estratégias contribuíram para que a perceção dos alunos acerca do seu envolvimento no jogo se alterasse no sentido em que consideraram estar envolvidos no jogo, quando o mesmo não era observável. Ficou ainda evidente que o espírito de equipa, entreajuda e cooperação saíram reforçados.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade de Alunos; Basquetebol; Envolvimento e Participação.

6.2 Abstract

Alves (2019) highlighted the alignment of government educational policies with the international inclusive discourse spearheaded by the 1994 Salamanca Declaration, which advocates an inclusive school that includes all students, regardless of their personal and social situation. Therefore, optimizing access and participation opportunities for learning, achievement and social inclusion for all students, considering the diversity of origins and characteristics of each one, must be at the heart of a school culture oriented towards inclusive education. Physical Education does not escape this aim, so it must be able to look at inclusion as a learning opportunity for everyone and not as an obstacle. To overcome the stigmas and stereotypes that especially affect girls and low-skilled students (Graça, 2015; Hardman & Marshall, 2014), particularly in invasion games, it is necessary to encourage inclusive and innovative approaches. The objective of this study was to analyze the effectiveness of inclusive strategies in the participation, involvement and cooperation between the elements of each team in 3x3 basketball games in midfield. 25 students from a 10th grade of the Science and Technology course participated. The Basketball teaching unit took place over 5 lessons of 90 minutes, using strategies that aimed to include all students. The games lasted 5 minutes. The data collection instruments were the filming of the 3x3 game situations in the midfield, student self- and hetero-evaluation forms, student feedback records in the game observation task, final questionnaire and the teacher-trainee logbook. The videos were analyzed using social network analysis (Clemente et al., 2015) to capture the levels of participation and collective dynamics of the teams, using the NodeXL software. The data from the forms, questionnaire and logbook were subjected to content analysis with a view to capturing the value, difficulties and learning of the students and the trainee teachers. The data resulting from the analysis of the videos did not show that the strategies were 100% effective due to the reduced number of classes, however it left good indicators. Despite this, through the different opinions found between the self- and hetero-evaluation sheets and the recording of feedback provided by the students, it is possible to understand that the strategies contributed to the students' perception of their involvement in the game changing in the direction in which they considered being involved in the game,

when it was not observable. It was also evident that team spirit, mutual help and cooperation were reinforced.

Keywords: Inclusion; Student Diversity; Basketball; Involvement and Participation.

6.3 Introdução

O conceito de Educação Inclusiva ganhou centralidade discursiva a partir da declaração de Salamanca (Unesco, 1998) e tem vindo a evoluir não se centrando unicamente na integração dos alunos com necessidades educativas especiais, mas em dar resposta às necessidades de cada aluno, proporcionando um ensino de qualidade de forma a incluir todos os alunos, independentemente das suas características (Ainscow, 2005; Hardman & Marshall, 2014).

Em linha com a Declaração de Salamanca a inclusão é um processo que consiste em “atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, (...), com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino” (Unesco, 1998). Assim, Segundo Ainscow (2009), a Educação Inclusiva é um processo contínuo que tem como objetivo eliminar a exclusão social, respeitando a diversidade, as diferentes necessidades e habilidades dos alunos e visa oferecer uma educação de qualidade para todos.

É inegável reconhecer a EF como uma disciplina que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e do jovem. Não só porque é uma das disciplinas que está presente no currículo do aluno ao longo de todos os ciclos de ensino, mas também por ser promotora de um desenvolvimento global e harmonioso, numa abordagem que estimula o raciocínio e a resolução de problemas complexos. Sendo reconhecida a importância da disciplina no currículo dos alunos, foram definidas pelo Ministério da Educação, no documento das Aprendizagens Essenciais, os objetivos comuns a todos os anos de ensino. Um dos objetivos que se evidencia é que todos os alunos estejam envolvidos de forma ativa nas atividades, cooperando entre si (Ministério da Educação, 2018).

A Educação Física apresenta um papel fundamental na promoção da inclusão educacional já que contribui para inclusão de todos os alunos por meio do desenvolvimento de atividades físicas adaptadas às necessidades de cada aluno, respeitando as suas limitações e potencialidades. Para além disso, a EF é considerada um espaço que permite o desenvolvimento de habilidades sociais,

como a cooperação e o espírito de equipa, fundamentais para a inclusão de todos os alunos (Rodrigues, 2003).

Como evidenciado anteriormente, a EF é considerada uma disciplina que pode proporcionar e fomentar um ambiente inclusivo para todos os alunos. No entanto, ainda existem alguns obstáculos na criação de espaços que valorizem as capacidades que cada aluno revela. Estas dificuldades podem ser explicadas pela forte cultura individualista que, segundo Tenório & da Silva (2020, p. 1) “*As aulas de Educação Física, geralmente apresentam alguns problemas pertinentes, tais como: privilégios aos alunos mais habilidosos em detrimento dos demais; conteúdos repetitivos; predomínio de competição exacerbada e, em alguns casos, mínima intervenção pedagógica*”.

Neste sentido, é fundamental que os professores adotem estratégias adaptadas à diversidade dos alunos a fim de se chegar a uma Educação Inclusiva. Para além disso, existem cada vez mais projetos que promovem o desenvolvimento de um ensino assente numa aprendizagem cooperativa entre os alunos (Alves & Fiorini, 2018).

Os JDC permitem que todos os alunos cooperem entre si para um objetivo comum, fomentando competências sociais como o espírito de equipa, liderança e comunicação, sendo por isso uma matéria vantajosa para a criação de uma EF inclusiva, contribuindo também para a formação do indivíduo e do cidadão (Correia, 2014). Estas competências sociais, não obstante da sua importância na EF, tornam-se também benéficas para os alunos com dificuldades em outras áreas académicas no sentido em que os ajuda a estimular habilidades importantes nas diversas áreas da vida (Tenório & da Silva, 2020).

De acordo com Graça et al. (2020, p. 165), a abordagem ao ensino dos Jogos que muitas vezes é aplicada tem sido alvo de várias apreciações devido a práticas descontextualizadas. Neste sentido, tem surgido um forte “movimento de renovação pedagógica e didática” ao serem concebidos novos modelos de ensino dos jogos, tais como o *Teaching Games for Understanding*, Modelo de Competência nos Jogos de Invasão e o MED. Estes três modelos apresentam diversos pontos em comum (Bunker & Thorpe, 1982; Siedentop, 1994) sendo eles a valorização da criação de um contexto desportivo autêntico, do *fair-play*, mas também da inclusão. Existe, portanto, no MED, uma preocupação acrescida

em diminuir os fatores de exclusão, ao tentar unir a competição com a inclusão. Com isto, pretende-se igualar as oportunidades de participação e envolvimento, independentemente das capacidades dos alunos (Graça & Mesquita, 2007).

Como evidenciado, uma das preocupações centrais do processo educativo deve ser a inclusão de todos os alunos, independentemente das características pessoais e sociais. A modalidade de basquetebol, por ser um jogo coletivo, pode tornar-se num elemento fulcral para a integração de alunos com diferentes graus de desenvolvimento (Garcia et al., 2016). Desta forma, o basquetebol oferece ao aluno a oportunidade de interagir em grupo, independentemente do desempenho dos seus colegas, exigindo que todos se empenhem pela concretização de um objetivo comum. Assim, os alunos aprendem a não ser individualistas e a valorizar os outros, promovendo o trabalho em equipa e a cooperação entre todos.

6.4 Objetivos

Face ao propósito de tornar o jogo de basquetebol mais inclusivo, foram definidos os seguintes objetivos.

1. Analisar a adequação de estratégias inclusivas, com vista a aumentar a participação, envolvimento e cooperação entre os elementos de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo.
2. Identificar os benefícios dos processos de autoavaliação, heteroavaliação e do *feedback* entre os alunos na melhoria das ações táticas e diminuição dos comportamentos individualistas em situação de jogo.

6.5 Metodologia

6.5.1 Contexto e Participantes

O estudo decorreu no contexto do estágio profissional do mestrado de MEEFEBS e foi conduzido por uma estagiária (autora) que foi ao mesmo tempo professora e investigadora. Participaram no estudo 25 alunos, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, de uma turma do 10^o ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias, com idades compreendidas entre os 15 e os

16 anos. Todos os alunos já tinham tido contacto com o basquetebol em anos anteriores e um aluno era praticante da modalidade.

Todos os alunos foram informados e autorizaram a recolha de imagens para serem tratadas apenas no âmbito do estudo e analisadas pelo autor do presente REP e pelo Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF12D). De referir que também anonimato dos participantes foi mantido pela atribuição de códigos aos alunos.

6.5.2 Desenho do estudo

A unidade de ensino de basquetebol foi a última matéria do 2º semestre a ser lecionada e decorreu ao longo de 5 aulas de 90 minutos. A primeira aula destinou-se à realização da AD com o objetivo de identificar o nível de desempenho de cada aluno, as principais dificuldades no que diz respeito às ações táticas de jogo, a participação, envolvimento e cooperação entre os alunos. Já a última aula destinou-se à avaliação final da modalidade na procura de identificar se tinha havido alterações ao nível da participação e cooperação entre os alunos.

Relativamente à AD, como descrito na reflexão da aula do dia 28 de abril, a análise da filmagem permitiu constatar que a construção do jogo era bastante desorganizada, pois os alunos não tinham noção do conceito de desmarcação para os espaços livres. Desta forma, a evidente falta de desmarcação levou a que não existissem linhas de passe eficazes. Para além disso, após a receção de um passe, os alunos começavam a driblar a bola sem qualquer ponderação. O uso excessivo e inconsciente do drible reduzia a participação e envolvimento de todos os alunos, existindo poucos passes entre os elementos das equipas, dando lugar a comportamentos individualistas.

