



“Uma escola de todos, para todos”

Uma aventura multicultural

Relatório de Estágio, apresentado com vista à obtenção do 2.º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professor Ramiro José Rolim Marques

Coorientador: Professora Anabela Lopes

João Pinto

Porto, 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Pinto, J. P. A. (2024). Uma escola de todos, para todos: Uma aventura multicultural. Porto: J. Pinto. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA, ENSINO, MULTICULTURALIDADE, MOTIVAÇÃO, LIDERANÇA.

AGRADECIMENTOS

À **FADEUP**, por ter sido a instituição onde fiz toda a minha formação académica, ao longo desta última década, e aos seus professores por me terem alargado os horizontes e terem feito de mim um melhor professor.

À **Professora Cooperante**, por todos os conselhos, por ter apoiado todas as minhas decisões, fossem elas corretas ou erradas, e pelo espírito protetor com que encarou esta experiência.

Ao **Núcleo de Estágio**, pelas partilhas de conhecimento e de perspetiva e pelas experiências que vivenciamos em conjunto. A eles, desejo o maior sucesso nas suas caminhadas profissionais.

Aos **meus colegas e amigos da secção dos Desportos Coletivos da Decathlon Braga**, por terem incentivado a continuação da minha formação académica e me ajudarem a aliviar algumas responsabilidades, no sentido de conseguir conciliar o trabalho e o estudo.

Aos **meus amigos**, que, apesar de terem sido vítimas de um calendário cheio de compromissos, foram, quando puderam, um excelente escape das pressões profissionais e académicas.

À **minha família** e à **minha Laura**, por serem o meu principal suporte, ao longo da caminhada, e me terem inspirado a vontade de enveredar por esta profissão.

ÍNDICE

FICHA DE CATALOGAÇÃO	I
AGRADECIMENTOS	II
ÍNDICE DE TABELAS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	VII
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL	3
3. EXPECTATIVAS INICIAIS	5
3.1. A ESCOLA, COMO INSTITUIÇÃO.....	6
4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR	9
4.1. AGRUPAMENTO	9
4.2. ESCOLA	10
4.3. EDUCAÇÃO FÍSICA	10
4.4. TURMA	12
5. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	15
5.1. CONCEÇÃO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	15
5.2. PLANEAMENTO	18
5.2.1. PLANEAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA	18
5.2.2. UNIDADES DIDÁTICAS.....	20
5.2.3. PLANEAR AS AULAS	22
5.3. MODELO DE ENSINO E LIDERANÇA	24
5.3.1. INSTRUÇÃO DIRETA E LIDERANÇA AUTOCRÁTICA	24

5.3.2. ENSINAR JOGOS PARA A COMPREENSÃO E LIDERANÇA DEMOCRÁTICA	26
5.4. GESTÃO.....	27
5.5. DISCIPLINA	29
5.6. INSTRUÇÃO E <i>FEEDBACK</i>	32
5.7. AVALIAÇÃO.....	35
5.8. REFLEXÕES	38
5.8.1. PRIMEIRO PERÍODO – CONHECER, CONTROLAR E AVALIAR A TURMA	38
5.8.2. SEGUNDO PERÍODO – RETOMAR ATIVIDADES, OUTRAS EXPERIÊNCIAS E IMPLEMENTAR O PROJETO	41
5.8.3. TERCEIRO PERÍODO – A FINALIZAÇÃO DO MEU ANO DE ESTÁGIO	43
5.9. OUTRAS EXPERIÊNCIAS.....	44
6. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	47
7. INVESTIGAÇÃO – AÇÃO.....	50
RESUMO	50
ABSTRACT.....	51
7.1. INTRODUÇÃO.....	52
7.2. METODOLOGIA.....	55
7.2.1. AMOSTRA.....	55
7.2.2. RECOLHA DE DADOS	55
7.2.3. ANÁLISE DE DADOS	56
7.3. RESULTADOS.....	57
7.4. DISCUSSÃO.....	60
7.5. CONCLUSÃO.....	64
7.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
10. ANEXOS	XI

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Materiais disponíveis para Educação Física.	11
Tabela 2 - Informações sobre os alunos.	14
Tabela 3 - Respostas dos alunos à questão 1.	57
Tabela 4 - Respostas dos alunos à questão 2.	58
Tabela 5 - Respostas dos alunos ao modelo de ensino que experienciaram. .	59
Tabela 6 - Respostas dos alunos ao modelo de ensino que gostavam de experienciar.	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Corta-Mato Escolar.....	48
Figura 2 - Dia das Portas Abertas.....	49
Figura 3 - Respostas dos alunos à questão 1.	61
Figura 4 - Respostas dos alunos à questão 3 e 4.	62
Figura 5 - Respostas dos alunos à questão 5.	62
Figura 6 - Respostas dos alunos à questão 8.	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Rotação dos Espaços	XI
Anexo 2 - Ficha de Apresentação.....	XII
Anexo 3 - Unidade Didática	XIII
Anexo 4 - Plano de Aula	XIV
Anexo 5 - Grelha de Presença e Avaliação Contínua.....	XVI
Anexo 6 - Lista dos Valores e Materiais.....	XVII
Anexo 7 - Teste Escrito.....	XVIII
Anexo 8 - Grelha de Avaliação Sumativa	XX
Anexo 9 - Avaliação Diagnóstica	XXI
Anexo 10 - Ficha de Autoavaliação	XXII
Anexo 11 - Apresentação sobre Os Jogos Olímpicos	XXIII
Anexo 12 – Plano de Aula do 6º Ano	XXIV
Anexo 13 – Reflexão de Atividade.....	XXVI
Anexo 14 – Póster do Torneio de Finalistas	XXVIII
Anexo 15 - Ficha de Consentimento	XXIX
Anexo 16 - Questionário do Estudo.....	XXXII

RESUMO

Este documento retrata todo o percurso do autor, enquanto professor estagiário, decorrente da Unidade Curricular Estágio Curricular, do segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este estágio tratou-se de uma experiência integrativa do estudante no mundo profissional docente, já que o professor estagiário foi inserido num contexto escolar, pela primeira vez. De referir também, que essa experiência foi partilhada por um Núcleo de Estágio, constituído por quatro estudantes, supervisionados por uma professora cooperante da escola-alvo e orientados por um professor orientador da Faculdade. Este relatório tem como objetivo relatar essa experiência profissionalizante, abordando toda a evolução do professor estagiário. O documento inicia com uma caracterização pessoal, as expectativas iniciais sobre a experiência e uma contextualização da instituição. Posteriormente, são abordadas as categorias operacionais incontornáveis à função docente, onde o estagiário reflete sobre a forma como foi operacionalizando. O projeto de investigação-ação finaliza este relatório e objetivou à análise do impacto da multiculturalidade na motivação dos alunos e na sua perspetiva sobre os estilos de ensino dos professores. Essa investigação contou com a participação de uma turma do nono ano de escolaridade, e os resultados demonstraram que embora existam diferenças na motivação e na forma como percebem os professores de Educação Física, ambos os grupos de alunos vivenciaram estilos de ensino autocráticos e gostavam de experienciar lideranças mais centradas nos mesmos. Este estágio curricular foi basilar na construção da face profissional do professor estagiário, dado que o permitiu aplicar todo o conhecimento teórico adquirido, ao longo do primeiro ano do Mestrado, e identificar as ferramentas que poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA, ENSINO, MULTICULTURALIDADE, MOTIVAÇÃO, LIDERANÇA.

ABSTRACT

This document portrays the author's journey, as a trainee teacher, resulting from the curricular practicum, of the master's degree in Middle and High School Physical Education Teaching, based at Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. The practicum is the student's integrative experience into the teaching professional world, due to of his insertion on a teaching context, for the first time. It must be said as well that this experience was shared with a practicum group, constituted by three trainee teachers, overseen by a cooperating teacher from the school, and guided by a faculty's professor. The goal of this report is to encapsulate this professionalizing experience, addressing the evolution of the trainee teacher. The document begins with a personal characterization, the initial expectations about the experience and a brief explanation about the institution in which the practicum took place. Then, the unavoidable operational categories to the teaching function are addressed, and the trainee reflects on the way in which he used those capacities. The investigation project finalizes this report and aims at the analysis of the impact that multiculturalism has on student's motivation and their perspective on teaching styles. It had the contribution of a ninth-grade class as the sample and the results showed that, even though there were differences on the intergroup motivation and the perception they had about their Physical Education teachers, both groups of students experienced autocratic teaching styles and would like to experience more student-oriented leadership. This curricular practicum was fundamental for the trainee teacher's professional development because it allowed him to apply all the theoretical knowledge, he had acquired, throughout his master's degree's first year, and identify the tools that might make the teaching-learning process more effective.

KEYWORDS: SCHOOL, TEACHING, MULTICULTURALISM, MOTIVATION, LEADERSHIP.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Educação Física

AF – Atividade Física

DF – Desporto Federado

AptF – Aptidão Física

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

PC – Professora Cooperante

PdA – Plano De Aula

ID – Instrução Direta

EJPC – Ensino De Jogos Para Compreensão

TEM – Tempo De Empenhamento Motor

AS – Avaliação Sumativa

AD – Avaliação Diagnóstica

NE – Núcleo de Estágio

PE – Physical Education

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi construído no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada nos planos de estudos do Segundo Ciclo, conducente ao grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

No Estágio, o professor estagiário é confrontado com uma experiência de ensino supervisionada por um professor, onde irá, no fundo, vivenciar a transição da teoria académica para a prática profissional. Assim, assume, pela primeira vez, a função de professor e aplica e reformula todos os seus conhecimentos, numa experiência única de constante aprendizagem.

Esta experiência contou com a participação direta de uma turma do nono ano de escolaridade e com o auxílio, não só de um professor cooperante, como também do núcleo de estágio. Ambos acompanharam de próximo o desenvolvimento da minha face profissional, aconselhando, transmitindo diferentes perspetivas e partilhando as suas experiências, no contexto prático.

Como tal, neste relatório, vem relatado todo esse percurso, as minhas reflexões sobre as várias temáticas inerentes à profissão e aquela que foi minha evolução profissional.

Este documento inicia-se com uma “Caracterização Pessoal” (Capítulo 2), onde descrevo, brevemente, a minha pessoa e as motivações que me fizeram enveredar por este caminho profissional.

Já no Capítulo 3, abordo as “Expectativas Iniciais” (Capítulo 3.1) e faço uma pequena reflexão sobre o estado da “Escola, como Instituição”, na atualidade (Capítulo 3.2), permitindo-me, assim, fazer um prognóstico sobre o Estágio Curricular.

Posteriormente, faço uma descrição profunda sobre o contexto, em que foi realizado o Estágio (Capítulo 4), nomeadamente do “Agrupamento” (Capítulo 4.1), da “Escola” (Capítulo 4.2), do Departamento de “Educação Física” (Capítulo 4.3) e da “Turma” que participou no estágio (Capítulo 4.4). Este capítulo serviu, essencialmente, para retratar as condições infraestruturais e culturais, que encontrei neste ano letivo.

No Capítulo 4, reflito sobre vários temas essenciais para a prática profissional. Primeiro, inicio com uma concepção generalizada sobre o ensino (Capítulo 4.1). De seguida, abordo o “Planeamento” (Capítulo 4.2), onde explico como se planeia em Educação Física (Capítulo 4.2.1), como fui planeando as minhas aulas (Capítulo 4.2.2) e também as “Unidades Didáticas” (Capítulo 4.2.3). Posteriormente, faço referência aos modelos de ensino e ao tipo de liderança experienciados ao longo do ano letivo (Capítulo 4.3) e a outros domínios fundamentais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente, sobre Gestão (Capítulo 4.4), Disciplina (Capítulo 4.5), Instrução e *Feedback* (Capítulo 4.6) e Avaliação (Capítulo 4.7). Termino o capítulo, fazendo uma reflexão global sobre os três períodos (Capítulo 4.8) e sobre “Outras Experiências” de ensino que vivenciei, em contexto de estágio (Capítulo 4.9).

Já o Capítulo 5 teve como objetivo principal relatar o meu envolvimento dentro da comunidade escolar, seja através da participação em eventos ou da organização de torneios interturmas.

Depois, segue-se a apresentação do projeto de estudo implementado, no contexto de estágio (Capítulo 6), onde explano sobre os motivos que me levaram a escolher o tema de investigação, a forma como os decidi investigar, os resultados obtidos, assim como discussão dos mesmos.

Finalmente, termino o relatório com as “Considerações Finais” (Capítulo 7), isto é, com uma reflexão breve sobre a minha experiência e as minhas aprendizagens.

2. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

O meu nome é João Pedro Airosa Pinto e tenho vinte e oito anos. Sou estudante do Mestrado de Ensino em Educação Física na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde já concluí a minha Licenciatura em Ciências do Desporto e o Mestrado em Treino Desportivo – Alto Rendimento. Sou também elemento integrante de equipas técnicas de futebol, há mais de dez anos, refletindo aquela que é a minha paixão pelo desporto em questão.

No futebol, já tive a oportunidade de vivenciar um pouco de tudo e foi através desta modalidade que mais aprendi sobre gestão emocional, de expectativas, de recursos humanos, de logística e de recursos materiais. Trata-se, no fundo, de um “mundo” muito duro e de um “professor” muito disciplinador, visto que rapidamente nos faz aprender com os erros que cometemos. Uma das muitas lições que o futebol me ensinou foi que, no final do dia, somos mais um grão de areia no meio de um vasto deserto, pelo que não nos devemos levar tão a sério pelos sucessos ou fracassos obtidos, simplesmente devemos voltar a colocar a mochila às costas e seguir em frente, na esperança de que uma nova oportunidade surja mais à frente. Afinal de contas, não é isso que acontece no nosso dia-a-dia?

Se ganhamos, celebramos, e se perdemos, seguimos em frente. A meu ver, é assim que a vida deve ser vivida, já que independentemente dos sorrisos ou das lágrimas que estejam estampadas na cara, o mais importante é aproveitar esses momentos e seguir caminho.

Como referi anteriormente, gosto e trabalho no mundo do Futebol, no entanto, enquanto pessoa não me fico por aí. Adoro correr e praticar atividade física (AF), quando consigo arranjar algum tempo, mas também gosto de ler livros de Psicologia, Filosofia e Desporto, assim como ver diversos tipos de documentários. Gosto de aprender sobre como ser melhor e penso que os meus passatempos refletem um pouco isso. Além disso, gosto de ensinar e transmitir a minha perspetiva sobre o que vejo e aprendo e, por fim, sou justo e tento “negociar” tudo que posso com a sociedade que nos rodeia. Acredito que todos temos algo a oferecer e que é de extrema importância sabermos estabelecer

compromissos e cumpri-los até ao seu final, independentemente do sucesso que tivermos na sua conclusão.

Curiosamente, sinto que foi precisamente no desenvolvimento dessas valências que o contexto escolar falhou para comigo e que me parece falhar, exaustivamente, nos dias que correm. A meu ver, a educação está mais focada em “dar o peixe” aos alunos, em vez de os “ensinar a pescar”, adiando indeterminadamente o seu crescimento pessoal. A austeridade, que os nossos pais e avós muitas vezes nos alertavam, vai-se gradualmente desvanecendo dentro das salas de aulas, e essa faceta disciplinadora, que outrora se assistia, vai sendo substituída por displicência e apatia. Talvez, a vida, de um modo geral, esteja mais fácil e a escola, sendo um dos locais onde também a vida acontece, tornou-se mais fácil também. Ficou menos exigente e mais preocupada com os problemas de cada um. Deixou de engrandecer os que procuram ativamente ser melhor, para relembrar em demasia aos que ficam para trás, que o problema não é deles, mas sim da sua envolvente.

Falta algo às gerações atuais. Talvez tenham à sua disposição a inteligência e as oportunidades que os de “outros tempos” não tinham, mas parece-me faltar-lhes o espírito progressivo e instinto de sobrevivência. É aqui que entro eu, para dar um pouco de vivacidade a esta nova geração e oferecer-lhe o crescimento pessoal que a escola não me conseguiu oferecer. Fazê-la entender que devemos caminhar no sentido de algo maior e melhor.

Assim, tendo em consideração todos estes traços que evidencio em mim e o estado em que vejo o Ensino, decidi enveredar por este caminho profissional. Isto é, considero que poderei vir a tornar-me num excelente professor de Educação Física (EF), não só pela minha paixão pelo Desporto e experiência profissional, mas também pela minha predisposição natural para ensinar e vontade de liderar pessoas, na direção de um objetivo global. Desse modo, penso que este Mestrado poderá ser o primeiro passo, no sentido de atingir este objetivo pessoal e, o estágio curricular, um dos alicerces para fortalecer a minha nova “face” profissional.

3. EXPECTATIVAS INICIAIS

Esta é a minha primeira experiência de lecionação em contexto escolar, com alunos do 3.º ciclo. Já havia experienciado anteriormente a lecionação de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), durante cerca de um mês, com alunos do 1.º ciclo (3.º e 4.º ano de escolaridade) e desempenhado a função de treinador-principal por quatro vezes distintas, em diferentes escalões (Sub-6, Sub-10, Sub-15 e Sub-17). Sentia-me preparado e pronto para liderar, uma vez que já o tinha feito com jovens dessas idades, no entanto, sentia-me um pouco nervoso para corresponder à exigência, organização e formalização do contexto escolar. Estava rotinado para funcionar em contextos mais informais e menos organizados, que me garantiam toda a autonomia decisional para planear e implementar os meus métodos, algo que não é totalmente possível dentro de um contexto escolar. Em certa medida, ser-nos-ia fornecida a liberdade de optarmos por vias diferentes, porém, existiam linhas estruturais que balizavam o nosso raio de ação. Ou seja, passava de muita liberdade, para muita estruturação.

Desde logo, a minha preocupação com a comunicação era bastante acentuada e legítima. O Desporto Federado (DF) é muito exigente nas mais variadas vertentes e, como tal, requer, por vezes, uma intensidade emocional e mental, que nos poderá levar a procurar respostas além da nossa capacidade e racionalidade. Para isso, por vezes, são utilizadas estratégias comunicacionais que, num âmbito educativo não são tão bem recebidas.

Devo reconhecer que já recorri a uma linguagem pouco polida para ajudar os “meus” a confrontarem as suas adversidades, no entanto, aqui, essa robustez já não é muito bem aceite, não só pela sensibilidade do público-alvo, mas também pelos diferentes níveis de motivação que encontramos em ambos os contextos. A mesma liberdade decisional que se encontra para DF, já não existe na Escola, dada a obrigatoriedade do projeto educativo, pelo que uma advertência mais ríspida poderá funcionar de uma forma contraproducente. Assim, esse discurso bruto que durante tantos anos fui aprendendo e rotinizando, pouco útil me iria ser.

Por fim, a falta de uma componente competitiva tão acentuada também é algo que não estou habituado. Existe também superação, mas é orientada para o próprio indivíduo e não perante o outro. As próprias referências de desempenho e de evolução são distintas, já que no DF, temos o resultado no fim-de-semana e a classificação e, na escola, já necessitamos de referências de avaliação mais abertas e individualizadas. Por fim, o esforço e o empenho têm um peso maior na prestação do aluno, algo que no DF, poderá não ser tão influente, dado que durante a semana podemos trabalhar muito e no dia das decisões, não obtermos o sucesso que tanto procuramos.

Ainda assim, acreditava que poderia ser possível fazer um bom trabalho. Considero-me organizado e consistente e sentia que reunia as características e as condições para ter um ano de adaptação menos complicado, do que aquilo que, às vezes, os professores nos diziam que iria ser. Só queria começar, trabalhar e evoluir.

3.1. A ESCOLA, COMO INSTITUIÇÃO

Como o local onde foi realizado o estágio, é a Escola, parece-me pertinente fazer uma pequena reflexão sobre o seu objetivo e aquela que é a perspetiva educativa que me parece dominar atualmente, no contexto escolar.

Quando foi criada a Escola, enquanto instituição, objetivo era desenvolver os seus alunos numa perspetiva mais pragmática. Queria, acima de tudo, educá-los para que quando ingressassem no mundo profissional, estivessem, de facto, preparados. Atualmente, a Escola, embora mais inclusiva que nunca e com mais conhecimento para transmitir, transformou-se na instituição que ambiciona, essencialmente, a disseminação do conhecimento teórico e também o desenvolvimento de características psicossociais. Como salienta Xavier (2015, p.34), “é importante formar para o saber pensar de forma diferente, treinar o processo de reflexão e autognose, preparar para a socialização, desenvolver a metacognição, o espírito crítico e a criatividade”. Existem aulas para todas as áreas, desde as mais científicas até às mais humanísticas, e o aprofundamento que se adquire em cada uma delas, ao longo de um ano letivo, talvez equivalha ao conhecimento que os nossos antepassados conseguiram adquirir, ao longo

das suas vidas. Como refere Xavier (2015, p.30), “nas últimas décadas tem-se sustentado a pulverização dos conhecimentos”, ou seja, “os formandos são preparados para a generalização”. Trata-se de uma exposição ao conhecimento não só extensa na sua profundidade, como útil na sua diversidade, já que à medida que vamos caminhando adiante no nosso percurso educativo, vamos conseguindo compreender qual será a área que mais nos agradará e se encaixará nos nossos interesses pessoais.

No que toca ao desenvolvimento pessoal, embora procure a transformação de jovens crianças em adultos íntegros, a Escola tem tido dificuldades em tornar esse processo mais consistente. Como a Educação é uma extensão da sociedade em que vivemos, ilustrando os valores que a orientam (Carvalho, 2006), tem, não só, vivenciado precisamente os benefícios da globalização e da digitalização, como também o facilitismo que a elas vieram associadas, nas últimas décadas.

Toda a informação que necessitamos, está à distância de um clique. Além disso, essa mesma informação, que com pouco esforço obtemos, pode ainda ser resumida pelo intermédio de máquinas inteligentes. Ou seja, já não é necessário fazer um grande esforço para obter conhecimento, e esse espírito passivo começa também a refletir-se no contexto educativo, na medida em que o esforço e a disciplina se vão tornando cada vez mais descartáveis. Veronesi (2023), face aos maus resultados da PISA 2022, afirmou ao Observador o seguinte:

Devemos recentrar o pensamento e ir buscar inspiração nos fundamentos clássicos da educação, defendendo o rigor, a exigência e a disciplina como alicerces primordiais do sistema educativo. Acredito que o abandonar desses valores tradicionais, que moldaram as sociedades e foram negligenciados em prol de conceitos modernos, ao invés de elevar, tenham contribuído de forma decisiva para este declínio. (Veronesi, 2023).

Atualmente, a exigência e o rigor que outrora foram defendidos como sendo essenciais para obtenção de excelentes desempenhos e de uma vida

plena e segura, não são mais defendidos como valores absolutos e intemporais. Nos dias de hoje, não se quer inculcar tanto um espírito competitivo e progressivo, visto que a esses valores também se associam características não tão aceitáveis, a nível social, tais como a vontade de ultrapassar o colega e a ambição de ser melhor, estabelecendo assim alguma desigualdade social baseada na competência. Novamente, Veronesi (2023) faz uma reflexão similar, na medida em que, na perspectiva do professor, existe um foco demasiado exagerado na ideia de que “a escola é meramente um terreno para equalização social” e que ao torná-la num “centro de terraplanagem social”, se “obscureceu o foco na aprendizagem genuína”.

Atualmente, é mais importante para a Escola “empurrar para a frente aqueles que ficam para trás”, do que incentivar aqueles que se destacam por todas as suas competências e capacidades a continuar a mostrar todo o seu empenho e inteligência. Essa perspectiva fica evidente na *scoping review* de Ferreira et al. (2023), onde os autores concluem que é mais importante procurar nivelar as desigualdades sociais, ao invés de promover a distinção escolar.

Não significa que seja uma perspectiva errada, afinal se queremos formar indivíduos plenos e socialmente envolvidos, também devemos fazê-los compreender que ser ambicioso e competitivo por si só não é uma solução equilibrada, no entanto, a Escola não deve esquecer-se de motivar os seus alunos a continuarem a caminhar para a frente com coragem, desafiando-se entre si. Como concluíram DiMenichi e Tricomi (2015), a competição é importante para o desenvolvimento dos níveis de atenção e esforço, mas é igualmente importante para a aprendizagem.

Assim, conclui-se que estas também são características essenciais para uma vida bem-sucedida, dado que um cidadão pleno deve ser capaz de ser forte nos momentos mais duros, continuar a procurar soluções e a tentar melhorar a sua vida com honestidade, esforço e dedicação. Adicionando estas valências, ao espírito colaborativo que a Educação tanto quer inculcar nos cidadãos, certamente caminharemos com mais força na direção do seu grande objetivo: “favorecer o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade” (Carvalho, 2006, p.3)

4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

4.1. AGRUPAMENTO

Este estágio foi realizado num agrupamento de escolas no centro de Braga e congrega dez escolas de diferentes níveis de escolaridade (uma Escola Secundária, uma Escola Básica de 2.º/3.º Ciclo, seis Escolas Básicas de 1.º Ciclo e dois Jardins de Infância). Trata-se também de um agrupamento constituído por um Presidente do Conselho Geral, uma Diretora, uma Subdiretora (dedicada ao 2.º e 3.º Ciclo), duas Adjuntas do Secundário (SEC) e um Adjunto Educação Pré-Escolar (EPE) (orientado para o 1.º Ciclo). Ao seu serviço, o agrupamento tem Professores, Psicólogas, uma Técnica de Intervenção Local, Animadores Socioculturais, Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, Terapeutas da Fala e Técnicos Especializados (Cursos Profissionais).

A nível de oferta educativa, o agrupamento inicia com a EPE, seguido do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo e termina no Secundário, onde os alunos poderão escolher entre os Cursos Científico-Humanísticos (quatro) ou os Cursos Profissionais (cinco).

O Projeto Educativo estruturado pelo agrupamento foca-se, acima de tudo, em “Educar os Alunos para a Inclusão” e o “Sucesso e em Formar Cidadãos Globalmente”, além de procurar manter uma “Organização e Gestão Educativa” adequada. Desse modo, definiu como grandes objetivos, “aperfeiçoar a comunicação interna institucional e entre as diferentes estruturas pedagógicas e a comunidade educativa”, “reforçar a articulação pedagógica vertical entre os diferentes níveis de ensino”, “uniformizar procedimentos pedagógicos dentro do agrupamento”, “melhorar as competências das diferentes literacias nos vários ciclos”, “melhorar as classificações dos alunos na avaliação interna e externa”, “aumentar a continuidade dos alunos no agrupamento”, “melhorar as taxas de colocação no ensino superior” e “reforçar os laços de identidade comum do agrupamento”.

4.2. ESCOLA

Como foi referido anteriormente, esta unidade curricular (UC) foi realizada numa Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo de Braga. Esta escola acolhe os alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade e serviu, no fundo, para suprimir a necessidade de ter uma escola numa zona que gradualmente se foi transformando numa das freguesias com maior densidade populacional do Concelho.

Atualmente, a escola tem uma Diretora, uma Vice-diretora, três Elementos Administrativos, uma Coordenadora de Estabelecimento, oitenta Professores, vinte Funcionários e cerca de setecentos e cinquenta Alunos, dos quais cento e cinquenta pertencem ao 2.º Ciclo e seiscentos ao 3.º Ciclo. Trata-se também de um estabelecimento onde jovens de várias etnias e nacionalidades convivem, sendo que a maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa e brasileira. Esta multiculturalidade vai de encontro a um dos grandes objetivos internos do agrupamento: “educar os alunos para a inclusão”.

A Escola é constituída por um pavilhão central de dois andares, onde se situa a maioria das áreas de lecionação, cercado por um espaço recreativo grande, para que os alunos possam disfrutar dos seus intervalos, um anexo menor reservado para as aulas de EF no pavilhão e no ginásio e um espaço exterior, exclusivo para as aulas de EF no exterior. Dentro do pavilhão central, existem quarenta salas, sete casas de banho, uma sala de professores (com outras três exclusivas para elementos administrativos), uma papelaria, um refeitório, uma sala do aluno com bar e uma biblioteca.

4.3. EDUCAÇÃO FÍSICA

Como já referi anteriormente, ingressei na escola supracitada, como professor-estagiário de EF, pelo que considero pertinente aprofundar a contextualização com uma explicação do funcionamento do departamento de EF.

O Departamento de EF é constituído por seis professores, dos quais faz parte a Professora Cooperante (PC) do meu estágio. Essa mesma PC é também a grande responsável pelo Departamento de EF, na escola-alvo. De todos os professores, dois estavam dedicados somente ao 2.º Ciclo, ao passo que aos restantes foram atribuídas turmas de 3º Ciclo. Deve ser salientado também, que

os professores de EF são os principais responsáveis pelo Desporto Escolar (Andebol, BTT-XCO, Natação, Voleibol, Xadrez e Desportos Adaptados).

As aulas de EF são lecionadas em três espaços distintos: o Exterior; o Pavilhão (dedicado aos Desportos Coletivos realizados em espaço fechado); e o Ginásio (mais pequeno que os restantes e que serve para serem realizadas as aulas de Ginástica e Badminton);

Para a realização das aulas, tivemos todo o tipo de material à disposição. No sentido de facilitar a quantificação desse material, apresento uma tabela (tabela 1) com os materiais utilizados para auxiliar na leção das aulas.

MATERIAL	QUA.	MATERIAL	QUA.
Bolas Futebol	7	Redes	14
Bolas Andebol	56	Postes Amovíveis	9
Bolas Voleibol	67	Bolas de Borracha	9
Bolas Basquetebol	32	Balizas	6
Volantes	206	Plintos	3
Raquetes	59	Reuther	2
Porta Raquetes	18	Boques	2
Coletes	25	Tabelas de Basquetebol	10
Sinalizadores	77	Colchões Finos	10
Cones	30	Quadros Fixos	2
Arcos	54	Sacos de Bolas	7
Pneus	15	Cordas	61
Barreiras	16	Fitas Métricas	3
Espaldares	10	Colchões Grossos	4
Mini-Trampolins	2	Bancos Suecos	7
Testemunhos	37	Pesos	19

Tabela 1 - Todos os materiais disponíveis, assim como as respetivas quantidades.

A nível de ocupação dos espaços, geralmente, estavam sempre três turmas diferentes a realizar aula e a ocupar os três espaços disponíveis supracitados (Exterior, Pavilhão e Ginásio). De realçar ainda, que o departamento de EF optou por fazer um documento para os respetivos professores, sobre a rotação dos espaços (anexo 1), permitindo assim que todas as turmas tivessem a oportunidade de ter aulas nos três espaços disponíveis. Essa regra interna é muito favorável para evitar que uma ou mais turmas tivessem de ficar com um espaço atribuído, durante muito tempo, nas alturas em que existiriam condições atmosféricas adversas, nomeadamente, no Exterior, quando houvesse chuva e no Pavilhão ou Ginásio, quando estivesse um muito calor. Além disso, a existência da rotação de espaços, permite aos professores lecionarem mais modalidades e assim não correrem o risco de desmotivar os alunos, obrigando-os a aprender modalidades que não lhes despertassem tanto interesse, durante um longo período de tempo.

Contudo, pode realçar-se que, apesar dos seus benefícios, ter esta rotatividade de espaços, pode impedir a especialização e a compreensão, na sua totalidade, dos conteúdos didáticos, dado que a cada aula, estamos a ensinar matéria completamente distinta daquela que foi lecionada anteriormente.

Caso as turmas, que deveriam realizar a aula no exterior, encontrassem condições atmosféricas adversas, teriam à sua disposição uma sala para realizar uma aula teórica (Sala dos Grandes Grupos), onde se poderia encontrar um computador, um projetor, dois quadros e bastantes cadeiras. Trata-se de uma excelente forma de continuar a abordar conteúdo da disciplina, caso o espaço inicialmente destinado esteja impedido.

4.4. TURMA

A turma que me foi atribuída para a realização do estágio encontrava-se no 9.º ano de escolaridade. Tratava-se de uma turma de vinte alunos, apesar de, durante bastante tempo ter apenas dezoito alunos, dos quais doze são do sexo feminino e oito são do sexo masculino. Este grupo era maioritariamente constituído por indivíduos de nacionalidade brasileira (onze) e sete portugueses. De salientar ainda, que três alunos abandonaram esta turma (nacionalidade

brasileira e angolana). Ou seja, embora a escola seja sediada em Braga, Portugal, esta turma apresenta mais indivíduos não-nativos, espelhando um pouco a realidade social que vivenciamos atualmente. Em termos de idades, seis alunos tinham treze anos, sete alunos tinham catorze anos e cinco alunos tinham quinze anos. Não existiam quaisquer repetentes nesta turma, contudo, uma das alunas apresentava medidas seletivas, de foro emocional, que tendia a ser problemática, a nível de participação nas aulas. Existem quatro alunos que tinham dificuldades de aprendizagem a algumas disciplinas (Medidas Universais). Por fim, devo referir que a Diretora da Turma é a professora de Educação Visual.

Nas primeiras aulas, apresentei uma ficha de apresentação (anexo 2) simples e curta, que todos os alunos preencheram e que me permitiu recolher informação adicional relativamente à perspetiva dos alunos sobre AF e EF (tabela 2).

No que toca à experiência motora, tratava-se de uma turma que, na sua maioria, não praticou qualquer tipo de modalidade ao longo do seu período formativo. No entanto, dois alunos praticavam Futebol, um praticava Futsal, um praticava Basquetebol, dois estavam envolvidos em modalidades de Combate (Boxe e Muay Thai) e uma aluna fazia Musculação. Infelizmente, deve realçar-se a pouca participação das alunas do sexo feminino em atividades desportivas extracurriculares. De referir também que os alunos deveriam indicar o seu nível de motivação para participarem na aula, de 1 (sem motivação) a 10 (muito motivado). Curiosamente, a nível de motivação, apenas seis raparigas apresentaram uma motivação abaixo de 7, sendo que somente dois se encontravam abaixo dos 5 valores. Todos os rapazes apresentaram uma motivação acima dos 8 valores, refletindo as diferenças enormes entre os dois géneros.

As principais modalidades preferidas pelos alunos desta turma eram: o Futebol (cinco alunos); o Voleibol (cinco alunos); e Badminton (cinco alunos). O Futebol e o Voleibol foram duas das quatro modalidades abordadas no primeiro período, o que poderia ajudar a aumentar a motivação da turma para as aulas de EF, ao passo que, o Badminton seria apenas abordado no segundo período.

Por fim, devo referir que três alunos apresentavam alguns condicionalismos físicos a ter em atenção. O A1 sofre de Epilepsia Juvenil, que se encontra moderadamente controlada, o A6 foi operado duas vezes ao Coração, e o A16 sofre de Asma, recorrendo ocasionalmente à sua “bomba” para contrariar quaisquer problemas respiratórios que possa enfrentar. É de realçar também, que seis alunos necessitavam de realizar as aulas de EF de óculos, devido aos problemas de visão que têm.

Nome	Género	País	Idade	Exp. Motora	Motivação	Mod. Pref.	Prob. Saú.	Óculos
A1	M	PT	14	Futebol	10	Futebol	Epilepsia	-
A2	F	BR	14	-	7	Voleibol	-	Sim
A3	F	PT	13	-	6	Voleibol	-	Sim
A4	F	PT	14	-	9	Voleibol	-	-
A5	F	BR	13	-	4	Badminton	-	-
A6	F	PT	13	-	7	Badminton	Coração	Sim
A7	F	BR	15	-	5	Badminton	-	Sim
A8	F	BR	14	-	5	Badminton	-	-
A9	F	BR	15	Musculação	3	Badminton	-	-
A10	M	BR	13	Basquetebol	10	Futebol	-	Sim
A11	F	BR	13	-	8	Basquetebol	-	-
A12	F	BR	15	-	8	Voleibol	-	Sim
A13	F	BR	14	-	6	Voleibol	-	-
A14	M	PT	14	Futebol	10	Futebol	-	-
A15	M	BR	13	Futsal	10	Futebol	-	-
A16	M	PT	15	Boxe	8	Boxe	Asma	-
A17	M	PT	15	-	6	Futebol	-	-
A18	M	BR	15	Muay Thai	9	Jiu-Jitsu	-	-

Tabela 2 - Informações mais relevantes sobre todos os alunos da turma.

5. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

5.1. CONCEÇÃO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Ensino é um processo onde, no fundo, o “mestre” transmite o seu conhecimento ao “aprendiz”. Isto é, trata-se de uma relação que se estabelece entre duas pessoas de diferentes estatutos, onde existe a passagem do conhecimento de um indivíduo mais experiente para um outro que está no seu processo formativo. Passmore (1980, cit. por Olga Pombo, s.d.), apesar de reconhecer alguma ambiguidade no conceito de “ensino”, estabelece o seguinte:

Considero um erro procurar uma definição formal de "ensino". Contudo, há que chamar a atenção para um ponto frequentemente assinalado acerca do ensino: o facto de se tratar de uma relação triádica. Para todo o X, se X ensina, deve existir alguém e algo que é ensinado por X. (Isto é verdadeiro, tanto no caso em que "ensino" significa "tentar ensinar", como quando significa "ser bem-sucedido no ensino".) (Passmore, 1980, cit. por Olga Pombo, s.d., p.5)

Em contexto educativo, essa relação é estabelecida entre o professor e o aluno, sendo que o primeiro tem a responsabilidade de fornecer todas as condições possíveis e transmitir todo o conhecimento à sua disposição para o segundo, no sentido de o preparar da melhor forma para o passo seguinte na sua formação.

Ensinar reparte-se em várias áreas, desde as logísticas até às humanas, pelo que se trata de um processo de elevada complexidade. Logo à partida, é necessário estudar como iremos realmente ensinar, ou seja, planejar e organizar a nossa própria abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Roldão (2009, p.1), “toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do

aprendido - processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica”.

A partir daí, devemos procurar implementar todo esse planejamento que tão cuidadosamente projetamos, verificando aquilo que funciona ou não, no terreno. Seja por adversidades atmosféricas ou até mesmo por limitações logísticas, nem sempre conseguimos cumprir linearmente a nossa projeção, pelo que se exige ao professor uma grande capacidade de adaptação e flexibilidade para conseguir contornar as mesmas adversidades, tais como, ausências de alunos não planejadas, alterações climatéricas e inadequação dos exercícios para o nível de desempenho da turma. Januário (2017, p.110), no seu artigo, embora realce que “80% das decisões interativas de ensino são estabelecidas na fase pré-interativa”, relembra também que “15% são de ajustamento ou de modificação das decisões” e “5% são novas decisões”. Isto é, o professor toma, em média, cerca de 20% de decisões diferentes daquelas que tinha planejado antecipadamente, fruto das adversidades acima enunciadas.

Além da gestão logística, o professor deve, como fui referindo ao longo deste capítulo, ser capaz de gerir com uma enorme sensibilidade humana. Precisa de saber motivar e simplificar, ambicionando sempre à melhoria constante dos seus aprendizes.

Em EF, a esses princípios, acrescenta-se ainda a importância que é atribuída ao corpo. “A Educação Física pode ser compreendida como um componente curricular que tematiza as práticas corporais “(Almeida et al., 2023, p.3). Afinal, é o corpo que nos permite realizar as aulas, mas também é o corpo, ainda que coberto, que é exposto a todos. As suas capacidades, forças e fraquezas ficam à vista de todos os colegas e a essa exposição está associada uma forte componente moral. “Entendendo que a corporeidade se apresenta como fator de trabalho primordial da Educação Física, e é através do corpo que alcançamos a corporeidade, a afirmativa torna-se um referencial para os profissionais de Educação Física”, já que “compreender a corporeidade é saber olhar sensivelmente o corpo na busca da sua consciência corporal e não da disciplina imposta ou padronizada” (Campos e Santos 2014, p.2).

Mostrar aos outros aquilo que conseguimos ou não fazer, significa ficarmos vulneráveis, expondo assim a nossa imagem corporal e as nossas limitações. Deixamos estas limitações descobertas, sujeitas a repúdio e a gozo, mas também ficam ao descoberto as nossa forças e aquilo que nos distingue pela positiva. Isto é, os nossos pontos fortes que aos outros carecem.

Almeida et al. (2023) referem, no seu estudo, que a constante comparação a que os alunos podem estar sujeitos nas aulas de EF, poderá impactar de forma significativa a sua imagem corporal e a perspetiva que têm de si mesmos, em relação aos seus colegas. A exposição da nossa própria vulnerabilidade poderá ser algo para o qual muitos alunos não estão preparados e que exige, por vezes, muita força emocional para ser ultrapassada. Em simultâneo, na confrontação dessa mesma problemática, existe ainda uma forte possibilidade de crescimento.

Ainda relativamente ao corpo, esta disciplina (EF) tem assumido, nos dias que correm, a responsabilidade de ser o principal meio de exercitação das crianças e um dos maiores promotores de saúde infantil. Como refere Marques et al. (2017, p.12), “a educação física escolar providencia uma ótima oportunidade para que todos os alunos participem em atividades físicas e desportivas de forma estruturada e regular, sob a orientação de um profissional qualificado”.

Infelizmente, o aumento do sedentarismo e da inatividade física na população mais jovem assim o tem obrigado, dado que cada vez menos crianças procuram realizar atividade física de forma autónoma. Dessa forma, utiliza-se a EF como um meio de corrigir essa tendência geracional negativa, recorrendo-se não só da obrigatoriedade associada à escolaridade, mas também pelo “potencial efetivo para influenciar significativamente o comportamento dos mais jovens” (Marques et al., 2017, p.16).

Assim, se compreendermos que as pequenas crianças que entram nos pavilhões, se tornarão, eventualmente, adultos, e que, parte da nossa responsabilidade, enquanto professores, é mediar e facilitar esse processo formativo, parece-me que nós devemos também ser responsáveis por forjar os seus vulneráveis caracteres e torná-los corajosos, para conseguirem enfrentar o mundo. Peterson (2016, p.357), no capítulo “Não incomode as crianças quando

estão a andar de skate”, faz alusão precisamente a essa ideia importante. É essencial que as crianças explorem e arrisquem, uma vez que será no seu contacto com os limites físicos, temporais e espaciais, que irão perceber não só, até onde podem ir, mas também o quanto é que realmente conseguem aguentar. Isto é, o psicólogo quer, no fundo, aludir à necessidade de retirarmos o excesso de proteção que assombra as nossas crianças, atualmente, e motivá-las a procurar, a arriscar e até a falhar, já que será no confronto com o erro, que irão aprender a ser fortes.

Essa ideia está em consonância com os grandes objetivos estabelecidos, no subcapítulo das Aprendizagens Essenciais do 9.º Ano em Educação Física (2018, p.7), “Proporcionar atividades formativas, que possibilitem aos alunos, em todas as situações” (“apreciar os seus desempenhos e os dos outros, dando e aceitando sugestões de melhoria”; “identificar aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho”; “identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens”; “utilizar os dados da sua autoavaliação para se envolver na aprendizagem”).), pelo que, enquanto professores de EF, temos um dever cívico de promover aprendizagens que fortaleçam o espírito dos nossos alunos, tornando-os mais capazes de perceber os seus “pontos fracos” e trabalhar os “aspetos críticos” para melhorarem o seu desempenho.

5.2. PLANEAMENTO

5.2.1. PLANEAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os primeiros momentos foram, para mim, um pouco tensos. Havia muito para planejar, unidades didáticas (UD's) para construir e grelhas para desenhar, e sentia que nunca mais começava. Estava, portanto, a sofrer por antecipação. Tínhamos reuniões, estávamos a conhecer outros professores, íamos conhecendo os espaços, os alunos e os projetos educativos, mas ainda não tinha uma ideia sobre aquilo que iria acontecer.

Depois do primeiro ano do Mestrado, sabia que existiam vários modelos de ensino para adotar, várias áreas de gestão para estarmos atentos e vários tipos de instrução às quais poderíamos recorrer para transmitir conhecimento aos

nossos alunos, contudo, seria na prática que iríamos comprovar a utilidade de cada uma dessas estratégias.

...é precisamente ao longo da prática pedagógica – principalmente no último ano do curso – que parecem surgir, com maior incidência, as dificuldades e os problemas relacionados com a gestão de sala de aula e a indisciplina, pelo facto deste ano ser um ano de responsabilização pelo grupo turma. (Ribeiro e Queirós, 2010, p.84)

Felizmente, foi-nos dada a liberdade para escolhermos como iríamos trilhar o nosso caminho e as estratégias que iríamos utilizar. Claro que, com o decorrer do tempo, a nossa PC começou a desafiar-nos, de maneira que descobríssemos formas de sermos melhores, mas, inicialmente, apenas nos deu a liberdade para tomarmos as nossas próprias decisões.

Como referi anteriormente, a PC teve um papel de mentor muito presente, já que recorrentemente, nos encaminhava, lançava desafios e nos dava o respetivo *feedback*. Além disso, o próprio núcleo de estágio (NE) foi sempre muito ativo na sua intervenção e colaboração, já que recorrentemente ia partilhando ideias novas, não só sobre documentação, como também de organização, de gestão e de planeamento.