Mediante as informações retiradas da AD, a turma foi dividida em equipas heterogéneas de três a quatro elementos, para isso foi definido que cada equipa tinha que ser obrigatoriamente constituída por um aluno de nível de desempenho elevado e um ou dois alunos do nível de desempenho médio e um aluno de nível de desempenho baixo. Na Tabela 5 - Constituição das equipas pode ser observada a constituição das equipas com identificação dos níveis de desempenho por aluno.

Tabela 5 - Constituição das equipas

	Aluno	Nível de desempenho		Aluno	Nível de desempenho
Equipa 1	1	Elevado	Equipa 5	1	Alto
	2	Médio		2	Médio
	3	Baixo		3	Baixo
Equipa 2	1	Médio	Equipa 6	1	Médio
	2	Alto		2	Alto
	3	Baixo		3	Baixo
Equipa 3	1	Médio	Equipa 7	1	Alto
	2	Baixo		2	Médio
	3	Alto		3	Baixo
Equipa 4	1	Médio	Equipa 8	1	Alto
	2	Baixo		2	Menor
	3	Alto		3	Médio
	4	Médio			

No início de cada aula foi realizado um momento de reunião com os alunos para expor os objetivos da aula e explicar a sua organização. No final eram reservados vinte a trinta minutos para os jogos 3x3 em meio-campo, que eram filmados para posterior análise. Durante a realização dos jogos, as equipas ficavam responsáveis pela observação de determinado jogo de uma equipa. Para isso, eram fornecidas fichas de observação com parâmetros específicos do jogo (explicitados na secção dos instrumentos) para que no fim estes pudessem fornecer *feedback* aos seus colegas. No final de cada aula existia um momento de reflexão com os alunos, mas também dentro de cada equipa recorrendo à ficha de auto e heteroavaliação distribuída para o efeito (apresentada na secção dos instrumentos).

Os conteúdos definidos para a lecionação do basquetebol ao nível do ataque foram: manutenção da posse de bola, marcação e desmarcação; criação de situações de finalização; organização do contra-ataque; já ao nível da defesa o conteúdo centrou-se na transição defesa-ataque. Estes conteúdos foram distribuídos de forma lógica ao longo das aulas com o objetivo de chegar à última aula com um jogo organizado onde todos conseguissem estar envolvidos de

igual forma (ver anexo 2 onde está apresentada a UD da modalidade de Basquetebol). A Tabela 6 representa os constrangimentos/estratégias utilizadas mediante os problemas que foram sendo identificados.

Tabela 6 - Problemas e estratégias utilizadas

Problemas Identificados	Constrangimentos/Estratégias	Aulas
Comportamentos individualistas	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento ao cesto apenas dentro da área restritiva; • Os jogadores de melhor nível de desempenho apenas podiam realizar 2 dribles por jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula 2 e restantes • Aula 3 e restantes
Uso excessivo e inconsciente do drible	<ul style="list-style-type: none"> • Proibição do drible quando o portador da bola tinha um opositor direto. Se esta regra não fosse cumprida a equipa perdia a posse de bola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula 3 e restantes
Dificuldade na criação de linhas de passe com prejuízo no envolvimento dos alunos de menor nível de desempenho (mais dificuldades na leitura de jogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da posição de tripla ameaça - após receção de passe os alunos deveriam parar e observar o jogo para a tomada de decisão); • Ocupação dos corredores - fazer chegar rápido a bola ao corredor central e ocupação dos corredores laterais por jogadores sem bola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula 2 e restantes • Aula 3 e restantes

6.6 Instrumentos e Procedimentos de Recolha dos dados

Para o estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha: as gravações das aulas, o feedback das equipas de observação, as fichas de auto e heteroavaliação o Questionário final e as Reflexões das aulas.

• Filmagens

Numa fase inicial foi gravada a AD que consistiu na situação de jogo 3x3 em meio campo, sem qualquer restrição. As gravações seguintes ocorreram apenas nas situações de jogo 3x3 em meio campo, em que eram aplicadas as restrições supramencionadas.

- **Observação**

Para a observação do jogo foi fornecida uma ficha (representada na Figura 2) a cada equipa observador na qual se pretendia que os alunos observassem algumas ações táticas que foram consideradas como matéria de ensino prioritária, tais como: orientação para o cesto, passe e corte em direção ao cesto, posição de tripla ameaça e posicionamento defensivo. Para além, disso os alunos observavam o envolvimento de um jogador e a cooperação entre os jogadores da equipa. Os alunos tinham que registar o feedback que iam transmitir à equipa que estavam a observar. Estes registos ficaram sujeitos a uma posterior análise.

Ficha de Observação

- O jogador atacante orienta-se para o cesto?
- Após passe, o jogador atacante corta em direção ao cesto?
- Quando recebe a bola, o jogador para e observa o jogo para tomar a decisão (tripla-ameaça)?
- O jogador defensor participa de forma ativa impedindo o passe e o lançamento do jogador atacante?
- O jogador defensor posiciona-se entre o portador da bola e o cesto?
- Todos os jogadores estão envolvidos no jogo?
- O jogo está a ser dinâmico?
- Todos os jogadores cooperam entre si para o sucesso da equipa (alcance do objetivo)?

Figura 2 - Ficha com parâmetros de observação

- **Fichas de Auto e Heteroavaliação**

A ficha de auto e heteroavaliação (Figura 3) foi distribuída a cada equipa no final da aula para que o equipa refletisse e registasse a sua opinião relativamente ao modo de funcionamento do sua equipa. Esta ficha era constituída por seis perguntas que remetiam para a análise da *performance* e envolvimento dos alunos no jogo As perguntas eram as seguintes: 1) “Todos os alunos participaram ativamente no jogo?” 2) “Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?” 3) “A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?” 4) “O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?” 5) “O jogo foi desafiante para todos os alunos?” 6) “Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?”

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO					
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?					
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?					
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?					
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?					
O jogo foi desafiante para todos os alunos?					
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?					

Figura 3 - Ficha de auto e heteroavaliação

- **Questionário Final**

No término da lecionação da modalidade de basquetebol foi aplicado um questionário no *Google forms* para que a opinião dos alunos relativamente às aulas ficasse registada. O questionário era composto por sete perguntas das quais cada aluno respondia de forma individual tendo em conta a sua *performance* e a sua opinião das aulas. As questões eram as seguintes: 1) “Como é que foi a experiência das aulas de basquetebol?” 2) “O que gostaste mais?” 3) “O que gostaste menos?” 4) “O que aprendeste/retiraste das aulas?” 5) “Como foi o trabalho de equipa?” 6) “A participação dos alunos nas situações de jogo foi equilibrada e justa?” 7) “As estratégias que a professora utilizou para que todos os alunos estivessem envolvidos no jogo foi eficaz?”

- **Diário de bordo da professora-estagiária**

As reflexões de aula eram realizadas pela professora estagiária, no papel de investigadora, imediatamente após a lecionação de cada aula, sendo objeto de reflexão o valor, dificuldades e aprendizagens dos alunos no que concerne à participação e envolvimento nos jogos.

6.7 Procedimentos de Análise

A análise das filmagens dos jogos 3x3 foi realizada recorrendo a matrizes de adjacência para todos os jogos, utilizando o *software NodeXL Basic*. Em primeiro lugar foram contabilizados o número de passes efetuados em cada jogo

entre os intervenientes de cada equipa ao longo das aulas (apenas foram contados passes eficazes, isto é, as reposições de bola e receções mal executadas não foram contabilizadas). Estes dados foram submetidos no *software* supramencionado para elaborar as imagens das redes sociais de cada jogo.

O *NodeXL Basic* é um software de código aberto gratuito para Microsoft Excel e tem como objetivo analisar e visualizar redes sociais. Após a submissão dos dados são geradas figuras que ilustram o comportamento da equipa no jogo. Nestas figuras (apresentadas nos resultados), cada aluno está identificado por um número e por cores diferentes (cada círculo) e cada seta representa o passe efetuado pelo aluno da respetiva cor. De forma a facilitar a análise gráfica da figura, cada seta apresenta uma espessura proporcional ao número de passes realizado com sucesso pelo respetivo jogador, isto é, quanto maior a espessura da seta apresentada, maior o número de passes efetuados pelo aluno.

Na análise do questionário final, fichas de auto e heteroavaliação e o *feedback* dos alunos foram destacadas as questões e informações relacionadas com a participação, envolvimento e trabalho das equipas. Já a análise das reflexões de aula teve em conta problemas relacionados com o jogo e com a aula, mas também informações pertinentes sobre as equipas. Estes registos foram sujeitos a procedimentos de análise de conteúdo (Patton, 2002), com vista a captar o valor, dificuldades e aprendizagens dos alunos, funcionando como meios complementares à análise dos vídeos e na interpretação dos resultados.

6.8 Resultados

6.8.1 Padrões de Participação dos Alunos

Neste tema são apresentados os resultados obtidos, por equipa, em resultado da análise das filmagens dos jogos, ao longo das 5 aulas, com o foco na participação e envolvimento dos jogadores de cada equipa. Esta informação é coadjuvada com a informação oriunda das fichas de auto e heteroavaliação no que concerne à participação de cada equipa, do *feedback* das equipas observadores e reflexões da professora-estagiária.

- **Equipa 1**

Na aula 2, representado na Figura 4 a), o aluno 1 domina o jogo, isto é, com maior percentagem de posse de bola (passa e recebe mais vezes) uma vez que concretiza as ações táticas pretendidas, nomeadamente o passe e desmarcação, corte para o cesto, tornando-se no jogador mais disponível para a concretização do objetivo do jogo. Apesar disso, observa-se que nas aulas seguintes deixa de existir esta predominância do jogador 1 e passa a existir um equilíbrio entre o número de passes efetuados/recebidos por cada interveniente no jogo, como se pode observar na Figura 4 b) e c). Esta informação é confirmada pelos registos dos alunos nas fichas de auto e heteroavaliação (Figura 5) já que, nas aulas 3 e 4 a equipa refere que, apesar de a equipa ter tido dificuldades na realização da transição defesa-ataque, todos os elementos participaram ativamente no jogo e cooperaram entre si para o sucesso da equipa. Para além disso, as equipas observadoras referiram que na equipa 1 na aula 3 verificou-se pouco envolvimento por parte de uns dos elementos da equipa, como pode se verificar no seguinte excerto.