Portanto, planejar em EF, ao longo do estágio, foi um processo desafiante, mas onde existiu ajuda constante e aprendizagem colaborativa. Em momento algum, senti que planeei sozinho e que quando errava, estava sozinho. Isso é bom, especialmente tendo em consideração de que estávamos em contexto de estágio, pelo que, pela primeira vez na nossa vida, estávamos a lidar com as adversidades e as pressões associadas a esta exigente profissão.

...por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, uma vez que corresponde, sob o ponto de vista da formação inicial, ao derradeiro momento da sua passagem pelo contexto académico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e das vivências

que essa transição encerra, o estágio profissional é entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo do trabalho/emprego. (Barros et al., 2018, p.607)

Neste capítulo, partilho essa experiência. Desconstruo o meu processo, revelo quais foram as minhas decisões, no que concerne ao planeamento, e como o fui ajustando, à medida que o ano letivo ia decorrendo. Além disso, também reflito um pouco sobre a minha transformação profissional e abordo a forma como estabeleci a relação com os alunos, a liderança que adotei e a maneira como a turma foi respondendo, com o decorrer do tempo.

Por fim, exponho também as experiências que vivenciei, além do contexto formal das aulas de EF, nomeadamente, as aulas teóricas e o meu período de lecionação a turmas de diferentes níveis de escolaridade.

5.2.2. UNIDADES DIDÁTICAS

As UD's (anexo 3) “configuram-se como espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar”, que possuem uma “estrutura longitudinal” e que servem para, no fundo, desenhar o “percurso de ensino-aprendizagem” (Pais, 2013, p.70). Essas devem também contemplar as diferenças existentes nos contextos educativos, uma vez que cada turma tem a sua heterogeneidade e, conseqüentemente, deverá ter um percurso e um destino único (Metzler, 2011).

Posto isto, quando projetamos uma UD, devemos fazê-lo sempre com um certo grau de pragmatismo e flexibilidade (Pais, 2013), ou seja, embora existam conteúdos didáticos transversais a um ano de escolaridade, como vem explicito nos documentos das Aprendizagens Essenciais, temos que também considerar as próprias competências e capacidades dos alunos.

Foi com base nessa ideia que a nossa PC, pediu que construíssemos as nossas próprias UD's. Primeiramente, retiraríamos as ilações relativamente à

turma, no período de Avaliação Diagnóstica (AD) e, só posteriormente, partiríamos para a projeção das mesmas.

Curiosamente, foi-nos pedido, no primeiro período, que cada elemento do NE, desenhasse uma UD para cada modalidade que viria ser abordada. Ou seja, cada um teve a liberdade para escolher quais seriam os conteúdos didáticos a lecionar, recorrendo a informação que íamos encontrando nos livros, nomeadamente, “Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar”, “Manual Técnico e Pedagógico de Trampolins” e “Atletismo – Arquipélago de Técnicas, Cores e Sabores”. Depois, conjuntamente, definimos, de facto, o que deveria ser efetivamente lecionado, ao longo do período.

Embora a projeção a longo prazo não seja fácil de cumprir na prática, houve abertura para irmos ajustando as UD's, à medida que íamos evidenciando o sucesso ou insucesso dos alunos na aprendizagem de cada conteúdo.

Talvez por termos sido pouco ambiciosos na projeção do primeiro período, no que concerne aos conteúdos didáticos (ou seja, a seleção de conteúdos foi escassa), a PC decidiu auxiliar-nos mais na planificação do segundo período. Isto é, as UD's do segundo período, acabaram por ser mais extensas, em termos de conteúdos a lecionar.

Isto revelou-se um desafio maior, para mim, apesar de, simultaneamente, me ter obrigado a ser mais proativo, dinâmico e concreto na transmissão de informação. Afinal, tendo tantos conteúdos para introduzir, as aulas acabavam por se tornar mais densas, tornando difícil o excessivo aprofundamento de cada um deles. Além disso, foi também necessário estudar um pouco mais sobre os critérios de êxito, para que os conseguisse transmitir de forma breve e clara.

Quanto ao terceiro período, a organização das UD's foi mais simples e a intervenção da professora foi menor. Como se tratava de um período mais pequeno, em termos de duração, decidi construir UD's com poucos conteúdos didáticos e poucas aulas por modalidade. Aliás, a modalidade de ginástica, Minitrampolim, teve apenas três aulas, sendo que um foi de AD e outra de Avaliação Sumativa (AS). Perante esse cenário, era inconcebível que transmitisse demasiada informação aos alunos.

5.2.3. PLANEAR AS AULAS

A meu ver, planejar as aulas é, sem dúvida, uma das tarefas mais fundamentais desta profissão. Exige atenção e cuidado para, essencialmente, manter a sequencialidade longitudinal dos conteúdos didáticos, das progressões pedagógicas, mas, acima de tudo, da evolução dos alunos. Além disso, pretende-se com estas aulas aumentar a AF, que assombram a juventude da atualidade (Martins et al., 2017). Dada a sua importância para o desempenho da nossa função, a PC pediu-nos que construíssemos o documento do plano de aula (PdA), imediatamente (anexo 4).

A importância desse PdA, era estabelecer o nosso ponto de situação, de forma escrita, dado que nos ajudava a descobrir exatamente “onde estamos” e para “onde vamos”, ficando apenas a faltar o “como vamos fazer”. Como define Januário (2017, p.109), “o planeamento é uma atividade mental e emerge como uma atividade humana fundamental pela possibilidade que oferece de guiar os nossos passos e de enfrentar sistemas imprevisíveis – ora, o ensino é um sistema imprevisível”.

Para desconstruir o modo como estruturávamos uma aula, era necessário fragmentar esse PdA em três partes distintas (parte Inicial, Fundamental e Final).

A parte Inicial, corresponde ao momento da ativação motora dos alunos, ou seja, o “aquecimento”. Esta pequena porção da aula serviu, ao longo de todo ano letivo, para tentar despertar a turma. Isto é, nesta fase, tentei sempre implementar exercícios que não só exigissem uma grande duração de tempo de empenhamento motor (TEM) por aluno, mas também que fossem representativos para a modalidade que iríamos abordar nessa sessão.

O professor deve começar a aula a horas e despender o mínimo tempo possível em episódios de instrução e organização, maximizando assim o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e, por último, o tempo potencial de aprendizagem. (Martins et al., 2017, p.57)

No primeiro período, como ainda estava mais focado na gestão das dinâmicas sociais da turma, não fui tão inventivo, contudo, no segundo, senti que

os exercícios que ia apresentando eram muito dinâmicos e adequados para o nível da turma. Além disso, à medida que fomos avançando no ano letivo, fui gradualmente abandonando as filas para realizar jogos que tivessem algum tipo de transferência para o momento fundamental da aula.

Já a minha abordagem à parte Fundamental da aula foi variando dependendo das modalidades e dos conteúdos didáticos que iria lecionar. O facto de os objetivos delineados pela PC terem mudado gradualmente, no sentido de aumentarmos o TEM, também pesou na seleção dos exercícios a escolher. Nos Desportos Coletivos, essa tarefa foi mais facilitada, afinal, o foco não se tratava de melhorar a técnica, mas sim de aumentar a eficiência dos alunos no contexto do jogo. Graça e Mesquita (2020, p.18) explanam sobre essa ideia quando abordam o “Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão”, visto que “o contexto de jogo e o significado das ações, “os porquês”, têm precedência sobre a técnica, justificam a sua oportunidade e adequação”.

No Futebol, Voleibol e Basquetebol, utilizei várias situações de jogo condicionadas (1x1, 2x1, 2x2 e 3x2), para exercitar alguns gestos técnicos. Cheguei a incluir situações analíticas sem oposição, compensando com uma forte componente lúdica para que os grupos pudessem competir entre eles.

No entanto, em modalidades singulares, onde a componente técnica é altamente influente, foi um pouco mais difícil abandonar os exercícios analíticos. Em Atletismo, por exemplo, o trabalho analítico acabou por ser interessante para manter a motivação da turma e, ao mesmo tempo, auxiliar alguns alunos com mais dificuldades.

Na parte Final do planeamento da aula, procurei sempre orientar-me em três sentidos, ou realizava competições entre os alunos (Desportos Coletivos), ou lhes dava autonomia para trabalhar os esquemas que teriam de apresentar (Ginástica), ou então, ocasionalmente, apresentava um exercício que permitisse desenvolver a aptidão física (AptF) (Aprendizagens Essenciais).

Tendo em consideração que melhorar a AptF era um dos desígnios da disciplina de EF, os exercícios que tivessem esse objetivo, começaram a ser incluídos com mais frequência nos PdA's. Além disso, era uma boa forma de aumentar o TEM dos alunos, uma vez que a EF é “uma disciplina obrigatória,

deve ser reforçado que os alunos devem passar pelo menos 50% do tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa” (UNESCO, 2015; Marques et al., 2017, p.20).

De um modo geral, considero que planear uma aula foi, sem dúvida, um dos aspetos em que mais evoluí, neste ano letivo. Comecei a perceber que uma aula de EF não tem realmente noventa minutos, visto que é necessário contemplar o tempo que os alunos precisam para se preparar (antes e depois da aula), o tempo dedicado à hidratação e, por fim, o tempo despendido em atividades além da exercitação. É, de facto, muito pouco tempo e é necessário rentabilizá-lo bem para termos uma aula de qualidade.

Segundo Siedentop & Tannehill (2000, cit. Martins et al., 2017, p.62), “a investigação no ensino em EF demonstra que a organização é uma das variáveis mais consistentes quando se trata de analisar os professores mais eficazes”, e essa “eficácia está normalmente assente num sistema de organização preventivo bem definido e assimilado pelos alunos (sabem o que fazer, quando fazer, como fazer), desde logo a partir das primeiras aulas”.

Posso afirmar que, a partir do momento em que comecei a orientar sob esses princípios, as aulas começaram a correr melhor e sinto que cumpri o objetivo mais almejado, enquanto profissional do Desporto: aumentar o TEM.

5.3. MODELO DE ENSINO E LIDERANÇA

5.3.1. INSTRUÇÃO DIRETA E LIDERANÇA AUTOCRÁTICA

Quando me foi atribuída a turma, a PC alertou-me de que se tratava de uma turma complicada, que exigia muita disciplina e controlo por parte do professor. Tendo isso em mente e considerando que estava a iniciar a parte prática do meu processo formativo, optei por começar as aulas com uma abordagem mais centrada no professor, mais concretamente, com a Instrução Direta (ID). Tradicionalmente, o modelo ID, “dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor”, centrando “todo o processo de ensino-aprendizagem no professor” (Pereira et al., 2013, p.31).

Embora me considere um líder democrático, na medida em que tento perspectivar as minhas próprias abordagens do lado do aluno, decidi iniciar o ano, com uma liderança mais autocrática.

Assim, em primeiro lugar, estabeleci as regras de funcionamento, que viriam a ser os alicerces atitudinais e relacionais da turma durante as aulas de EF. Em seguida, procedi à aplicação das consequências das transgressões dos alunos a essas regras, como mencionei anteriormente, de forma hierarquizada. Como fazem referência no seu estudo, Van Vugt et al (2004, p.2), os líderes autocráticos estabelecem, por eles mesmos, o funcionamento social correto, sem que haja contribuição dos restantes membros do grupo.

Tendo sido alertado previamente para o ambiente de alguma impunidade que a turma tinha experienciado nos anos anteriores, optei por estabelecer as regras desde o início. Não apenas para definir os comportamentos, de modo a encorajá-los a adotar uma postura mais adequada, mas também para fazê-los sentir que são tratados de forma igual pelo professor. Peterson (2016), aborda esse tema, no capítulo, “não deixe os seus filhos fazerem coisas que o levem a não gostar deles”. O autor afirma que se tem assistido a uma crescente ausência de disciplina na vida das crianças, por medo da imposição de regras extremamente restritas, que poderia levar a uma perspectiva negativa das mesmas perante o disciplinador. No entanto, o psicólogo clínico aponta também que abdicar dessa responsabilidade, poderá trazer consequências nefastas no desenvolvimento da capacidade de socialização das crianças, já que deixam de saber quais são os comportamentos socialmente aceitáveis ou não.

Apesar de ter enfrentado alguns desafios ao impor uma liderança mais autoritária, de certo modo, devido às minhas próprias limitações pessoais, os alunos acabaram por aceitar bem essa abordagem mais firme, visto que também exigiam e necessitavam de regras. Afinal, era a presença destas que conferia um pouco de sentido e seriedade às aulas de EF. Sem regras, não há forma de avaliar, e sem avaliação, não há forma de se sentirem motivados, razão pela qual a Instrução Direta e uma Liderança Autocrática acabaram por funcionar. Deu aos alunos sentido, estrutura e um caminho e, a partir daí, já sabiam o que fazer para serem bem-sucedidos nas aulas de EF.

5.3.2. ENSINAR JOGOS PARA A COMPREENSÃO E LIDERANÇA DEMOCRÁTICA

Quando o controlo sob a turma foi alcançado, comecei, gradualmente, a centrar o processo de ensino-aprendizagem nos alunos. Visto que já sabiam as regras de operacionalização e estavam conscientes da cultura coletiva, decidi reduzir a minha intervenção, optando, inclusive, por uma forma diferente de ensinar o conteúdo didático.

Enquanto a ID, centraliza no professor todo o conhecimento, um modelo de ensino mais centrado no aluno permite aos alunos, procurarem e descobrirem o conhecimento.

Assim, decidi adotar o modelo de Ensino de Jogo para a Compreensão (EJPC), que tem como principal premissa utilizar situações de jogo condicionadas para auxiliar os alunos a compreenderem o jogo de forma natural. Este modelo surgiu “no sentido de contrapor algumas tendências possivelmente nocivas à aprendizagem através de abordagens tradicionais de ensino” (Clemente, 2012, p.316). Contrariamente à abordagem mais expositiva que adotei inicialmente, permiti que os alunos descobrissem como se podiam executar determinados gestos técnicos, colocando-os em situações de jogo onde fossem obrigados a utilizá-los, mesmo sem se aperceberem disso. O modelo de EJPC, “possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo”, propondo, assim, “o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor” (Costa et al., 2010, p.3).

Por exemplo, no Badminton, organizei muitos jogos sem raquetes, nos quais o objetivo era lançar os volantes para o campo adversário dentro de um determinado período de tempo. Isso ajudou-os a compreender a importância de se deslocarem rapidamente e de adotarem uma posição base otimizada, como seria necessário numa partida de Badminton, de uma forma lúdica e divertida.

Essa implementação foi decorrendo, progressivamente, durante o segundo período, de maneira a compreender como funcionava na prática. Assim, quando

comecei a sentir que a turma estava controlada e sabia quais eram os limites, “libertei-os das amarras” e deixei-os aprender, de forma mais tranquila, liberal e exploratória.

5.4. GESTÃO

Gerir um grupo de pessoas é uma tarefa extremamente desafiante e requer do gestor uma grande sensibilidade para compreender exatamente as necessidades do grupo e quando elas surgem. Como professores, também precisamos de ser capazes de gerir pessoas, uma vez que a Educação é fundamentalmente baseada na relação humana estabelecida entre o professor e o aluno. Segundo Brait et al. (2010, p.2), “a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve intenções e interesses, sendo esta interação o eixo das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e elemento agregador de valores nos membros da espécie humana”.

Este ano, tive a oportunidade de gerir, pela primeira vez, uma turma de 9.º ano, ao longo de um ano letivo, pelo que, vivi grandes desafios, mas também grandes vitórias. Desde logo tive de me ajustar ao facto de uma grande porção da turma não estar motivada para realizar EF. Como esta disciplina é de carácter obrigatório, poderá significar que alguns alunos nem sempre terão a mesma predisposição para participar, já que a sua presença é forçada. Koka e Hein (2003) identificaram, no seu estudo, que existiam diferenças significativas na motivação para participar nas aulas de EF entre os alunos que participavam em AF fora do contexto escolar e aqueles que não estavam envolvidos em qualquer tipo de prática desportiva, comprovando, assim, a minha ideia de que existe uma maior panóplia motivacional dentro de um contexto de ensino.

Um currículo diversificado poderá também associar-se à necessidade de os alunos participarem em todas as disciplinas, independentemente do interesse que cada área poderá ter para cada aluno. É claro que podemos encontrar alunos com uma forte motivação intrínseca para a aprendizagem, bem como outros que se empenham para obter a melhor classificação possível. No entanto, todos os alunos têm uma disciplina que preferem em relação às outras.

Outro fator com o qual necessitei de me confrontar, ao longo do ano letivo, foi a multiculturalidade. Ou seja, diferentes formas de estar e culturas, diversas experiências passadas e contextos familiares contrastantes, que exigem uma abordagem diferente e até um processo de ensino-aprendizagem que se enquadre nas suas expectativas e necessidades (Lin et al., 2008).

No final de contas, cada país terá as suas próprias *nuances* culturais no contexto educacional, sendo então exigido ao professor que saiba gerir toda essa complexidade como um todo. Nesse sentido, procurei, estabelecer regras de conduta coletivas, que todos deveriam cumprir, sem exceção, e estruturar um esquema de penalização, de acordo com a gravidade da infração. No fundo, criei aquela que seria a base de funcionamento da turma, dentro das aulas de EF. Depois tratei de aplicá-lo com consistência e regularidade, para que ninguém sentisse que estava a ser prejudicado em relação a outro colega.

Por fim, um dos fatores que considero sempre difícil de gerir, quando lideramos um grupo de pessoas, é o favoritismo. Apesar de ser necessário manter sempre equidade perante todos, muitas vezes senti que tendia a responder de forma mais positiva a uns alunos do que a outros. Isso acontecia seja por sentir uma maior afinidade com a personalidade de alguns, seja porque demonstravam uma grande vontade de participar nas aulas de EF. Inan-Kaya e Rubie-Davies (2021), estudaram como os professores podem adotar comportamentos inconscientes que podem denunciar algum favoritismo diante de alguns alunos e, conseqüentemente, como podem contornar esses enviesamentos, ganhando uma maior consciência sobre a sua postura e comunicação não verbal, por exemplo.

Aliás, senti que no momento de atribuir as classificações aos alunos, especialmente no primeiro período, terei beneficiado alguns e prejudicado outros. No segundo período, no entanto, já tentei ter um maior controlo sobre o método avaliativo, de forma a evitar decisões com base no favoritismo. Por exemplo, na área da AptF, contrariamente ao método mais observacional adotado no primeiro período, optei por realizar um teste físico, que me conseguisse esclarecer sobre o nível de AptF dos alunos. Ou seja, consegui

obter dados quantitativos e mais exatos para facilitar a minha avaliação dos alunos.

Concluindo, o que se pretende é, ao invés de destacar mais as incontornáveis diferenças, nivelar as condições e as oportunidades para cada um obter sucesso, independentemente do lugar de onde vêm, da sua motivação para as aulas e também da relação que se estabelece entre o professor e o aluno.

Um hábito que implementei logo no primeiro período foi o envio, a meio do período, das classificações obtidas em cada aula até àquele momento, no sentido de os alunos conseguirem analisar o seu ponto de situação e, assim, poderem, por exemplo, retificar a sua postura e aparecerem com outra mentalidade nas aulas (anexo 5). Ou seja, dei-lhes os meios e depois, deixei-os decidir o que deveriam fazer para o que restava do período, incutindo-lhes, desse modo, algum sentido de responsabilidade. No fundo, tratou-se de um hábito que se encontrava em consonância com os princípios da Avaliação Formativa (avaliar para fomentar a aprendizagem dos alunos), nomeadamente, a preocupação com “as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem” (Barreira et al, 2006, p.95). Além disso, esse hábito não só me permitia lembrar-lhes de que estava sempre atento, mas também lhes transmitia a sensação de que os ia acompanhando regularmente.

A turma apresentava melhorias significativas nas segundas metades dos períodos, o que possivelmente se deve a essa estratégia de gestão, que, embora simples, demonstrou ser bastante eficaz e incentivou os alunos a demonstrarem um maior empenho para tentar melhorar as suas classificações.

Como referi inicialmente, gerir pessoas exige sensibilidade e essa virtude geralmente encontra as respostas corretas de forma simples e harmoniosa. Afinal, é através de gestos simples que conseguimos atenuar diferenças, ajustar comportamentos e criar um ambiente propício e potenciador de aprendizagem.

5.5. DISCIPLINA

Ser gestor, também implica saber disciplinar um grupo de pessoas. É essencial para um professor saber estabelecer os limites e os raios de ação de cada aluno, para que estes percebam, de facto, até onde podem ir. No contexto

educativo, é necessário existir disciplina, para, conseqüentemente, facilitar o desenvolvimento de qualquer atividade, “seja ela individual ou em grupo”. (Boarini, 2013, p.127)

Uma forma que encontrei para conseguir obter as respostas para todas estas questões, foi, como referi anteriormente, criar uma base de funcionamento própria das aulas de EF. Afinal, o professor precisa “de desenvolver a liderança situacional, para adequar o melhor estilo às particularidades de cada turma ou grupo de alunos”, no sentido de garantir a disciplina necessária “para orientar a ação pedagógica” (Foureaux et al., 2017, p.262).

Por exemplo, as responsabilidades associadas ao Saco dos Valores e aos Materiais (anexo 6) foram repartidas por todos. Contrariamente à habitual tendência de sobrecarregar o Delegado de Turma com funções organizativas, decidi distribuir essa responsabilidade de forma justa por todos, no sentido de evitar que alguém se esquivasse desse peso. Mesmo que, por alguma circunstância, não tivessem recolhido os valores, eram avisados que qualquer desaparecimento ou furto seria responsabilidade do aluno encarregue nessa aula.

No que concerne a ações corretivas, arranjei bastantes formas de avisar os alunos sobre maus comportamentos, embora umas mais eficazes que outras. Inicialmente, comecei por simplesmente parar de instruir e deixá-los falar, até perceberem que deveriam ficar calados. Essa estratégia funciona efetivamente, mas acaba por tirar muito tempo de aula, revelando-se assim, pouco prático.

Como sentia que despendia de muito tempo de transmissão de conteúdos, decidi mudar de estratégia: ser mais ríspido nas minhas chamadas de atenção. Assim que houvesse um comportamento desviante, não o deixava passar impune, o que funcionou durante um bom período. Infelizmente, essa robustez teve também as suas conseqüências, já que alguns alunos ficavam bastante ressentidos com o tom de voz e outros aproveitavam esses momentos para se destacarem e obter notoriedade. Isto é, em vez de alterarem os comportamentos, simplesmente forçavam essa advertência para terem todos os olhos centrados em si.