“O jogo não estava dinâmico, estavam aglomerados e existiram algumas individualidades, e pouco envolvimento da kika” – Feedback da equipa 5 ao observar a equipa 1, 12 de maio

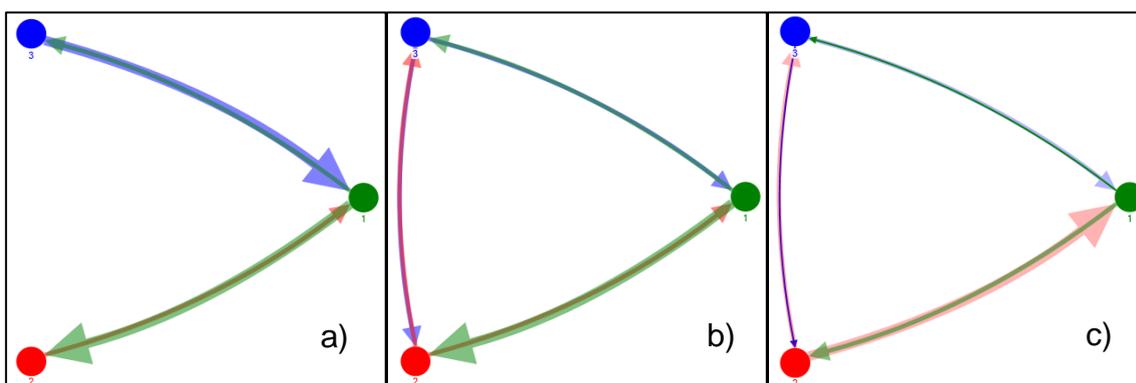


Figura 4 - Equipa 1 a) aula 2 b) aula 3 c) aula 5

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO		
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	✓	Sim
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	✓	Sim
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	X	+/-
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	+/-	Não
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	✓	Sim
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	✓	Sim

Figura 5 - Ficha auto e heteroavaliação equipa 1

- **Equipa 2**

Na aula 2 (Figura 6 a)), o aluno 3, pertencente à equipa de menor nível de desempenho, foi o aluno menos envolvido no jogo uma vez que é aquele que apresenta um menor número de passes recebidos/efetuados, verificando-se uma relação de passes efetuados apenas com o jogador 2. Na aula 3, representado na Figura 6 b), apesar do comportamento da equipa ser bastante semelhante ao da aula anterior, o aluno 1 passa a efetuar um maior número de passes ao aluno 3 e um menor número de passes ao aluno 2, pelo que se começa a evidenciar alguma preocupação na concretização de um jogo onde todos estejam envolvidos de igual forma. Nas restantes aulas, passa a existir um equilíbrio no número de passes recebidos/efetuados entre todos os intervenientes no jogo (Figura 7 c)) e deixa de prevalecer a relação entre passes entre o aluno 1 e 2 (Figura 7 d)). A equipa termina a última aula com um grau de participação no jogo equivalente entre todos os jogadores. Para além disso, na ficha de auto e heteroavaliação (Figura 8), a equipa revela que todos participaram e cooperaram de igual forma para o sucesso da equipa.

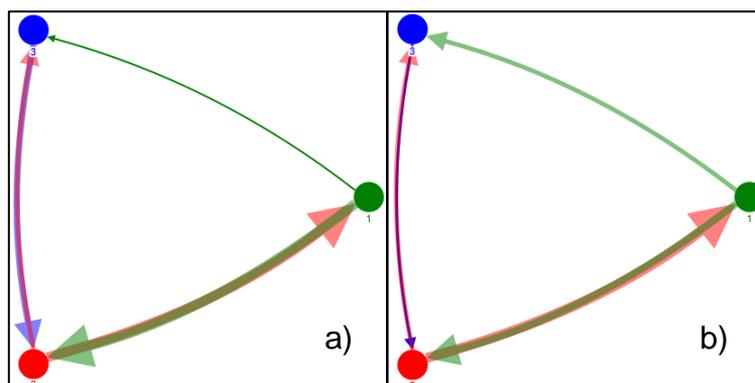


Figura 6 - Equipa 2 a) aula 2 b) aula 3

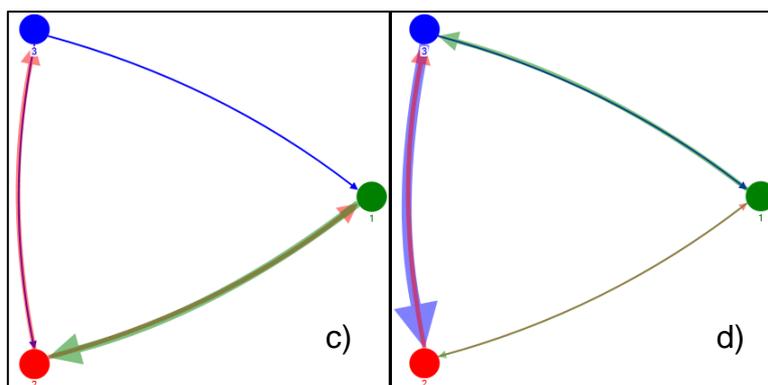


Figura 7 - Equipa 2 c) aula 4 d) aula 5

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO		
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	Sim	Sim
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	Sim	Sim
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	Sim	Sim
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	Sim	Sim
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	Sim	Sim
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	Sim	Sim

Figura 8 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 2

• Equipa 3

Em todas as aulas é possível verificar que os valores do número de passes são bastante diferentes. Esta situação parece estar em grande parte relacionada com o empenho dos alunos nas aulas. Por exemplo, na quarta aula (Figura 9), o aluno 1 realizou apenas três passes e recebeu a bola uma vez, apresentando uma reduzida participação no jogo. Estando este aluno inserido no nível de desempenho intermédio, seria esperado que este fosse um jogador ativo no jogo. No entanto, tal como descrito na reflexão da aula do dia 26 de maio (representado no excerto com nomes fictícios para preservar o anonimato dos alunos) verificou-se uma reduzida motivação e empenho na realização da aula, explicando o facto de este aluno não estar tão envolvido no jogo como os restantes intervenientes.

“No grupo 2, a Mimi não esteve praticamente envolvida no jogo pois o seu empenho na aula foi praticamente nulo. Em quase todas as transições de defesa-ataque e tentativas de finalização a aluna não acompanhava os seus

colegas, permanecendo atrás do campo pois não lhe apetecia correr. Por isso, ao não conseguir criar linhas de passe eficazes com os seus colegas, raramente recebia a bola. Assim, a participação da aluna no jogo foi reduzida não por apresentar dificuldades, mas porque não esteve motivada e empenhada no sucesso do jogo.” – **Reflexão da aula do dia 26 de maio**

Importa destacar também que, o aluno de menor nível desempenho da equipa apresenta, por vezes, um menor número de passes, não pelo seu pouco envolvimento no jogo ou falta de cooperação, mas pela ineficácia na receção do passe. Para além disso, na ficha de auto e heteroavaliação (Figura 10), a equipa revela que todos participaram e cooperaram de igual forma para o sucesso da equipa.

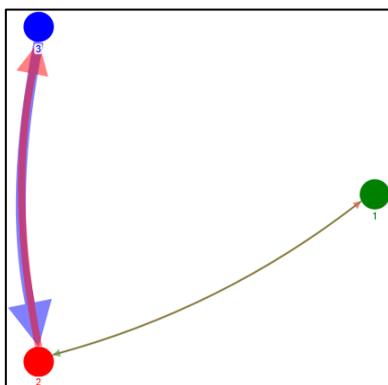


Figura 9 - Equipa 3 aula 4

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO	[REDACTED]	
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	Sim	Sim
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	Sim	Sim ⁺
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	Sim	Sim
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	Sim	Sim
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	Sim	Sim
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	Sim	Sim ⁺

Figura 10 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 3

- **Equipas 4 e 6**

Nas equipas 4 e 6, representados na Figura 11 e Figura 12, respetivamente, não se verificaram alterações no comportamento da equipa nem no número de passes realizados entre os jogadores de cada equipa ao longo das aulas. Para além disso, comparando a aula 2 de cada equipa (Figura 11 a) e Figura 12 a), respetivamente) com a aula 5 (Figura 11 b) Figura 12 b), respetivamente) é possível perceber que todos os alunos estiveram envolvidos no jogo de igual forma já que se verificou um equilíbrio no número de passes recebidos/efetuados em cada jogo entre cada interveniente. De destacar que na equipa 4, o aluno 2 (inserido no menor nível de desempenho) era um aluno que na realização de outras atividades mostrou-se bastante introvertido, apresentando algumas dificuldades na relação com os seus colegas. No entanto, ao longo das aulas de basquetebol surpreendeu de forma positiva já que, no jogo, se revelou bastante comunicativo com a equipa revelando um elevado nível de participação/cooperação para o sucesso da equipa. Ambas as equipas, na ficha de auto e heteroavaliação (Figura 13 e Figura 14), revelaram que todos os elementos participaram ativamente no jogo e cooperaram de igual forma para o sucesso da equipa. Apenas a equipa 4, na aula 2 referiu que o jogo não tinha decorrido de forma dinâmica.

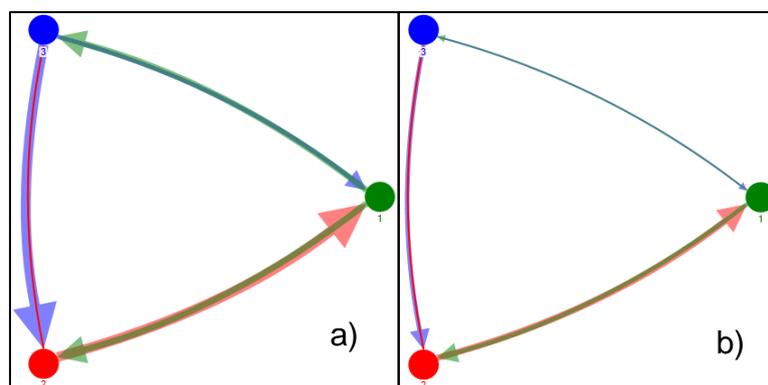


Figura 11 - Equipa 4 a) aula 2 b) aula 5

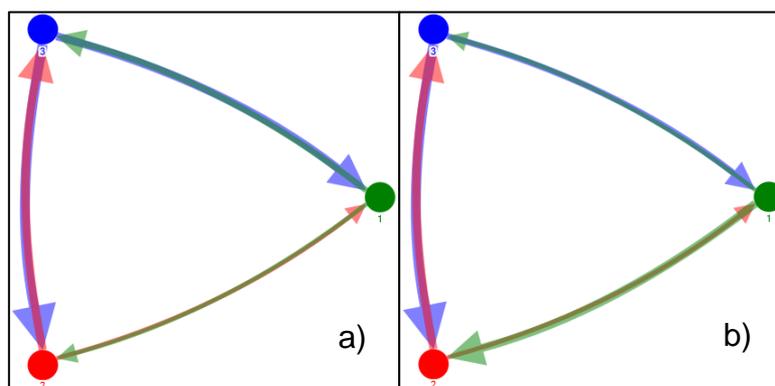


Figura 12 - Equipa 6 a) aula 2 b) aula 5

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO		
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	Sim	Sim
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	Sim	Sim
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	Sim	Sim
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	Não	Sim
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	Sim	Sim
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	Sim	Sim

Figura 13 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 4

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO		
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	Sim	Sim
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	Sim	Sim
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	Sim	Sim
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	Sim	Sim
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	Sim	Sim
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	Sim	Sim

Figura 14 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 6

- **Equipa 5**

Sendo o aluno 1 praticante de basquetebol, por apresentar uma maior facilidade na execução das ações técnico-táticas, era esperado que este fosse o jogador com maior envolvimento, no entanto, esta situação não foi verificada. Pelo contrário, o jogador revelou uma enorme preocupação na participação ativa de todos os intervenientes no jogo, mostrando-se bastante cooperativo com os seus colegas. Ao comparar a aula 2 (Figura 15 a)) com a aula 5 (Figura 15 b)) verifica-se que este aluno aumenta o número de passes efetuados para os

restantes intervenientes contribuindo de forma efetiva para um jogo com o envolvimento de toda a equipa.

Para além disso, a equipa observadora deste grupo referiu que, apesar de todos os jogadores cooperarem entre si para o sucesso do jogo, existiu uma dominância no jogo entre dois alunos, tal como evidenciado no excerto seguinte.

“ O jogo não está a dinâmico, está a concentrar-se na Gabi e no Beto (...), Todos os jogadores cooperam para o bom desempenho da equipa.” –

Feedback da equipa 1 ao observar a equipa 5, 26 de maio.

Contrariamente, na ficha de auto e heteroavaliação (Figura 16), a equipa revela que todos participaram e cooperaram de igual forma para o sucesso da equipa.

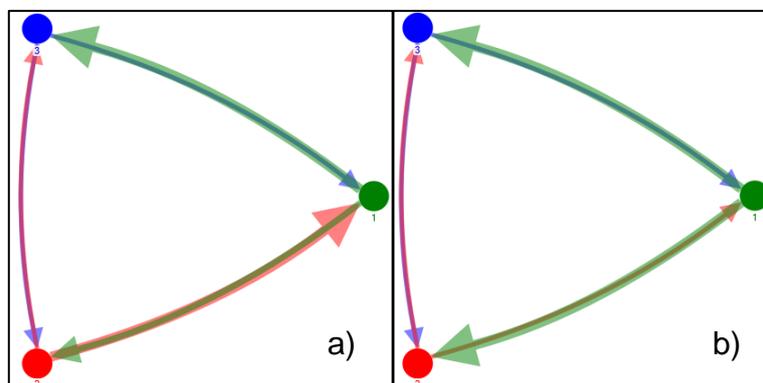


Figura 15 - Equipa 5 a) aula 2 b) aula 5

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO		
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	Sim	Sim
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	Sim	Sim
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	Sim	Sim
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	Sim	Sim
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	Sim	Sim
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	Sim	Sim

Figura 16 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 5

- **Equipa 7**

Na aula 2 (Figura 17 a)) é possível observar que o aluno 1 adota comportamentos bastante individualistas já que executa um reduzido número de passes aos seus colegas. A esta equipa também pertencia o aluno menos participativo da turma (aluno 3), que se enquadrava no nível de menor desempenho. Ainda na aula 2 (Figura 17 a)) foi possível observar que o aluno 3 praticamente não esteve envolvido no jogo já que recebia e executava um reduzido número de passes aos seus colegas. Em comparação com a aula 5, foi possível observar um aumento do número de passes do aluno 1 para o 2 (Figura 17 b)), o que revela alguma preocupação por parte do aluno 1 em cooperar mais com os seus colegas. Já o aluno com mais dificuldades (aluno 3) não demonstrou diferenças no seu comportamento e número de passes pelo que permaneceu sempre muito pouco envolvido no jogo (Figura 17 b)).

Esta informação é confirmada pelos registos dos alunos nas fichas de auto e heteroavaliação (Figura 18) já que, na aula 3 a equipa refere que nem toda a equipa coopera entre si e que nem todos os elementos da equipa trabalham para o alcance do objetivo. Para além destes registos, nesta aula a equipa que estava a observar o jogo afirma que a bola não passava por todos, pelo que nem todos os intervenientes estavam envolvidos e participativos, tal como apresentado no excerto seguinte.

“ A equipa sem coletes tem dificuldade em desmarcar-se e está muitas vezes de costas para o cesto. Procuram fazer boas defesas mas quando têm a posse de bola, a bola nem sempre passa por todos.” – Feedback da equipa 8 ao observar a equipa 7, 12 de maio de 2023

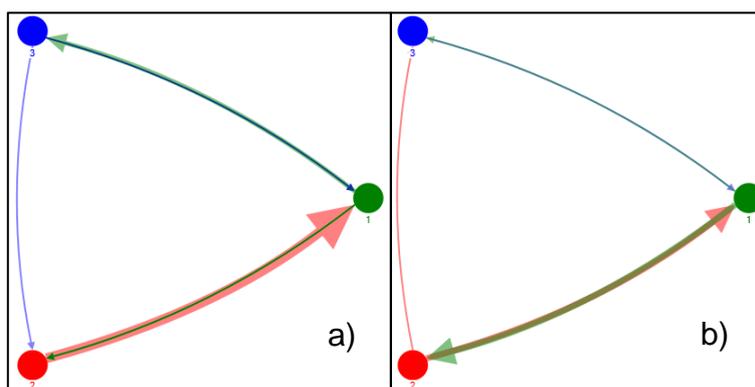


Figura 17 - Equipa 7 a) aula 2 b) aula 5

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO	[REDACTED]		
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	✓	✓	✓
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	✓	+/-	✓
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	+/-	✓	✓
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	✓	+/-	✓
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	✓	✓	✓
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	+/-	✓	✓

Figura 18 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 7

- **Equipa 8**

Na aula 2, representado na Figura 19 a), verificou-se que os alunos 1 e 3, inseridos no nível alto e médio respetivamente, dominavam o jogo, pois existe um elevado número de passes entre estes dois jogadores. Contrariamente, o aluno 2, que pertence ao nível de menor desempenho, não esteve envolvido no jogo pois não recebeu nenhum passe de nenhum dos seus colegas e apenas realizou um passe ao aluno 1. Nas aulas seguintes, a predominância dos jogadores 1 e 3 manteve-se, não existindo um equilíbrio entre o número de passes efetuados/recebidos por cada interveniente no jogo. Para além deste aspeto, o aluno 2 permaneceu muito pouco envolvido, como é possível observar na Figura 19 b) e Figura 20 c). O mesmo é comprovado pelo *feedback* da equipa que estava a observar o jogo na aula 4, uma vez que afirmam que, apesar de a bola passar por todos, há dois jogadores mais envolvidos. Tal pode ser verificado no excerto seguinte, onde foram utilizados nomes fictícios para preservar o anonimato dos alunos.

“ O jogo não é muito dinâmico, estão muitos juntos e em geral desmarcam-se bem dos adversários. Todos os jogadores estão envolvidos no jogo, mas a Mari e o Jó estão mais ativos” - Feedback da equipa 6 ao observar a equipa 8, 26 de maio de 2023

Na última aula destinada à modalidade (Figura 20 d)) o comportamento da equipa manteve-se pelo que nem todos os alunos estavam envolvidos no jogo de igual forma, isto é, o aluno 2 permaneceu com uma reduzida participação. Apesar do referido, nas fichas de auto e heteroavaliação (Figura 21), a equipa

revela que todos participaram e cooperaram de igual forma para o sucesso da equipa.