Quando comecei a sentir que as advertências verbais não chegavam para controlar a turma, juntei o castigo com trabalho físico, que, embora não seja o mais aconselhável, pois associa uma conotação negativa ao exercício físico, acabou por funcionar bastante bem. Na verdade, a motivação para realizar as aulas de EF na minha turma era baixo, então, fazer com que eles realizassem algumas repetições acabava por ser bastante benéfico para mantê-los alerta.

Nas ocasiões em que, por algum motivo, as estratégias não surtiam efeito, retirava-os temporariamente da atividade até se recomporem e ameaçava-os com falta disciplinar. Infelizmente, devido a uma ligeira deterioração na relação com os alunos no final do segundo período, acabei por ter de cumprir com a ameaça. No entanto, é necessário realçar que apesar de punir quando havia um comportamento repreensível, também rapidamente oferecia *feedback* positivo quando sentia que tinha existido um grande esforço por parte do aluno. No seu estudo sobre a gestão de disciplina, Foreaux et al (2017), concluíram que reforçar positivamente os alunos levou a uma eficácia acima de 90%, no que concerne à redução dos comportamentos desviantes, ao passo que a punição individual ou coletiva pública foi a ação mais ineficaz, comprovando assim as dificuldades que enfrentei inicialmente, quando tentava repreender os maus comportamentos.

Assim, aprendi que um professor necessita de criar uma hierarquia de penalizações para conseguir controlar a turma, de forma adequada. Isto é, ajustar a advertência ao nível de infração. Afinal, estamos a ensinar jovens a ser adultos socialmente aptos, pelo que é necessário desenvolverem algum grau de flexibilidade e de capacidade de compreensão para lidarem com diferentes tipos de personalidades. No estudo apresentado por Yuan e Che (2012), as autoras chegaram à conclusão de que uma das melhores formas de os professores lidarem com a indisciplina dentro da sala de aula, era através de uma gestão progressiva das infrações (*Teacher Behaviour Continuum*). Isto é, os professores deveriam descobrir, inicialmente, as razões para os comportamentos inadequados e, posteriormente, responder de acordo com a seriedade da interrupção.

A solução não pode ser imediatamente punitiva, só porque alguém se excedeu, até porque, na maior parte das vezes, acontece por puro desconhecimento do transgressor. Aliás, muitas pessoas retificam rapidamente os seus comportamentos se mostrarmos a nossa insatisfação num simples diálogo. Estamos a transmitir uma mensagem aos nossos alunos através da nossa postura e, se queremos que eles sejam cidadãos exemplares com uma boa capacidade de sentido de justiça, temos também nós de adotar essa postura.

5.6. INSTRUÇÃO E *FEEDBACK*

A Instrução é um processo de transmissão de informação relativamente ao conteúdo didático. Através dela, “o Professor deve comunicar aos alunos os objetivos (“para quê”), o objeto (“o que vão realizar”) e como realizar (“critérios de êxito”) as atividades” (Martins et al., 2017, p.60). No fundo, é através dele que se inicia o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o *Feedback*, trata-se do método que ajuda a solidificar a aquisição do conhecimento. Segundo Machado (2020, p.4), “o *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar”, uma vez que garantindo esse domínio, pode levar a um “impacto positivo nas aprendizagens dos alunos”, tanto no “plano cognitivo”, como no “plano motivacional”. Se a instrução inicia o processo de aprendizagem, o *feedback* dá-lhe consistência e sequencialidade.

Em ambos, pode utilizar-se uma estratégia mais verbal ou visual, incluindo ou excluindo a participação dos alunos. A sua eficácia poderá depender das necessidades da turma ou até das próprias competências comunicativas do professor. Desse modo, senti que seria necessário explorar, numa fase inicial, como deveria ser feita a instrução e o *feedback*.

Inicialmente, adotei uma estratégia mais verbal, explicando os objetivos dos conteúdos didáticos, assim como alguns dos critérios de êxito associados, sem os aprofundar demasiado. Tendo em consideração que existem imensos conteúdos didáticos para as diferentes modalidades e o tempo de aula é limitado, pareceu-me mais importante que os alunos compreendessem o propósito de

determinados gestos técnicos, através das aulas de EF, do que propriamente os dominassem.

É possível obter igualmente sucesso, executando o gesto técnico com menor eficácia. Como referem Gomes et al. (2008), a instrução verbal serve para auxiliar o iniciante a encontrar melhores soluções para a *performance* da atividade.

A educação física é e deverá continuar a ser uma disciplina eminentemente prática, pelo que os conhecimentos teóricos devem ser transmitidos pelos professores durante os breves períodos de instrução, ou mesmo durante a realização de alguns exercícios, de modo que o professor aproveite a situação prática e faça uma explanação teórica de alguns conteúdos. (Marques et al., 2017, p.21)

Se, em contrapartida, a qualidade do gesto técnico impactasse na eficiência dos alunos, intervinha com ajustes técnicos que poderiam ser úteis para a sua melhoria, mas, de um modo geral, focava-me nos objetivos em primeiro lugar.

Eventualmente, à medida que se tornou necessário detalhar alguns aspetos técnicos, comecei a recorrer à demonstração para auxiliar os alunos na sua compreensão, uma decisão que se mostrou acertada. Segundo Piéron (1999, cit. Martins, 2017, p.61), “os professores mais eficazes tendem realizar mais vezes e com maior qualidade as demonstrações, particularmente na fase de introdução de novas matérias ou técnicas”. Ennes et al. (2012), num estudo realizado sobre este domínio, conseguiram, por exemplo, comprovar que a demonstração consegue ser mais eficaz na aquisição de habilidades motoras comparativamente à instrução verbal.

Aliado a isso, o aumento de conteúdos do primeiro período para o segundo, implicou uma aceleração no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Posto isto, comecei por pedir a colaboração dos alunos na demonstração. Infelizmente, a exposição direta à turma inteira dos alunos aquando da sua demons-

tração, acabava por prejudicar a qualidade da mesma. Dessa forma, decidi retirar os alunos da demonstração e recorrer às minhas próprias capacidades para demonstrar e explicar detalhadamente os gestos técnicos.

Devo realçar que, em certas modalidades, não me encontrava fisicamente pronto para demonstrar, o que me colocou numa posição um pouco desconfortável diante da turma, por diversas vezes. De qualquer das formas, preferi continuar a ser eu a executar os movimentos, pois no caso de haver insucesso, tinha maior robustez emocional para o ultrapassar do que os alunos.

A demonstração revelou-se, para mim, uma excelente forma de conseguir explicar o que seria pretendido em determinados gestos técnicos, visto que, por vezes, sentia-me incapacitado para descrever verbalmente cada *nuance* técnica. A teoria de Bandura (1978) sugere que a observação da execução de uma habilidade motora pode ser mais eficaz, na medida em que ajuda a clarificar para o aluno, aquilo que necessita de ser feito, para se obter sucesso. Curiosamente, com o tempo fui ganhando um maior *à-vontade* e confiança, não só com os alunos, mas também com a informação teórica, o que me permitiu, inclusive, instruir, enquanto estava a demonstrar. Aí, senti mesmo que estava a ser eficaz no processo instrucional e na emissão de *feedback*.

Por fim, devo salientar que tentei sempre ser muito construtivo, analítico e positivo na forma como abordava os alunos. Não procurava a especialização, nem o domínio, mas sim a compreensão e, como tal, nunca me pareceu adequado aumentar os níveis de exigência diante de um público que não tem uma grande motivação intrínseca, nem teve grandes experiências motoras, ao longo da sua vida. Assim, qualquer vitória, mesmo que pequena, era celebrada por mim. Mouratidis et al. (2008), através da sua investigação, comprovaram o impacto do *feedback* positivo, dado que quando os alunos eram elogiados pelo professor de EF ou por treinadores, por obterem sucesso, estes sentiam-se mais competentes, levando-os até a aderir a outras atividades de forma mais autónoma, sem se sentirem desmotivados ou desamparados.

É verdade que, por vezes, exagerava no reforço positivo e era desvalorizado pelos próprios alunos, mas quando funcionava, sentia que eles ficavam satisfeitos, melhoravam e estavam prontos para arriscar e aprender algo novo. A meu

ver, essa é que foi a verdadeira vitória conseguida durante as aulas de Educação Física.

5.7. AVALIAÇÃO

A avaliação é um elemento essencial no percurso formativo dos alunos, pois é através dela que conseguem compreender verdadeiramente o seu nível atual, a sua evolução e também a sua posição em relação à turma.

Na Escola-alvo, o método avaliativo vigente é a Avaliação Contínua (anexo 5). Isto é, ao invés do modo tradicional de avaliar o aluno (onde pontualmente se realiza momentos de AS), o foco passa por realizar uma avaliação regular, ao longo das aulas, que objetiva, essencialmente, ao progresso performativo do aluno, aproximando-se assim daquilo que deve ser uma Avaliação Formativa. Afinal, foca-se “na comparação do indivíduo consigo mesmo” e afasta-se do “uso normativo dos testes e da avaliação” (Nobre, 2021, p.51). Além disso, proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino–aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino” (Caseiro e Gebran, 2010, p.3).

No fundo, não se quer prejudicar um aluno com um desempenho negativo numa aula específica de avaliação, mas sim premiar a sua consistência, durante toda a UD. A Avaliação Formativa é também “um instrumento fundamental de regulação do processo” (Barreira, Boavida e Araújo, 2006, p.98), dado que permite descobrir se os alunos conseguem cumprir (ou não) os objetivos determinados para cada aula e, assim, ajustar as aulas seguintes. Ou seja, exige-se que os alunos sejam “participantes ativos” no processo, garantindo-lhes “autonomia progressiva” e a “responsabilização pela sua aprendizagem” (Machado, 2020, p.3)

Além disso, a Avaliação do aluno também se encontrava alinhada com o documento de Aprendizagens Essenciais do 9.º ano (Ministério da Educação, 2018), ou seja, dependia da obtenção de aprovação nos seguintes critérios: Área das Atividades Físicas (70%), Área da Aptidão Física (20%) e Área dos Conhecimentos (10%).

Na Área das Atividades Físicas, pretendia-se, acima de tudo, verificar o domínio dos conteúdos didáticos abordados em cada UD. Tendo em conta a elevada valorização desta área para a avaliação e a falta de obrigatoriedade de especialização por parte dos alunos, decidi integrar neste critério, a avaliação dos Conceitos Psicossociais, nomeadamente, o empenho, a motivação e a colaboração.

Nem todos os alunos têm um domínio motor apurado, pelo que, avaliar todos de igual forma não seria inteiramente justo. Desse modo, parece-me que a vontade de um aluno em aprender um determinado conteúdo e tentar replicá-lo na prática, deve também ser valorizado. Trata-se de uma perspetiva muito próxima da Avaliação Ideográfica, uma “avaliação positiva”, onde existe uma comparação do indivíduo consigo mesmo, com base em critérios internos, valorizando o seu esforço (Nobre, 2021, p.62).

A Área da Aptidão Física, contemplava a avaliação das capacidades motoras dos alunos, mais concretamente, a sua Força, Coordenação, Resistência, Velocidade e Agilidade. Assim, contrariamente ao critério anterior, esta área tem uma dimensão binária, ou seja, avaliamos a capacidade de o aluno fazer um exercício ou não. Para a sua avaliação, fui utilizando, ao longo dos períodos, exercícios que me permitissem evidenciar as capacidades físicas dos alunos. Além disso, a forma como realizavam os exercícios destinados às modalidades, também me permitia analisar o nível da AptF do aluno.

Por fim, a Área do Conhecimento, consistia no conhecimento teórico dos conteúdos didáticos, logo a sua avaliação era realizada através dos testes teóricos (anexo 7). Os testes eram apresentados próximo do final do período e exigiam que o aluno demonstrasse o conhecimento que foi adquirindo, durante o processo.

Embora a preocupação do Departamento recaísse sobre a avaliação continuada dos alunos, a PC pediu-nos que mantivéssemos os momentos de AS (anexo 8), nas últimas aulas de cada período, de forma a conseguirmos determinar uma classificação final. Como refere Fernandes (2020, p.3), a AS “permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após

ter decorrido um certo período de tempo”, por isso a sua importância não deve ser descurada. Não significava que um momento avaliativo menos positivo iria prejudicar a classificação, mas sim, que iria auxiliar na tomada de decisão.

Claro que para o estabelecimento dos critérios de êxito pelos quais os alunos seriam avaliados em cada modalidade, no final do período, era necessário recorrer a um outro método avaliativo: Avaliação Diagnóstica (AD).

AAD (anexo 9) é a melhor forma de aferir o nível inicial da turma e determinar quais serão os objetivos mais adequados para a mesma, ao longo do período. Ou seja, são definidos previamente um conjunto de conteúdos a avaliar e os respetivos critérios de êxito e, tal como acontece numa AS, verifica-se se os alunos são capazes de corresponder aos critérios de cada conteúdo.

No meu caso, a AD foi uma ferramenta extremamente útil, já que me ajudou a construir uma imagem da minha turma e também a definir o “caminho” que a mesma teria de percorrer em cada UD. Aliás, utilizar este método permitiu-me identificar quais seriam os conteúdos que deveria excluir e aqueles em que me deveria focar mais, durante as aulas.

Por fim, outro aspeto que devo enaltecer, relativamente à Avaliação, dada a sua importância, é a Autoavaliação. Curiosamente, a PC, corroborando essa mesma importância, pediu-nos para construirmos uma ficha de autoavaliação (anexo 10), para que a apresentássemos à turma e assim, os alunos tivessem uma oportunidade de fazer uma pequena reflexão sobre aquele que foi o seu desempenho, nas aulas de EF.

Com este documento, pretendeu-se ajudar o aluno a autoavaliar-se, já que ter essa consciência e capacidade crítica irá ajudá-lo a compreender quais são os seus pontos fortes e também as suas lacunas que necessitam de ser trabalhadas. Como afirma Machado (2020, p.9), “a autoavaliação é uma das formas mais diretamente acessíveis de participação dos alunos nos processos de avaliação, correspondendo à concretização do desenvolvimento de competências de autonomia, reflexão e de autorregulação que são centrais na vida humana”.

Trata-se de um momento que precisa de ser abordado com toda a seriedade e honestidade, pois só assim é que o aluno realmente conseguirá aprender algo com a experiência.

A meu ver, esse é que deve ser verdadeiramente o grande objetivo da avaliação: aprender. Independentemente de ter um caráter mais formativo ou sumativo, a avaliação deve servir esse propósito. Mesmo a rejeição e o erro que possam estar associados à componente binária da avaliação, também devem ser vistos como uma aprendizagem, já que só a errar é que realmente aprendemos a melhorar. No final do dia, é isso que queremos da Educação, que torne os nossos cidadãos mais resilientes e progressivos, aprendendo com os erros à medida que vão crescendo.

5.8. REFLEXÕES

5.8.1. PRIMEIRO PERÍODO – CONHECER, CONTROLAR E AVALIAR A TURMA

O mês de setembro serviu, exclusivamente, para conhecer a turma e a envolvente. Saber quem são os alunos que gostam de EF, aqueles que praticam AF fora do contexto escolar, aqueles que têm limitações físicas e quais são os alunos que dispõem de medidas seletivas. Além disso, foi um bom momento para descobrir quais eram os alunos complicados, aqueles que estavam atentos, as amizades e as dinâmicas da turma.

Foi também por esta altura que conheci o funcionamento da escola e do Departamento. Tivemos bastantes reuniões, onde estabelecemos os princípios de funcionamento e onde projetamos o ano de estágio. Além disso, também fui aprendendo sobre o que podia fazer ou dizer dentro de um contexto escolar, enquanto professor. Descobri quais eram os vícios comportamentais da turma e a planeei quais seriam as melhores abordagens para os corrigir. Lembro-me da quantidade de tempo que despendi a tentar estabelecer uma ordem de rotinas que fosse sensata e prática e me permitisse ir controlando a turma.

Este período também está associado aos momentos de AD, onde aprendi quais seriam as melhores formas de avaliar a turma e como poderia registar as

respetivas avaliações. Aliás, foi assim que descobri quais seriam os critérios mais adequados e os conteúdos que deveriam ser lecionados.

Após o período inicial de conhecer os alunos e vice-versa, o NE foi desafiado pela PC a controlá-los. O objetivo centrava-se no domínio das interações e da dinâmica da aula, algo que, confesso, apenas consegui já para o final de outubro. Não foi por falta de tentativa, nem por excessiva sensibilidade, mas sim porque havia um ou outro elemento que estava habituado a ver os seus comportamentos desviantes a passarem impunes. Tinham comportamentos muito infantis e isso exigia muita paciência e disciplina da minha parte. Comecei por tentar aproximar-me dos alunos, mas rapidamente percebi que iria ter problemas se mantivesse essa postura, pelo que quando comecei a sentir que isso estava a permitir mais relaxe do que respeito, fui gradualmente mudando-a e tornando-a mais inflexível.

Geralmente essa mudança não é fácil, devido ao facto de estarmos a passar uma imagem diferente da inicial, criando assim alguma resistência em quem é liderado. Além disso, estava sempre com algum receio da forma como as alunas do sexo feminino, em particular, iriam receber uma liderança mais brusca e assertiva. Curiosamente, acabou por funcionar a meu favor e a turma eventualmente “entrou nos eixos” e rotinas que, por vezes, eram difíceis de introduzir e que exigiam constante repetição.

As construções dos PdA's e UD's também surgiram em outubro. A seleção dos conteúdos foi um pouco intuitiva e surgiu daquilo que ia lendo nos livros de apoio e da minha perceção adquirida sobre a qualidade da turma, durante a AD.

Em novembro, próximo do final do primeiro período, os documentos de apoio já tinham sido todos criados e o NE também já conhecia e controlava a turma, o que levou à definição de um novo objetivo: criar rotinas.

Chegada à fase onde as mesmas deveriam ficar solidificadas, foi essencial selecionar também aquelas que seriam mais práticas e adequadas à turma. No fundo, procurei rotinas que fossem simples e pudessem cimentar a minha autoridade, pois aquilo que se pretendia com este novo objetivo era solidificar o controlo do professor, para que, nos meses que restavam, a tarefa fosse ainda mais tranquila.

Algumas rotinas foram mais simples de implementar, como por exemplo, no final de cada aula, dizer os nomes dos alunos responsáveis pelos sacos de valores e materiais na aula seguinte, e outras que demoraram o seu tempo até serem realmente respeitadas pela turma, como a que foi utilizada nas aulas de voleibol: colocar a bola debaixo do braço quando o professor está a falar.

A implementação de algumas teve de ser repensada, já que simplesmente não estavam a funcionar e exigiam um controlo ainda maior sobre os alunos. Os alunos trazerem as suas garrafas de água é extremamente higiénico e impede-os de ir aos balneários no decorrer da aula, no entanto, eles necessitam de ir lá, pelo que podem aproveitar e beber água lá, tornando assim a presença da garrafa de água um pouco desnecessária. Além disso, o aluno ser capaz de trazer a sua garrafa de água está no mesmo nível relativamente à responsabilidade de cada para com o banho depois da aula. Na minha opinião, é uma responsabilidade que o aluno deveria incorporar nas suas rotinas diárias, até por questões de saúde, pelo que não deveria ser imposto por ninguém.

Com a chegada do mês de dezembro, chegou também o momento de finalizar a intervenção no primeiro período. Desse modo, este mês coincidiu com o momento avaliativo, onde refletimos e classificamos os nossos alunos de acordo com os respetivos desempenhos nas modalidades abordadas.

De um modo geral, confesso que este mês foi bastante complexo a nível de planeamento, pois foi necessário criar condições para avaliar os alunos de forma justa e adequada. Por exemplo, tive de ter em consideração que na modalidade de Ginástica Acrobática, apenas tive uma aula para a Avaliação (também por culpa própria) e que metade dessa aula, serviu para introduzir o conteúdo dos trios, pelo que não me pareceu correto ser altamente exigente na avaliação dos alunos. Neste mês, por exemplo, também apresentei o teste escrito à turma e, para o fazer, dividi a penúltima aula do ano civil em dois blocos de quarenta e cinco minutos, de modo que a conseguir apresentar o teste na primeira metade e, depois, avaliar o desempenho prático na modalidade de Futebol.

Porém, embora as complicações iniciais fossem grandes, este momento avaliativo acabou por decorrer de forma tranquila e fluída. Além do mais,

consegui avaliar todas as modalidades sem grandes complicações. Encontrei algumas adversidades, nomeadamente, a quantidade de ausências dos alunos, o que baixou as suas classificações, contudo, aqueles que participaram mostraram muito empenho. Devo salientar, que as classificações das avaliações práticas foram bastante razoáveis e dentro do esperado, ao passo que as classificações do teste escrito foram surpreendentes, pela positiva.

Por fim, devo referir ainda que participei no Conselho de Turma para realizar uma reflexão global com os restantes professores da turma e, por conseguinte, determinar as classificações finais dos alunos. Este momento foi excelente para aprofundar o meu conhecimento sobre os meus alunos, nomeadamente, como se comportam noutras aulas e também a forma como cresceram dos anos transatos para este. Era um dos momentos que mais ansiava, pois contava ter que defender as classificações que atribuí, mas não foi isso que evidenciei, especialmente tendo em consideração que as prestações dos alunos tinham sido transversais a todas as disciplinas.

5.8.2. SEGUNDO PERÍODO – RETOMAR ATIVIDADES, OUTRAS EXPERIÊNCIAS E IMPLEMENTAR O PROJETO

O início do ano civil de 2024, marcou a retoma das atividades. Voltámos à escola para dar início ao segundo período e para introduzir um novo objetivo: o aumento do TEM dos alunos.

Quando iniciei o desafio, senti que seria muito simples rentabilizar o tempo de atividade dos alunos, no entanto, à medida que fui implementando as aulas, fui também confrontado com bastantes dificuldades, afinal, não se tratava de simplesmente colocarmos a turma a fazer exercícios, mas de introduzirmos conteúdos novos, sendo obrigados a reduzir o tempo de instrução. Ou seja, tinha de ser mais sucinto na transmissão de informação, no sentido de evitar que os alunos ficassem parados durante muito tempo.

Essa *nuance* revelou-se complicada de manobrar, já que no momento de introduzir um conteúdo, exige-se que os alunos percebam efetivamente o que estão a fazer, para o conseguirem replicar. Essa dificuldade ficou ainda mais evidente nas aulas em que abordava duas modalidades distintas, como por

exemplo as aulas no recinto exterior (Atletismo e Basquetebol), que se traduziam numa quantidade elevada de transmissão de conteúdos didáticos e, por consequência, muito tempo de instrução.

Eventualmente, consegui aumentar algum TEM, realizando exercícios onde todos estivessem em atividade constante e apenas tivessem de parar para assistir a uma demonstração. Reduzi os momentos iniciais da aula, onde geralmente introduzia o que iria ser abordado, e tornei a reflexão final mais breve. Por fim, reduzi gradualmente o tempo estipulado para a hidratação, obrigando, assim, os alunos a retomar a aula imediatamente.

Outro dos aspetos que vivenciei neste período de retoma das atividades, foi a introdução de novos alunos à turma. Embora se tivesse tratado de um momento de inclusão e de criação de novas amizades, também foi uma situação que gerou alguma tensão interna. Por esta altura, sentia que já tinha conquistado o respeito da turma e que estava finalmente a motivar as alunas do sexo feminino a participar com maior empenho, pelo que era esperado que os novos alunos tivessem uma atitude que se aproximasse da desejada. Infelizmente, isso não aconteceu e algumas das alunas que estavam mais participativas, sob influência das alunas novas, tiveram um ligeiro retrocesso comportamental.

Em fevereiro, dei continuação à integração dos novos alunos na turma e à abordagem dos conteúdos didáticos propostos no início do segundo período, mas tive também a oportunidade de vivenciar novas experiências letivas. Primeiro, lecionei uma turma de 6.º ano, que foi, sem dúvida, refrescante quando comparada com a minha turma-alvo. As crianças foram muito colaborativas e enérgicas, carências na minha turma de 9.º ano. Além disso, deu-me uma perspetiva diferente sobre mim mesmo, enquanto professor.

O único *feedback* que tinha recebido até àquele momento vinha da turma que me foi atribuída inicialmente e, como despendi de muito tempo a concertar a apatia coletiva, a certa altura comecei a duvidar das minhas próprias capacidades para os entusiasmar com EF. Sentia que podia não estar a ser motivante o suficiente, e, portanto, liderar uma turma de crianças entusiastas fez bem à minha confiança e renovou a minha própria energia para o que restou do segundo período.

Depois, voltei a lecionar uma aula teórica, ainda que com um tema diferente daquele que abordei no primeiro período, e ainda implementei o estudo de investigação-ação. Na minha opinião, foram duas experiências que foram indubitavelmente desafiantes, mas que criaram algum desconforto. No caso da aula teórica, porque não correu muito bem, na medida em que o debate se extravasou para temas de ordem cultural e pessoal, e, no caso do estudo, porque toda a sua construção e organização foi bastante exaustiva.

Por fim, março foi o mês que fechou o segundo período, e como tal, trouxe com ele as avaliações. Ou seja, todo o protocolo aplicado no primeiro período voltou a ser replicado. Desta feita, senti-me muito mais à vontade e senti que, não só fui mais justo no momento de avaliar os meus alunos, como também fui mais organizado na projeção e planeamento do mesmo. Além disso, fui preparando este momento desde o início do período, o que também fez com que os alunos se fossem gradualmente preparando, com o decorrer das aulas.

De um modo geral, houve um retrocesso, embora alguns alunos tivessem melhorado as suas classificações. Apesar de tudo, continuo a considerar que apenas experienciaram insucesso aqueles que não estavam dispostos a fazer um pequeno esforço. Afinal, enviei documentos de apoio por *e-mail*, assim como documentos com as regras do momento avaliativo, e fui avisando-os frequentemente, para que fossem capazes de se antecipar, no entanto, nada pude fazer aquando dos alunos que não apareceram a aulas suficientes.

5.8.3. TERCEIRO PERÍODO – A FINALIZAÇÃO DO MEU ANO DE ESTÁGIO

O terceiro período foi mais curto e terminou o ano letivo, pelo que foi uma experiência menos intensa que os anteriores. Decorreu ao longo de dois meses (encurtado devido aos Exames Nacionais de Nono Ano), o que levou à existência de menos aulas, menos conteúdo, e também a um ambiente, nas sessões, mais relaxado e tranquilo. Além disso, como o NE estava na fase final do seu estágio e tinha de construir o seu relatório, a PC foi retirando qualquer pressão adicional que nos pudesse perturbar, facilitando o nosso trabalho.

De salientar que, como este período decorreu sobre um ambiente mais tranquilo, a minha relação com os alunos melhorou bastante e o clima da aula

foi muito mais positivo. É verdade que não fui tão exigente para com eles (talvez devesse ter sido), mas senti que deveria terminar o estágio de forma positiva. Nesse sentido, tentei amenizar ao máximo a minha relação com a turma. Afinal, ela tinha-se deteriorado, no final do período anterior, pelo que me pareceu ser de bom tom, terminar o ano letivo, tentando reestabelecer uma relação mais positiva e amigável com eles.

Embora as aulas tivessem servido esse propósito, foram os Torneios de Finalistas (Futsal e Voleibol) que realmente ajudaram a fortalecer a minha relação com os alunos, especialmente no momento da sua participação. Todos se envolveram e deram o seu melhor, fosse como participantes ou como assistência, o que tornou toda experiência memorável para eles, enquanto alunos, e para mim, enquanto professor estagiário.

No que concerne às avaliações, devo reconhecer que fui bastante brando. Como não houve um grande aprofundamento do conteúdo e também existiram poucas aulas, optei por reduzir a exigência do momento avaliativo, o que se refletiu em classificações melhores. No fundo, queria que os alunos terminassem este ciclo, sem um grande ressentimento perante mim ou a disciplina de EF. A verdade, é que eu também estava a aprender, ao longo do ano, pelo que, a meu ver, não seria inteiramente justo, se os meus alunos fossem prejudicados pela minha própria inexperiência, enquanto professor.

Posto isto, foi assim que terminei este período. Finalmente, dei por terminada uma jornada longa e exaustiva, que nem sempre foi brilhante e teve as suas adversidades. Em simultâneo, deixei para trás uma experiência enriquecedora e intensa, onde aprendi imenso sobre o que é realmente ser um professor de EF, e não tenho dúvidas, de que quando no futuro voltar a recordar-me dela, irei lembrar-me de todas aprendizagens que adquiri.

5.9. OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Uma vez que, eventualmente, ao longo do ano letivo, iríamos ser impossibilitados de realizar a nossa aula devido às condições climatéricas, deveríamos planear uma aula teórica para apresentar aos alunos. Como tal, a PC aconselhou-nos a construir uma apresentação em *PowerPoint*, para nos

auxiliar, aprofundar a aprendizagem dos nossos alunos e tornar toda a aula bem mais interessante e interativa.

Nesse sentido, recorri à minha experiência enquanto aluno para tentar perceber o que poderia fazer de mais interessante para cativar os alunos. Geralmente, sempre me pareceu que muito texto escrito numa apresentação, acaba por ter um efeito contraproducente. Trata-se da formalização de informação, tornando-a assim mais concreta e factual, sendo uma excelente vantagem, contudo, sempre gostei mais de professores que demonstravam um conhecimento vasto da matéria sem o terem exposto num documento e que, posteriormente, tinham a capacidade de transformar esse conhecimento factual numa situação mais real, aproximada ao ouvinte e bem mais pessoal. Isto é, a meu ver, aquele que aprende tem de sentir alguma familiarização com a informação que lhe é transmitida, caso contrário, terá pouco impacto e será vagamente lembrada.

Assim, optei por desenhar um documento base simples, com diversas imagens e algumas frases curtas onde destacava a informação mais importante, para facilitar a retenção da mesma por parte dos alunos. Além disso, também criei algumas hiperligações, para que, caso tivesse de abrir alguma página na *internet*, fosse rapidamente encaminhado para lá sem perder muito tempo. O grande problema de um documento muito simples está associado à necessidade de o professor absorver muito conhecimento sobre o conteúdo, antecipadamente, para, no momento de apresentação, ser capaz de aprofundá-lo com outros factos interessantes. Ou seja, o professor tem de ter bases muito sólidas e um controlo enorme sobre o que transmite e quando transmite.

Para a primeira aula teórica, onde falei sobre a história dos Jogos Olímpicos de Verão (anexo 11), construí uma apresentação com base nesse documento e na minha experiência enquanto orador. A aula em si revelou-se extremamente produtiva e fluída, com os alunos a intervir muito, a dar a sua opinião, a mostrar entusiasmo e a adquirir alguma cultura desportiva. Pessoalmente, foi uma experiência muito agradável.

Em contrapartida, a segunda aula teórica não foi tão positiva como a primeira. Abordamos a Ética no Desporto e, talvez pelo pouco domínio da

temática ou até mesmo pela sensibilidade requerida para abordar o tema, não terminei a aula com o mesmo conforto que senti na primeira. Os alunos participaram e debateram, mas também se excederam e extravasaram para áreas que não estavam relacionadas com o tema. Isso deixou-me desconfortável pela minha incapacidade para dar resposta às suas dúvidas. Foi uma experiência onde aprendi mais, não só sobre as dificuldades pessoais de cada um dos alunos, como também sobre a forma como deveria ter gerido melhor a aula.

Outra experiência que tive a oportunidade de vivenciar neste ano de estágio, foi lecionar numa turma do 6.º ano de escolaridade (anexo 12). Foi uma experiência interessante e positiva, na medida em que os alunos mostraram mais energia do que os meus alunos, especialmente as alunas do sexo feminino que eram mais motivadas, em comparação. Pareceu-me também que um dos motivos pelos quais a turma estava tão motivada, deveu-se ao facto de esta ser mais homogénea, no que concerne à qualidade e também por estarem a praticar a AF por diversão. Eram também muito bem-educados e raramente criaram problemas de disciplina, ao longo de toda a aula. É importante salientar que também levaram com bastante seriedade os critérios de êxito que precisavam de cumprir para terem sucesso na execução dos vários gestos técnicos das modalidades abordadas.

Por fim, também lecionei, no segundo período, uma aula de Cidadania a uma turma do 8.º ano de escolaridade e teve como intuito abordar a temática da Solidariedade e Voluntariado. Mais uma vez, a novidade da experiência revelou-se muito satisfatória, tanto para mim, como para a turma que me recebeu. Houve um grande envolvimento das duas partes e um ambiente de muita aprendizagem.

6. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Ao longo deste ano letivo, tive também a oportunidade de participar nalgumas atividades escolares, que iam além das aulas que ia lecionando à turma-alvo. Foram atividades interessantes, na medida em que permitiu fortalecer os laços dentro da comunidade escolar e também aliviou um pouco da responsabilidade, geralmente associada ao contexto educativo. Nessas atividades, os professores não transportavam o semblante disciplinador associado à face profissional e os alunos estavam mais relaxados, divertidos e amigáveis do que o habitual. No fundo, são momentos onde se sente mais encorajamento e entusiasmo, por se fugir à rotina.

A primeira atividade em que participei foi a palestra da Tamila Holub, nadadora olímpica do Sporting Clube de Braga. Convidaram as três turmas que iriam realizar EF nessa hora, a apresentarem-se na Biblioteca para ouvirem a atleta olímpica falar sobre a história dos Jogos Olímpicos, a sua experiência no evento e também a sua carreira, enaltecendo as suas derrotas e vitórias. Tratou-se de uma experiência agradável que ajudou a humanizar a imagem que se constrói relativamente aos atletas de Alto-Rendimento.

Normalmente, consideramos que esses atletas são fortes psicologicamente, sérios, disciplinados, estoicos e absolutamente determinados para contrariar as adversidades e, embora a Tamila representasse um pouco esse espírito (afinal, participou nos Jogos Olímpicos), também mostrou bastante sensibilidade e permitiu que os alunos sentissem de igual modo aquelas que foram as suas desilusões. Conseguiu cativar toda a gente e manter os alunos concentrados em todas as palavras que a palestrante ia dizendo.

A segunda atividade para a qual fui convidado a participar, em conjunto com o NE, foi o Corta-Mato Escolar (anexo 13). Ajudamos a organizar o evento e foram-nos atribuídas diferentes responsabilidades. Novamente, sentiu-se muito entusiasmo e muita proximidade entre professores e alunos, com os primeiros sempre a motivar os segundos. Tratou-se de uma manhã de festa e de muita AF. Claro que, ocasionalmente, existia um ou outro elemento que exagerava e tentava exponencializar o sentimento de festa, mas rapidamente era

repreendido por um dos professores. Foi um evento muito bem organizado, contando com a participação de vários alunos de diferentes escalões. No final, acabaram por ganhar os que se encontravam mais bem preparados, mas todos se juntaram à festa e se divertiram (figura 1).



Figura 1- Fotografia do evento escolar, o "Corta-Mato"

Um outro evento que o NE teve a oportunidade de participar e organizar foi o Torneio de Basquetebol. Tal como aconteceu no dia do Corta-Mato, eventos deste envolvimento humano acabam sempre por ser experiências positivas e muito marcantes para os alunos que participam. Afinal, conseguiram competir entre si e tiveram ainda a sorte de serem apoiados pela comunidade escolar, que marcou uma forte presença no evento e ajudou a melhorar o espírito.

De realçar também, que, por vezes, nestes eventos existe uma tendência para as emoções ultrapassarem os limites da normalidade, o que pode, inclusive, levar a uma competição excessiva e um ambiente entre as equipas muito duro e agressivo, mas, de um modo geral, aquilo que se pôde verificar foi sempre muito desportivismo e diversão.

No início do terceiro período, o NE ajudou na organização do evento "Escola de Portas Abertas" (figura 2), que consistia na apresentação das infraestruturas da escola-alvo a várias turmas do 4.º ano de escolaridade, do respetivo Agrupamento. O objetivo passou por exhibir aos alunos, que poderão vir a integrar o quadro da escola-alvo, as condições que iriam usufruir no ano seguinte.



Figura 2 - Fotografia do evento, onde recebemos outros alunos do agrupamento, o "Dia das Portas Abertas".

Por fim, o NE organizou, autonomamente, dois eventos desportivos diferentes para as turmas do 9.º ano de escolaridade, o Torneio de Finalistas Masculinos de Futsal (anexo 14) e o Torneio de Finalistas Femininos de Voleibol. Ambos decorreram tranquilamente, sempre envolto de um grande espírito competitivo e, como foi hábito ao longo do ano letivo, acompanhado de uma assistência muito entusiasmada. As respetivas organizações deram algum trabalho, mas foram bastante enriquecedoras para todos nós, não só a experiência de organizarmos um evento escolar, como também vemos o grau de satisfação de todos os envolvidos na atividade.

7. INVESTIGAÇÃO – AÇÃO

RESUMO

A liderança de uma turma multicultural é um dos grandes desafios educativos da atualidade, dado que o professor necessita de mostrar capacidade de adaptação e sensibilidade. Num contexto multicultural, existirão, obrigatoriamente, alunos provenientes de diferentes culturas, pelo que os seus hábitos e motivações nas aulas podem ser diferentes, assim como as suas expectativas e necessidades educativas. Nesse sentido, o professor deverá recorrer à sua versatilidade para se adaptar às diversas necessidades, tornando assim o ambiente de aula mais inclusivo e propício à aprendizagem. Este estudo teve como principais objetivos perceber de que forma os alunos, num contexto multicultural, se motivam para realizar as aulas de EF, e evidenciar se existem diferentes necessidades, relativamente ao estilo de ensino dos professores, e se as mesmas são provenientes das suas experiências passadas noutros contextos. O estudo contou com a participação de uma turma do nono ano de uma Escola Básica da cidade de Braga, dos quais quatro alunos eram de nacionalidade portuguesa (P) e doze de nacionalidade brasileira (B). Os alunos da turma-alvo preencheram um questionário, onde revelaram as suas motivações para as aulas de EF e as suas necessidades, no que concerne ao estilo de ensino do professor de EF, e concluiu-se que foram encontradas mais semelhanças nas respostas, do que diferenças. Ambos os grupos de alunos gostavam de ter um papel mais central no processo de ensino-aprendizagem e que os professores não fossem tão autocráticos.

PALAVRAS-CHAVE: EXPECTATIVAS, ESTILOS DE ENSINO, MULTICULTURALIDADE, MOTIVAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

ABSTRACT

Nowadays, the leadership of a multicultural class is one of the biggest educational challenges, because the teacher needs to show good adaptational skills and sensibility. In a multicultural context, there will be students from different cultures, so their habits and motivations in class may differ, as well as their expectations and educational needs. The teacher is required to be versatile and to adapt to different needs, thus making the classroom environment more inclusive and conducive to learning. The main goals of this study were to understand to what extent the students, in a multicultural context, are motivated to participate in Physical Education (PE) classes, and to highlight whether there are different needs in relation to the teacher's teaching style, and whether these come from their past experiences in other contexts. This study included the participation of a ninth-grade class from a Middle-School based in the city of Braga, of which four were students of Portuguese nationality (P) and twelve of Brazilian nationality (B). The students completed a questionnaire, where they revealed their motivations for PE classes and their needs, regarding the PE teacher's teaching style, and it was concluded that more similarities were found between both groups, than differences. Both groups of students would like to have a more central role in the teaching-learning process and for teachers not to use autocratic leadership.

KEYWORDS: EXPECTATIONS, TEACHING STYLES, MULTICULTURALISM, MOTIVATION, PHYSICAL EDUCATION.

7.1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, liderar uma turma multicultural é um desafio recorrente, que exige muita capacidade de adaptação e uma enorme sensibilidade por parte do professor. Este foi um dos desafios que enfrentei ao longo do estágio, uma vez que estive na presença de uma turma que apresentava alunos de nacionalidade portuguesa, mas que, na sua maioria, era constituída por alunos oriundos do Brasil.

Como refere de Vita (2001), muitos professores deparam-se com a incapacidade de ser eficazes diante de um contexto multicultural, independentemente da preparação das suas aulas. O mesmo autor afirma que métodos de instrução tradicionais e uniformes parecem ser ineficazes com um grupo de estudantes muito diverso. Além disso, muitos países no mundo estão a atravessar uma transformação para se tornarem mais diversos a nível de etnia, raça ou língua.

Vários “eventos no mundo, seja guerra, agitação social, e dificuldades económicas resultaram num aumento da emigração de pessoas dos seus países de origem para outros países na esperança de encontrar uma vida melhor e mais oportunidades” (Salili e Hoosain, 2007, p.11). Isto possibilita cada vez mais a integração de novos elementos na comunidade escolar, diversificando cada vez mais o público e, por sua vez, obrigando os professores a ajustar a sua abordagem profissional e a abraçar a diversidade (Özturgut, 2011). Em 2023, por exemplo, quinze mil alunos brasileiros foram inscritos no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo em Portugal (CNN Portugal, 2023), refletindo os impactos das emigrações em massa, na comunidade escolar.

Segundo Gay (1994), os professores geralmente atribuem aos seus valores e ações um caráter de absoluto, o que poderá criar uma barreira entre os alunos de diferentes etnias, raças e línguas, visto que poderá adotar, consciente ou inconscientemente, práticas de “deseducação” (*miseducating practices*). Essa incapacidade de os professores compreenderem, aceitarem ou apreciarem as diferenças inerentes a esses alunos, pode gerar neles um sentimento de alienação do contexto escolar, originando, conseqüentemente, *stress* e ansiedade, e podendo, inclusive, prejudicar o desempenho académico.

Na verdade, ao professor é exigido uma perspectiva multicultural que valorize a identidade, desafie os estereótipos e que permita um “diálogo pautado em valores, éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do outro” (Canen, 2007, cit. Silva et al., 2012, p.6), significando, conseqüentemente, uma atenção redobrada sobre a sua postura e liderança, pois o “objetivo de uma educação multicultural é providenciar oportunidades iguais para todos os estudantes, através de uma experiência educativa que os ajuda a tornarem-se mais conhecedores e atenciosos perante os outros” (Kaylene e Rosone, 2016, p.116).

A EF poderá constituir uma experiência altamente benéfica e inclusiva para todos que nela participarem, especialmente se adotar um caráter recreativo (Coakley e Donnelly, 2002,). Aliás, é precisamente nas aulas de EF que o “universo do multiculturalismo” se manifesta mais, já que os corpos das crianças se encontram mais expostos, “refletindo, muitas vezes, a sua cultura familiar” (Rangel et al., 2008, p.162).

Uma questão que também poderá estar associada à multiculturalidade é a predisposição dos alunos para as aulas de EF (motivação) e o facto de estarem habituados a estilos de ensino diferentes, já que poderão vir de contextos que promovam mais AF e, por exemplo, terem tido experiências educativas completamente diferentes daquelas que encontram no país, na região, na cidade e até na escola que irão ingressar. Ao longo da minha intervenção, sempre senti que os alunos de nacionalidade brasileira exigiam um pouco mais de motivação do que os nativos e que estavam também habituados a uma abordagem educativa diferente. Assim, considereei pertinente analisar esta relação e compreender se as diferenças culturais influenciam os níveis de motivação e as necessidades educativas.

No que concerne à motivação, é sabido que existem diferentes níveis de motivação por género, especialmente, quando consideramos diferentes tipos de modalidades desportivas. Segundo Lee et al. (1999), os alunos do sexo masculino são mais motivados do que as do sexo feminino, para realizar desportos coletivos, ao passo que as segundas apreciam mais a realização de

atividades físicas de caráter mais criativo, como por exemplo, a dança ou a ginástica.

Contudo, as diferenças na motivação para a prática de AF, podem ser evidentes em turmas ou contextos multiculturais. Kaylene e Rosone (2016) evidenciaram que existiam diferenças no valor que as aulas de EF tinham para alunos caucasianos, asiáticos, afro-americanos e latinos e que a mesma diversidade ficou evidente nas escolhas das modalidades preferidas, por exemplo. Anos antes, as autoras Tannehill e Zakrajsek (1993) também tinham evidenciado que grupos étnicos diferentes têm interesses diversificados, no que toca aos currículos didáticos de EF, apesar de terem evidenciado que não existiam diferenças a nível de motivação para a prática de AF. Ou seja, a motivação para realizar EF poderá manter-se constante, independentemente, do país de origem, mas variar na preferência de como é realizada.

O nível de motivação poderá, no entanto, também estar dependente do clima motivacional em que o aluno se encontra inserido. Por exemplo, uma experiência negativa e segregadora no contacto com colegas e professores de culturas diferentes poderá levar a consequências nefastas na saúde mental e física do aluno, baixando também a sua predisposição para participar nas atividades escolares (Abacioglu et al. 2023) e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar (Phalet et al., 2004).