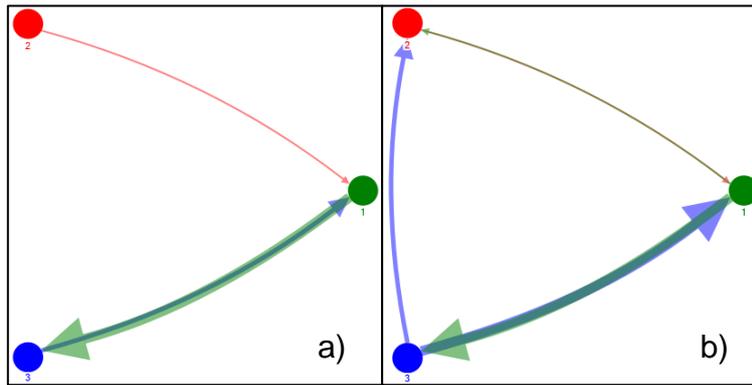


Figura 19 - Equipa 8 a) aula 2 b) aula 3

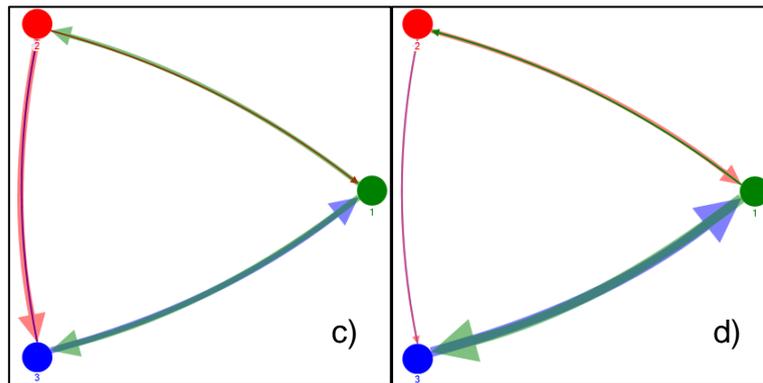


Figura 20 - Equipa 8 c) aula 4 d) aula 5

FICHA DE AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO		
Todos os alunos participaram ativamente no jogo?	sim	sim
Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?	sim	sim
A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?	sim	+/-
O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?	sim	sim
O jogo foi desafiante para todos os alunos?	sim	sim
Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?	sim	sim

Figura 21 - Ficha de auto e heteroavaliação equipa 8

6.8.2 A experiência de ensino na voz dos alunos

A maioria dos alunos revelou ter tido uma experiência positiva na modalidade de basquetebol, tendo destacado a competição que aconteceu ao longo das aulas. Concretizaram, referindo que a competição foi benéfica para obrigar a equipa a trabalhar em conjunto para alcançar um melhor desempenho. Para além disso, os alunos fizeram referência ao aumento pelo gosto da modalidade e aos sinais evidentes de melhoria de desempenho na mesma.

“Bastante competitivas, e divertidas também”

“Foi boa, nos outros anos não gostava muito do desporto, este ano já gostei mais e sinto que evolui”

“Foi uma experiência boa em que senti que melhorei muito na modalidade”

Apenas foram dadas quatro respostas negativas quanto à sua experiência nas aulas, como é possível observar no seguinte excerto.

“A experiência foi mais ou menos”

De entre os aspetos que mais gostaram os alunos, de uma forma geral, referem o jogo 3x3 mas também a cooperação e ajuda que existiu dentro da equipa. Para além disso, os alunos centram as suas respostas no feedback fornecido pelos seus colegas, já que lhes permitiu um melhor entendimento do jogo e uma conseqüente melhoria no seu desempenho.

“Dos jogos 3 contra 3”

“O envolvimento das pessoas na modalidade para tentarem conhecer mais sobre ela e melhorar.”

“Os jogos com observação do resto da turma.”

“O trabalho de equipa”

Ao nível das aprendizagens os alunos evidenciaram melhorias na leitura do jogo e na desmarcação para a criação de linhas de passes eficazes. Para além disso, os alunos revelam várias aprendizagens relacionadas com a cooperação e o trabalho em equipa, como pode ser observado nos seguintes excertos:

“Aprendi a desmarcar-me melhor e movimentar-me para o cesto.”

“Aprendi a desmarcar-me e a marcar melhor e a analisar melhor o jogo pra saber para onde passar.”

“Aprendi a jogar mais em equipa e ajudar os colegas.”

“Aprendi que devemos trabalhar mais em equipa porque isso só vai favorecer o jogo e o nosso desempenho.”

No que concerne ao trabalho da equipa, em metade das respostas é evidenciado que os alunos sentiram que dentro da sua equipa todos os intervenientes trabalharam cooperativamente para o sucesso do jogo, mas que o mesmo não observaram noutras equipas da turma.

“Embora algumas equipas não se notasse tanto o trabalho em equipa porque havia bastante individualismo, acho que na equipa que eu estava havia bastante cooperação entre todos”

“Acho que no meu grupo foi realizado um bom trabalho de equipa pois o jogo era distribuído por todos os elementos do grupo e havia clima de entreatajuda no grupo.”

“Bom, a bola passou por todos e conseguimos colaborar”

Para além disso, alguns alunos referiram que em determinadas situações a equipa não trabalhava de igual forma, existindo alguns comportamentos individualistas. No entanto, este trabalho de equipa desequilibrado parece estar relacionado com a falta de empenho de certos alunos nas aulas.

“Foi desequilibrado em algumas situações, havia um participante que não se esforçava tanto como o resto, nem a própria equipa era muito dinâmica. Apesar de eu também não ter dado o meu melhor, o que prejudicou mais a equipa.”

“Acho que podíamos ter trabalhado mais em equipa porque embora eu ache que tentava sempre passar para os outros membros e incluir todos da mesma maneira no jogo, havia membros que jogavam sempre sozinhos (sempre a driblar sozinhos quando havia pessoas livres; ou a tentar marcar todas as pessoas da outra equipa). Essas atitudes acabam por prejudicar a equipa e o jogo.”

As respostas relacionadas com a participação dos jogadores alinham-se com o referido na questão anterior. A esmagadora maioria afirma que existiu um envolvimento e participação de forma equilibrada e justa, no entanto, as equipas sentiram que o mesmo não foi observado em alguns jogos dos restantes equipas da turma. Para além disso, os alunos evidenciaram uma melhoria no nível de participação de alguns alunos ao longo da lecionação da modalidade.

“Acho que sim pois quem tinha mais facilidade sempre tentou fazer com que os colegas participassem no jogo e quem tinha mais dificuldades conseguiu participar mais e notou-se melhorias ao longo das aulas.”

“Sim, a bola passava por toda a gente, e todos tentaram encestar.”

“Por vezes ocorreu de forma equilibrada e justa em que todos participavam de igual forma, mas havia algumas equipas em que a participação dos jogadores não foi equilibrada e justa, havendo elementos que se desmarcavam, faziam lançamentos, etc., e outros que por vezes nem se esforçavam.”

“Eu acho que a participação dos jogadores foi quase sempre equilibrada e justa tendo melhorado muito em comparação com o início, havendo ainda se calhar algumas pessoas que participam um pouco mais que as outras.”

Relativamente à eficácia das estratégias utilizadas ao longo das aulas apenas houve uma resposta negativa.

“Nem por isso, alguns alunos não participaram muito e os exercícios não foram úteis”

Os restantes alunos da turma afirmam que as estratégias ajudaram na sua aprendizagem existindo um grande destaque para a observação dos jogos já que lhes permitiu uma melhor compreensão do jogo.

“Eu acho que as estratégias utilizadas foram fundamentais para a minha aprendizagem pois o feedback dos professores e colegas ajudaram-me a melhorar em certos aspetos que sozinha se calhar não ia saber que estava a fazer errado.”

“As estratégias foram boas porque por exemplo ao termos de avaliar os outros tínhamos de estar atentos ao jogo deles e reparar no que estava bem e no que estava mal, e conseguíamos corrigir as coisas que eles faziam mal no nosso jogo também.”

“Sim, acho que foram boas estratégias principalmente as fichas de observação feitas pelos colegas porque obrigam quem está a avaliar a ficar mais atento ao jogo, e ao movimento dos jogadores o que de certa forma nos ajuda a entender melhor o jogo em geral.”

Para além disso, os alunos referem que as estratégias implementadas contribuíram para o envolvimento de todos no jogo, tal como evidenciado no excerto seguinte.

“No meu ponto de vista sim uma vez que com este tipo de atividades conseguimos jogar todos e não ser um jogo tão seletivo.”

6.9 Discussão

Os resultados evidenciam que, dos nove alunos de nível de desempenho inferior, sete obtiveram melhorias significativas no envolvimento do jogo ao longo das aulas. Assim, a taxa de sucesso da aplicação das estratégias mencionadas anteriormente é de 77,8%. Já ao nível do trabalho e cooperação dentro de cada equipa, quatro equipas iniciaram a modalidade com um dos elementos menos envolvido e terminaram com todos a participar ativamente e de igual forma no jogo. Por outro lado, duas equipas, apesar de não terem evidenciado diferenças no comportamento e envolvimento dos diferentes intervenientes revelaram manter a consistência da participação de todos no jogo. Por fim, duas equipas não apresentaram diferenças no comportamento do grupo, onde se evidenciou que o jogador com mais dificuldades (menor nível de desempenho) continuou sem participar ativamente no jogo. Assim, o desenvolvimento de atividades adaptadas às necessidades de cada aluno, pela implementação das estratégias mencionadas no desenho do estudo, permitiram respeitar as potencialidades e diversidades de cada aluno, o que permitiu oferecer uma educação de qualidade (Ainscow, 2009). Para além disso, foi possível cumprir com um dos objetivos da EF (Ministério da Educação, 2018) já que praticamente todos os alunos estiveram envolvidos de forma ativa nas atividades, cooperando entre si.

No que concerne às fichas de auto e heteroavaliação verificou-se que, todas as equipas, com exceção da equipa 7 (tal como referido anteriormente) afirmaram que todos os jogadores cooperaram entre si para o sucesso da equipa e que todos participaram ativamente no jogo. Pelo contrário, a equipa 7 refere que nem toda a equipa cooperou entre si e que nem todos os elementos do grupo trabalharam para o alcance do objetivo. Assim, pode-se constatar que, praticamente todas as equipas entenderam que existiu um trabalho de cooperação entre os elementos da equipa para o sucesso da equipa e que todos os jogadores estiveram envolvidos no jogo.

Comparando as fichas de auto e heteroavaliação com o feedback fornecido pelas equipas observadores verificaram-se distintas opiniões entre estes dois materiais nas equipas 1, 5, 7 e 8. Assim, os equipas observadores evidenciaram que em alguns casos existem alunos menos ativos no jogo, no entanto, nas fichas de auto e heteroavaliação estas equipas afirmaram que todos

estavam envolvidos no jogo (com exceção do equipa 7). Deste modo, as estratégias implementadas ao longo das aulas parecem influenciar a perceção dos jogadores de menor nível de desempenho.

Através da análise dos questionários aplicados no final da modalidade verificou-se que praticamente todos os alunos revelaram uma resposta positiva em relação à sua experiência das aulas. Em relação ao trabalho de equipa, os alunos, na sua maioria sentiram que dentro da sua própria equipa todos trabalharam coletivamente para o sucesso do jogo, no entanto não o observaram em algumas equipas já que nem todos os alunos participavam de igual forma no jogo. É de referir ainda, no que diz respeito à eficácia das estratégias do professor, apenas dois alunos afirmaram que estas não se tornaram fundamentais para que houvesse cooperação entre todos os elementos da equipa. Por sua vez, foi destacado que, o facto de os alunos terem que observar o jogo dos seus colegas, tendo em atenção determinados parâmetros relacionados com o jogo e o envolvimento dos jogadores, permitiu uma melhoria das suas próprias ações.

Desta forma, o basquetebol ofereceu aos alunos a oportunidade de interagir em grupo, independentemente do desempenho dos seus colegas, permitindo que alguns alunos, nomeadamente aqueles inseridos no nível de desempenho elevado, aprendessem a não ser individualistas e a valorizar os outros (Garcia et al, 2016). Simultaneamente, permitiu que todos cooperassem entre si para o alcance de um objetivo comum, fomentando o espírito de equipa, liderança e comunicação, por isso permitiu a criação de uma EF inclusiva (Correia, 2014).

6.10 Conclusão

Os dados evidenciam que houve melhorias a nível global, ao nível da participação e envolvimento no jogo por parte dos alunos de nível de desempenho inferiores (que eram os menos participativos) e eliminação de comportamentos individualistas, não obstante não se pode afirmar que as estratégias foram 100% eficazes em todas as equipas, no entanto, deixou bons indicadores. Outra evidência oriunda das fichas de auto e heteroavaliação e o *feedback* fornecido pelas equipas observadoras é que as estratégias implementadas ao longo das aulas parecem influenciar positivamente a

percepção dos jogadores de menores níveis de desempenho. A utilização da ficha de auto e heteroavaliação no final da aula permitiu uma reflexão em grupo relativamente ao jogo, nomeadamente às ações táticas da equipa e ao envolvimento de cada elemento. Já o feedback das equipas observadoras permitiu a troca de informações e pontos de vista diferentes. Por outro lado, o facto de os alunos serem observarem o jogo dos seus colegas permitiu uma reflexão cuidada das ações táticas, transferindo estas aprendizagens para o seu próprio jogo.

Por último, de realçar o desenvolvimento do espírito de equipa e entreajuda não apenas nos elementos das próprias equipas, mas também entre os elementos das outras equipas.

6.11 Limitações

Sendo este um estudo que ocorreu em contexto real de ensino houve vários fatores que não foram passíveis de controlar e que podem ter influenciado os resultados. Por exemplo, a ausência de alunos em algumas aulas exigiu pequenas alterações nas equipas para que estas fossem constituídas na mesma por três elementos. Apesar dos alunos serem substituídos por alunos do mesmo nível, é necessário ter em conta as características singulares de cada um. Para além disso, o espaço temporal e espacial do estudo levou a um reduzido número de aulas e que estas tivessem várias interrupções entre si, afetando a consistência das mesmas.

No que concerne às estratégias estas não dependiam apenas da sua aplicação por parte do professor, mas também da receptividade e do empenho que os alunos demonstravam em executar as tarefas e os constrangimentos impostos. Por fim, os dados analisados através dos vídeos, muitas vezes eram afetados pela própria dinâmica e fluidez do jogo.

6.12 Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2009). International Conference on Education; 48th; International Conference on Education, 48th session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008: Inclusive education: the way of the future: final report; 2009.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875. doi:10.1080/13603116.2019.1624846
- Alves, M. L. T., & Fiorini, M. L. S. (2018). Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. *REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA*, 19(1), 3–16. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Clemente, F. M., Martins, F. M. L., Kalamaras, D., & Mendes, R. S. (2015). Network analysis in basketball: Inspecting the prominent players using centrality metrics. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 212–217.
- Correia, E. (2014). Educação Física Escolar: o jogo no processo de inclusão. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 6(10), 105–114.
- Garcia, L. S., González, R. H., Calixto, S. I. S., & Gonzalez, R. H. (2016). *BASQUETE COMO MECANISMO DE INCLUSÃO SOCIAL*. Encontros Universitários Da UFC, 1.
- Graça, A. (2015). Relação Pedagógica e Experiência dos Alunos no Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos. 5o Congresso Internacional dos Jogos Desportivos, 63–86.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Rev. Port. Cien. Desp.*, 7(3), 401–421.
- Graça, A., Santos, E., Santos, E., & Tavares, F. (2020). *Jogos Desportivos Coletivos*. Ensinar a Jogar (Vol. 2, pp. 165–198). Porto: FADEUP.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2014). World-wide survey of school physical education: final report 2013. In UNESCO. Paris.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.a ed.). Thousand Oaks, Estados Unidos da América: SAGE.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* n.o 24/25, pp. 73-81. Lisboa.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences.

Tenório, J. G., & da Silva, C. L. (2020). Experiência pedagógica em aulas de educação física a partir dos jogos esportivos coletivos no ensino médio. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 28(1), 1–23.

Unesco. (1998). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994; 1998.

7. Conclusão

O encerrar de mais um ciclo na minha vida deixa-me num misto de sensações e sentimentos. Sinto uma alegria imensurável e completa satisfação pelo trabalho desenvolvido ao longo deste ano de EP, mas também de muita nostalgia de um ano que sei que nunca mais terei igual. Este foi um ano repleto de descobertas, desafios e desenvolvimento profissional e individual. As “4 linhas do campo” tornaram-se no meu laboratório prático, onde pude experimentar, aprender e crescer como futura professora de EF. Cada dia fez-me perceber claramente que a teoria, embora essencial, só ganha vida quando é traduzida na ação.

Esta caminhada não foi isenta de desafios. Foram várias as situações inesperadas e que por isso exigiram uma rápida capacidade de adaptação, mas também de resiliência. Ainda assim, considero que cada obstáculo revelou ser uma aprendizagem já que obrigava a encontrar soluções mesmo no meio da adversidade. Foi a prova de que a qualquer momento o esperado, o planeado pode mudar por completo e, por isso, a capacidade de adaptação revela-se uma qualidade essencial num professor, em que o compromisso na aprendizagem dos seus alunos permanece constante. Assim, o estágio mostrou-me que a procura pelo conhecimento é algo que nunca terminará, é um compromisso constante do professor e advém da necessidade de oferecer a melhor experiência educacional possível. Esta procura interrupta do desenvolvimento profissional implica, sem dúvida, uma grande capacidade de reflexão para a obtenção de soluções e estratégias que contribuam para uma melhoria constante.

A interação e a ligação que se cria com os alunos é talvez o ponto mais marcante desta experiência. O papel de professor vai muito além da mera transmissão de conteúdos ou conhecimentos. O professor deve estar envolvido na criação de um espaço seguro de aprendizagem onde cada aluno é incentivado a explorar as suas capacidades. Era sempre muito gratificante poder observar e acompanhar a evolução dos alunos, por isso, cada vitória que eles conquistavam, fosse esta ao nível das habilidades motoras ou no desenvolvimento da sua autoconfiança, também era uma vitória para mim, fazendo com que sentisse que estava a cumprir os objetivos almejados. Desta

forma, o EP não foi apenas um ano de desenvolvimento profissional, mas também foi de desenvolvimento pessoal. A cada momento percebi que não estava apenas a ensinar, mas que também estava a aprender. Aprender a ouvir, aprender a apreciar as características individuais de cada aluno e perceber que o reconhecimento e a consideração pelas suas dificuldades tornam o ensino mais eficaz. Assim, a empatia e o olhar para cada aluno como uma pessoa tornaram-se ferramentas fundamentais que me permitiram criar ligações com os alunos individualmente e com a turma no geral, criando um ambiente de aprendizagem agradável.

Neste momento de encerramento percebo que o estágio não é o fim, mas apenas uma etapa inicial do que está para vir. Confesso que as perspetivas não aparentam ser as melhores, mas continuo a encarar o futuro de forma otimista e com a ânsia de que o meu dia chegue finalmente para voltar a ter a oportunidade de viver a escola uma vez mais. A partir daqui seguirei a minha viagem ligada ao treino e à nataçãõ artística, mas também ao ensino já que é algo que se tornou parte de mim. Levo comigo todas as lições aprendidas e a paixão renovada. É verdade que iniciei esta jornada ainda com algumas dúvidas mas acabei por descobrir que o ensino é algo que me dá imenso prazer. Continuarei com vontade de trabalhar na busca por me tornar uma professora que investiga a sua própria prática na procura de tornar a EF mais inclusiva, em que todos os alunos possam aprender.

Como acredito que a construção é contínua, termino assim a primeira etapa do desafio de aprender a ser professora com a certeza da importância de investigar a própria prática com vista ao desenvolvimento profissional!