Relativamente à experiência com diferentes estilos de ensino, alunos de diversas proveniências poderão ter também diferentes exigências para com o professor, dependendo dos contextos que vivenciaram. Apesar da relação entre o processo de ensino-aprendizagem e multiculturalidade ainda ser uma área pouco investigada (Kaylene e Rosone, 2016), reconhece-se que é necessário que os professores tenham sempre em consideração, que num contexto multicultural, existirão, obrigatoriamente, alunos provenientes de diferentes culturas, pelo que é necessário ser sensível às experiências, objetivos e tradições culturais. “Quando os professores e os administradores compreenderem as necessidades de aprendizagem dos alunos e reconhecerem como essas podem ser diferentes das necessidades dos alunos da cultura dominante”, irá existir um ambiente propício para a aprendizagem (Özturgut,

2011, p.2). Isto é, devemos ajustar a nossa abordagem de acordo com os alunos que temos diante de nós, adaptando, inclusive, a nossa forma de os instruir, para irmos de encontro aos seus estilos de aprendizagem (*learning styles*) (Dunn e Griggs, 1995).

Assim, após expor algumas motivações que me levaram a realizar o estudo, defino como objetivo perceber de que forma os alunos, num contexto multicultural, se motivam para realizar as aulas de EF, dado que os seus objetivos podem ser distintos e influenciados pelo contexto de onde vieram.

Além disso, pretendo também evidenciar se existem diferentes necessidades, relativamente ao estilo de ensino dos professores, e se as mesmas são provenientes das suas experiências passadas noutros contextos.

7.2. METODOLOGIA

7.2.1. AMOSTRA

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da UC de Estágio do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, e contou com a participação de uma turma do nono ano de uma Escola Básica da cidade de Braga. No total, a amostra contou com a participação de dezasseis alunos, dos quais quatro eram alunos de nacionalidade portuguesa (P) e doze de nacionalidade brasileira (B).

7.2.2. RECOLHA DE DADOS

Inicialmente, entreguei um pedido de autorização dos Encarregados de Educação para a participação no estudo (anexo 15) e, após o consentimento dos mesmos, apresentei aos alunos, numa aula de EF, um questionário com oito perguntas (anexo 16). O questionário iniciava-se com o preenchimento de três dados pertinentes para a construção do estudo (“nacionalidade”, “cidades onde estudaste” e “quantos professores de Educação Física tiveste?”). De seguida, aos alunos foram apresentadas quatro questões sobre a sua motivação para as aulas de EF, sendo que a pergunta seguinte pedia que ordenassem de 1 a 6 os motivos para a realização de EF, de acordo com a sua importância, sendo o 1 o

mais importante e o 6 o menos (“por ser obrigatório”; “por lazer”; “por saúde”; “por estética”; “por motivos académicos”; e “pela integração na turma”). Posteriormente, o aluno deveria responder a quatro questões associadas ao estilo de ensino e à sua perspetiva sobre o professor. Em duas questões, deveriam indicar três adjetivos para descrever todos os professores que encontraram, ao longo do seu processo formativo, e as características que gostariam de encontrar nos seus futuros professores de EF. Na sétima questão, os alunos deveriam seleccionar o exemplo de liderança mais próximo do que experienciaram nas aulas de EF e o estilo que gostavam que o professor adotasse. Os exemplos apresentados refletem os estilos de ensino definidos por Mosston (1988) (A – Comando; B - Tarefa; C - Autoavaliação; D - Inclusivo; E – Descoberta Guiada; F – Programa Individual). De salientar também, que o preenchimento do questionário durou cerca de trinta minutos e contou com a minha supervisão e a da PC. Todas as questões foram explicadas antecipadamente, para que os alunos não tivessem dúvidas, e as dúvidas que tiveram foram esclarecidas no momento.

Este mesmo questionário foi apresentado a outras duas turmas da mesma escola e do mesmo ano de escolaridade, para perceber a dificuldade associada ao mesmo e se todas as perguntas se encontravam perceptíveis.

7.2.3. ANÁLISE DE DADOS

Este estudo teve um carácter misto, já que algumas respostas obtidas foram de carácter aberto e interpretativo, pelo que foi necessário lê-las e separá-las em categorias distintas, e outras cujas respostas estavam pré-determinadas.

Primeiramente, identifiquei as respostas mais comuns de toda a turma e, de seguida, separei a amostra em dois grupos (os alunos do grupo P e os alunos do grupo B), realizando o procedimento inicial para cada grupo. Por se tratar de uma amostra pequena, direcionei a minha atenção para as respostas que se repetiam mais vezes.

No sentido de facilitar a análise comparativa, optei por fazer a média dos valores obtidos nas respostas às perguntas onde os alunos deveriam enumerar em quantos locais estudaram e quantos professores de EF tiveram.

Além disso, nas perguntas onde os alunos podiam responder com maior liberdade, decidi simplificar as suas respostas, para facilitar na interpretação dos dados, nomeadamente nas questões onde deveriam descrever todos os professores de EF que encontraram, ao longo do percurso formativo, e caracterizar aqueles que gostariam de encontrar.

7.3. RESULTADOS

Logo à partida, quando analisamos os resultados de toda a turma, verificamos que, em média, cada aluno estudou em, aproximadamente, dois locais diferentes ($=1,8125$) e que teve, ao longo do seu percurso académico, cerca de seis professores ($=6,0625$). Esse registo verifica-se ao nível do grupo B, mas não inteiramente quando observamos os resultados do grupo P, pois todos os elementos do grupo responderam que apenas estudaram em um local.

Na 1.^a pergunta (“Gostas de educação física? Porquê?”), os resultados foram muito repartidos (tabela 3), com a resposta “Não” a obter um ligeiro ascendente. Novamente, o grupo B manteve-se em concordância com esse resultado, enquanto o grupo P respondeu, maioritariamente, “Sim”. De salientar também, que dois alunos do grupo B responderam “Mais ou Menos”, demonstrando alguma ambivalência no que concerne à sua motivação.

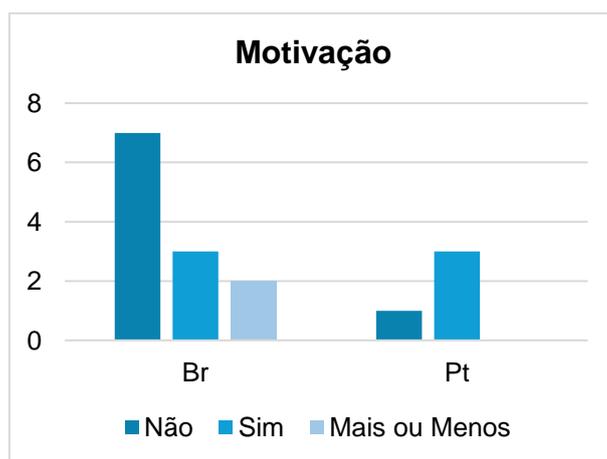


Tabela 3 - Respostas dos alunos à questão 1.

A segunda questão (tabela 4), onde os alunos deveriam ordenar os motivos que os levavam a participar em EF, a turma determinou que a “saúde” (seis alunos), os “motivos académicos” (seis alunos) e “por ser obrigatório” (quatro alunos) eram os mais importantes, ao passo que o “lazer” (cinco alunos), a “integração na turma” (cinco alunos) e a “estética” (quatro alunos) eram os menos importantes, sendo que para o grupo B, a “saúde” era o motivo principal e o “lazer” era o menos importante. Relativamente, ao grupo P, os “motivos académicos” eram muito importantes para a sua participação e a “integração na turma” não era um fator importante.

Aluno	Nac	Questão 2					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
1	Br	Saú	Est	Obri	Mot Aca	Laz	Int na Tur
2	Br	Saú	Laz	Obri	Est	Mot Aca	Int na Tur
3	Br	Obri	Saú	Est	Int na Tur	Mot Aca	Laz
4	Br	Mot Aca	Obri	Int na Tur	Saú	Laz	Est
5	Br	Saú	Est	Laz	Mot Aca	Int na Tur	Obri
6	Br	Mot Aca	Obri	Laz	Saú	Int na Tur	Est
7	Pt	Saú	Laz	Est	Obri	Mot Aca	Int na Tur
8	Br	Saú	Laz	Est	Mot Aca	Obri	Int na Tur
9	Br	Obri	Saú	Est	Mot Aca	Int na Tur	Laz
10	Pt	Mot Aca	Saú	Obri	Laz	Est	Int na Tur
11	Br	Obri	Mot Aca	Saú	Int na Tur	Est	Laz
12	Br	Mot Aca	Int na Tur	Obri	Laz	Saú	Est
13	Br	Saú	Int na Tur	Mot Aca	Obri	Laz	Est
14	Pt	Obri	Int na Tur	Saú	Est	Mot Aca	Laz
15	Pt	Mot Aca	Laz	Int na Tur	Saú	Est	Obri
16	Br	Mot Aca	Obri	Est	Saú	Int na Tur	Laz

Tabela 4 - Respostas dos alunos à questão 2.

Na questão em que se procurava estabelecer uma relação entre a EF e a prática de AF fora do contexto escolar, a maioria da turma respondeu que “Não”, à exceção de dois alunos do grupo B, que sentiram que a sua participação nas aulas de EF realmente impactou a sua participação fora das mesmas.

Na quarta questão (“Nos locais onde estudaste, o desporto tem um papel importante? Porquê?”), as respostas foram quase todas elas positivas (“Sim”), sendo que três alunos responderam “Não” e um, “Mais ou Menos”.

Já na pergunta seguinte (“O professor é importante para motivar os alunos, em educação física? Porquê?”), as respostas foram todas positivas, revelando assim a importância que o professor pode ter no envolvimento dos seus alunos.

Quando lhes foi pedido para descreverem todos os seus professores de EF, até ao momento, embora tenham sido utilizados imensos adjetivos, a maioria da turma identificou-os como sendo “Simpáticos” (nove alunos), “Impacientes” (seis alunos) e “Exigentes” (cinco alunos). Os alunos do grupo B descreveram-nos como “Simpáticos”, “Exigentes” e “Esforçados”, enquanto o grupo P como “Chatos”, “Impacientes” e “Simpáticos”. Posto isto, 67% dos adjetivos utilizados pelos alunos do grupo P têm uma conotação negativa, ao passo que 61% dos adjetivos descritivos do grupo B são tendencialmente mais positivos.

A sétima questão revelou que a maior parte da turma está habituada a professores de EF que exibem um estilo de “comando” (doze alunos - opção “A”) (tabela 5) e que gostariam de encontrar um estilo de ensino mais focado em “programas individuais” e “inclusivo” (seis alunos - opção “F” e cinco alunos – opção “D”) (tabela 6).

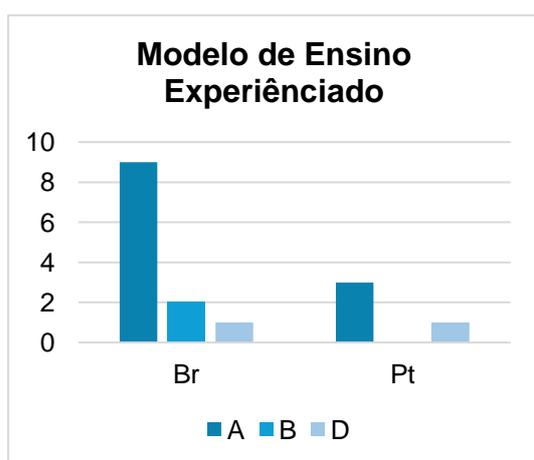


Tabela 5 - Respostas dos alunos ao modelo de ensino que experienciaram.

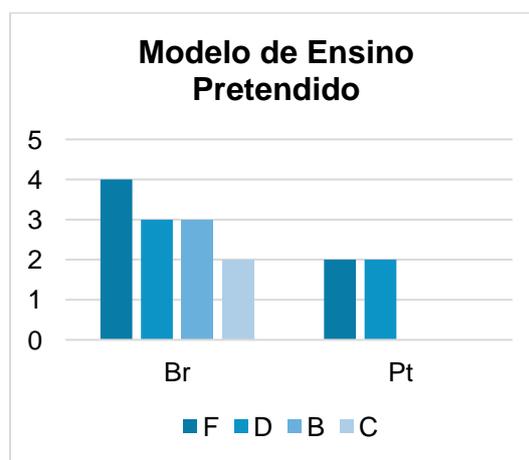


Tabela 6 - Respostas dos alunos ao modelo de ensino que gostavam de experienciar.

Por fim, na última pergunta, os alunos responderam que gostariam de encontrar um professor de EF mais “Paciente” (sete alunos), “Compreensivo” (sete alunos) e “Tolerante” (cinco alunos). Ambos os grupos referiram que ser “Compreensivo”, “Tolerante” e “Paciente” era importante, embora o grupo B referisse que ser “Calmo” (quatro alunos) era também essencial. Deve ser realçado que dois dos alunos que haviam descrito os seus professores de EF, com três adjetivos positivos (pergunta 6), referiram que os seus futuros professores deveriam manter essas características.

7.4. DISCUSSÃO

Com base nos resultados obtidos, podemos verificar que nas questões iniciais, ambos os grupos apresentam uma similaridade e uma diferença. Ambos apresentaram uma quantidade de professores muito aproximada (seis), mas, enquanto os elementos do grupo B vivenciaram mais do que um contexto escolar, os alunos do grupo P apenas frequentaram escolas numa localidade (Braga). Estes resultados vão de encontro ao esperado, uma vez que uma grande porção dos alunos brasileiros nasceu e viveu no Brasil, pelo que será razoável eles terem estudado em localidades brasileiras e, posteriormente, terem-se mudado para a cidade de Braga para darem seguimento ao percurso formativo nessa localidade.

Uma das grandes diferenças entre os grupos evidencia-se na primeira questão (figura 3), dado que os elementos do grupo B responderam, maioritariamente, de forma negativa, ao passo que os do grupo P, respondeu de forma positiva, dando a entender que os alunos do grupo P encontram-se mais motivados para participar nas aulas de EF. As principais razões que apresentaram para a sua motivação, foi o facto de ser “divertido”, de se poderem “exercitar” e também ajudar na sua “integração na turma”. Em contrapartida, os grandes motivos apresentados para a falta de motivação, por parte do grupo B, foram o facto de EF ser muito “cansativa” e também de não ser uma disciplina particularmente “interessante”. Aliás, um dos alunos respondeu que preferia “ter aulas normais, como matemática, ciências, etc.”

1. Gostas de Educação Física? Porquê?
 Não, acaba passando mal fazendo.

1. Gostas de Educação Física? Porquê?
 Não gosto muito porque ~~eu~~ prefiro ter aulas normais
 como matemática, ciências etc.

1. Gostas de Educação Física? Porquê?
 Sim, mas é muito cansativo.

1. Gostas de Educação Física? Porquê?
 Não Não Porque é cansativo

Figura 3 - Respostas dos alunos à questão 1.

Essa diferença foi evidenciada na questão n.º 2, onde os alunos de nacionalidade brasileira apresentaram a “Saúde” e “Motivações Académicas” como os principais motivos pelas quais participavam em EF. Ou seja, não é pelo prazer de participar, mas sim pelas consequências positivas que poderão estar associadas à sua participação. Terem escolhido a opção “por ser obrigatório” em segundo lugar, e a opção “Lazer” em último, reflete, precisamente, essa ideia. Claramente, o grupo B necessita de fatores externos para se motivar a realizar as aulas de EF.

Já o grupo P, confirma as respostas dadas na primeira questão, dado que o “Lazer” e as “Motivações Académicas” são as principais razões pelas quais participam nas aulas de EF.

Nas questões seguintes, ambos os grupos mostram semelhanças nas suas respostas. A resposta à terceira pergunta foi negativa, essencialmente porque grande parte dos alunos não pratica AF fora do contexto escolar e também, porque aqueles que praticam, não começaram a sua prática graças a EF (figura 4).

As respostas à quarta questão, revelam que o desporto tem um papel importante na maior parte das localidades onde os alunos estudaram, sendo que estes consideram que o principal motivo pela qual as pessoas se envolvem em AF é pela importância que tem para a saúde (figura 4).

3. De que forma a Educação Física te motivou a praticar atividade física, fora da escola? (Se não praticares ou não praticaste, não respondas.)

Não me motivou porque eu antes de ter educação física já fazia exercício físico.

4. Nos locais onde estudaste, o desporto tem um papel importante? Porquê?

Sim, pois ajuda na saúde.

Figura 4 - Respostas dos alunos à questão 3 e 4.

Na questão n.º 5, houve uma concordância total por parte da turma, visto que todos consideraram que o professor tem um papel importante na motivação dos alunos, especialmente na forma como ajuda o aluno a ultrapassar as suas próprias “limitações”, “inseguranças” e “falta de vontade”. Além disso, uma das respostas traduziu-se na ideia de que os alunos podem, muitas vezes, espelhar o comportamento do professor, e, portanto, é importante que o próprio apresente altos níveis de motivação. Noutra resposta, um aluno realçou a importância do professor para motivar os alunos, sendo que ele é o elemento mais “experiente” da relação (figura 5).

5. O professor é importante para motivar os alunos, em Educação Física? Porquê?

Depende pois às vezes os alunos estão inseguros, mas com as palavras do professor eles podem ficar mais seguros e motivados.

5. O professor é importante para motivar os alunos, em Educação Física? Porquê?

às vezes, quando a pessoa está insegura com as palavras do professor pode ajudar a motivar.

5. O professor é importante para motivar os alunos, em Educação Física? Porquê?

Eu acho que sim, porque alguns alunos não gostam de praticar aula.

5. O professor é importante para motivar os alunos, em Educação Física? Porquê?

Sim, por ele ser mais experiente no assunto.

Figura 5 - Respostas dos alunos à questão 5.

Quando analisada a questão n.º 6, evidenciam-se algumas diferenças entre os grupos, em particular, no tom da adjetivação feita por parte dos alunos. Curiosamente, quando necessitaram de descrever todos os professores de EF que tiveram ao longo do seu percurso formativo, os alunos que mostraram mais motivação intrínseca (Grupo P) para realizarem as aulas de EF, foram também os mesmos que descreveram os professores de forma mais negativa.

Esta tendência contraditória também se verificou nos alunos que não se encontravam tão motivados (Grupo B) para realizar as aulas de EF, dado que elogiaram mais os professores.

Uma situação destas pode acontecer, se, por exemplo, no caso dos alunos motivados, o professor, por vezes, tender a restringir um pouco esse entusiasmo, quando o mesmo se torna prejudicial para a aula, tornando-o, dessa forma, um agente negativo. Ou seja, o professor poderá tornar-se, no fundo, no “polícia mau” que tenta terminar a diversão das crianças.

No caso dos alunos pouco motivados, o professor já poderá ter uma abordagem mais calma, mais encorajadora e pouco crítica, de forma a deixar os alunos mais à vontade e disponíveis para participarem, levando-os assim a ter uma perspetiva mais positiva do mesmo.

As respostas à questão n.º 7, permitem verificar que, independentemente dos contextos em que viveram, em grande parte das experiências passadas, os professores sempre desempenharam um papel autocrático e que sempre existiu pouca participação dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens. Ou seja, o professor sempre foi o centro do processo de ensino-aprendizagem e os alunos deveriam desempenhar as tarefas de acordo com as exigências do mesmo.

Essa ideia ficou evidente quando uma boa porção dos alunos escolheu estilos de liderança mais centrados nos alunos, no momento em que deveriam escolher os exemplos que gostariam de experienciar nas aulas de EF. Ou seja, embora tivessem vivenciado culturas diferentes e frequentado escolas em contextos distintos, gostavam de vivenciar experiências de ensino em que o professor envolvesse os seus alunos na construção dos seus PdA's e UD's, e que não fosse ele o principal agente na tomada de decisão.

Na oitava pergunta, as respostas espelham a necessidade de os professores se colocarem mais na perspectiva dos alunos, já que, afinal, os alunos gostariam de encontrar professores de EF mais “compreensivos” e “pacientes” (figura 6). Independentemente das nacionalidades, ambos os grupos concordaram que os professores deveriam ter uma postura mais recetiva e aberta. Aliado a isso, os alunos também transmitiram a ideia de que gostavam que os professores de EF regulassem o seu próprio nível de exigência, para que o mesmo não se tornasse prejudicial para a motivação.

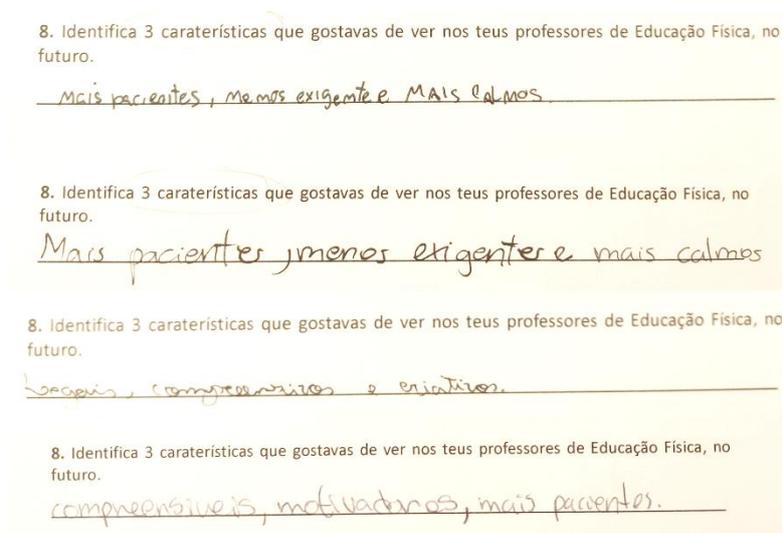


Figura 6 - Respostas dos alunos à questão 8.

7.5. CONCLUSÃO

De um modo geral, foram encontradas mais semelhanças nas respostas, do que diferenças. Essas diferenças moram, essencialmente, na motivação que a maioria dos elementos dos grupos tem para participar nas aulas de EF, nos motivos que os levam a participar nas mesma e na forma como descrevem os professores que foram encontrando, ao longo do seu processo formativo.

O grupo dos alunos de nacionalidade portuguesa tende a ter uma maior motivação para participar nas aulas de EF, realizando-as por motivos académicos e por sentir prazer na sua realização. Além disso, tem também uma perspectiva mais negativa dos seus professores de EF, descrevendo-os como sendo os agentes que perturbam a diversão e retiram prazer à atividade.

Já os elementos de nacionalidade brasileira, não mostraram sentir tanta motivação para a participação nas aulas de EF, por serem cansativas, embora reconhecessem a sua importância para a saúde. A sua perspectiva relativamente aos professores é mais positiva, quando comparada com a dos alunos portugueses.

No que concerne à relação entre multiculturalidade e estilo de ensino do professor, pode concluir-se que os alunos de ambas as nacionalidades vivenciaram lideranças mais autocráticas e processos de ensino-aprendizagem centrados no professor, e que gostariam de experienciar formas de aprender mais emancipadoras, onde os alunos possam ter uma maior participação na construção dos PdA's e UD's.

Deve ser referido que este estudo apresenta algumas limitações. Primeiro, a amostra é limitada e pouco representativa da população. Segundo, embora o questionário tenha sofrido algumas alterações, no sentido de o tornar mais perceptível, alguns alunos apresentaram dificuldades no seu preenchimento. Terceiro, existiu algum desequilíbrio na amostra, no que toca à distribuição dos elementos por nacionalidade. Por fim, como o questionário apresentava questões abertas, foi necessário categorizar as respostas, o que poderá ter levado a algum enviesamento da minha parte.

7.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abacioglu, C., Epskamp, S., Fischer, A., & Volman, M. (2023). Effects of multicultural education on student engagement in low- and high-concentration classrooms: the mediating role of student relationships. *In Learning Environments Research*, 26, p.951-975. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09462-0>
2. Canen, A. (2007). O multiculturalismo e seus dilemas: Implicações na educação. *Revista Comunicação e Política*, 25(2), p.91-107. https://www.researchgate.net/publication/374103609_Multiculturalismo_e_educacao_desafios_para_o_educador
3. Carvalho, C. (2023). *Cerca de 15 mil alunos brasileiros estão inscritos no pré-escolar e 1.º ciclo em Portugal*. Consult. 20 Mar 2024, disponível em

- <https://cnnportugal.iol.pt/videos/cerca-de-15-mil-alunos-brasileiros-estao-inscritos-no-pre-escolar-e-1-ciclo-em-portugal/64cd03490cf23765eb87f408>
4. Donnelly, P., & Coakley, J. (2002). *The Role of Recreation in Promoting Social Inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation.
 5. Dunn, R., & Griggs, S. (1995). *Multiculturalism and Learning Style*. Westport: Greenwood Publishing Group, Inc.
 6. Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook, Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
 7. Kaylene, P., & Rosone, T. (2016). Multicultural perspective on the motivation of students in teaching physical education. *In The International Journal of Social Sciences*, 4(1), p.115-126.
<https://doi.org/10.26811/peuradeun.v4i1.90>
 8. Lee, A., Fredenburg, K., Belcher, D., & Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *In Sport, Education and Society*, 4(2), p.161-174.
<http://dx.doi.org/10.1080/1357332990040204>
 9. Ozturgut, O. (2011). Understanding Multicultural Education. *In Current Issues in Education*, 14(2).
https://www.researchgate.net/publication/288787677_understanding_multicultural_education
 10. Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How Future Goals Enhance Motivation and Learning in Multicultural Classrooms. *In Educational Psychology Review*, 16, p.59–89.
<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012345.71645.d4>
 11. Salili, F. & Hoosain, R. (2007). *Culture, motivation, and learning: a multicultural perspective*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
 12. Silva, A., Primão, J., e Alexandre, I. (2012). Multiculturalismo e Educação: Desafios para o educador. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(2), p.291-300.
[DOI:10.30681/reps.v3i2.9256](https://doi.org/10.30681/reps.v3i2.9256)

13. Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student Attitudes Towards Physical Education: A Multicultural Study. *In Journal of Teaching in Physical Education, 13*, p.78-84. [DOI:10.1123/JTPE.13.1.78](https://doi.org/10.1123/JTPE.13.1.78)
14. Vita, G. (2001). Learning Styles, Culture, and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective. *In Innovations in Education and Teaching International, 38*(2), p.165-174. <http://dx.doi.org/10.1080/14703290110035437>

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio curricular foi, indubitavelmente, uma experiência diferente daquela que estava à espera. Não foi mais difícil, nem mais fácil, simplesmente distinta. A meu ver, o único aspeto que tornou este momento mais intenso e realmente difícil, poderá ter sido o facto de ter tido de conciliar vários projetos, em simultâneo, nomeadamente, profissionais e desportivos. Fui ficando nitidamente cansado, à medida que íamos avançando, e, em vez de aproveitar a experiência, já só queria terminá-la.

No que concerne à gestão humana, por exemplo, já tinha alguma experiência passada, fruto do meu histórico como treinador de futebol, mas tive, no entanto, que confrontar-me com a falta de motivação generalizada dos alunos para participar. Afinal, como referi anteriormente, no contexto desportivo federado, só participa quem quer, algo que já não acontece num contexto escolar.

Em termos de planeamento, senti-me bastante confortável, ao longo do ano, fruto não só do meu passado como treinador, mas também graças às aprendizagens obtidas nas práticas supervisionadas, durante o meu primeiro ano do mestrado. Ficou, efetivamente, mais difícil quando começou a existir muito conteúdo por abordar e era necessário fazê-lo mantendo o TEM elevado.

Sinto também que evoluí, a nível comunicacional, e que comecei a ser cada vez mais eficaz na instrução e no *feedback*. Tornei-me cada vez mais claro e detalhado, na forma como transmitia o conhecimento aos meus alunos, enquanto adequava o meu discurso ao seu nível de compreensão. Na minha opinião, foi talvez a capacidade que mais desenvolvi, ao longo desta experiência.

Infelizmente, também existiram algumas adversidades que necessitei de combater. Por exemplo, senti sempre que houve alguma resistência e tensão na minha relação com os alunos, especialmente, com os rapazes. Na perspetiva deles, a minha liderança era extremamente autoritária, já que os advertia constantemente pelos maus comportamentos. Aliás, cheguei a sentir, a determinada altura, que a minha relação com eles tinha ficado irreversivelmente danificada, e isso foi o ponto negativo desta experiência.

Contudo, devo referir que, na sua globalidade, esta experiência foi bastante agradável e me ajudou a ver de perto todo o trabalho que acarreta esta profissão. Além disso, o facto de a ter partilhado com um grupo de professores estagiários, também a tornou mais suportável, pois fui percebendo que cada um enfrentava dificuldades. Podiam ser de ordens diferentes, mas a verdade é que também eles tiveram de combater adversidades. Embora queiramos que os nossos colegas e amigos obtenham sucesso profissional, vê-los a enfrentar insucesso, faz com que não nos sintamos sozinhos quando somos nós a falhar, e isso acaba por ser positivo, para todos nós. É importante não nos sentirmos sós, quando atravessamos estas experiências e parece-me que a este grupo de pessoas, isso não aconteceu. Pelo contrário, ajudamo-nos nos momentos difíceis e celebramos quando terminamos.

Assim, devo realçar que hoje me sinto mais pronto que nunca para ser professor de EF, graças a esta experiência. Acredito que, a partir daqui, não será uma caminhada profissional fácil, especialmente, tendo em consideração as condicionantes sociais e pessoais que os professores enfrentam, mas tenho a certeza que com a vontade que tenho de exercer esta profissão (e que foi reforçada com este estágio), irei conseguir sê-lo com sucesso.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almeida, V., Huguenin, F., e Morgado, F. (2023). Educação Física escolar e imagem corporal: Uma análise documental a partir da base nacional comum curricular. *In Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5668>
2. Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *In Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), p. 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
3. Barreira, B., Boavida, J., e Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), p. 95-133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
4. Barros, I., Pacheco, A., e Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 253(99), p. 605-632. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>
5. Boarini, M. (2013). Indisciplina escolar: Uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), p. 123-131. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>
6. Brait, L., de Macedo, K., da Silva, F., Silva, M., e de Souza, A. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 6(1). <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
7. Campos, P., e Santos, M. (2014). Corporeidade e Educação Física: Os corpos que queremos educar. *In FIEP Bulletin*, 84(1). <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4379>
8. Caseiro, C., e Gebran, R. (2010). Avaliação formativa: Concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), p. 141-161. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v15i16.181>
9. Clemente, F. (2012). Princípios pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 18(2), p.315-335. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.27495>

10. Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), p. 1-9. <http://dx.doi.org/10.35362/rie3922588>
11. Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., e Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, p.69-77. http://www.tgfu.info/uploads/1/0/0/8/10084267/modelo_de_ensino_dos_jogos_desportivos_coletivos.pdf
12. DiMenichi, B. & Tricoli, E. (2015). The power of competition: effects of social motivation on attention, sustained physical effort, and learning. *In Frontiers of Psychology*, 6, p.1-13. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01282>
13. Ennes, F., Ugrinowitsch, H., Vieira, M., e Benda, R. (2012). Efeitos da interação entre demonstração, instrução verbal e frequência relativa de Conhecimento de Resultados (CR) na aquisição de habilidades motoras. *Brazilian Journal of Motor Behavior*, 7(1), p.17-24. https://www.researchgate.net/publication/239931040_a_demonstracao_e_a_instrucao_verbal_na_aquisicao_de_habilidades_esportivas.
14. Fernandes, D. (2020). *Avaliação Sumativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Folha de apoio da formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), Lisboa, 2020. https://www.researchgate.net/publication/339956031_Avaliacao_Sumativa
15. Ferreira, M., Alves, J., e Palmeirão, C. (2023). Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma *scoping review*. *Cadernos de Pesquisa*, 53, p. 1-19. <https://doi.org/10.1590/1980531410250>
16. Foureaux, G., de Melo, C., e Noce, F. (2017). Medidas disciplinadoras na Educação Física – Em diferentes níveis de ensino de Belo Horizonte. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), p.249-263. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.558>

17. Gomes, T., e Borges, C. (2008). Effects of the use of verbal instruction and demonstration in the motor skill learning of the technique of dart throwing. *FIEP Bulletin*, 78(2), p.40-44. <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/3734>
18. Graça, A., e Mesquita, I. (2020). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar*, 2ª Edição, p.9-54.
19. Inan-Kaya, G., & Rubie-Davies, C. (2021). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *In Learning and Instruction*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516>
20. Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. *In Educação Física Escolar – Referenciais para o ensino de qualidade*, p.109-118.
21. Koka, A., & Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *In Kinesiology*, 35(1), p.5-13. <https://www.researchgate.net/publication/267350064> The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education
22. Lin, M., Lake, V., & Rice, D. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: What and How. *In Teacher Education Quarterly*, 35(2), p.187-200. <http://www.jstor.org/stable/23479231>
23. Machado, E. (2020). *Feedback*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Folha de apoio da formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), Lisboa, 2020. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_feedback.pdf
24. Machado, E. (2020). *Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Folha de apoio da formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), Lisboa, 2020.

- https://www.researchgate.net/publication/340940594_participacao_dos_alunos_nos_processos_de_avaliacao
25. Marques, A., Martins, J., Loureiro, N., e Catunda, R. (2017). Promoção da Saúde: O novo paradigma legitimador da Educação Física escolar. *Educação Física Escolar – Referenciais para o ensino de qualidade*, p.11-28.
 26. Martins, J., Gomes, L., e da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. *Educação Física Escolar – Referenciais para o ensino de qualidade*, p.53-86.
 27. Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
 28. Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais – Educação Física, 9º Ano, 3º Ciclo do Ensino Básico. *In Direção Geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
 29. Mouratidis, T., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *In Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, p.240-268. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>
 30. Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: Um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/95074>
 31. Oliveira e Silva (2014). Uma descrição sintética do espectro de estilos de ensino da Educação Física, de Muska Mosston. *EFDeportes - Revista Digital*. Consult. 20 Mar 2024, disponível em <https://efdeportes.com/efd198/estilos-de-ensino-da-educacao-fisica.htm>
 32. Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática. *Didática e Práticas: A língua e a educação literária*, p.66-86. <http://hdl.handle.net/10400.11/5918>
 33. Pombo, O. (s.d.). O Conceito de Ensino. *Webpage da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*. Consult. 20 Maio 2024.

<https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>

34. Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., e Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa De Ciências Do Desporto*, 13(2), p.29-43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
35. Peterson, J. (2018). *12 Regras para a Vida: Um antídoto para o caos*. Alfragide: Lua de Papel.
36. Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
37. Rangel, I., Silva, E., Neto, L., Darido, S., Lório, L., Matthiesen, S., Galvão, Z., Rodrigues, L., Lorenzetto, L., Carreiro, E., Venâncio, L., e Monteiro, A. (2008). Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. *Motriz*, 14(2), p.156-167. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1307/1717>
38. Ribeiro, M., e Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e indisciplina: um estudo baseado na perspetiva de professores-estagiários. *Eduser: Revista de educação*, 2(1), p.83-105. <http://hdl.handle.net/10198/6539>
39. Roldão, M. (2009). Concepção Estratégica de Ensinar e Estratégias de Ensino. *In Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*, p.55-67. https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/fep/same/docs/excerto_cap_iv_estrategias.pdf
40. Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th edition)*. Mountain View, California: Mayfield.
41. UNESCO (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for policy makers*. Paris: UNESCO.
42. Van Vugt, M., Jepson, S., Hartman, C., & De Cremer, D. (2004). Why autocratic leadership might fail in solving public good dilemmas: The

- importance of group stability. *In Journal of Experimental Social Psychology*, 40, p.1-20. doi:10.1016/S0022-1031(03)00061-1 (uvt.nl)
43. Veronesi, A. (2023). Uma educação renovada: rigor, exigência e disciplina. *Observador*. Consult. 28 Maio 2024, disponível em <https://observador.pt/opiniao/uma-educacao-renovada-rigor-exigencia-e-disciplina/>
44. Yuan, X., & Che, L. (2012). How to deal with Student Misbehaviour in the Classroom?. *In Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1), p. 143-150. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v2n1p143>
45. Xavier, A. (2021). Educação, Ensino e Instrução: Breves Epistemologias Semânticas. *In Revista Expressão Católica*, 10(1), p.5-7. DOI: [10.25190/rec.v10i1.4541](https://doi.org/10.25190/rec.v10i1.4541)
46. Xavier, L. (2015). Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. *Exerda: Didática do Português: Investigação e Prática*, 1, p. 26-36. <https://www.researchgate.net/publication/282322260> Para além da didática desafios da escola e do professor do século XXI

10. ANEXOS

ANEXO 1 - ROTAÇÃO DOS ESPAÇOS

MES	HORA	QUARTA-FEIRA							QUINTA-FEIRA							SEXTA-FEIRA						
		Set	Out	Nov	Dez	MES	HORA	Set	Out	Nov	Dez	MES	HORA	Set	Out	Nov	Dez					
8h15	8h15	6º	9º	8º	7º	8h15	5º	9º	8º	7º	8h15	8º	9º	8º	7º	8h15	8º	9º	8º	7º		
9h00	9h00	8º	9º	8º	7º	9h00	5º	9º	8º	7º	9h00	8º	9º	8º	7º	9h00	8º	9º	8º	7º		
10h05	10h05	7º	9º	8º	7º	10h05	7º	9º	8º	7º	10h05	8º	9º	8º	7º	10h05	8º	9º	8º	7º		
10h50	10h50	9º	9º	8º	7º	10h50	7º	9º	8º	7º	10h50	8º	9º	8º	7º	10h50	8º	9º	8º	7º		
11h45	11h45	7º	9º	8º	7º	11h45	7º	9º	8º	7º	11h45	8º	9º	8º	7º	11h45	8º	9º	8º	7º		
12h30	12h30	7º	9º	8º	7º	12h30	8º	9º	8º	7º	12h30	8º	9º	8º	7º	12h30	8º	9º	8º	7º		

ANEXO 2 - FICHA DE APRESENTAÇÃO

FICHA DE APRESENTAÇÃO

Ano letivo 2023/24

Nome: _____

Idade: _____

Nacionalidade: _____

Disciplina(s) que mais gostas: _____

Disciplina(s) que menos gostas: _____

Qual foi a tua nota a Educação Física no ano anterior? _____

Qual a modalidade que mais gostas? _____

Qual a modalidade que menos gostas? _____

De 0-10, o quão motivado(a) estás para as aulas de EF? _____

O que mais te motiva nas aulas de EF? _____

Praticas algum desporto?

Sim Não

Se sim, qual(is)? _____

Consideras que tens uma alimentação saudável?

Sim Não

Tomas o pequeno-almoço?

Sim Não

Costumas dormir bem?

Sim Não

Quantas horas costumas dormir?

Menos de 8h Cerca de 8h Mais de 8h

Qual é o teu meio de transporte para vires para a escola? _____

Tens algum problema de saúde?

Sim Não

Se sim, qual(is)? _____

Precisas de óculos para a aula de EF? _____

ANEXO 3 - UNIDADE DIDÁTICA

Data		29/9	4/10	25/10	10/11	15/11	22/11	13/12	15/12
Duração		90'	90'	45'	45'	45'	45'	45'	45'
Espaço		Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior
Habilidade Motora	Condução		I	E	E	E	E	E	
	Passe		I	E	E	E	E	E	
	Recepção		I	E	E	E	E	E	
	Desarme		I	E	E	E	E	E	
	Posição Defensiva			I	E	E	E	E	
	Drible				I	E	E	E	
Princípios de Jogo	Penetração / Contenção		I	E	E	E	E	E	
	Cobertura Of / Def			I	E	E	E	E	
Condição Física	Resistência		X	X	X		X	X	
	Força		X	X	X		X	X	
	Velocidade		X	X	X		X	X	
Cultura Desportiva	Regras				X		X	X	
	História				X		X	X	
Conceitos Psicosociais	Cooperação		X	X	X		X	X	
	Superação		X	X	X		X	X	
	Respeito		X	X	X		X	X	
		Avaliação Diagnóstica (6x(GR+3x3+GR))							
		Avaliação Sumativa (6x(GR+3x3+GR))							

ANEXO 4 - PLANO DE AULA

Agrupamento de Escolas
João Pinto

Aula nº 1 de 4	Unidade Didática: Ginástica.	Nº de Alunos: 18
Data: 13/10/2023	Função Didática: Avaliação Diagnóstica.	
Hora: 8:15-9:45	Objetivos da aula: Avaliar a Aptidão Física de todos os alunos da turma.	
Duração: 90'	Verificar o nível de condição física em que os alunos se encontram.	
Local: Ginásio	Material: Colchões;	

PLANO DE AULA Nº 7

	🕒	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	5'	- Aumento da temperatura corporal. - Aumento da frequência cardíaca.	Realização de um aquecimento, com mobilidade articular simples, para ativar os alunos para o que resta da sessão.	Tentar executar todos os movimentos, pedidos pelo professor.
FUNDAMENTAL	20'	- Avaliação dos alunos, através da demonstração dos vários elementos gímnicos.	Os alunos ficam alinhados, ao longo de todo o ginásio, e deverão realizar os elementos gímnicos que o professor pedir para fazer. Os elementos a realizarem são: <i>Rolamento à Frente; Rolamento à Retaguarda; Ponte; Avião; Vela; Roda; Apoio Facial Invertido; Salto em Extensão; e Meia-Piruetta;</i>	Conseguir executar os variados elementos gímnicos, de forma correta e sem comprometer a sua integridade física.
	25'	- Executar várias figuras de acrobática, em conjunto com os colegas.	Dividir a turma em 4 grupos de 4 elementos. Propor 3 figuras diferentes de acrobática aos vários grupos, de forma que consigam estudá-los , durante 5 minutos, e depois, consigam apresentar, no mínimo 2, à turma . Todos os elementos do grupo deverão participar em, pelo menos, 2 figuras e o elemento que ficar de fora, deverá auxiliar os colegas.	Conseguir executar os variados elementos de acrobática, de forma correta e sem comprometer a sua integridade física, nem a dos colegas.
FINAL	15'	- Avaliar a aptidão física dos alunos (Teste das Flexões).	Realizar o teste das Flexões. A turma será dividida em 2 Filas, 1 à frente da outra, e alternadamente deverá contar o número de Flexões, que o colega da frente consegue fazer. Todo este teste, terá acompanhamento de estímulo sonoro.	Conseguir realizar o máximo de flexões possíveis.

OBSERVAÇÕES:

- Verificar se os alunos estão a respeitar as regras e fazer o registo das presenças. Caso seja necessário, marcar Faltas de Material e Faltas de Pontualidade (10');
- Verificar se o _____ se responsabilizaram pelos sacos de valores e materiais;
- Finalizar a aula com uma reflexão em conjunto (5');
- Deixar sair 10' mais cedo, para poderem tomar banho e recolherem os respetivos valores;

REFLEXÃO SOBRE A AULA

- Esta foi a minha quinta aula de Avaliação Diagnóstica, neste caso em específico, da modalidade de Ginástica;
- Foi dada no ginásio e contou com a presença de 16 alunos, dos quais 10 Raparigas e 6 Rapazes. Faltaram 2 alunos dos 18 que constituem a turma e 2 das alunas não participou na aula, por falta de material. A _____ chegou atrasada à aula;
- Faltava apenas receber a ficha de apresentação do _____, assim como, os respetivos 15 Burpees, que ficaram por realizar nas aulas anteriores, porém este faltou pela 3ª vez, sem qualquer tipo de justificação. Ficou também por registar os pesos e alturas da _____ (Faltou). De salientar que a _____ voltou a levar uma falta de material (a 3ª);
- A aula decorreu toda ela de acordo como foi planeada. Todos os exercícios planeados foram realizados e dentro dos tempos estipulados. A única alteração que fiz no plano, foi no exercício da acrobática, já que em vez de alguns grupos realizarem as 3 figuras, apenas executaram 2. O momento do aquecimento, da avaliação diagnóstica dos elementos gímnicos e o teste das flexões correram todos, com a duração suficiente;
- O comportamento dos alunos já foi bastante melhor e eles mostraram-se muito mais interativos entre eles e esforçados, ao longo da aula. O único grande problema que senti nesta aula, relativamente aos alunos, foi o facto de eles tentarem fazer alguns elementos gímnicos, quando não estavam 100% preparados para tal. Alguns podiam ter-se aleijado com gravidade e, pensando em retrospectiva, deveria ter feito a ajuda para evitar acidentes mais graves;
- Um dos apontamentos do _____, onde poderia ter melhorado, e que concordo plenamente, foi o facto de ter demonstrado como se faziam os elementos gímnicos a avaliar, o que não era inteiramente pretendido, já que os alunos deveriam demonstrar o seu conhecimento relativamente à modalidade da ginástica, durante a Avaliação Diagnóstica. Eles deveriam ser capazes de realizar os elementos sem terem de ser relembrados antecipadamente, visto que a Avaliação Diagnóstica serve precisamente para esse propósito;
- A maior parte dos alunos mostrou grandes dificuldades em realizar os vários elementos gímnicos, não apresentando o equilíbrio, a força e a flexibilidade necessários para serem eficazes na realização dos mesmos. Contudo, na acrobática mostraram a iniciativa, autonomia e capacidade de colaboração para serem muito bem-sucedidos, na sua grande maioria;
- A Acrobática também teve um enorme problema, que poderia ter colocado em causa a integridade física da turma. Afinal, os alunos que ficavam de fora, deveriam ajudar os elementos que estavam a desempenhar a função de volantes, de forma que, caso se desequilibrassem, eles conseguissem ajudar rapidamente e, conseqüentemente, evitassem uma queda que levasse a uma lesão grave. Aí, penso que deveria ter sido mais perentório, exigindo critério e rigor aos ajudantes;
- No teste das Flexões, os alunos mostraram muita pouca força para realizarem o exercício de forma correta e contínua, pelo que será uma vitória se, pelo menos, metade da turma conseguir terminar o semestre a realizar 5 flexões corretamente. O _____, no entanto, superaram o resto da turma, com uma grande distância;

ANEXO 7 - TESTE ESCRITO

Educação Física – Teste Escrito

Classificação: _____

Professor: _____

Nº do Aluno: _____ Nome do Aluno: _____ 9ºano Turma: _____

Lê as questões com atenção e, no caso de teres alguma dúvida, pede esclarecimentos ao professor de forma silenciosa. **Bom Trabalho!**

Resistência Aeróbia:

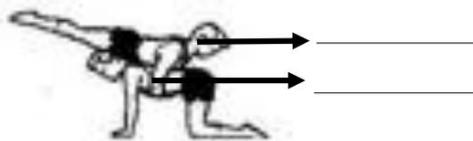
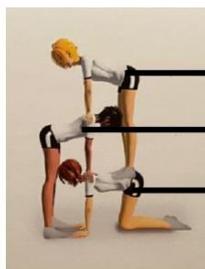
1. Assinala como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações:

- 1.1 No atletismo, as provas de resistência aeróbia existentes são: maratona, meia-maratona, 10000m e 5000m.
- 1.2 A maratona tem uma distância total de 42km.
- 1.3 A meia-maratona tem uma distância total de 20km.
- 1.4 A distância total de uma pista aberta é de 400m.
- 1.5 O Nélsion Évora foi o atleta português mais medalhado na modalidade de resistência.
- 1.6 O Balanço Reduzido dos Braços e o Bloqueio da Anca são 2 dos elementos mais importantes, para se correr com qualidade.