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Doutor Manuel Gomes de Almeida. (2019). Projeto Educativo. Espinho.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios Renovados Para a Aprendizagem Em Educação Física*, 1, 29–46.
- Bento, J. (2006). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2012). *A Educação Física Escolar. Carta ao Ministro da Educação e Ciência*. FADEUP.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto*.
- Bonança, M., Regino, J., Carreira, R., & Marques, A. (2014). Educação Física na Europa: várias concepções. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 45–51.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de Ensino na Educação Física - Uma contribuição ao coletivo docente*. Movimento, 8.
- Brás, J. G. V. (1996). Metamorfoses na formação de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 47–54.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2013). *Debates in physical education*. Routledge.
- Crum, B., & Mester, J. (1993). *A critical review of competing PE concepts*. Institute for Social Research, Tillburg University.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa Do Professor.
- Filliozat, I. (1997). *A inteligência do coração: Rudimentos de gramática emocional (Pergaminho)*.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Rev. Port. Cien. Desp.*, 7(3), 401–421.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2014). *World-wide survey of school physical education: final report 2013*. In UNESCO. Paris.
- Henkel, S. A. (1991). Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 52–60.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula (Almedina)*.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física Escolar: Referenciais Para Um Ensino de Qualidade*, 53–82.

- Mendes, F. (1998). A gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos. *Revista Portuguesa Educação*, 11(2), 109–121.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do professor* (Porto Editora).
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. 2.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. *Avaliação Das Aprendizagens Fundamentos e Aplicações No Domínio Das Actividades Físicas*, 11–95.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. 2009). *Pedagogia do Desporto.*, Ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (Mountain View, Mayfield).
- Sousa, J. (2020). *A formação do professor como pessoa*. Laboratório de Práticas, Estudos e Pesquisas Em Formação de Professores.
- Sousa, J. M. (2008). O Professor e as Missões (Im) Possíveis. O Bem/Mal-estar dos Professores. *O Currículo Do Ensino Básico e as Novas Perspetivas para a Ação Organizacional e Pedagógica. Práticas Curriculares Para o 3o Milénio Globalizar, Integrar, Flexibilizar*
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. 1159–1170.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Books, 25–51.
- Vieira, R. (1999). Ser professor: ensino ou aprendizagem da profissão? *Educação & Comunicação*, 5, 9–27.

Anexo 1 – Dossier de Dança



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



01/2023



DOSSIER DE DANÇA

GRUPO:

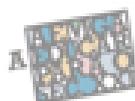
CONSTITUIDO POR:

Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida

2022 / 2023

1) CALENDARIZAÇÃO

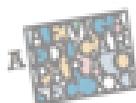
Dia	MONITORIZAÇÃO DA 3ª TAREFA 3
3 e 4 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a música que faz parte da coreografia transmitida. • Parte I e II da coreografia transmitida. • Construir os grupos para a unidade didática. • Transmitir e compreender os critérios de avaliação. • Apresentação do dossê de dança. • Explorar e definir o tema e o motivo coreográfico a desenvolver na coreografia criativa.
10 e 11 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Rever a Parte I e II da coreografia transmitida e aprender a Parte III e IV da mesma. • Explorar e criar os primeiros 15-23 segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma. • Efetuar a autoavaliação, refletido acerca das suas dificuldades e potencialidades.
17 e 18 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Rever a Parte I, II, III, IV da coreografia transmitida e aprender a Parte V da mesma. • Explorar e criar os primeiros 30 - 46 segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma. • Apresentar à turma a coreografia criativa construída até ao momento, devendo possuir, no mínimo, 30-46 segundos. • Efetuar a auto e heteroavaliação, refletindo acerca das suas dificuldades e potencialidades.
24 e 26 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Rever todas as partes da coreografia transmitida. • Explorar e criar os primeiros 46 - 68 segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma. • Apresentar à turma a coreografia criativa construída até ao momento, devendo possuir, no mínimo, 46 - 68 segundos. • Efetuar a autoavaliação, refletido acerca das suas dificuldades e potencialidades.
7 e 8 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da coreografia transmitida. • Explorar e criar os últimos segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma finalizando-a. • Apresentar à professora a coreografia completa para que o professor possa analisar e fornecer o seu feedback. • Efetuar a autoavaliação, refletido acerca das suas dificuldades e potencialidades.



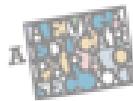
14 e 16 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaios gerais e apresentação da coreografia criativa. • Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber a sua evolução tanto individual como de grupo.
-------------------------------------	---

2) HABILIDADES MOTORAS

CORPO	<p>Envolve uma consciência do próprio corpo e dos outros. Desenvolve a concentração e a noção das potencialidades corporais. Os conteúdos associados são os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações do corpo (deslocar/locomoção, elevar/salto, virar/volta, gesto/isolamento, pausa, queda/desequilíbrio, torcer, fletir/contração, expandir/alongamento, transferir peso) • Partes do corpo (cabeça, braços, mãos) • Formas do corpo (posições que pode assumir – encurvadado, estendido, alongadas, dobradas)
TEMPO	<p>Consciência que o estudante possui acerca da pulsação e ritmo de cada música, apresentando as noções de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo Estrutura – modificações periódicas qualitativas (intensidade-forte/fraco) ou quantitativas (duração-longo/curto), sons, músicas - compasso binário, ternário, quaternário. • Ritmo Cadência – repetição dos fenômenos em intervalos regulares (sons, músicas) - tempo normal, lento e rápido.
ESPAÇO	<p>O espaço pessoal corresponde aquilo que nos pertence dentro do limite da nossa movimentação num dado lugar.</p> <p>O espaço geral corresponde ao que vive fora das fronteiras do corpo e se dirige em todas as direções, limitado somente pelos contornos do espaço. Existem também os de movimento, assim como um vasto grupo de pontos, padrões direcionais e volumétricos a explorar, direções, percursos e formações.</p> <p>Os conteúdos associados são os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Níveis – alto, médio e baixo; • Amplitude – abertura e fecho; • Eixos e Planos – movimentos nos diferentes eixos e planos; • Direções – cima, frente e trás; • Percursos – retilíneos, curvos, irregulares.



ENERGIA	<p>A dinâmica do movimento pode ser influenciada por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Tempo / Velocidade (lento, rápido)• Fluência (forma fluida, fragmentada)• Peso (vários níveis em função do que ocupa)
RELAÇÃO	<p>Este fator dá-nos a possibilidade de relacionar diferentes partes do corpo ou relacionar o nosso corpo com os outros, com objetos, com a música e com o meio. Esta relação pode acontecer de várias formas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Relação com o corpo (tocar, puxar, contagiar, influenciar);• Relação com os colegas (empurrar, aproximar, conduzir, contagiar);• Relação com os objetivos (afastar, envolver, realizar desenhos, relação com o meio);• Relação com o meio (interpretar, sentir, reagir);• Relação com a música/movimento (movimento explorado em função da letra da música, dos instrumentos, dos sons, dos efeitos).
CRIATIVIDADE	<p>Capacidade de produção do aluno, que se manifesta pela originalidade inventiva, podendo ser constituída por exercícios de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Composição – preocupação de reprodução/repetição de movimentos, sons e passos (composição estruturada da coreografia);• Improvisação – não há preocupação de uma composição estruturada, ou seja, há uma reprodução com diferentes estímulos (temas, vídeos, palavras).



**COREOGRAFIA
CRIATIVA**

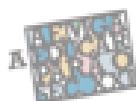
Conjunto de frases de movimento organizado com princípio, meio e fim. Pode ter várias formações, múltiplas dinâmicas de grupo e combinações.

FORMAÇÕES → Representam o modo como o grupo está organizado:

- Linha
XXXXXXX
- Coluna
XXXXXXX
X X X
X X X
X X X
- Xadrez
X X
X X

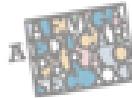
DINÂMICAS DE GRUPO → Servem, essencialmente, para melhorar a qualidade de determinada coreografia:

- Execução sincronizada/simultânea: execução simultânea do mesmo movimento com a mesma amplitude, velocidade, dinamismo, entre outros;
- Execução em coral: execução simultânea com diferentes amplitudes, velocidades ou direções;
- Execução em canchão: o movimento começa imediatamente após ou ainda durante o movimento do aluno precedente (pode ser executado por cada elemento da coreografia de forma sucessiva ou por subgrupos);
- Execução em contraste: execução por todos os elementos da coreografia ou em subgrupos em contraste relativamente à velocidade (lento-rápido) ou à intensidade (forte-suave) ou ao nível (em pé- no solo) ou às direções (para a frente-para trás-direita-esquerda) ou ainda em função do movimento (pausa-contínuo).
- Execução em subgrupos: execução do mesmo movimento em tempos diferentes por grupos distintos, execução de movimentos diferentes ao mesmo tempo ou em tempos diferentes por grupos distintos;
- Execução em contágio: um passo que promova uma resposta de outro alguém. Exemplo: uma pessoa está a caminhar, olha para trás e nesse momento um grupo cai.