Ginástica:

1. Que tipo de categorias existem em Ginástica Acrobática?

2. Na figura seguinte, identifica o Base, o Volante e o Intermédio.



Ano letivo 2023/24

Voleibol:

1-Assinala como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações:

- 1.1 - O Voleibol é praticado num terreno de jogo retangular e dividido por uma rede.
- 1.2 – Num jogo cada equipa começa com 7 jogadores.
- 1.3 - A equipa que ganha a jogada, marca um ponto e continua a servir.
- 1.4 - No Voleibol podem ser realizadas seis substituições por set.
- 1.5 - O passe de frente deve ser realizado abaixo do nível da cabeça e na ponta dos dedos.
- 1.6 - No serviço por baixo, o braço de batimento deve estar fletido.
- 1.7 - Na manchete, o contacto com a bola deve ser feito com o antebraço.

Futebol:

1-Assinala como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações:

- 1.1 – Na condução de bola, o contacto pode ser feito com a parte exterior do pé ou com a planta do pé.
- 1.2 – O guarda-redes pode sempre agarrar a bola com as mãos.
- 1.3 – O objetivo do jogo é introduzir a bola na baliza adversária e evitar que a mesma equipa marque golo.
- 1.4 – O jogo é composto por 2 partes de 40 minutos e 15 minutos de intervalo.

Jogos Olímpicos:

1. Por tópicos, enuncia 5 aspetos importantes relativamente aos Jogos Olímpicos da Atualidade.

ANEXO 8 - GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

N	NOME	Serviço	Clear	Lob	Amorti	Encosto	Posição Base	Deslocamentos	Pega de Direita	Pega de Esquerda	Jogo de Pares	Comportamento	Empenho	Colaboração	Total
		0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5
1		0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,4	0,4	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	4,6
2		0	0,24	0	0	0,24	0,4	0	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	3,5
3		0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,4	0,4	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	4,6
4		0,24	0,24	0	0	0	0,4	0,4	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	3,9
5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
6		0,24	0,24	0,24	0	0,24	0,4	0,4	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	4,4
7		0,24	0,24	0	0,24	0,24	0,4	0	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	4,0
8		0	0,24	0	0,24	0,24	0,4	0	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	3,7
9		0,24	0,24	0	0,24	0,24	0,4	0	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6	0,6	4,4
10		0,24	0,24	0,24	0	0,24	0,4	0,4	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	4,4
11		0,24	0,24	0	0	0,24	0,4	0	0,4	0	0,4	0,6	0,6	0,6	3,7
12		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
13		0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6	0,6	5,0
14		0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6	0,6	5,0
15		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
16		0,24	0	0	0,24	0,24	0,4	0,4	0,4	0	0	0,6	0,6	0,6	3,7
17		0,24	0,24	0,24	0	0,24	0,4	0,4	0,4	0	0,4	0,6	0	0,6	3,8
18		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
19		0,24	0,24	0	0,24	0,24	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6	0,6	4,8
20		0	0,24	0,24	0	0	0,4	0	0	0	0,4	0,6	0,6	0,6	3,1

ANEXO 10 - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO – 9º

Ano letivo 2023/24

Nome: _____

Número: ____

Idade: ____

Nos seguintes parâmetros, autoavalia o teu desempenho nas aulas de Educação Física com uma classificação de 1 a 5.

Área das atividades físicas			
(70%)			
Voleibol	Futebol	Atletismo	Ginástica
Classificação: ____			

Área da aptidão física
(20%)
Classificação: ____

Área do conhecimento
(10%)
Classificação: ____

Comportamento: _____

Classificação final: _____

Faz uma pequena reflexão sobre o teu desempenho nas aulas de Educação Física e justifica a classificação que achas que mereces:

Obrigada e Boas Festas!
Professora João Pinto

ANEXO 11- APRESENTAÇÃO SOBRE OS JOGOS OLÍMPICOS

12/2/2023



1

PARA COMEÇAR

- O QUE SÃO OS JOGOS OLÍMPICOS?
- SÃO REALIZADOS DESDE QUANDO?
- DE QUANTOS EM QUANTOS ANOS SÃO REALIZADOS?
- QUAL É A DURAÇÃO DA COMPETIÇÃO?
- QUANTAS MODALIDADES EXISTEM?
- QUAIS SÃO OS PAÍSES MAIS MEDALHADOS?

2

O QUE SÃO?

- COMPETIÇÃO REALIZADA A NÍVEL INTERNACIONAL;
- 3-4 SEMANAS DE DURAÇÃO;
- REALIZA-SE DE 4 EM 4 ANOS;
- VERÃO E INVERNO;
- 46 MODALIDADES (TÓQUIO 2021);
- 203 PAÍSES (TÓQUIO 2021);

3

A ORIGEM

- OLÍMPIA - GRÉCIA ANTIGA;
- 776 A.C. - PRIMEIRA VERSÃO DOS JOGOS OLÍMPICOS (SEC VII A.C.);
- FESTIVAL RELIGIOSO (HONRA A ZEUS);
- NÃO PARTICIPAVAM ESTRANGEIROS, NEM MULHERES;
- 4 MODALIDADES;
- VENCEDOR OS JOGOS DE OLÍMPIA = HONRAR ZEUS NA PLURITUDE;

4

1

ANEXO 12 - PLANO DE AULA DO 6º ANO

Agrupamento de Escolas
João Pinto

Aula nº 1 de 1	Unidade Didática: Voleibol.	Nº de Alunos: 16
Data: 23/02/23 Hora: 11:45-13:15 Duração: 90' Local: Pavilhão	Função Didática: Introduzir o Passe em Apoio, o Serviço por Baixo, o Corpo em Flexão e o Deslocamento. Objetivos da aula: Introduzir alguns dos gestos técnicos mais básicos do Voleibol, assim como, alguns dos movimentos que permitem o aluno contactar a bola, de forma mais eficaz. Material: 20 Sinalizadores, 9 Coletes, 9 Bolas de Voleibol, 20 Cordas e 1 Rede de Voleibol.	

PLANO DE AULA Nº1

		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	15' (3x5')	- Ativação muscular. - Aumentar a temperatura corporal dos alunos.	<p style="text-align: center;">Jogo das Caçadinhas</p> Um dos alunos da turma será escolhido para apanhar os restantes colegas. Este exercício terá 3 repetições de 5 minutos, com 3 variantes diferentes. Variante 1: Quem for apanhado, transforma-se num dos caçadores. Variante 2: Quem for apanhado, pode ser salvo pelos colegas, se um deles passar por debaixo das pernas. Variante 3: Quem for apanhado, junta-se ao caçador, dando-lhe as mãos.	Conseguir apanhar todos os colegas (Caçador) e fugir durante o máximo de tempo possível (Fugitivo).
FUNDAMENTAL	15' (3x5')	- Desenvolver o gesto técnico do passe, da manchete e serviço por baixo. - Reenviar a bola para o meio-campo do adversário. - Aumentar o controlo sobre a bola, gradualmente.	<p style="text-align: center;">Jogo 1x1</p> Os alunos organizam-se a pares e enfrentam-se num 1x1. Aí deverão trocar a bola entre si, no sentido de desenvolverem o gesto técnico do passe. O exercício terá 3 repetições de 5 minutos, com 3 variantes diferentes. Variante 1: Fazer sustentação da bola com auto-passe e passe com o outro elemento do par. Variante 2: Fazer auto-passe e passar para o colega. O colega deve fazer a manchete e apanhar a bola. Variante 3: Fazer o serviço por baixo e o colega fazer a manchete e apanhar a bola.	<p style="text-align: center;">Passe</p> Colocar os dedos em triângulo. Tocar na bola com a ponta dos dedos. Realizar a flexão/extensão dos MS. Mãos à frente e acima da testa. Pés à largura dos ombros. <p style="text-align: center;">Serviço por Baixo</p> Tocar a bola, abaixo da cintura. Balanço da mão que contacta na bola. Perna do lado contrário ao braço do serviço, ligeiramente adiantada. Balanceamento do peso do corpo. Mão aberta e dura.

Agrupamento de Escolas
João Pinto

FINAL	15' (4x4')	- Aplicar os gestos técnicos apreendidos na aula de hoje. - Cooperar com o colega, identificando as zonas de responsabilidade.	Realizar 4 partidas, entre 8 pares , de forma a colocar em prática todos os conteúdos apreendidos nesta sessão. Desta feita, terão de os colocar em prática, enquanto cooperam com os colegas de equipa. Deverão iniciar os jogos com serviço por baixo e utilizar o auto-passe e passe para passarem ou atacarem o campo adversário. A bola deverá passar pelos 2 elementos de equipa. Existirão 4 campos e, ao fim dos 5 minutos, as equipas rodam todas 1 campo para a direita.	Utilizar eficazmente os gestos técnicos apreendidos, durante a aula. Conseguir iniciar o jogo, com o serviço por baixo. Cooperar com todos os colegas de equipa. Enviar a bola para o meio-campo adversário, com intencionalidade.
		OBSERVAÇÕES: - Finalizar a aula com uma reflexão em conjunto (5'); - Deixar sair 10' mais cedo, para poderem tomar banho e recolherem os respetivos valores;		

REFLEXÃO SOBRE A AULA

- Foi uma experiência bastante interessante e positiva. Foram muito mais enérgicos que os meus alunos do 9ºano, especialmente as raparigas que eram muito mais motivadas do que aquelas que encontrei na minha turma-alvo. Eram também muito bem-educados e raramente criaram problemas de disciplina, ao longo de toda a sessão. A aula correu bastante bem e pareceu-me muito adequada ao nível da turma. Além disso, ouviram tudo o que tinha para lhes dizer e também levar com bastante seriedade os critérios de êxito que precisavam de cumprir para terem sucesso na execução dos vários gestos técnicos do Voleibol (Passe, Manchete e Serviço por Baixo). Pareceu-me também que um dos motivos pelos quais a turma estava tão motivada, deveu-se ao facto da turma ser mais homogénea, no que concerne à qualidade. Como o nível era todo ele muito próximo, não existia grande diferença na quantidade de sucesso que cada aluno conseguia obter. A postura colaborativa dos meninos também foi um fator positivo para se vivenciar um bom clima motivacional. No final, permeei-os com um exercício dinâmico, onde saltavam à corda, e isso deixou-os bastante entusiasmados.

ANEXO 13 - REFLEXÃO DE ATIVIDADE

REFLEXÃO DE ATIVIDADE – Nº2 – 14/12

ESCOLA:

LOCAL: EXTERIOR

ATIVIDADE: CORTA-MATO ESCOLAR

PROFESSOR: João Pinto

- Esta foi a segunda atividade realizada na escola, no âmbito da disciplina de Educação Física e consistiu numa prova de Corta-Mato, onde participaram alunos de várias idades, em diferentes escalões (Juvenis, Iniciados e Infantis). Da minha turma, apenas um aluno participou na prova, realizando a prova masculina de Juvenis;
- A prova foi desenhada com o intuito de os alunos competirem entre si e participarem, no sentido de se superarem a si mesmos. Cada escalão teve um percurso definido previamente, sendo que a distribuição foi da seguinte forma: *Juvenis Masculinos - 1 volta pequena e 3 voltas grandes; Juvenis Femininos e Iniciados Masculinos - 1 volta pequena e 2 grandes; Iniciados Femininos e Infantis B – 2 voltas grandes; Infantis A – 1 volta grande*. No sentido de ser poupado algum tempo, os alunos da prova adaptada a participaram na prova dos Infantis B, sendo que a sua classificação foi realizada à parte;
- De salientar que para este evento foram convidados também os alunos da Escola Secundária do Dona Maria II, uma das escolas pertencentes ao agrupamento da nossa escola, pelo que alguns alunos participaram nas provas de Juvenis Masculinos e Femininos;
- Todas as provas se iniciavam próximo da entrada da escola e terminavam mesmo em frente à mesma, sendo que nas provas onde era obrigatório fazer mais que 1 volta, os alunos deveriam passar por um ponto de recolha, onde lhes era dado um elástico. Desse modo, se um aluno tivesse de dar 4 voltas à escola, deveria terminar a prova com 4 elásticos no pulso e assim sucessivamente. A meu ver, foi uma excelente forma de controlar os alunos e de evitar quaisquer contornos das regras, e os alunos cumpriram essa regra com respeito;
- Em todos os cantos do terreno escolar, havia um professor que controlava quaisquer desvios ou comportamentos incorretos por parte dos alunos. A função que me foi atribuída foi controlar as chegadas e alinhar os alunos para receberem os prémios, na classificação correta. Por vezes, foi complicado controlar isso, visto que muitas vezes os alunos terminavam a prova todos juntos e era necessário pará-los para evitarem misturarem-se, no entanto, contei com o auxílio de outros 2 professores que estavam também a supervisionar esse momento;
- De um modo geral, a atividade correu bastante bem e de forma muito fluída, com as provas a iniciarem logo após o término da anterior. Além disso, os percursos estavam bem delineados com fitas e sem haver interrupções por parte dos alunos que estavam a assistir. Claro que eventualmente, os alunos que estavam de fora começaram a tentar envolver-se mais nas provas e isso levou a que alguns professores tivessem de dar reprimendas aos mesmos, contudo, de um

Anabela Lopes

modo geral, pareceu-me um dia bastante divertido, dinâmico e excelente para fugir à habitual rotina das aulas dentro da sala de aula. Tratou-se de um momento unificador da escola, onde todos participaram e tentaram dar o seu melhor, mas acima de tudo foi um evento onde toda a gente se uniu para cumprir a tradição escolar e se divertiu;



Figura 1 - Fotografia tirada antes do início de uma das provas do Corta-Mato.



Figura 2 - Fotografia do nosso Núcleo de Estágio, durante a organização da prova.

Anabela Lopes



**TORNEIO DE FINALISTAS
MASCULINO**

**FUTSAL
9º ANO** 

**INSCRIÇÃO COM O TEU PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

4 DE JUNHO - 8:30

**DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E
DESPORTO**

ANEXO 15 - FICHA DE CONSENTIMENTO



FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ESCOLA BÁSICA

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Caro(a)s Encarregado(a)s de Educação:

No âmbito do Estágio Curricular, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), venho por este meio realizar um pequeno estudo de investigação com o objetivo de adquirir competências e conhecimentos necessários para a minha atividade como futuro professor de Educação Física. O trabalho é orientado pelo Exmo. Sr. Prof^o Ramiro Rolim e pela Exma. Sra. Prof^a Cooperante Anabela Lopes no sentido de proporcionar a oportunidade de pôr em prática conhecimentos já adquiridos, no decorrer do Mestrado.

OBJETIVO DO TRABALHO: Analisar a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física e perceber qual é o estilo de ensino que os alunos preferem nos seus professores de Educação Física.

PROCEDIMENTOS: A participação dos alunos decorrerá nas instalações da Escola Básica através do preenchimento de um questionário em papel (com a ajuda do professor). Depois de preenchido, o questionário apenas poderá ser visto pelos docentes responsáveis. O formulário não pedirá qualquer informação que identifique o aluno, à exceção da nacionalidade e cidades/países onde estudou.

RISCOS: Não serão colocadas questões que vão para além da natureza do estudo ou que possam criar qualquer tipo de desconforto. Todos os participantes são livres de não responder às questões e podem desistir do seu preenchimento, em qualquer altura.

BENEFÍCIOS: Todos os jovens farão parte de um estudo que pretende contribuir para uma melhor formação dos profissionais de Educação Física.

CONTACTOS: Professor João Pinto (E-mail: joापapinto@hotmail.com e Telemóvel: 966152325).

João Pinto (Estudante e Professor Estagiário do Curso de MEEFEBS)

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, nascido ___/___/___, autorizo a sua participação no estudo.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ESCOLA BÁSICA

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Caro(a) aluno(a),

Encontra-se atualmente em curso, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, um projeto de estudo com o objetivo de analisar o modo como os jovens vivenciam as aulas de Educação Física, e se envolvem em atividades físicas e desportivas.

Deste modo, gostaria de solicitar a tua colaboração e participação, respondendo a um questionário em papel. Os dados a receber são de extrema importância pelo que a tua colaboração é fundamental. Se concordares em colaborar, peço-te que o preenchas com muita atenção.

Para além da confidencialidade, em momento algum do questionário te será pedido o nome ou qualquer outra informação que permita identificar-te, à exceção da tua nacionalidade e cidades/países onde estudaste. Assim, os teus dados são anónimos, para além de que ninguém terá acesso a eles, com exceção dos investigadores responsáveis. A informação recolhida será apenas usada com objetivos científicos e pedagógicos.

Por favor, responde a todas as questões com o máximo de sinceridade. Não há resposta certas, nem erradas, indica apenas as tuas opiniões, sentimentos, atitudes e pensamentos (independentemente de serem aqueles que preferes ou consideradas mais adequados).

OBRIGADA PELA TUA AJUDA E COLABORAÇÃO!

O teu Professor Responsável:

(João Pinto)

ANEXO 16 - QUESTIONÁRIO DO ESTUDO



FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ESCOLA BÁSICA

QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nacionalidade: _____

Cidades onde estudaste: _____

Quantos professores de Educação Física tiveste? _____

1. Gostas de Educação Física? Porquê?

2. Ordena os motivos de acordo com a importância para participar nas aulas de Educação Física. Sendo que, para ti, 1 será o mais importante e 6 o menos importante.

___ por ser obrigatório

___ por lazer

___ por saúde

___ por estética

___ por motivos académicos (classificação, quadro de honra, etc.)

___ pela integração na turma

3. De que forma a Educação Física te motivou a praticar atividade física, fora da escola? (Se não praticares ou não praticaste, não respondas.)

4. Nos locais onde estudaste, o desporto tem um papel importante? Porquê?

5. O professor é importante para motivar os alunos, em Educação Física? Porquê?

6. Apresenta 3 caraterísticas para descrever os teus professores de Educação Física, até aos dias de hoje.

7. Qual dos seguintes exemplos mais se aproximou do que experienciaste nas aulas de Educação Física, até agora? Qual dos exemplos gostarias de experienciar nas aulas de Educação Física?

A - "No início da aula, o professor diz que vai ser uma aula de Voleibol, introduz todos os conteúdos que vão ser abordados, apresenta o exercício, faz a demonstração e os alunos executam-no. Ou seja, o professor diz e os alunos fazem."

B - "No início da aula, o professor diz que vai ser uma aula de Voleibol, introduz todos os conteúdos que vão ser abordados, apresenta 2 exercícios diferentes, um mais complexo e um mais simples. Depois, separa a turma em 2 grupos, sendo que os alunos que, normalmente, têm mais facilidade nas aulas, realizam o exercício mais complexo e os que têm mais dificuldades, executam o exercício mais simples. Resumidamente, divide a turma por níveis de desempenho."

C - "No início da aula, o professor diz que vai ser uma aula de Voleibol, introduz todos os conteúdos que vão ser abordados, apresenta 3 exercícios com níveis de dificuldade diferentes e separa a turma em 3 grupos diferentes. No final, o professor pede aos alunos para autoavaliarem o seu desempenho nos respetivos exercícios. No fundo, divide a turma por níveis de desempenho e, no final, pede aos alunos para dizerem a classificação que mereceram."

D - "No início da aula, o professor diz que vai ser uma aula de Voleibol, separa a turma em 4 equipas equilibradas. Depois, apresenta um exercício e cada uma deve tentar conseguir ter o melhor desempenho, como se fosse uma competição. Basicamente, divide a turma por equipas equilibradas e realiza uma competição entre elas."

E - "No início da aula, o professor diz que vai ser uma aula de Voleibol. Após uma sequência de perguntas realizadas aos alunos com base na aula anterior, o professor determina quais são os conteúdos que vão ser abordados. Atendendo às respostas dos alunos, o professor escolhe o exercício a realizar. Em resumo, o professor pergunta aos alunos quais são os conteúdos que devem ser abordados na aula."

F - "No início da aula, o professor define um tema, por exemplo Voleibol. A partir daí, os alunos determinam quais são os conteúdos de voleibol que querem trabalhar, individualmente, na aula. O professor ajuda os alunos a construírem os seus próprios exercícios. Deste modo, o professor pede aos alunos para determinarem os conteúdos a abordar."

8. Identifica 3 caraterísticas que gostavas de ver nos teus professores de Educação Física, no futuro.