3) ORGANIZAÇÃO DA COREOGRAFIA TRANSMITIDA

TEMA – “Volta ao mundo”			
Tempo / s	Movimento	Formação	
PARTE I	1	Grito inicial com abertura de posição	Aglomerada
	1	Haka – 2 batimentos nas coxas; 1 batimento no peito; braços no ar; 2 batimentos nas coxas; cruzar braços à frente da cara.	Livre
	4	Avião – 3 movimentos laterais a simular um avião (quem está nas “asas” sobe e desce)	Prâmide + Linha
	5	1º Parte Índia – 1 tempo deslocamento do avião para 3 filas com rotação de braços; 1 tempo de espera em posição de “meditação”; CANON; Movimento lateral com braços no ar.	3 filas
PARTE II	4	2º Parte Índia – 4 trocas de braços; Deslocamentos em troca passo numa roda; Posição final de flor de Lotus.	Xadrez + Roda + flor
	3	Comboio – filas na diagonal agamando nos tomozelos do colega em movimento de rotação.	Filas
PARTE III	3	1º Parte de Portugal – deslizamento no chão para posição de xadrez; Passagem de braço pelo chão + rotação pelo chão para posição de pé; “andorinha”	Xadrez
	2	1º Parte de Portugal – Subida a par de uma pessoa no ar enquanto o resto executa um braço no ar a apontar para a pessoa no ar	Subida (2 pessoas) + 2 filas em cada lado
	4	1º Parte de Portugal – mudança de formação (expansão das filas) com movimento ondulatório; aglomeração	2 Pessoas no meio + duas filas laterais
PARTE IV	5	2º Parte de Portugal – 2 rotações de cabeça e de corpo; Mudança de nível (chão); Coral.	Aglomerada em linhas
	3	Barco – uma pessoa em cima simulando a mastro + duas pessoas à frente simulando a proa do barco + pessoas a simular o movimento do barco.	Prâmide + filas
	2	1 Tempo mudança de roupa + 1 Tempo de posição de espera.	



PARTE V	5	Salsa pares – Junção dos pares, um de frente para o outro; Movimento de anca; Passo base de salsa.	Pares em xadrez
	4	Salsa individual – 2 passos base de salsa laterais + um passo à frente com flexão de tronco + 2 passos base frontal + rotação com subida de braços.	Xadrez
	2	Salsa Pares – Junção do par + rotação + Posição final (um cai o outro segura)	Pares em xadrez

4) CULTURA DESPORTIVA

Objetivos da dança:

- ✓ Apresentar sugestões de melhoria e de inovação nas habilidades destacadas.
- ✓ Analisar a sua ação e dos seus colegas, tendo em conta as qualidades e as características do movimento e o tempo / ritmo de cada música.
- ✓ Identificar limitações e falhas, procurando o seu êxito e dos seus colegas.

Terminologia Específica:

- ✓ Composição musical:
 - Tempo musical – Corresponde a 1 batida da música
 - Frase musical – Corresponde a 8 tempos musicais
 - Bloco musical – Corresponde a 32 tempos musicais;
- ✓ Em contexto escolar, existem três tipos de dança:
 - Dança criativa
 - Danças Tradicionais portuguesas (Regadinho; Malhão, Enleio)
 - Danças Sociais (Merengue, Salsa, Chá-Chá-Chá)

Curiosidades:

- ✓ A dança surgiu na pré-história, quando os homens batiam os pés o chão.
- ✓ A dança é uma das três artes cénicas da antiguidade: teatro, música e dança.
- ✓ O dia Internacional da Dança comemora-se a dia 29 de abril.

5) ESCOLHE O TEU TEMA!

Neste momento devem procurar diversos elementos de **Inspiração** para construírem a vossa coreografia criativa final e definirem o **motivo coreográfico**. Podem inspirar-se em situações do dia-a-dia para criarem os vossos movimentos.

Devem ter em conta os elementos a incluir no momento de avaliação, dando, simultaneamente, asas à vossa **imaginação**! Ansiosos por ver as coreografias fantásticas que irão apresentar!

TEMA: _____

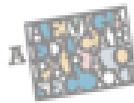
6) ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA COREOGRAFIA DA CRIATIVA

Duração: entre 1' e 1'30, com música.

Critérios obrigatórios:

- ✓ 2 momentos de exploração de **dois** dos três conteúdos: ações, formas ou partes do corpo.
- ✓ 1 momento de exploração do tempo (Ritmo estrutura ou ritmo cadência).
- ✓ 3 formações.
- ✓ 2 níveis de espaço (alto, médio e baixo).
- ✓ 2 dinâmicas de grupo.
- ✓ 1 motivo coreográfico.

Propósito final: apresentar à turma na aula e no projeto de desenvolvimento para a cidadania.



Curiosidades:

- ✓ A dança surgiu na pré-história, quando os homens batiam os pés o chão.
- ✓ A dança é uma das três artes cénicas da antiguidade: teatro, música e dança.
- ✓ O dia Internacional da Dança comemora-se a dia 29 de abril.

5) ESCOLHE O TEU TEMA!

Neste momento devem procurar diversos elementos de **Inspiração** para construírem a vossa coreografia criativa final e definirem o **motivo coreográfico**. Podem inspirar-se em situações do dia-a-dia para criarem os vossos movimentos.

Devem ter em conta os elementos a incluir no momento de avaliação, dando, simultaneamente, asas à vossa **imaginação**! Ansiosos por ver as coreografias fantásticas que irão apresentar!

TEMA: _____

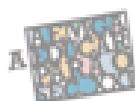
6) ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA COREOGRAFIA DA CRIATIVA

Duração: entre 1' e 1'30, com música.

Crítérios obrigatórios:

- ✓ 2 momentos de exploração de **dois** dos três conteúdos: ações, formas ou partes do corpo.
- ✓ 1 momento de exploração do tempo (Ritmo estrutura ou ritmo cadência).
- ✓ 3 formações.
- ✓ 2 níveis de espaço (alto, médio e baixo).
- ✓ 2 dinâmicas de grupo.
- ✓ 1 motivo coreográfico.

Propósito final: apresentar à turma na aula e no projeto de desenvolvimento para a cidadania.



8) AVALIAÇÃO

A avaliação é composta por 2 partes distintas: a coreografia criativa e a coreografia transmitida. Importa mencionar que, ao nível da primeira, a cada grupo será atribuída uma pontuação final, que deve ser distribuída pelos elementos do grupo. Esta deve ser feita de forma consciente e ponderada mediante o desempenho, empenho e contribuição de cada aluno durante todo o trabalho desenvolvido. Relativamente à coreografia transmitida, a avaliação será efetuada individualmente.

COREOGRAFIA CRIATIVA (45%)

- **Cumprimento dos Critérios (10%)**

Este domínio está relacionado com o cumprimento dos critérios estabelecidos para a criação da vossa coreografia. Caso não apresentem todos os critérios mencionados anteriormente, será descontado na nota final de grupo 0,2 valores por cada critério em falta.

- **Processo (10%)**

O processo está relacionado com a evolução que vai sendo demonstrada pelo desempenho dos alunos ao longo de todas as aulas, nomeadamente no empenho, criatividade, ajuda e execução técnica.

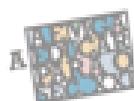
- **Execução técnica (20%)**

Este domínio está relacionado com a qualidade da vossa coreografia e com a qualidade dos vossos movimentos:

- Sincronização.
- Realização do mesmo deslocamento.
- Realização da mesma amplitude e ângulos.
- Realização do mesmo movimento para o mesmo lado e direção.
- Realização dos movimentos com a mesma intensidade e ritmo.

- **Componente artística (60%):**

A componente artística está relacionada com a criatividade e inovação da vossa coreografia, tendo em conta os seguintes critérios:



1. **Expressão:** comunicar corporalmente transmitindo sensações e energias do tema.
2. **Criatividade:** ser original e demonstrando capacidade de inovação.
3. **Motivo coreográfico:** demonstrar, ao longo da coreografia, o tema escolhido.

COREOGRAFIA TRANSMITIDA (45%)

- Demonstrar consciência e domínio do seu corpo e da coreografia, nos diferentes movimentos.
- Reconhecer e respeitar a estrutura rítmica, bem como a cadência da música.
- Reconhecer e ocupar o seu espaço, durante toda a coreografia.
- Transmitir expressividade, através da energia adequada ao tema e à música tendo em conta o tempo/velocidade, a fluência e o peso.

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS (10%)

A avaliação deste domínio será efetuada em grupo, através da descrição dos tempos, movimentos e formações da coreografia criativa (módulo 7 do Dossier). Os alunos devem ser capazes de reconhecer os passos base, descrevendo-os de acordo com os tempos, as frases e os blocos musicais.

TOTAL GRUPO: _____ pontos (valor a distribuir por todos os elementos em função do trabalho desenvolvido)

DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES	
ALUNO	CLASSIFICAÇÃO

Cultura Desportiva	Regulamento	<p>Passos (máximo dois apoios com bola na mão); Dribles (só com uma mão e não é permitido driblar, agarrar e voltar a driblar); Três segundos com bola na mão; Bola fora (quando a bola toca nas linhas limites do terreno de jogo ou além destas linhas ou o jogador); Reposição da bola (quando recupera a bola em ressalt, a equipa terá que iniciar a jogada no meio-campo)</p>	<p>Início do jogo com lançamento de bola ao ar no círculo central; Pontuação: à frente da linha de três pontos - dois pontos/atrás da linha de três pontos - três pontos/lance livre - um ponto.</p>	<p>Faltas: No caso de uma situação de bola presa, a posse de bola é dada à equipa defensiva; Não é permitido agarrar, obstruir, carregar, rasteira ou impedir a progressão de um adversário; Não é permitido correr com a bola na mão, nem contactá-la com as pernas ou os pés de forma voluntária.</p>	<p>Faltas: Falta sobre um jogador que está a lançar ao cesto - um lance livre se o lançamento tiver sido concretizado/dois lances livres se um lançamento de dois pontos não tiver sido concretizado/Três lances livres se um lançamento de três pontos não tiver sido concretizado.</p>	Aplicação de todas as regras referidas nas aulas anteriores
	Simbologia / Terminologia	Função de árbitro (imagem em baixo)				
Conceitos Psicológicos	<p>Autonomia</p> <p>Empenho</p> <p>Respeito</p> <p>Cooperação</p> <p>Fail - play</p>	Trabalhar de forma geral em todas as aulas (definição no planeamento anual)				

Simbologia/Terminologia:

