



O Papel da Educação Física na Edificação de Alunos com uma Autoimagem Positiva e Estilos de Vida Ativos

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Cristiana Torres Maia

Porto, setembro de 2023

Estudo de investigação elaborado no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) “*Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices*”, com a referência 2022. 09013.PTDC.”



Ficha de Catalogação

Maia, C. T. (2023). O Papel da Educação Física na Edificação de Alunos com uma Autoimagem Saudável e Estilos de Vida Ativos. Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. Maia. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chaves: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; APTIDÃO FÍSICA; AUTOIMAGEM.

Dedicatória

Ao meu eterno Avô Maia!

Agradecimentos

À FADEUP, por ter possibilitado esta grande experiência de aprendizagem que se tornou um momento importante na minha vida pessoal e profissional.

À Professora Orientadora, Professora Paula Batista pela sua orientação, apoio e disponibilidade, bem como pela ajuda no esclarecimento de dúvidas e resolução de problemas. Foi um privilégio poder crescer e aprender consigo e ser sua aluna. Gostaria, também, de agradecer a todos os professores do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário que de alguma maneira me marcaram.

À Professora Cooperante da instituição onde realizei o meu estágio profissional, Professora Manuela Fonseca, pela sua disponibilidade em ajudar e a esclarecer qualquer tipo de dúvida e aos restantes professores com quem tive o privilégio de trabalhar.

À Escola Cooperante, pela forma como me acolheu e pelas instalações e material desportivo que me foram disponibilizadas ao longo deste ano letivo.

Aos professores do grupo de Educação Física, pela partilha de conhecimentos e pela forma como me acolheram e me respeitaram ao longo deste ano letivo.

Aos meus colegas de Estágio, por toda a troca de impressões e relação que criamos ao longo da prática de ensino supervisionada, bem como a todos os alunos que dela fizeram parte.

Acima de tudo quero agradecer, aos meus pais, ao meu irmão, à minha madrinha e ao meu namorado, por me terem motivado a concretizar todos os meus sonhos e me terem dado sempre um ombro amigo.

À minha avó, por ser o meu porto seguro, disponibilizando-se a toda a hora para me ajudar nos vários momentos pressão.

Não posso de deixar de agradecer à Catarina Gonçalves, pelos conselhos dados ao longo destes dois anos e por nunca me deixar desistir deste sonho.

A todas as pessoas, que mesmo não mencionadas, de alguma forma contribuíram para a realização deste percurso.

A todos eles um sincero muito obrigada!

Índice Geral

| | |
|---|------|
| Ficha de Catalogação..... | II |
| Dedicatória | III |
| Agradecimentos..... | IV |
| Índice de Figuras | VIII |
| Índice de Tabelas..... | IX |
| Índice de Gráficos..... | X |
| Índice de Anexos | XI |
| Resumo..... | XII |
| Abstract..... | XIII |
| Lista de Abreviaturas | XIV |
| 1. Introdução..... | 1 |
| 1.1. Quem sou eu?..... | 3 |
| 1.2. Expetativas iniciais em relação ao estágio profissional..... | 5 |
| 2. Enquadramento Concetual..... | 8 |
| 2.1. A Educação Física na escola | 8 |
| 2.2. O professor como agente educativo | 9 |
| 2.3. O meu ideal de professor | 10 |
| 3. A escola que me acolheu | 13 |
| 3.1. Organização e funcionamento da escola cooperante | 13 |
| 3.2. Grupo de Educação Física e o Núcleo de Estágio | 15 |
| 4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem | 17 |
| 4.1. Distribuição das turmas pelos estudantes estagiários..... | 17 |
| 4.1.1. A Turma Residente: 7º ano de escolaridade..... | 17 |
| 4.2. Planeamento: do nível macro ao nível micro..... | 20 |
| 4.2.1. As decisões macro | 21 |

| | | |
|--------|--|-----------|
| 4.2.2. | Das decisões meso às micro | 24 |
| 4.3. | Evolução da intervenção pedagógica ao longo do estágio profissional..... | 25 |
| 4.4. | Modelos de ensino como ferramenta instrucional..... | 28 |
| 4.5. | Avaliação como Ferramenta Indispensável ao Processo Ensino/Aprendizagem:..... | 33 |
| 5. | Atividades Extracurriculares..... | 36 |
| 6. | Re(construir) a ideia de “ser Fit” no currículo da Educação Física..... | 40 |
| 6.1. | Resumo..... | 40 |
| 6.2. | Abstract..... | 41 |
| 6.3. | Introdução..... | 42 |
| 6.4. | Objetivos..... | 43 |
| 6.5. | Metodologia..... | 44 |
| 6.5.1. | Contexto..... | 44 |
| 6.5.2. | Participantes..... | 44 |
| 6.5.4. | Instrumentos e Procedimentos de recolha dos dados | 48 |
| 6.5.5. | Procedimentos de análise | 50 |
| 6.6. | Resultados..... | 50 |
| 6.7. | Discussão | 59 |
| 6.8. | Conclusão..... | 60 |
| 6.9. | Referências Bibliográficas | 61 |
| 7. | Considerações Finais | 63 |
| 8. | Referências Bibliográficas..... | 65 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Subáreas e Matérias das Competências Essenciais para o 7º ano. | 22 |
| Figura 2 - Ficha de Avaliação da Imagem Corporal..... | 46 |
| Figura 3 - Registo de atividade física semanal. | 47 |
| Figura 4 - Imagens e os textos elaborados pelos alunos..... | 52 |
| Figura 5 - Exemplo de “comprovativo” de uma caminhada em grupo..... | 54 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Distribuição das matérias. | 23 |
| Tabela 2 - Descrição dos exercícios do programa de treino. | 48 |
| Tabela 3 - Questões apresentadas nos grupos focais. | 49 |
| Tabela 4 - Equipas dos desafios de aptidão física. | 53 |
| Tabela 5 - Pontuação das equipas nos desafios de aptidão física. | 54 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Resposta dos alunos à pergunta “estás satisfeito com o teu corpo?”. | 51 |
| Gráfico 2 - Resposta dos alunos à pergunta “Gostarias de mudar alguma coisa em ti?” | 51 |
| Gráfico 3 - Resultados da avaliação da imagem corporal. | 53 |
| Gráfico 4 - Comparação dos resultados do teste salto horizontal antes das sessões de treino e após. | 55 |
| Gráfico 5 - Comparação dos resultados do teste de abdominais antes das sessões de treino e após. | 56 |
| Gráfico 6 - Comparação dos resultados do teste de VaiVém antes das sessões de treino e após. | 56 |
| Gráfico 7 - Comparação dos resultados em segundos do teste de agilidade antes das sessões de treino e após..... | 57 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-------|
| Anexo 1 - Ficha de Apresentação..... | XV |
| Anexo 2 - Problemas de saúde da turma residente..... | XVI |
| Anexo 3 - Roulement de espaços da escola cooperante..... | XVII |
| Anexo 4 - Planeamento anual (1ºSemestre). | XVIII |
| Anexo 5 - Planeamento anual (2ºSemestre). | XIX |
| Anexo 6 - Exemplo de unidade didática. | XX |
| Anexo 7 - Exemplo de Plano de Aula..... | XXI |
| Anexo 8 - Dossier de Dança..... | XXII |
| Anexo 9 - Atividade planificada pelo Núcleo de Estágio..... | XXIII |

Resumo

Este documento relata a experiência da autora, professora em início de formação, no decurso do seu estágio profissional, inserido no segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O estágio profissional constitui um dos momentos mais marcantes da vida de um professor estagiário, pois representa o primeiro contato com a realidade escolar. O núcleo de estágio da escola cooperante foi constituído por três estudantes estagiários, acompanhados por uma professora cooperante da escola e orientados por uma professora da FADEUP. Quer as professoras que a orientaram, quer os alunos, foram elementos essenciais para o valor formativo que o estágio teve para a autora. Neste relatório, pretendeu-se retratar os acontecimentos que marcaram o percurso da estudante estagiária, as dificuldades encontradas e a forma como foram ultrapassadas. A primeira parte do relatório faz uma descrição pessoal e institucional. Posteriormente, são focados temas como a organização e planeamento do ensino, métodos de aprendizagem e processos de avaliação. O estudo de investigação-ação procurou analisar as transformações das perspetivas que alunos do 7º ano de escolaridade tinham acerca do que é ser *fit* e estar em forma. Este estudo decorreu durante o segundo semestre, num programa de educação para a saúde, em contexto de prática de ensino supervisionada. Os resultados evidenciaram uma transformação dos entendimentos dos alunos, quer a nível físico, mas também de conhecimentos e perceção pessoal. Por outro lado, o envolvimento da família e amigos no cumprimento de tarefas fez com que os alunos não se sentissem sozinhos e demonstra o papel importante da escola na sociedade. Este estágio constituiu um desafio, no qual foram colocados em prática os conhecimentos teóricos já adquiridos. Permitiu um contacto com a vida profissional, mas acima de tudo permitiu um crescimento na identidade pessoal e profissional.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; SER FIT; APTIDÃO FÍSICA; AUTOIMAGEM.

Abstract

This document reports the author's experience, a teacher in the beginning of her initial training, during her school placement, inserted in the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, of the Faculty of Sport, Oporto University (FADEUP). The school placement represents one of the most important moments in a teacher's life, because it's the year that he has the first contact with school reality. The practicum group of the cooperating school was constituted by three preservice teachers, attended by a cooperating teacher from the school, and guided by a Faculty of Sports teacher. The teachers, who guide her, and the students, were essential elements for the proper functioning of the school placement. The main objective of this document is to portray the events that marked the path of the student as a teacher, the difficulties encountered and the way in which they were overcome. The initial part of the report has a personal and institutional description, moving on to some topics such as the organization and planning of the learning process, passing through characteristics of the resident class, annual planning and the entire process for preparing it and the evaluation process. The action-research study sought to analyze the transformation in the perspectives of the 7th year students about what it means to be fit / be in shape. This study took place during the 2nd semester, in a health education program, in a context of supervised teaching practice. The results showed a transformation in students' understanding, at physical level, but also in knowledge and personal perception. On the other hand, the family and friends' involvement, made the students not feel alone, and demonstrates the important role of school in society.

Keywords: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; BEING FIT; PHYSICAL FITNESS; SELF-IMAGE.

Lista de Abreviaturas

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante estagiário

EF – Educação Física

ESE – Escola Superior de Educação

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

PA – Plano anual

PE – Projeto Educativo

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), integrada nos planos de estudos do 2º ciclo, conducente ao grau de Mestre de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

De acordo com Pacheco (1995), a passagem a professor estagiário significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes os fatores de socialização em contexto prático. O ano de estágio é considerado uma das fases mais importantes no desenvolvimento pessoal e profissional do Estudante Estagiário (EE), representando o momento em que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica são mobilizados no espaço real de ensino. Ao ter contacto direto com a realidade, o EE passa a compreender as responsabilidades e necessidades de um professor (Flores et al.; 2019; Rosado e Mesquita, 2011).

Na sequência da prática de ensino supervisionada, a elaboração do relatório de estágio, surge como instrumento de reflexão das práticas do EE, das suas vivências, dificuldades e estratégias implementadas.

Este documento encontra-se estruturado em seis tópicos: Enquadramento Pessoal, Enquadramento Profissional, Enquadramento Institucional, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Desenvolvimento Profissional e Conclusão.

No Enquadramento Pessoal é apresentada a minha autobiografia, percurso académico, desportivo e profissional, bem como as minhas expectativas iniciais em relação à prática de ensino supervisionada. No Enquadramento Profissional é abordado o meu ideal de professor, uma reflexão acerca das conceções de EF e dos Modelos de Ensino.

O quarto capítulo diz respeito ao Enquadramento Institucional e engloba o contexto escolar da Escola Cooperante (EC), o grupo de EF e o núcleo de estágio.

O quinto capítulo, refere-se à realização da prática, tendo como tema central a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Nele é feita a caracterização da turma, apresentado o planeamento anual e das unidades didáticas, é referido ainda o processo de avaliação utilizado e as atividades extracurriculares em que o núcleo de estágio teve inserido (i.e., participação na escola e relações com a comunidade).

O sexto capítulo materializa o estudo de investigação-ação, tendo em vista o Desenvolvimento Profissional do EE. Este estudo foi realizado na turma residente, com o objetivo de desenvolver as competências motoras dos discentes e em simultâneo desenvolver a temática relacionada com a re(construção) da ideia de “ser fit”.

Por fim, na Conclusão é efetuada uma análise sobre a evolução pessoal e de conhecimentos ao longo deste ano marcante na minha formação como docente.

1. Enquadramento Pessoal

1.1. Quem sou eu?

Nascida e criada em Vila Nova de Gaia, freguesia de Arcozelo, Cristiana Torres Maia nasceu a 03/01/1996 com 2,800kg e 51cm.

Os meus primeiros anos de vida foram passados em casa dos meus avós paternos com os quais criei uma ligação muito forte. Com seis anos fui para a Escola Primária dos Chãos Velhos, Arcozelo e desde cedo percebi a minha paixão pelo desporto: os meus intervalos eram passados a jogar à bola, tinha dificuldade em concentrar-me nas aulas porque só pensava no intervalo, para ir jogar à bola. O primeiro ano de escolaridade foi uma época complicada para mim, com uma adaptação difícil à escola, uma vez que era muito tímida. Com o passar dos anos, a escola passou a ser a minha casa e um local onde me sentia segura e contente.

Com 10 anos, ingressei na Escola Básica Sophia de Mello Breyner, a escola “dos grandes” e foram estes os melhores anos da minha infância/adolescência. Foi nesta altura que passei a fazer parte do “mundo” do Voleibol, onde permaneço até hoje. A minha disciplina preferida sempre foi a EF. Cedo participei nos corta-matos da escola, ganhei algumas medalhas, que ainda hoje guardo com muito carinho e orgulho.

No 3º ciclo, tive uma professora de EF que me influenciou positivamente, e se eu tinha dúvidas do que queria ser, com ela estas dissiparam-se. Várias vezes me perguntavam o que queria ser quando fosse grande e a minha resposta era imediata: professora de EF.

Do 9º ao 12º ano frequentei o Colégio Internato dos Carvalhos, curso de Ciências Sociais Humanas. Esta foi uma fase má na minha vida pessoal, as minhas notas não foram tão agradáveis quanto o esperado e até cheguei a pensar desistir da escola. Como não me identificava com o curso, não me sentia motivada para estudar, sendo que a EF era única disciplina que me estimulava a ir à escola. Tive a sorte de ter uma professora muito exigente, que impunha rigor e seriedade na aula, fazendo-me perceber que na EF também exigiam

regras e que era uma disciplina tão importante como as demais. O que mais me fascinava nesta professora era o à-vontade que demonstrava nos conhecimentos acerca de todas as modalidades, a par do seu vasto repertório motor. Após concluir o ensino secundário, e mesmo tendo passado por um período negativo nos estudos, decidi ingressar num Curso Técnico Superior Profissional (Curso Desporto e Turismo da Natureza) na Escola Superior de Educação do Porto, onde recuperei o gosto pelos estudos e aproveitei ao máximo a oportunidade para ampliar os meus conhecimentos, com vista a conseguir concretizar o meu sonho de ser professora de EF.

Quando ingressei no ensino superior, na Escola Superior de Educação da Universidade do Porto, foi-nos informado que os quatro melhores alunos tinham acesso direto à Licenciatura em Ciências de Desporto e, por isso, o meu enfoque foi tentar tornar-me uma das melhores. Fazia parte do programa do segundo ano do ciclo de estudos a realização de um estágio. Optei pela empresa *Onda D'Ideias*, destinada a atividades radicais, campos de férias, centro de estudos, entre outros. Graças à minha dedicação, fui convidada a continuar a prestar serviços nesta empresa. Mesmo após concluir a licenciatura e, até hoje, mantenho ligação com a mesma, colaborando em vários eventos. Movida pela minha paixão pelas atividades radicais, em 2019 realizei uma formação na empresa *Diverlanhoso*, onde fiquei a trabalhar como monitora nos Campos de Férias.

No decorrer da licenciatura, e cada vez mais perto do meu objetivo, comecei a trabalhar na empresa Decathlon de Gaia. Esta experiência profissional foi bastante positiva, na medida em que aperfeiçoei as minhas competências de comunicação e capacidade de resolução de problemas. Não obstante, foi um período muito cansativo, porque obrigou a conciliação da atividade profissional, das obrigações de estudante, dos treinos e jogos de voleibol como jogadora e como treinadora. Todavia, foi uma escolha que fiz e da qual não me arrependo.

Devido à pandemia COVID-19, não me foi possível realizar estágio numa escola como era o meu desejo, uma vez que a maior parte das escolas primárias na altura não aceitavam pessoas externas. Esta condicionante fez com que o

meu estágio fosse feito como treinadora de Voleibol no Sporting Clube de Arcozelo, o clube que me formou. Durante este ano fiz um esforço extra e trabalhei numa padaria, isto com o propósito de utilizar a remuneração para comprar um carro melhor do que aquele que tinha, o que aconteceu.

Como o meu sonho ainda não estava concretizado, não deixei de estudar, e a menina que não gostava da escola, decidiu entrar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Os primeiros dias foram de um nervosismo constante, e questionei-me a mim própria: “Como irá ser?”, “Será que me vou adaptar à faculdade?”, “Irei eu gostar do curso?”. Com o tempo adaptei-me à faculdade, onde fui muito bem recebida e acolhida.

No primeiro ano de mestrado comecei a trabalhar na empresa Mercadona, onde permaneço até ao momento. Estou nesta empresa com objetivo de conseguir independência monetária, viver sozinha e, também ajudar os meus pais. Durante este ano letivo, fui convidada a lecionar no complemento de apoio à família (CAF’S) numa escola em Valadares e, no seu seguimento, tive a oportunidade de trabalhar no campo de férias de verão como professora. O fato de lidar com crianças dos três aos 11 anos de idade, permitiu-me melhorar as minhas competências ao nível da comunicação e adaptá-las segundo as diferentes faixas etárias.

1.2. Expetativas iniciais em relação ao estágio profissional

O dia de apresentação na escola chegou e eu não sabia o que esperar... Nas noites anteriores só pensava “Como vai ser a estrutura da escola?”, “A minha professora cooperante (PC) será simpática, será muito exigente?”, “Será que me vou adaptar bem?”. No primeiro impacto pude constatar que a PC era uma pessoa extremamente simpática, com um à-vontade e uma confiança que refletiam os seus anos de experiência e demonstrava um carinho muito grande pelos seus ex-alunos, algo que me cativou muito e me deixou ansiosa por saber qual seria a minha turma. Com o aproximar da data de início de aulas, sabia que teria de assumir uma responsabilidade à qual não sabia se estava

preparada. O facto de ter sob a minha responsabilidade 22 alunos, que iriam depender da minha atuação pedagógica para obterem sucesso escolar, sendo eu responsável pela sua aprendizagem e pela sua segurança dentro do recinto escolar, era uma situação que me deixava muito inquieta e receosa.

Antes de começar as aulas, tinha a ambição ser uma professora próxima dos alunos, mas que mostrasse autoridade, pois considero que demasiados facilitismos podem levar a faltas de respeito e/ou incumprimento das normas. Para tal, procurei obter o máximo de informações junto da PC e dos meus colegas, de forma a ser capaz de combater os problemas que iam surgindo na sala de aula. Assumi uma atitude de escuta ativa com os vários sujeitos educativos, procurando ouvir os alunos sempre que tinham dúvidas ou sugestões, e também estando recetiva à PC e os meus colegas, tendo a certeza de que todos me traziam enriquecimento.

Numa perspetiva pessoal, o primeiro ano de mestrado deu-me uma base teórica bastante sólida para lidar com os obstáculos do ano de estágio, no entanto, foi ao longo do estágio que me fui sentindo mais autónoma e resolutiva. No início do estágio, sentia medo de falhar, de não estar a proporcionar uma aprendizagem eficaz aos alunos, e apesar ter conseguido soluções para os problemas que iam surgindo, o medo de falhar demorou a desaparecer.

A reconstrução de aprendizagens, superação de dificuldades, equilíbrio pessoal e profissional e o confronto com as inseguranças, torna o estágio curricular supervisionado um momento marcante e complexo (Benites et al., 2012).

No início, um dos meus receios enquanto professora, era a perda do controlo da turma, pois gostava de dar autonomia aos alunos, mas não queria cair em exageros. Um outro receio, era não conseguir melhorar a minha capacidade de reflexão, por achar ter fragilidades teóricas em determinados conteúdos (e.g., modelos de ensino) e dificuldades no domínio da escrita. Acredito que refletir sobre as aulas é um dos pontos fulcrais para a evolução das mesmas e, também, para a evolução do próprio professor. Estes aspetos foram alvo de continuo aperfeiçoamento durante o estágio, alcançando melhorias significativas.

Em suma, expectava que a experiência no estágio, para além do contacto e interação com as crianças e jovens, me permitisse desenvolver competências necessárias para o exercício da vida profissional. Conhecer todas as funções que são atribuídas ao docente, inclusive aquelas que ocorrem fora do contexto de sala de aula, e procurar ganhar autonomia para lecionar, proporcionando um ensino de qualidade aos estudantes.

2. Enquadramento Concetual

2.1. A Educação Física na escola

Enquanto matéria de ensino, a EF vai muito para além da componente física associada ao desporto e ao movimento. Deve ser entendida como uma disciplina que vê o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, entendendo-se tal como sistema de comportamentos culturais, marcado por regras, normas e conceções socioculturais (Batista & Queirós, 2015).

Sendo esta uma área de matéria de currículo escolar não se apresenta como uma realidade monolítica, “é um terreno partilhado e disputado por tradições, comunidades de prática, retóricas de legitimação e, ciclicamente, atravessada por movimentos de renovação de discursos e práticas.” (Graça, 2012, p. 101).

Pessoalmente, considero que perspetivas de EF que ofereçam ao aluno a oportunidade de se desenvolver de forma integral, conjugando domínios socioafetivos, motores e cognitivos, são as mais completas e que contribuem para a concretização dos objetivos plasmados no currículo nacional. A aprendizagem centrada no aluno, proporciona um ambiente onde todos são encorajados a explorar possibilidades, procurar soluções alternativas, colaborar entre si, tentar novas ideias e hipóteses, confrontar-se com os seus pensamentos e finalmente apresentar a melhor solução.

As conceções de ensino são frequentemente definidas como um conjunto de diversas perspetivas, teorias e abordagens que têm como principal propósito direcionar a prática educativa. Desta forma, pode considerar-se que as estas conceções assumem diferentes pressupostos, visando explicar o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, disponibilizando linhas orientadoras aos professores relativas ao planeamento, implementação e avaliação das estratégias educativas (Kirk, 2009; Siedentop et al., 2019). Ou seja, através da adoção de diferentes programas educacionais inspirados nos múltiplos modelos de ensino, o professor (e, por associação, a escola) procura incentivar nos seus

alunos a aquisição de diversas competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. É esperado que estas competências auxiliem os alunos no seu percurso escolar e, idealmente, que se façam sentir no futuro, ajudando-os a tornarem-se cidadãos responsáveis e ambiciosos. Por outras palavras, uma das principais preocupações de um professor é promover um Perfil de Aluno adequado e funcional, que no caso das diretrizes nacionais em Portugal, devem ter em conta o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

2.2. O professor como agente educativo

A componente ético-profissional, tal como acontece noutras áreas do saber, é de extrema importância para a EF, uma vez que engloba um conjunto princípios e valores, que orientam a conduta dos profissionais, quando exercem as suas funções (Leme & Varoto, 2013).

Para o correto exercício da sua profissão, não basta os professores dominarem as competências técnicas, é fundamental que assumam uma postura íntegra e correta com todos os indivíduos da comunidade escolar. É necessário que sejam responsáveis na partilha dos seus conhecimentos e nas suas interações com a comunidade escolar, que sejam honestos e dedicados quando exercem as suas funções, reconhecendo que, para além de se estarem a representar enquanto pessoas, estão também a representar uma área profissional (Darido & Impolcetto, 2016)

A identidade profissional pode ser definida como a perceção que o professor tem de si mesmo enquanto profissional, envolvendo os valores e crenças que orientam a sua prática, promovendo o desenvolvimento contínuo das suas competências e habilidades (Carbinatto & Soares, 2013). Uma adequada construção da identidade profissional requer uma compreensão clara do papel do professor na escola, bem como a capacidade de se conciliar com os princípios éticos inerentes à prática pedagógica. É através desta articulação que o professor conseguirá partilhar os seus conhecimentos teóricos, estabelecer

relações de confiança com os seus alunos, potenciando o seu desenvolvimento físico, emocional e social (Darido & Rangel, 2011).

Reconhece-se, portanto, o peso que a componente ética poderá ter neste processo de construção de identidade profissional. Está-se ciente que, para orientar a intervenção pedagógica é necessário que o profissional procure ativamente assumir uma postura que vá ao encontro a princípios e valores éticos que contribuam para uma prática mais adequada e positivamente impactante (Santin, 2014).

2.3. O meu ideal de professor

Primeiramente, considero que um bom professor, para além de possuir um vasto leque de conhecimentos e métodos pedagógicos, deve também ter uma grande paixão pela sua profissão e pelo que faz. Uma paixão capaz de ser reconhecida pelos alunos, que melhore as relações socio afetivas entre o docente e os alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. É também fundamental que um bom professor tenha a capacidade de tomar decisões, que estas sejam justas e orientadas para o bem-estar geral dos seus alunos, havendo a noção das consequências que estas decisões possam vir a ter.

Deste modo, sinto que é importante realçar, que um bom professor / um ideal de professor, deve ter uma boa relação com os seus alunos, para que estes se “deixem conhecer” e tal permita ao professor responder às suas individualidades. Através desta relação professor-aluno, o docente poderá potenciar as estratégias, adequando-as a cada contexto. Espera-se em consequência, que os alunos passem a olhar para o professor como uma figura de referência, numa relação de proximidade, que preza a comunicação dialógica e recíproca, mas também como uma figura com autoridade, possibilitando um ambiente mais descontraído e saudável dentro da sala de aula.

O professor, consciente da importância do seu papel, deve ser um exemplo, e fomentar o desenvolvimento dos seus alunos, não só a nível cognitivo, mas também social, transmitindo valores e princípios, como a resiliência, o esforço, o *fairplay*, o respeito, a cooperação, entre outros.

É um facto que os alunos passam inúmeras horas em contexto escolar, pelo que podemos assumir a escola como uma “segunda casa”, sendo importante que o professor tenha consciência que além de transmitir conhecimentos, pode ser uma influência e um guia nesta fase de autoconhecimento e de crescimento.

No que diz respeito ao processo educativo, o professor deve ter em conta vários aspetos, tais como as dificuldades dos alunos, os seus interesses e as suas capacidades, de modo a adequar as situações de aprendizagem de forma a que nenhum aluno se sinta excluído e/ou diminuído. A inclusão de todos os alunos, tenham eles maior ou menor nível de habilidade, faz com que todos se sintam “vistos” e reconhecidos como elementos essenciais à turma, proporcionando um melhor clima de aula.

É errado assumir que um professor possui todo o conhecimento, porquanto o “palco” onde decorre o “espetáculo” do processo ensino-aprendizagem encontra-se em constante mudança. O ser humano é facilmente afetado por acontecimentos, positivos e negativos, que consecutivamente, alteram o seu estado psicológico e emocional. Por isso, o docente tem de estar em constante processo reflexivo, numa tentativa de descortinar as necessidades, não só relacionadas com as habilidades motoras, mas também que se adequem às necessidades psicológicas básicas dos alunos (Pires et al., 2010). Pode-se aprender muito sobre os estudantes, ao integrá-los no processo educativo, ao reconhecer que as suas opiniões são importantes e relevantes, e que têm um papel ativo na sua própria aprendizagem. Isto cria um ambiente de autorresponsabilização, autonomia, entreajuda e colaboração. A individualidade de cada discente condiciona respostas diferenciadas às metodologias implementadas. Por esse motivo, as apreciações dos alunos são de extrema importância para que o professor consiga inferir se o “caminho” que escolheu é, de facto, o mais indicado. Quanto às apreciações que o professor fornece aos alunos, são afetadas pela sua capacidade instrutória e pelo seu conhecimento dos conteúdos. Estes dois aspetos devem ser alvo de investimento por parte do docente, de forma a potenciar a sua intervenção pedagógica.

Conclui-se assim, que um professor deve ser alguém capacitado, possuindo conhecimentos conceituais e institucionais/contextuais, sabendo justificar a importância da EF no currículo escolar, capaz de proporcionar tarefas adequadas ao público-alvo, e que esteja dotado de ferramentas pedagógicas possibilitando um ensino de qualidade.

3. A escola que me acolheu

De acordo com Albuquerque et al. (2013, p. 124), “para que a intervenção pedagógica tenha significado, é necessário ter, antes de mais, um conhecimento aprofundado da escola e das suas características, potencialidades e necessidades”. Os pontos que se seguem fornecem informação acerca da comunidade escolar em que me inseri, sob um ponto de vista mais macro, i.e., funcionamento, organização, espaços, etc., e, depois, sob um ponto de vista mais micro, i.e., relacionado com a disciplina de Educação Física, em particular o grupo disciplinar e o núcleo de estágio.

3.1. Organização e funcionamento da escola cooperante

A EC iniciou a sua atividade a 29 de fevereiro de 1989. No ano letivo de 2000, elegeu como patrono o Arquiteto Oliveira Ferreira. Localiza-se numa área privilegiada, encontrando-se a escassos minutos da costa litoral e de uma estação de comboios.

Trata-se de uma comunidade escolar que se apoia na construção do conhecimento através do rigor e profissionalismo. Tem como objetivo a integração na escola das famílias dos alunos, algo que se conquista ao longo do tempo. Procura, também, envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico, ambicionando formar os alunos segundo as indicações contempladas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, de modo que estes sejam cidadãos responsáveis, autónomos e participativos.

Os documentos mais relevantes e importantes dentro de uma comunidade escolar são, o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno da escola. Quer o PE quer o PAA, são documentos estratégicos para delinear e planear pontos referentes à comunidade escolar.

Azevedo, et al. (2011) descreve o PE como uma ferramenta que promove a autonomia das escolas através da reestruturação do sistema e da administração educativa. A concretização deste projeto necessita de uma

liderança afirmativa, de forma a ir ao encontro das necessidades, preferências e perspectivas, de todos os docentes e não docentes da comunidade escolar. Este documento deve ser breve e concreto, de forma a ser acessível a todos os interessados.

A escola tem como missão “Prestar um serviço público de qualidade, revitalizando as sinergias existentes entre os diferentes elementos que constituem a EC, bem como a relação com a Comunidade, canalizando-as para a formação plena dos alunos, num contexto de humanização dos processos” (Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira, Projeto Educativo. pág.13 2021-2025)

No ano letivo de 2022/2023, frequentavam a EC 613 alunos, 287 do ensino básico, 259 do secundário e 67 alunos do curso de Educação de Adultos. No ensino secundário estão disponíveis quatro cursos científicos-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. As turmas estão mais concentradas em dois cursos, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. A procura formativa dos alunos de ensino secundário da EC é maior nos cursos profissionais, tendo ao seu dispor cinco áreas: Turismo, Bombeiros, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Restaurante e Bares e Técnico Auxiliar de Saúde, que contabilizam um total de cerca de 149 alunos.

Desde início que fui recebida de braços abertos, e a primeira semana foi sem dúvida de muitas emoções. Encontrei-me em situações que nunca tinha vivenciado, desde as primeiras impressões da escola, até à primeira vez que entrei no gabinete do diretor. A interação inicial com outros professores foi agradável, principalmente com os de EF, estando ligada ao voleibol consegui facilmente estabelecer uma relação de proximidade, dada a existência de uma cultura extremamente enraizada desta modalidade na EC. No geral, todo o corpo docente demonstrou muita simpatia e apreço na minha integração, criando em mim um sentimento de pertença, confiança e motivação em aprender com os demais.

As instalações desportivas

A EC apresenta boas condições estruturais para as aulas de EF. Possui um espaço exterior com uma área generosa, onde existem: um campo de futebol, três campos de basquetebol (no mesmo espaço) e uma pista de atletismo. As condições deste espaço, com flexibilidade de utilização por várias modalidades, aliado ao fato de ser ao ar livre, é uma mais-valia para a lecionação dos diferentes conteúdos. No que diz respeito às desvantagens, o piso é todo em alcatrão, podendo influenciar negativamente a aderência do calçado desportivo, e não se pode utilizar em dias de chuva. Existe também um pavilhão desportivo com duas tabelas de basquetebol e quatro balizas. O pavilhão tem como vantagens, ser um espaço coberto, com um pavimento em bom estado de conservação. Quanto às desvantagens: ter só duas tabelas de basquetebol, ser partilhado por três turmas ao mesmo tempo e não ter um ginásio ou sala própria para as aulas de ginástica. Em relação ao material, a escola possui o que foi considerado necessário e em boas condições, tendo bastantes raquetes de badminton, redes e várias bolas, para cada uma das modalidades abordadas. No meu entendimento, a escola deveria investir em material de ginástica, por exemplo, apesar de ter bons colchões, estes não são suficientes caso estarem duas turmas a realizar a mesma modalidade ao mesmo tempo.

3.2. Grupo de Educação Física e o Núcleo de Estágio

O Grupo de EF era composto por sete professores, quatro do género masculino e três do género feminino. A EC tem muito poucos docentes, e os docentes do grupo de EF, apresentavam maioritariamente idades superiores a 50 anos. A vinda de estagiários para a EC é sempre considerada uma mais-valia, pois trazem ideias novas e uma colaboração importante na organização das atividades do grupo. Na minha experiência, o grupo de EF é um grupo agradável para se trabalhar, por ser um grupo pequeno e por acolher os EE's de forma muito atenciosa, permitindo logo, desde o início, a partilha de experiências e a discussão de ideias. A partilha conhecimentos, e de diversos pontos de vista, enriquece o conhecimento e conduz à sabedoria de todos os envolvidos.

Apesar das potencialidades do grupo de EF, é importante destacar, que as constantes alterações na sua constituição ao longo do ano letivo, devido à entrada e saída de professores, acarretou algumas consequências negativas, nomeadamente a descontinuidade do trabalho. Apesar destes entraves, todas as atividades decorreram normalmente, e, pessoalmente, senti que contribuí, para o bom funcionamento das mesmas.

O núcleo de Estágio era composto por três EE's e a PC, sendo o ambiente bastante positivo. A minha relação com uma das colegas tem já vários anos, pois partilhamos incontáveis momentos no voleibol, enquanto praticantes e treinadoras. Em oposto, tive o primeiro contato com o outro colega, mas como o tempo fomos criando uma boa ligação e uma relação de amizade.

No decorrer do EP, privilegiamos a partilha de conhecimentos na planificação das aulas (UD e planos de aula). Debatermos as nossas ideias, partilhamos dúvidas sobre os procedimentos a adotar, bem como as nossas incertezas, e procuramos, dentro dum espírito de colaboração, encontrar as melhores metodologias a aplicar na resolução dos problemas que iam surgindo ao longo das aulas. Por outro lado, existem situações que o EE não consegue detetar, assim, nada melhor que uma perspetiva externa acerca de pontos a melhorar ao nível da intervenção pedagógica. Desta forma, no final de cada aula lecionada, existia uma sessão de reflexão, nas quais os EE falavam dos pontos fortes e menos fortes da prática, onde também a PC procurava contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus estagiários.

4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. Distribuição das turmas pelos estudantes estagiários

Relativamente à distribuição das turmas pelos EE's, estas foram distribuídas atendendo a dois critérios principais: a média de cada EE e o horário mais adequado para de cada um. As turmas disponíveis, para a realização da prática de ensino supervisionada, eram duas turmas de 7º ano, uma de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Pessoalmente, preferia uma turma de 7º ano, por serem mais novos, pois sempre tive afinidade para crianças/jovens até aos 13/14 anos. Por outro lado, estando já habituada a lidar com crianças desta faixa etária, considereei que seria mais fácil a minha adaptação.

Antes do início das aulas, o núcleo de estágio elaborou uma Ficha de Caracterização (Anexo 1) para conhecer melhor os alunos, e começar a planear o processo de ensino-aprendizagem a partir dessa informação.

4.1.1. A Turma Residente: 7º ano de escolaridade

A turma que me foi atribuída era constituída por 22 alunos, 11 rapazes e 11 raparigas. A existência de equilíbrio entre sexos facilitou a organização da turma nos diferentes exercícios, das variadas matérias a abordar, durante o ano letivo. Na sua generalidade, a população masculina apresenta um nível de competência motora superior à feminina (de Souza et al., 2014). Deste modo, a divisão destes dois grupos em determinados momentos da prática (i.e., grupos homogéneos), ou a incorporação de elementos de diferentes níveis de habilidade no mesmo grupo (i.e., grupos heterógenos), pode contribuir para uma participação mais equitativa nas situações de aprendizagem. Importa salientar que, no início do 2º semestre, a turma sofreu alterações no que diz respeito à sua composição, pois uma aluna foi transferida e um aluno foi incluído a 17 de abril. Relativamente ao aluno que entrou mais tarde para a turma, com o objetivo de se ambientar à escola e à turma, este assumiu um papel de assistente das

aulas, visto que já tinha efetuado metade do ano letivo corrente noutra país, inclusive, com excelentes notas.

No que concerne à idade dos alunos, a idade média situava-se nos 12 anos. Nenhum dos alunos tinha qualquer retenção escolar no ano de escolaridade atual, no entanto, existiam dois alunos já tinham reprovado uma vez em anos anteriores. Quanto à nacionalidade, 20 alunos tinham nacionalidade portuguesa e dois alunos nacionalidade brasileira. Esta informação foi essencial para conhecer e compreender os seus contextos socioculturais, tradições, costumes e outras informações, que são pertinentes nas práticas das aulas. Por exemplo, na modalidade de voleibol no Brasil, os gestos técnicos são ditos de forma diferente de Portugal, o que fez com que tivesse de explicar aos alunos nova nomenclatura.

Durante a primeira reunião do conselho de turma, dois alunos foram destacados por terem mais dificuldades de aprendizagem, e por serem alunos que apresentavam um Relatório Técnico Pedagógico no qual, foram implementadas medidas com vista à sua inclusão na turma e na escola. O Relatório Pedagógico, visa facilitar o ensino e aprendizagem dos respetivos alunos e ajuda as avaliações. Estes testes são adaptados a cada aluno.

Através do questionário, foi possível aferir que 65% dos alunos praticava desporto fora do contexto escolar, percentagem que gostaria de ver aumentada após a minha intervenção pedagógica. A modalidade que os alunos mais gostavam e que a maioria praticava era futebol, algo que me acalmou e confortou, uma vez que era uma das modalidades em que eu me sentia confortável. Além do futebol, outras modalidades eram praticadas pelos alunos, por exemplo, duas alunas praticavam andebol, uma mais-valia nas demonstrações em situações de aprendizagem, com os restantes alunos a observarem a execução correta dos movimentos técnicos e/ou ações táticas. Estas alunas assumiram-se como elementos coadjuvantes na lecionação da modalidade de andebol.

No geral, os alunos da turma eram muito empenhados e pró-ativos nas tarefas propostas, sendo o seu comportamento exemplar. Os alunos participaram em todas as atividades da escola organizadas pelo departamento

de EF. Havia uma percepção subjetiva de que os alunos já se conheciam há muito tempo, estando sempre prontos a ajudar-se mutuamente. Durante os exercícios/jogos havia bastante *fair play* e respeito uns pelos outros, o que facilitou o processo de ensino e aprendizagem.

Não se verificaram lesões impeditivas à prática de EF. Oito alunos apresentavam problemas de saúde que careciam maior atenção: um com anemia, dois com asma, um com perda auditiva do lado direito, um com alergias a ácaros e três com problemas visuais (Anexo 2). Uma das alunas ocultou o facto de ter diabetes tipo 1. Felizmente, na primeira reunião, o pai da aluna falou comigo, para que fosse autorizada a sua ida ao balneário ingerir alimentos ou administrar insulina, caso esta o solicitasse. Ficou acordado com a aluna, que bastaria levantar o braço e apontar para os balneários e a sua ida seria autorizada de imediato.

Os alunos da turma residente, na minha visão, eram muito aplicados nas aulas de EF, estando comprometidos na realização de todos os exercícios propostos e, no geral, o comportamento da turma era adequado. O empenho dos alunos nas aulas foi notório, ajudavam na montagem e desmontagem dos diversos materiais, o que revela um grande espírito de entreajuda entre colegas, mas também com a professora. Com o decorrer das atividades, apercebi-me também que a turma era muito competitiva, interessada e predisposta em participar em todas as atividades desportivas inseridas no Plano de Atividades (e.g., Corta-Mato Escolar, torneios interturmas, Desporto Escolar, etc.). Foi notória a vontade de praticar atividade física, dentro e fora do horário das aulas, dado que os alunos permaneciam com frequência no pavilhão durante os intervalos e voltavam nos tempos livres.

No início das aulas, optei por conversar um pouco com os alunos sobre os fatores que poderiam influenciar a sua prestação nas aulas de EF. Procurei saber se estes se encontravam muito cansados dos treinos (para alunos que praticavam desporto formal), como correram os jogos nesse fim-de-semana, como se sentiam em relação às outras disciplinas, por exemplo, quando é que tinham testes, de modo a perceber os momentos de maior pressão individual.

4.2. Planeamento: do nível macro ao nível micro

No início do ano letivo é necessário construir um planeamento anual (PA), de forma a traçar as linhas orientadoras para a prática, não obstante de o mesmo, assumir um carácter imprevisível e necessitar numa fase posterior, de reajustamentos, no momento em que se constrói um PA deve ter-se em consideração os seguintes aspetos: recursos materiais disponíveis, que são todos os itens de consumo utilizados para a realização do plano anual; recursos humanos, que correspondem a todas as pessoas que fazem parte da instituição escolar (alunos, pessoal docente, pessoal não-docente); práticas e tradições da escola, compostas por um conjunto de crenças, costumes, hábitos e conceitos da própria instituição escolar; recursos espaciais, ou seja, todos os espaços para a prática desportiva, nomeadamente as infraestruturas disponíveis, as suas condições e a rotatividade das mesmas, assim como possíveis constrangimentos devido às estações do ano ou a alterações/condições climáticas de determinada região; meio social, como ideias, valores e normas da sociedade na qual a escola está inserida; documentação da escola (tempos letivos, planos anuais de atividades, horários, parâmetros de avaliação); designação do departamento curricular, para assegurar a coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes no domínio científico pedagógico, reforçar a articulação curricular na aplicação dos planos curriculares e acompanhar as ofertas curriculares do agrupamento; regulamento interno da escola, que é o instrumento que define as normas de organização/funcionamento definidas pela direção e assumidas pela comunidade educativa, aclarando um quadro normativo da vida escolar, refletindo o projeto educativo da escola e incluindo as disposições legais em vigor.

O planeamento engloba três grandes níveis: o nível macro, através do planeamento anual, que deve ser feito logo no início do ano letivo, contabilizando o número de aulas; o nível meso, que diz respeito às unidades didáticas; e o nível micro, que são todos os planos de aula feitos ao longo do ano letivo. Ainda que o planeamento tenha sido feito no início do ano letivo, há sempre espaço

para potenciais ajustes, por exemplo, mudança nas condições climatéricas, ou alteração de datas de algumas atividades. É importante frisar que a EC trabalha com um *roulement*, elaborado no início do ano letivo, onde é feita a atribuição de cada espaço a cada professor.

Apesar de poder haver contratempos, considero que o planeamento é a parte essencial para a correta lecionação do professor.

4.2.1. As decisões macro

O PA é uma parte fundamental do trabalho de um professor, pois envolve a organização e estruturação das atividades de ensino. Este facilita a resolução de problemas que possam surgir ao longo do ano letivo. É uma ferramenta que possibilita a organização de estratégias didáticas que, por sua vez, orientam estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem (Aguiar et al., 2019). Neste sentido, para a realização do planeamento, o professor deve ter em atenção o nível em que os alunos se encontram e, a partir daí, traçar metas e objetivos individuais para o sucesso de todos.

Ao longo de todo o planeamento elaborado na EC, procurei desenvolver a capacidade criativa, cooperativa e de reflexão dos alunos ao longo das aulas lecionadas, estabelecendo desafios e metas a conquistar, para que eles compreendam também a importância e responsabilidade de serem organizados.

Relativamente à EC e à forma como foi definido o PA, inicialmente, em conjunto com a PC, definiram-se as modalidades desportivas que deveriam ser lecionadas nas aulas, tendo em conta o currículo, o *roulement* de espaços e as atividades desportivas que iriam decorrer ao longo do ano. Relativamente à sequencialização e extensão dos conteúdos, a PC deu liberdade aos EE's para escolherem qual a opção que seria mais favorável à periodização das modalidades, utilizando um dos três modelos possíveis: por etapas, blocos ou misto. Depois de analisar as diretrizes curriculares relativas ao 7º ano de escolaridade, em especial as Aprendizagens Essenciais (DGE, 201), e ter acesso ao *roulement* dos espaços (anexo 3), foram selecionadas as

modalidades (Figura 1), e foi definido que a distribuição por blocos se adequava mais às particularidades do contexto.

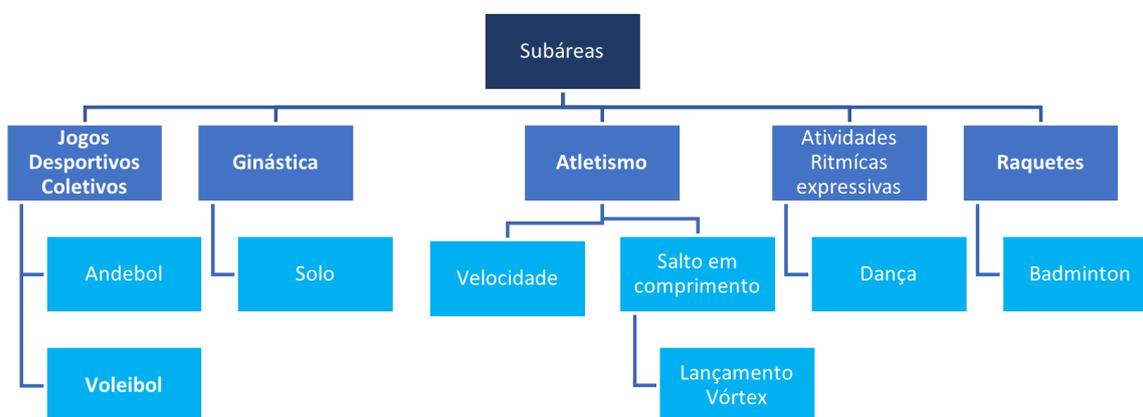


Figura 1 - Subáreas e Matérias das Competências Essenciais para o 7º ano.

As Atividades Físicas

No que concerne às Atividades Físicas, e considerando a divisão por semestres, no 1º semestre as modalidades lecionadas foram o Atletismo, o Andebol e a Ginástica, sendo que nestas duas últimas, tiveram exatamente o mesmo número de aulas.

Relativamente ao 2º semestre, as modalidades lecionadas foram o Voleibol, o Badminton e a Dança. A modalidade que foi alvo de um maior enfoque e se atribuiu um maior número de aulas foi o Voleibol, por existir o torneio de gira-volei na escola. O Badminton teve menor duração, cinco aulas, devido a várias interrupções letivas, como a Semana Educativa e a visita de estudo. A modalidade de Dança foi lecionada em nove aulas, e irá ser abordada e refletida mais à frente (tabela1). Importa realçar que a componente física esteve sempre presente ao longo do semestre.

Tabela 1- Distribuição das matérias.

| Matérias | Nº de aulas lecionadas |
|------------------|------------------------|
| Andebol | 15 |
| Ginástica | 15 |
| Atletismo | 6 |
| Badminton | 5 |
| Dança | 9 |
| Voleibol | 14 |

Em relação ao planeamento da Área dos Conhecimentos, em primeiro lugar foi preciso identificar quais os conhecimentos a tratar no 7º ano: relacionar aptidão física e saúde; identificar os benefícios do exercício físico para a saúde, e interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.

As estratégias adotadas referentes às áreas dos conhecimentos foram diversas, entre elas: trabalhos individuais e em grupos com pesquisa e visualização de vídeos educativos, questionários e reflexões/debates na turma. Para relacionar aptidão física e saúde, identificando os benefícios do exercício físico, um dos instrumentos utilizados para lecionar o conteúdo, foi pedir aos alunos uma pesquisa sobre a importância da alimentação, do descanso, e do que era ser *Fit* para eles. Depois de terem recolhido todo o conhecimento, os alunos expuseram aos colegas o trabalho desenvolvido. Durante as apresentações, houve também uma reflexão em turma, juntamente com a professora, tendo sido promovido o debate e a troca de ideias sobre o tema. Partindo destas experiências, foi realizado um estudo subordinado ao tema “Re(construir) a ideia de “ser *Fit*” no currículo da Educação Física, trabalho este que é apresentado no Ponto 7.

Uma outra estratégia para o esclarecimento de assuntos como a atividade física, o comportamento sedentário, a atividade desportiva e um estilo de vida saudável foi utilização de *PowerPoints*, juntamente com questionários acerca

dos temas abordados. Relativamente à dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos, foi pedido aos alunos, no final de cada modalidade, para entregarem seis regras da modalidade e três diferenças entre dos jogos olímpicos e paralímpicos dessa modalidade.

No que diz respeito à aptidão física, o principal objetivo foi que os alunos desenvolvessem capacidades motoras, de forma a evidenciem aptidão muscular e aptidão aeróbia, dentro da zona saudável de aptidão física do programa FITescola, para a sua idade e sexo. No início do 2º semestre, nas aulas de 50 minutos, os alunos realizaram um circuito com 11 estações de agilidade e coordenação a pares.

No primeiro semestre, a aptidão física foi desenvolvida no início das aulas de 100 minutos, sendo utilizada como aquecimento. Os exercícios eram selecionados consoante a especificidade da modalidade a lecionar na parte fundamental da aula. Já no segundo semestre, foi elaborado um circuito com 11 estações de aptidão física a pares, sendo executado nas aulas de 45 minutos. Nestas aulas, os discentes tinham a autonomia e a responsabilidade de efetuar a montagem e desmontagem do circuito. A forma como decorreu este circuito e seus resultados, irá ser motivo de explanação no Ponto 7.

Os testes FITescola foram alvo de avaliação em três momentos do ano letivo, no início, após o início do segundo semestre e no final do segundo semestre. Os testes realizados foram: abdominais, vaivém, agilidade 4x10m, impulsão horizontal e flexões de braços.

4.2.2. Das decisões meso às micro

As unidades didáticas (UD) (anexo 6) foram concebidas no início de cada modalidade, ficando definido quais as habilidades técnico-táticas e aspetos relacionados com a cultura desportiva a lecionar, e quais as capacidades para a elevação de condição física e conceitos psicossociais a desenvolver para cada modalidade. No primeiro semestre, existiram maiores dificuldades na construção das UD's, muito devido à falta de experiência, requerendo muitas modificações

ao longo do processo. Em relação ao segundo semestre, foi adotada uma nova metodologia na concretização das UD, o que facilitou uma maior compreensão do instrumento utilizado para a realização da mesma, conseqüentemente, a evolução foi notória, e os EE's já conseguiam sequencializar melhor os conteúdos.

Uma das principais tarefas realizadas durante a fase de planeamento foram os planos de aula (anexo 7). São documentos que descrevem as atividades, os objetivos, os conteúdos programados, os materiais pedagógicos e os métodos de avaliação que estão previstos ser implementados, para cada aula lecionada (Almeida, 2009; Taffarel, 2003). Importa referir que, no final de cada aula, juntamente com a PC, refletia-se sobre as problemáticas emergentes, com vista a identificar potenciais ajustes para aulas futuras. O plano de aula desempenha um papel central na promoção do ensino de qualidade e na aprendizagem eficaz dos alunos. Este é uma ferramenta essencial para o sucesso educativo.

4.3. Evolução da intervenção pedagógica ao longo do estágio profissional

A intervenção pedagógica pode ser dividida em quatro dimensões fundamentais, a instrução, a gestão, o clima e a disciplina (Luquin, 2008). Neste ponto, serão descritas as quatro dimensões supramencionadas, assim como eventuais competências que poderão ser úteis para a correta implementação das mesmas.

A **instrução** desempenha um papel central na intervenção pedagógica, pois é através desta, que o professor transmite os conhecimentos e as competências a serem adquiridas pelos seus alunos (Freire, 1996). Para que a instrução seja bem-sucedida, é essencial que o professor detenha conhecimentos relativamente às modalidades que está a lecionar, e deve ser igualmente capaz de transmitir esses conhecimentos de uma forma clara e objetiva, adaptando os termos usados às características específicas dos alunos (Shulman, 1986; Zeichner & Liston, 2014). Neste âmbito, uma das minhas principais preocupações enquanto EE, foi garantir que todos os alunos

compreendiam o que lhes era explicado, tendo o cuidado de me expressar corretamente e de adaptar a minha forma de ensinar às necessidades dos alunos, reduzindo a probabilidade de surgirem dúvidas.

“... devo começar a filtrar alguma da informação que transmito, procurando ser mais precisa na explanação e correção dos movimentos”

(Diário de Bordo, 23 de setembro de 2022)

Na minha intervenção pedagógica, tentei reduzir a informação ao essencial para não retirar tempo de empenhamento motor. No início das aulas, procurava falar do que iria ser abordado na sessão. Para rentabilizar o tempo de aula, enquanto demonstrava o exercício, dava a instrução do mesmo e no final da demonstração, referia sempre o objetivo do exercício. Muitas vezes utilizava os alunos como agentes de ensino, e colocava-os a fazer a demonstração do exercício, os alunos gostavam de estar inseridos e de serem o centro da atenção, facilitando assim a instrução do mesmo.

No decorrer do ano letivo, tive sempre a preocupação de fazer a demonstração dos exercícios. Caso fosse um exercício a pares, pedia a um aluno para demonstrar comigo, tive ainda a atenção de o aluno escolhido não ser o melhor da turma, para que todos tivessem noção da dificuldade/facilidade do exercício.

A **gestão** é também importante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. O professor deve organizar e coordenar as atividades lecionadas, assim como monitorizar o desempenho dos seus alunos, disponibilizando *feedback* sempre que necessário, para garantir que os exercícios são interiorizados (Machado, 2013). Para além disso, deve ser capaz de organizar corretamente os exercícios que pretende lecionar durante a aula, sendo também capaz de adaptar a sua forma de ensinar a eventuais imprevistos que possam vir a surgir no decorrer da aula (Paro, 2014). Segundo Batista e Queirós (2013), as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo respostas, também elas, únicas e sempre diferenciadas.

“... como professora tenho de pensar sempre nos piores cenários e, caso estes aconteçam, tenho de me manter calma, não deixando transparecer para os alunos”

(Diário de Bordo, 07 outubro de 2022)

Uma das estratégias para a organização e gestão da aula, é o planeamento prévio da mesma. Ao longo do estágio, tive o cuidado de efetuar este planeamento, decidir previamente os grupos de trabalho, os pares e as equipas, facilitando assim, a transição entre exercícios e otimizando o tempo.

O **clima e a disciplina** estão interligados, se não houver disciplina, o clima é propício à aprendizagem. É responsabilidade do professor criar um clima positivo e seguro, onde os alunos se sentem valorizados e à vontade para expressar as suas opiniões e tirar dúvidas, sem medo de serem julgados. Este ambiente positivo estimula a participação dos alunos no decorrer das aulas, potenciando os seus processos de ensino e aprendizagem (Marzano et al., 2003; Weinstein et al., 2003).

O professor deve ser capaz de garantir que as normas básicas de funcionamento sejam asseguradas ao longo da aula, com vista a garantir que os exercícios são realizados de forma adequada e coesa, o que, por sua vez, potencia um crescimento educativo positivo. Ou seja, para que as aprendizagens sejam bem-sucedidas, é necessário que haja disciplina (Canter, 2010; Curwin et al., 2018).

“Por natureza sou uma pessoa que sorri muito, sendo-me, muitas vezes, difícil demonstrar “cara zangada”. Todavia, acredito que agora consigo ter mais controlo sobre os alunos, apresentando-me como uma figura com autoridade na aula”

(Diário de Bordo, 15 de novembro de 2022)

Para criar um ambiente positivo durante as aulas, usei como estratégia o desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno, isto desde o início do ano, pela transmissão de respeito, confiança, bem como mostrando que me importava com cada um dos alunos.

“Creio que o facto de os alunos sentirem apoio da minha parte durante as aulas motiva-os a quererem fazer mais e melhor e a não desistirem”

(Diário de Bordo, 14 de dezembro 2022)

De acordo com Almeida et al. (2013), para um docente ser capaz de estabelecer uma boa relação com o aluno, deve conhecê-lo e compreendê-lo como ser único e distinto de todos os outros, bem como a realidade em que vive e as suas características pessoais. E, na verdade, foi isto que tentei fazer, procurando criar uma relação de empatia e proximidade com os meus alunos.

4.4. Modelos de ensino como ferramenta instrucional

São vários os modelos de ensino que disponibilizam linhas orientadoras aos profissionais, para que os mesmos sejam capazes de conduzir corretamente as suas aulas, e transmitir os conhecimentos de uma forma adequada e adaptada às especificidades dos seus alunos.

Apesar de distintos, os modelos partilham diversas semelhanças, entre as quais, as constantes evoluções do conhecimento sobre os aspetos pedagógicos relacionados com a prática desportiva, que induzem as pesquisas científicas a procurarem respostas cada vez mais adequadas às formas, às estruturas e aos métodos que suportem uma intervenção profissional consistente e eficaz (Mesquita & Graça, 2009).

Metzler (2011) evidencia que existem duas questões importantes: 1) cada modelo é designado para promover certos tipos de resultados de aprendizagem, de modo que se um professor pode querer utilizar mais de um modelo no programa; 2) a eficiência de um modelo depende fortemente do professor utilizá-lo da forma como ele foi elaborado” (*cit. in* Rufino & Neto, 2016, p. 295).

Os modelos assumem-se como importantes enquanto princípios orientadores. Nesse sentido, o modelo defendido por Metzler (2017) fornece um plano global e uma abordagem coerente para aprender e ensinar, clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e as suas interações, e

fornece uma ideia central para o ensino. Permite aos alunos entender o que está a acontecer e o que virá a seguir, fornecendo uma estrutura teórica unificada, apoiada na investigação, e fornece uma linguagem técnica aos professores. Possibilita, também, que a relação entre a instituição e a aprendizagem seja verificável. Permite uma avaliação mais válida de aprendizagem e facilita a tomada de decisão do professor, dentro de uma estrutura de trabalho conhecida. Esta conceção é que legitima melhor a EF, e dará aos professores melhor credibilidade no futuro (Silva et al., 2017).

Ainda sobre os modelos e as diferentes conceções existentes, verificamos que, de acordo com Costa (2005), o paradigma socio-construtivista (centrado no aluno) acerca da aprendizagem, considera que o conhecimento se consolida através de autorregulações que ocorrem através das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto. O paradigma socio-construtivista na EF destaca a importância da interação social, do contexto cultural e do aluno ativo, na construção do conhecimento. Este valoriza a colaboração, a contextualização e a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem. É a partir da constituição de novas relações, baseadas no conhecimento prévio, que se alcançam patamares cognitivos superiores, isto segundo o carácter simultâneo e provisório da teoria piagetiana (Franco, 1999). Ainda de acordo com o mesmo autor, alguns elementos que estão presentes no ato educativo, precisam de ser reinterpretados. O erro, que habitualmente costuma ter um carácter punitivo e inibidor, passa a ser construtivo para a aprendizagem. Ele poderá revelar informações relativas ao processo de aprendizagem do estudante, podendo assim auxiliar o professor na escolha das estratégias de mediação. Tratar o erro como um momento privilegiado de reflexão e investigação (Ramos, 1999), considerando-o um acontecimento significativo e impulsionador dessa prática (Souza, 2001), revela-se uma estratégia fundamental para uma proposta de aprendizagem.

O ensino centrado no aluno e que proporciona o seu desenvolvimento integral, na minha opinião, parece o mais adequado na preparação dos alunos para uma vida ativa na sociedade.

Como referem Mesquita & Graça (2009), estes modelos apresentam características e pressupostos distintos, devendo ser adaptados às condições e necessidades dos alunos. Isto é, em determinadas situações, um determinado modelo, poderá revelar-se mais pedagogicamente apropriado do que outro. Foi da minha responsabilidade enquanto EE, juntamente com o núcleo de estágio, determinar quais os modelos de ensino a implementar em cada modalidade lecionada, procurando sempre utilizar aquele, que possivelmente promoveria os melhores resultados possíveis, nomeadamente, uma maior motivação e envolvimento dos alunos, assim como uma maior aquisição das competências lecionadas, potenciando uma experiência educativa significativa.

Em contexto de estágio, pretendia utilizar os modelos centrados no aluno, mas, numa fase inicial, o Modelo de Instrução Direta (MID) esteve mais presente na Prática de Ensino Supervisionada, de modo a estabelecer regras e rotinas importantes para criar dinâmicas de organização e promover a disciplina na aula.

O MID é uma abordagem de ensino devidamente estruturada e orientada pelo professor. De forma sucinta, o MID consiste na implementação de diferentes passos, enfatizando a apresentação das atividades, a prática guiada e o *feedback* imediato (Rosenshine, 2012). Numa fase inicial, o professor expõe aos alunos informações úteis relativas ao processo de ensino-aprendizagem, explicando de forma clara os conteúdos a serem lecionados. De seguida, é esperado que exemplifique os exercícios que os alunos irão executar, ajudando-os a ter uma ideia clara do que lhes espera quando forem eles a executar as tarefas. Após esta demonstração, o professor deve conceder tempo aos alunos para porem em prática o que aprenderam, disponibilizando um *feedback* constante, orientando os alunos para que sejam capazes de realizar as tarefas de forma bem-sucedida (Pereira et al., 2011; Rosenshine, 2012).

Como ainda me encontrava numa fase de adaptação à turma, e vice-versa, acreditei que o MID seria a melhor opção, por privilegiar uma comunicação precisa e completa na explicação dos exercícios. Apesar deste modelo não promover liberdade e autonomia (Pereira et al., 2013), senti que poderia ser mais apropriado, pois este aumenta o tempo potencial de aprendizagem motora, pelo facto de privilegiar a execução das habilidades técnico-táticas diversas vezes

consecutivas e possibilita uma taxa elevada de *feedback*. Porém, numa fase mais avançada do ano letivo, e de forma a desenvolver as relações sociais entre pares, implementei um modelo de ensino mais centrado no aluno.

Com isto, entende-se que o MID se foca no professor e o MED centra-se no aluno, sendo que é este, que assume, de forma gradual, o controlo, a responsabilidade. Neste sentido, o MED procura, por um lado, promover a aquisição e o aprimoramento de competências desportivas e, por outro lado, valores e atitudes vistos como necessários para uma adequada prática desportiva (i.e., *fair play*, trabalho em equipa, respeito, disciplina e liderança) (Farias et al., 2016; Gouveia et al., 2020; Pereira et al., 2013) e a autonomia na organização e gestão das tarefas da aula.

“Um dos aspetos mais importantes da sessão foi, do meu ponto de vista, a oportunidade de serem eles próprios a construir a sua própria coreografia, cada equipa era constituída por um líder.”

(Diário de bordo, 21 de abril de 2023)

O MED mostrou-se útil nos desportos coletivos, em especial no Andebol e no Voleibol, pois possibilitou aos alunos assumirem a responsabilidade de várias tarefas (e.g., árbitros, treinadores, capitães), facilitando a assimilação dos conteúdos didáticos e promovendo o interesse e participação ativa nas aulas. Todavia, também foi utilizado na modalidade de Dança, por se tratar de uma modalidade onde me sentia menos confiante, com receio de não conseguir transmitir eficazmente os conhecimentos aos alunos. O MED assumiu-se como uma ferramenta ideal, ao permitir que os alunos organizassem e conduzissem as aulas, sendo o professor um elemento facilitador e não um “exemplo” visual a seguir. Esta situação permitiu promover um sentido de responsabilidade nos próprios alunos, desde que com as condições necessárias para que sejam capazes de construir, eles próprios, o seu caminho, tal como advogam Batista e Pereira (2014). Para o efeito, os alunos foram divididos em quatro equipas, tendo sido fornecido a cada equipa um dossiê (anexo 8) com informação dos pressupostos obrigatórios para a coreografia de cada equipa, qual era a música e a parte da música que cabia a cada grupo. Foi também explicado o processo

de avaliação nesta unidade didática. Sendo inicialmente a modalidade que me sentia menos confiante e com receio que os alunos não demonstrassem motivação, esta foi, no final da UD, a modalidade que mais gostei de lecionar, isto pelo envolvimento dos alunos, pela autonomia, pela interajuda mostrada. No final, estes reconheceram que foi uma boa experiência e que desenvolveram um gosto particular pela modalidade.

Por fim, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) consiste numa abordagem educativa, que prioriza o trabalho em pequenos grupos. Isto é, ao dividir os alunos em pequenos grupos de trabalho, é esperado que os mesmos se entrem ajudem, facilitando a compreensão dos conteúdos lecionados e a sua assimilação (Cunha & Uva, 2016). O professor assume um papel de aliado, propondo atividades que permitam aos seus alunos imaginar, adivinhar, construir ou inventar, incentivando-os a agir de forma autónoma e responsável (Silva et al., 2017).

“importa mencionar que a criatividade de alguns alunos é o ponto forte, o que ajuda na criação da coreografia e da criatividade da mesma. Cada grupo teve 20 minutos para criar a sua coreografia, com a música escolhida por mim “Bruno Mars- 24K MAGIC”. Agora será apenas necessário ajustar alguns pormenores, aperfeiçoando a sua performance. Julgo que esta tarefa será facilmente concretizada através da revisão, sessão após sessão.”

(Diário de bordo, 21 de abril de 2023)

O MAC foi aplicado na modalidade de dança, onde os alunos se agruparam em pequenos grupos de trabalho, cada um responsável por desenvolver uma coreografia. Posteriormente, visualizaram diversos vídeos criados por eles, onde refletiram, com a ajuda do professor, sobre a atividade desenvolvida.

4.5. Avaliação como Ferramenta Indispensável ao Processo Ensino/Aprendizagem:

A avaliação assume um papel fulcral para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Permite ao EE acompanhar ativamente o progresso dos seus alunos, assim como avaliar a eficácia das atividades propostas e das técnicas implementadas. A avaliação é, portanto, vista como um importante momento de reflexão sobre a prática educativa, servindo de guia para eventuais mudanças que poderão ser implementadas, com vista a potenciar melhores resultados futuros (Hoffman, 1993; Perrenoud, 1999).

Ao longo do ano letivo, recorri a diferentes modalidades de avaliação: (1) avaliação diagnóstica; (2) avaliação formativa e (3) avaliação sumativa. Cada um destes tipos assume características e objetivos distintos, sendo que podem ser utilizados de forma complementar, disponibilizando uma visão mais completa e abrangente das capacidades, conhecimentos e competências dos alunos (Alves, 2003; Pill & Jarvis, 2007).

A avaliação diagnóstica foi implementada numa fase inicial, com o propósito de analisar os conhecimentos prévios dos alunos. É um tipo de avaliação que pretende identificar o nível de conhecimento prévio, assim como as competências e necessidades individuais dos alunos, em relação aos conteúdos e competências a serem abordados na disciplina (Alves, 2003). Este é um tipo de avaliação que procura averiguar se os alunos possuem as competências prévias necessárias para que novas aprendizagens sejam possíveis (Freitas et al., 2014).

Antes de dar início a uma nova modalidade, realizei uma avaliação diagnóstica aos alunos, para ter uma perceção em que nível é que se encontravam, e se efetivamente, estavam aptos para avançar com os exercícios programados. Foi uma avaliação útil, pois permitiu-me ajustar os exercícios às necessidades e dificuldades dos mesmos, garantindo que eram capazes de acompanhar aquilo que lhes era pedido.

Já a avaliação formativa, é vista como uma avaliação contínua, ou seja, é implementada ao longo do ano letivo, tendo como objetivo oferecer *feedback* ao

professor e aos alunos, sendo útil para dar resposta a eventuais limitações que possam ser encontradas e contribui para um melhor processo de ensino e aprendizagem (Ashworth & Macdonald, 2007; Leitão, 2014).

Recorrendo à avaliação formativa, consegui avaliar os resultados alcançados em cada aula, comparando o desempenho dos alunos nas tarefas pedidas, com o que era esperado que fizessem. Com este *feedback*, adaptei regularmente o meu desempenho enquanto EE às dificuldades que os alunos iam evidenciando, tentando ajudá-los a ultrapassá-las e a conseguirem adquirir novas aprendizagens e conhecimentos. Para avaliar o desempenho dos discentes, foi observado o desempenho em jogos reduzidos, como 2x2 no voleibol e 3x3 no andebol (jogo bola ao fundo).

Por fim, a avaliação sumativa foi realizada no final de cada modalidade. Sempre que concluía as aulas dedicadas a uma modalidade específica, realizava uma avaliação, que permitia averiguar o nível de domínio que os alunos possuíam relativamente à modalidade em particular, ajudando-me a perceber se os mesmos foram capazes de assimilar as aprendizagens que eram esperadas que adquirissem ao longo das aulas lecionadas (Alves, 2003; Freitas et al., 2014).

Das várias modalidades de avaliação mencionados anteriormente, é importante destacar a avaliação formativa, pois teve um papel preponderante ao longo de todo o percurso letivo. Ou seja, enquanto a avaliação sumativa é realizada num período específico, a avaliação formativa privilegia o processo de aprendizagem em si, ao avaliar os alunos num contínuo. A avaliação formativa permitiu-me obter uma ideia da evolução de cada um dos alunos, ajustando a minha forma de lecionar e acompanhar os discentes, melhorando o meu desempenho enquanto EE.

“Na próxima aula voltarei a avaliá-los e, independentemente da prestação, ficam sempre com a melhor nota, nunca sendo prejudicados. De forma a prepará-los, optei por simular as situações de avaliação previamente, para que, no momento formal, seja apenas mais uma repetição, mais um percurso.”

(Diário de Bordo, 12 de maio de 2023)

Embora a avaliação sumativa seja importante por disponibilizar uma visão geral do desempenho dos alunos num momento específico, a avaliação formativa é considerada mais útil e impactante para o crescimento educativo, graças à sua ênfase no desempenho contínuo dos alunos.

A auto e heteroavaliação na escola desempenha um papel fundamental no processo educacional e no desenvolvimento dos alunos.

A heteroavaliação fornece aos alunos um *feedback* importante e imparcial sobre o seu desempenho. Os alunos aprendem a avaliar de forma crítica o seu próprio trabalho e a implementar estratégias para atingir os seus objetivos. A heteroavaliação é também valiosa para os professores, pois ajuda a identificar áreas onde a instrução pode precisar de ser ajustada. Os professores podem perceber as dificuldades recorrentes dos alunos e adaptar as suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas da turma (Araújo, 2017).

Na autoavaliação dos alunos, o professor tem um papel crucial, devendo guiar o aluno, e dar-lhe as ferramentas para que este possa perceber e atingir a sua nota (Vieira, 2013).

Em relação ao momento de autoavaliação, no final de cada unidade didática, os alunos eram sujeitos ao momento de autoavaliação. No que diz respeito à heteroavaliação, esta era partilhada com os alunos no final de cada unidade didática, procurei ser frontal, mas terminando a enaltecer as suas virtudes de forma a motivá-los para melhorarem.

5. Atividades Extracurriculares

Durante o ano letivo, de estágio a EC promoveu diversas atividades que os EE tiveram a oportunidade de organizar, participar e intervir. Além dessas funções, também participei em todas as reuniões de Direção de Turma e Conselhos de Turma, o que contribuiu para a minha compreensão mais aprofundada sobre as responsabilidades de um Diretor de Turma.

Ao longo da implementação das várias atividades, deparei-me com alguns desafios que procurei resolver com o apoio dos colegas. As reuniões realizadas, ajudaram-me a refletir e a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo. No decorrer das várias atividades que planeei e dinamizei, procurei sempre desempenhar um papel adequado, garantindo que dominava os conhecimentos e competências necessários para proporcionar uma boa experiência para os alunos.

De uma forma global, considero que a participação nestas atividades foi uma experiência positiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Para além de me terem possibilitado aprimorar competências que são esperadas de professor de Educação Física (e.g., o planeamento e dinamização de atividades de grande grupo e o conhecimento de diversas modalidades), ajudou-me a reconhecer o impacto que elas podem ter na vida dos alunos. Reconhecendo esta responsabilidade, procurei sempre manter um contacto próximo com eles, garantindo que compreendiam o propósito das atividades realizadas.

Em suma, acredito que fui capaz de dar uma resposta positiva aos desafios encontrados. Sinto também que os alunos gostaram de participar nas atividades, com um empenho positivo por parte deles, o que fez com que a competitividade e exigência estivesse sempre presente.

A seguir apresento as diferentes atividades nas quais participei, seja na sua execução ou organização.

Desporto-Escolar

A escola possui Desporto-Escolar, e ao longo do meu percurso, estive inserida no Ténis de Mesa. No início do 1º Semestre, do presente ano letivo, colaborei no Corfebol, mas como a minha PC, a partir do 2º semestre, passou a ser responsável pelo Ténis de Mesa, eu e o EE transitamos de modalidade. Era uma modalidade que eu já conhecia e que sempre gostei, por isso cativou-me a mudança, tendo aprendido alguns dos gestos técnicos, o que facilitou a correção e a interação com os alunos no desporto-escolar. É de realçar que no 1º semestre, não havia nenhum aluno inscrito no Ténis de Mesa, e no final do ano presente havia 15 inscritos, correspondendo a uma grande afluência e interesse por parte da comunidade de alunos da EC. Estar envolvida no desporto escolar é fundamente para um EE, com a ajuda da PC, percebi como funciona toda a parte competitiva, como se organiza um torneio, quadro competitivo e toda a logística do mesmo. A meu ver, é fundamental que os alunos façam parte do desporto escolar, podendo ter o privilégio de conciliar a atividade física com a diversão, espírito de equipa, responsabilidade e por último, saber lidar com a frustração e com o sucesso.

Corta-Mato

O Corta-Mato Escolar da EC ocorreu no dia 10 de janeiro, inicialmente a data estipulada era no dia 20 de dezembro, mas foi adiado por questões climáticas. Todos os alunos podiam participar, contudo somente os escalões de iniciados e juvenis tinham a possibilidade de representar a escola no corta-mato distrital.

Durante o planeamento do Corta-Mato Escolar, em reunião de departamento, o meu colega de núcleo de estágio, por ser da área do atletismo, ficou responsável pela organização da mesma. Eu fiquei com a responsabilidade definir o percurso do corta-mato, juntamente com um professor do departamento.

O Núcleo de Estágio mostrou-se à disposição para ajudar nas funções que fossem necessárias. No dia da atividade, foi atribuída uma tarefa a cada EE. Fiquei responsável pela delimitação do percurso. No dia da atividade, estive destacada para estar na meta final a retirar os dorsais aos alunos.

Em suma, a atividade correu dentro do previsto, com todos a contribuir para o bom funcionamento da mesma. Os alunos com os melhores resultados, classificaram-se para representar a escola no corta-mato distrital. O núcleo de estágio acompanhou os alunos neste desafio.

“Matrecosports”

Fazendo parte do estágio a organização de uma atividade extracurricular, eu e a minha colega de núcleo de estágio, decidimos realizar uma que nunca tinha sido organizada na escola, o Matrecosports (Anexo 9). A atividade era composta por 12 estações, com jogos tradicionais, matrecos humanos e jogos pré-desportivos, com um tempo de cinco minutos por estação. Em cada estação, os alunos tinham de responder a uma pergunta que lhes daria pontos extra, estes pontos contavam para a pontuação final da equipa. Esta atividade era destinada aos estudantes do 3º ciclo. Inscreveram-se 20 equipas compostas por sete ou oito elementos, numa média de 150 estudantes. Quatro equipas não pertenciam à EC, mas sim à Escola Básica da localidade. Importa salientar que na realização desta atividade tivemos o auxílio de três turmas de secundário, que se demonstraram fundamentais.

A meu ver, esta atividade correu conforme o esperado, cumprindo com os objetivos propostos, no processo de logística, na execução e na satisfação dos participantes. Destaca-se que foi uma atividade inovadora na EC, com muito boa adesão por parte dos estudantes e da comunidade docente e não docente da escola, que se disponibilizou para colaborar.

Gira-Volei

No dia 7 de março, em parceria com o gira-volei, decorreu um torneio de voleibol na EC, destinado a estudantes do 3º ciclo. Cada professor elegeu quatro duplas por turma (duas femininas e duas masculinas) para participarem na competição. O núcleo de estágios teve um papel na organização do torneio, onde fiquei responsável, juntamente com o meu colega de estágio, da rede do 9º ano.

O torneio correu bem, existindo uma boa organização por parte dos professores e bastante adesão por parte dos alunos. Esta adesão deve-se ao

facto de existirem bastantes praticantes da modalidade fora do contexto escolar, que promoveu um maior entusiasmo e motivação.

6. Re(construir) a ideia de “ser Fit” no currículo da Educação Física

6.1. Resumo

Uma boa autoimagem, representando a ideia de como cada um se autoperceciona e a ideia de “estar em forma” associa-se à sensação de bem-estar do indivíduo. Parte importante desta autoimagem é formada na infância, mas esta construção é contínua ao longo da vida, permanecendo um conceito dinâmico. Esse caráter dinâmico em si mesmo, é uma condição básica, onde o acompanhamento psicoterapêutico, a educação física e a informação estão interligadas, de forma a promover uma visão saudável da percepção do *eu*. Tendo em conta que a Educação Física (EF) é a principal disciplina na escola que trata a corporeidade como objeto pedagógico, torna-se um local privilegiado para promover hábitos saudáveis e construir uma ideia de *fit* ajustada a cada indivíduo. Este estudo procurou analisar a transformação das perspetivas de alunos do 7º ano de escolaridade, inseridos num programa de educação para a saúde ao longo do segundo semestre, acerca do que é ser *fit* e estar em forma. Foi efetuada uma intervenção pedagógica a 21 alunos, que envolveu várias atividades, nomeadamente autoimagem, avaliação da imagem corporal, programa de treino, desafios *podcast* e grupos focais. Os dados foram recolhidos recorrendo a um questionário, gravação de vídeo, gravação de áudio, uma ficha de avaliação da imagem corporal e a testes de aptidão física, de acordo com os protocolos do programa FITescola, nomeadamente: agilidade, salto horizontal, VaiVém e abdominais. Os principais resultados revelaram que os participantes mudaram a ideia inicial do que pensavam ser *Fit*, que tiveram uma adesão positiva às atividades extra-aula e ao trabalho de aptidão física. Foi possível verificar diferenças significativas, não só a nível motor, mas também relativamente ao entendimento dos alunos acerca do conceito ser *Fit*.

Palavras-chave: PERCEÇÃO DO EU; ATIVIDADE FÍSICA; ALUNO; AUTOIMAGEM; EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE.

6.2. Abstract

A good self-image, representing the idea of how each one perceives itself, and the idea of "being in shape," are associated with the individual's sense of well-being. An important part of this self-image is formed in childhood, but this construction is continued throughout life, remaining a dynamic concept. This dynamic character in itself is a basic condition, where psychotherapeutic accompaniment, physical education and information are interconnected, in order to promote a healthy view of the perception of the *self*. Taking into consideration that Physical Education is the main discipline in the school that treats corporeality as a pedagogical object, it becomes a privileged place to promote healthy habits and build an idea of fit adjusted to each individual.

This study aimed to evaluate the students of the 7th year's perception (from 12 to 14 years old) of their body image, how they would like to be and what it means to be fit. It also purposes to analyze the transformations obtained after this group take part of a health education program. It was carried out a pedagogical intervention to 21 students, that involved several activities, namely illustrative exercises of self-image, proposed challenges, podcast and focus groups. To collect data, it was used a questionnaire, video recording, audio recording, body image assessment form and physical fitness tests, according to the protocols of FITescola program, namely: agility, horizontal jump, shuttle and sit-ups. The main results revealed that participants changed their initial idea of what they thought Fit was, and that they had a positive adherence to extra-class activities and physical fitness work. It was possible to verify that existed significant differences, not only in motor levels, but also regarding to the understanding that students had about the being fit.

Keywords: SELF PERCEPTION; PHYSICAL ACTIVITY; STUDENT; SELF-IMAGE; EDUCATION FOR HEALTH.

6.3. Introdução

As avanços tecnológicos têm vindo a favorecer a adoção de estilos de vida mais sedentários em todas as faixas etárias, especialmente em crianças e jovens (Keating et al., 2018). Além disso, a constante pressão dos meios e redes sociais para a obtenção de um corpo perfeito é frequente, afetando sobretudo as raparigas mais jovens (Røset et al., 2020) e oferecendo múltiplas opções para despertar o movimento nos jovens (Kliziene et al., 2018). Por conseguinte, é necessário existir uma maior envolvimento por parte de professores competentes e dedicados, por forma a terem um contributo efetivo para a que os alunos alcancem os níveis de atividade física recomendados (Abildsnes et al., 2017). Neste contexto, a escola é um local privilegiado para promover hábitos saudáveis e construir uma ideia de “*fit*” ajustada a cada indivíduo (Harris et al., 2018).

A Educação Física sendo a principal disciplina que lida diretamente com o corpo e com a corporeidade, esta e os seus docentes podem desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de todos os conceitos associados à imagem corporal, ao corpo e à noção de “*ser Fit*”.

A autoimagem está altamente associada à sensação de bem-estar do indivíduo (Carvalho & Spamer, 2022). Representa a imagem e a ideia de como cada pessoa se vê. Geralmente uma visão positiva da sua aparência física aumenta a autoestima e melhora a confiança. Neste campo, é também necessário considerar a importância da saúde mental, uma vez que, cada vez mais, é preciso incorporá-las nas preocupações da escola em geral (Mosquera & Stobäus, 2006) e da educação física em particular.

A aptidão física desempenha um papel crucial no desenvolvimento global dos jovens, contribuindo para a saúde física, mental e emocional, além de estabelecer os alicerces para um estilo de vida saudável ao longo da vida adulta (de Sousa Pereira & Moreira, 2013). Trata-se de um conjunto de habilidades físicas que influenciam a capacidade de um determinado indivíduo de realizar diversas atividades físicas com facilidade e sem fadiga excessiva (Praxedes et al., 2022). Deste modo, levantam-se questões em torno de estilos de vida ativa, da prática de atividade física, do tempo de descanso, da alimentação e do

consumo de substâncias (p.e., álcool e tabaco). A realização de intervenções nos contextos escolares desempenha um papel preponderante no encorajamento de comportamentos e hábitos saudáveis nos adolescentes (Sevil et al., 2019).

Nesta linha de pensamento, verificou-se que intervenções escolares apresentaram melhorias longitudinais na capacidade motora e nas variáveis antropométricas avaliadas promoveram um acréscimo na performance física dos alunos e com resultados no estado de saúde (Jurak et al., 2013). No âmbito de programas de treino extracurriculares, as análises de algumas componentes do fitness apontam para a impulsão de habilidades coordenativas e aptidão física nos jovens (Greco et al., 2019).

Em contexto escolar, a aptidão física é avaliada nas aulas de Educação Física, em diversas instituições escolares, através do programa FITEscola. Este sistema operativo online tem a função de promover estilos de vida saudáveis, incentivando as crianças e jovens a adquirir hábitos de vida ativos e saudáveis.

Neste sentido, o presente estudo surge como forma de desenvolver positivamente a relação dos participantes com o próprio corpo, promovendo algumas estratégias para ajustar e melhorar as expectativas dos alunos na perceção do seu eu e em simultâneo, melhorar a competência motora dos mesmos.

6.4. Objetivos

Este estudo procurou analisar a transformação das perspetivas de alunos do 7º ano de escolaridade (dos 12 aos 14 anos), inseridos num programa de educação para a saúde ao longo do segundo semestre, acerca do que é ser fit e estar em forma.

Complementarmente, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar a adesão dos alunos a atividades extra-aula com vista ao aumento da atividade física semanal;
- 2) Analisar a adesão dos alunos ao trabalho da aptidão física em contexto de aula e aos desafios fora da aula;

- 3) Analisar a satisfação dos alunos com a sua imagem corporal;
- 4) Analisar os benefícios resultantes da experiência do programa desenvolvido.

6.5. Metodologia

6.5.1. Contexto

O estudo decorreu numa escola secundária da região do Grande Porto no decurso do estágio profissional de uma estudante-estagiária do 2^a ciclo de estudos conducente ao grau de mestre no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

6.5.2. Participantes

A turma alvo do presente estudo foi uma turma de sétimo ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos (10 rapazes e 11 raparigas, de uma escola próxima do centro da cidade do Porto). A escolha da turma foi por conveniência, por ser a turma atribuída à estudante estagiária responsável pelo processo de lecionação e investigação. A professora, simultaneamente investigadora conduziu a experiência de ensino.

Os alunos e os seus Encarregados de Educação foram informados do estudo e assinaram um termo de consentimento livre e informado.

6.5.3. Desenho da experiência pedagógica

Tomando como referência a análise das características e necessidades dos alunos da turma selecionada procedeu-se à planificação de um conjunto de atividades com potencial formativo que contribuíssem para alcançar os objetivos do estudo. Assim, foram concretizadas diversas atividades com vista a

(des)construir os conceitos de ser 'fit' e estar em forma, em particular as atividades 1 e 2 (abaixo descritas), que foram realizadas no início do segundo semestre. Complementarmente foram realizadas outras atividades visando a melhoria do nível de aptidão física dos alunos, especificamente a atividade 3, realizada na interrupção letiva da Páscoa e após a interrupção. Para finalizar foram realizados *podcast* e grupos focais no final do término do ano letivo para captar o valor da experiência pedagógica para os alunos.

Atividade 1 - Autoimagem

A atividade teve como objetivo analisar o nível de satisfação dos alunos com o seu próprio corpo/aparência física. Para isso, os alunos foram convidados a preencher um questionário intitulado "A Imagem Corporal aos teus olhos" e foram convidados a elaborarem um desenho e/ou um texto escrito que explanasse a ideia que tinham, do que é "ser Fit?".

Atividade 2 - Avaliação da Imagem Corporal

Na segunda atividade, para que se fizesse uma avaliação mais concreta, foi aplicado o teste proposto por Stunkard et al (1983) e adaptado por Marsh e Roche (1996) para a avaliação da imagem corporal.

Nesta atividade, os alunos foram convidados a preencher uma ficha proposta por Stunkard et al (1983) e adaptada por Marsh e Roche (1996) de avaliação da imagem corporal. Este mecanismo é capaz de detetar, através de doze silhuetas, a figura que o aluno identifica como mais próxima da sua forma física e também a figura que mais se aproxima do seu corpo ideal (Figura 2). O preenchimento da ficha deveria ser efetuado de acordo com as seguintes indicações:

1. **Pintar de azul** a silhueta que mais se aproxima do seu corpo atual;
2. **Pintar de vermelho** a silhueta que sinaliza o corpo que gostaria de ter;
3. **Pintar de verde** a silhueta que corresponde ao corpo atual, apenas se estiver satisfeito com a sua imagem corporal.

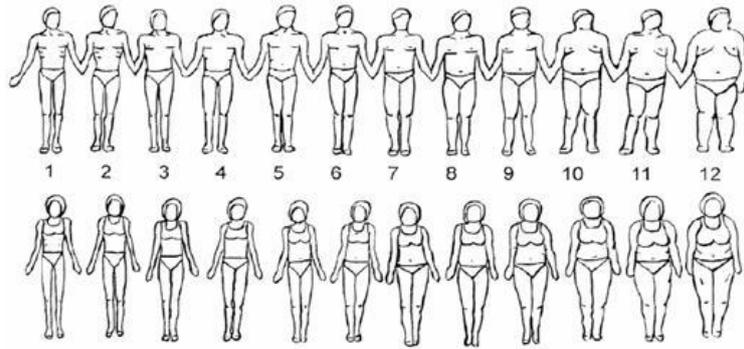


Figura 2 - Ficha de Avaliação da Imagem Corporal.

Atividade 3 - Desafios

Os alunos foram organizados em equipas (constituídas pela professora) - quatro equipas, três equipas com cinco elementos e uma equipa com seis elementos – com o objetivo de competirem entre si.

Desafio 1 - Na interrupção letiva da Páscoa, foi proposto aos alunos que realizassem uma caminhada por dia com a duração mínima de 20 minutos e, complementarmente, foram lançados vários desafios simples visando melhorar as capacidades coordenativas e destreza geral (e.g., sentar e deitar com um rolo de papel higiénico na cabeça sem o deixar cair e sem tocar com as mãos no rolo de papel higiénico; deitar-se no chão com as mãos atrás das costas, rolar 360° e levantar-se). Os alunos deveriam enviar comprovativo da realização das atividades/exercícios através dos meios tecnológicos disponíveis, por exemplo vídeos dos desafios e fotografias dos percursos das caminhadas. O registo das atividades realizadas devia ser efetuado numa ficha do registo de atividade física semanal a ser entregue no final da semana à professor (Figura 3).

Atividade física semanal

Nome: _____

Considera o seguinte exemplo de registo da atividade física semanal e realiza o teu registo na tabela em branco.

| | |
|---|--|
| segunda-feira | descanso |
| terça-feira | |
| quarta-feira | |
| quinta-feira | |
| sexta-feira | Aula de full body em casa\ginásio (30 minutos) |
| Sábado | Descanso |
| Domingo | Caminhada com a família (30 minutos) |
| Observações: | |
| Vou a pé para a escola (cerca de 15minutos) | |
| Levo o cão a passear | |

| | Atividade\horário |
|---------------|-------------------|
| segunda-feira | |
| terça-feira | |
| quarta-feira | |
| quinta-feira | |
| sexta-feira | |
| Sábado | |
| Domingo | |
| Observações: | |

Figura 3 - Registo de atividade física semanal.

Como forma de motivar os alunos foi atribuída uma pontuação a cada atividade realizada: (i) caminhada- cinco pontos se efetuada sozinho e 10 pontos se acompanhada por familiares ou amigos; (ii) desafios simples - um ponto se realizado sozinho e três pontos se acompanhado.

Desafio 2 - No decurso das aulas de 45 minutos, uma vez por semana, no decurso do segundo semestre os alunos tinham de realizar um circuito com tarefas coordenativas, de agilidade e de aptidão física geral, composto por 11 estações. Os alunos trabalhavam a pares e realizavam, em simultâneo, o exercício prescrito em cada estação (tabela 2). O tempo de realização dos exercícios era de 30" e repouso de 15"entre cada estação", conforme apresentado na Tabela 2. O circuito era repetido duas vezes. Para controlar o tempo de execução e de descanso era utilizada uma aplicação do *smartphone*. O objetivo era incentivarem-se mutuamente e superarem-me aula após aula.

Tabela 2 - Descrição dos exercícios do programa de treino.

| Exercício | Descrição | Tempo |
|--------------------------------|---|--------------|
| <i>Sobe e desce na bancada</i> | O aluno deve subir os Membros Inferiores um de cada vez na bancada | 30" |
| <i>Prancha e troca o cone</i> | O aluno na posição de prancha com um sinalizador na mão passa ao colega pelo chão | 30" |
| <i>Leaders</i> | O aluno deve realizar alternadamente com os MI dois dentro dois for a nas Leaders | 30" |
| <i>Apanhadinhas</i> | O aluno num espaço delimitado por sinalizadores deve tentar apanhar o colega em deslocamentos laterais | 30" |
| <i>TRX- puxada</i> | O aluno numa posição inclinada com o TRX nos MS, deve puxar o TRX justo ao seu corpo | 30" |
| <i>Deslocamentos laterais</i> | O aluno deve realizar deslocamentos laterais numa posição abaixo do centro de gravidade de um cone ao outro | 30" |
| <i>Elevação pélvica</i> | O aluno na posição decúbito dorsal deve elevar a bacia | 30" |
| <i>Barreiras</i> | O aluno deve saltar as barreiras | 30" |
| <i>Peitoral com bola</i> | O aluno na posição decúbito dorsal deve elevar a bola com os MS | 30" |
| <i>Coordenação</i> | O aluno deve num percurso delineado (jogo da macaca) realizar saltos e agachamentos | 30" |
| <i>Velocidade de reação</i> | O aluno deve estar atento ao estímulo do sinal sonoro e visual. Cada aluno terá 4 sinalizadores de cores diferentes, o professor terá também 4 sinalizadores, a cor que o professor escolher ou disser será a cor que o aluno terá de colocar no cone que se encontra no meio do percurso | 30" |

6.5.4. Instrumentos e Procedimentos de recolha dos dados

Avaliação da imagem corporal - teste de Stunkard et al (1983), adaptado por Marsh e Roche (1996) constituído por doze silhuetas (Figura 2), sendo o aluno convidado identificar a figura que considera ser mais próxima da sua forma física. (conforme descrito na atividade 2).

Podcasts - Tendo como objetivo captar os entendimentos dos alunos do que é ser *fit* e o valor da experiência formativa da área da aptidão física que estavam a ter nas aulas procedeu-se a uma a escolha aleatória de oito alunos para responderem de forma breve a duas questões “Como tem sido a experiência da atividade física nas aulas de Educação Física?”; “o que é para ti ser Fit?”, em formato de podcast.

As filmagens foram realizadas individualmente, numa sala, para que não houvesse interferências.

Grupos focais – o objetivo foi similar ao dos podcasts, captar os entendimentos dos alunos do que é ser *fit* e o valor da experiência formativa da área da aptidão física que estavam a ter nas aulas de EF. Foram selecionados oito alunos, divididos em dois grupos, tendo como guião as seguintes questões (tabela 3):

Tabela 3 - Questões apresentadas nos grupos focais.

| | |
|----|---|
| 1- | “relembra-se no início do ano de responderem a um questionário do que é “ser fit”? desde essa altura até agora, a vossa perspetiva mudou do que é “ser fit”? |
| 2- | “O que mudou?” |
| 3- | “Como foi a experiência das aulas de Aptidão física e dos desafios propostos?” |
| 4- | “O quê que gostaram mais? Dos desafios, das aulas de aptidão física...” |
| 5- | “O quê que gostaram menos?” |

Os alunos foram convidados a emitirem as suas opiniões podendo concordar ou discordar com as ideias dos colegas. Os grupos focais tiveram uma duração em torno dos três minutos.

Testes de aptidão física - Para avaliar a aptidão física foram realizados em três momentos distintos os testes de aptidão física do FITescola: (i) início do primeiro

semestre; (ii) final do primeiro semestre, antes do início do programa de treino e (iii) final do segundo semestre, após o programa de treino e desafios.

Os alunos foram envolvidos no processo de análise dos resultados dos testes. Assim, foi fornecida uma ficha aos alunos com os resultados dos testes FITescola e cada aluno, com o apoio da professora, teve de analisar os seus resultados tendo como referência os valores de referência das tabelas do FITescola - a zona saudável ou não saudável.

6.5.5. Procedimentos de análise

As imagens e textos, podcasts e grupos focais foram analisadas recorrendo a procedimentos de análise temática (Patton, 2002). As respostas fechadas do questionário foram analisadas recorrendo às frequências relativas. Os testes de Aptidão Física foram analisados através da estatística descritiva.

6.6. Resultados

Autoimagem

Como está ilustrado nos gráficos 1 e 2, os resultados preliminares mostraram que 23,8% dos alunos referiram que não estavam satisfeitos com a sua aparência e 71,4% disseram que preferiam mudar alguma coisa (ser mais magro e musculado e/ou adotar hábitos mais saudáveis). Por outro lado, as imagens e os textos elaborados, pelos alunos, estão em consonância com aquilo que consideram ser um estilo de vida saudável - alimentação saudável, corpos definidos/atléticos e prática regular de desportos. Estar em forma não foi um conceito consensual, foram referidas várias perspetivas, sendo elas: Modelos e ídolos desportivos (e.g., “Cristiano Ronaldo”); Ponto de vista das competências motoras (e.g., “Ser fit é ser saudável, forte”, “Ter um corpo mais forte”); Perspetiva estética (e.g., “Uma pessoa com um corpo bem definido”, “Ser magro, saudável, ter pouca gordura corporal, ser atlético(a).”); Perspetiva da saúde (e.g., “Para mim, ser fit é ter um corpo saudável.”, “não comer coisas que façam

mal e sim vegetais.”); Indiferença (e.g., “não sei”); Satisfação Pessoal (e.g., “ser fixe”).

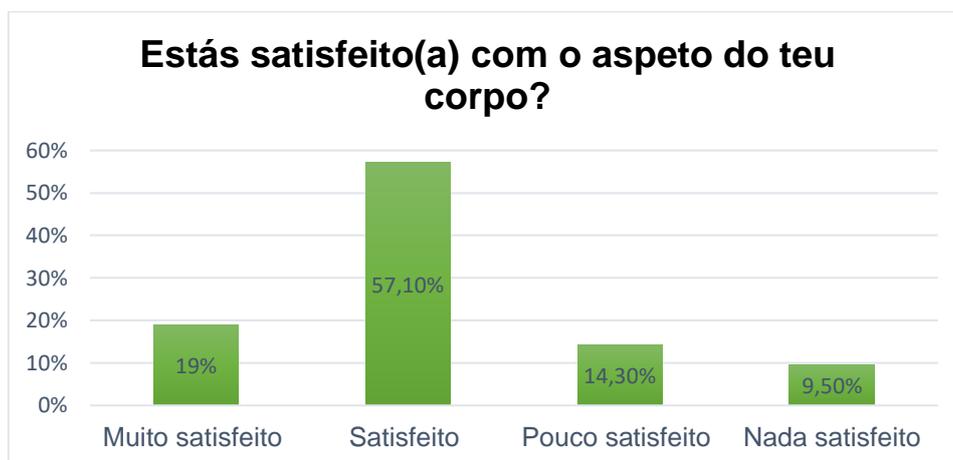


Gráfico 1 - Resposta dos alunos à pergunta "estás satisfeito com o teu corpo?".

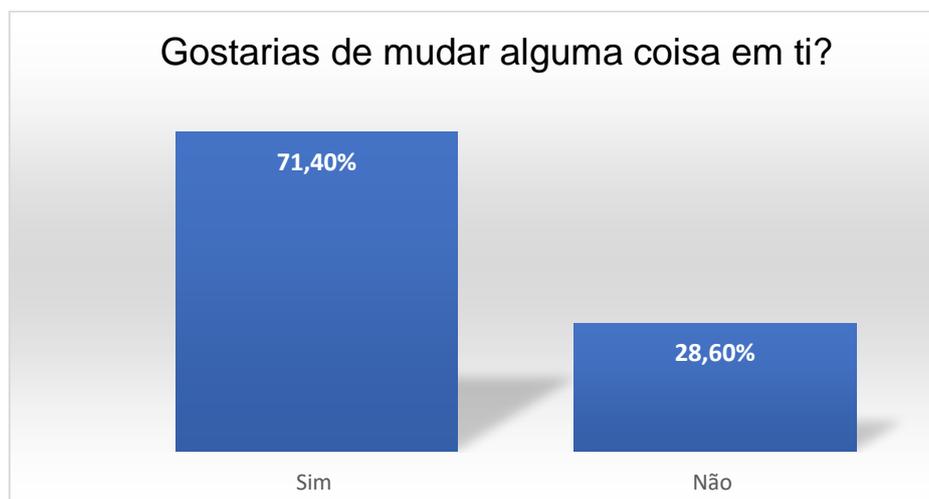


Gráfico 2 - Resposta dos alunos à pergunta "Gostarias de mudar alguma coisa em ti?".

Entendimento do que é ser "Fit"

Com esta atividade (figura 3), o público-alvo tinha como objetivo analisar intrinsecamente o tema "ser *fit*" e, posteriormente, refletir acerca do mesmo e ilustrar/escrever o que analisaram, sendo que os trabalhos desenvolvidos foram

colocados num *placard* na sala principal dos alunos. Com a afixação do *placard*, os alunos, para além de explorarem as suas interpretações, também puderam estabelecer uma comparação entre a sua visão e as perspetivas dos restantes participantes acerca deste tema. Conseguiu-se, desta forma, com que o público-alvo chegasse ao objetivo pretendido, que era expor as suas ideias sobre o que é ser *fit*. Para além disso, foram capazes de relacionar o conceito com um estilo de vida saudável e com a prática de atividade física. Através do confronto com outras opiniões puderam verificar que “Ser *fit*” pode variar de pessoa para pessoa, pois depende dos objetivos e preferências pessoais.



Figura 4 - Imagens e os textos elaborados pelos alunos.

Imagem corporal

Mantendo o anonimato de cada um, foi construído um gráfico do Índice de Satisfação com a Imagem Corporal da turma, para que os alunos tivessem uma noção de como pensavam os seus colegas de turma em relação ao corpo que apresentam (Gráfico 3). Salienta-se que 42% consideram-se satisfeitos com a

sua imagem corporal, mas 47,6% gostavam de ter uma silhueta mais magra. Os alunos avaliaram-se de forma similar às alunas.



Gráfico 3 - Resultados da avaliação da imagem corporal.

Adesão aos desafios

Os alunos tiveram uma grande adesão aos desafios fora do ambiente escolar. Como podemos ver nas tabelas 4 e 5, a equipa com mais pontos foi a equipa 4, com 196 pontos. De seguida, apresenta-se a equipa 3, com apenas quatro pontos de diferença. A equipa 4 tinha mais um elemento que as restantes equipas, o que pode ter influenciado os resultados. Todos os alunos aderiram muito bem às caminhadas, conseguindo assim, muitos pontos para as suas equipas através das mesmas.

Tabela 4 - Equipas dos desafios de aptidão física.

| Equipa 1 | Equipa 2 | Equipa 3 | Equipa 4 |
|----------------|----------|----------|----------|
| Aluno 1 | Aluno 6 | Aluno 11 | Aluno 16 |
| Aluno 2 | Aluno 7 | Aluno 12 | Aluno 17 |
| Aluno 3 | Aluno 8 | Aluno 13 | Aluno 18 |
| Aluno 4 | Aluno 9 | Aluno 14 | Aluno 19 |
| Aluno 5 | Aluno 10 | Aluno 15 | Aluno 20 |
| | | | Aluno 21 |

Tabela 5 - Pontuação das equipas nos desafios de aptidão física.

| Pontuação das Equipas | |
|-----------------------|------------|
| Equipa 1 | 140 pontos |
| Equipa 2 | 176 pontos |
| Equipa 3 | 192 pontos |
| Equipa 4 | 196 pontos |

Nas imagens 5 e 6 podem ser observados alguns exemplos dos comprovativos enviados pelos alunos relativos às caminhadas. Nas imagens 7 e 8, podemos observar, alguns exemplos dos desafios propostos.



Figura 5 - Exemplo de “comprovativo” de uma caminhada em grupo.



Figura 6 - Exemplo de “comprovativo” de uma caminhada sozinho.

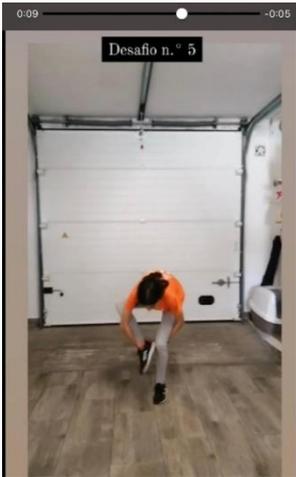


Figura 7 - Exemplo de um desafio proposto.

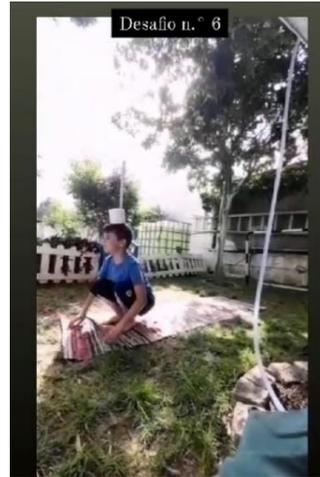


Figura 8 - Exemplo de um desafio proposto.

Aptidão Física

Com base nos dados analisados, foi possível verificar um aumento dos resultados em todos os testes realizados pelos participantes. Assim, podemos aferir que existiu uma notória evolução positiva no desempenho em todos os testes de aptidão física.

No salto horizontal, como se pode observar no gráfico 4 houve melhorias do se comparam os resultados do momento dois (antes do plano de treino) e depois, com exceção dos alunos i, l e p.

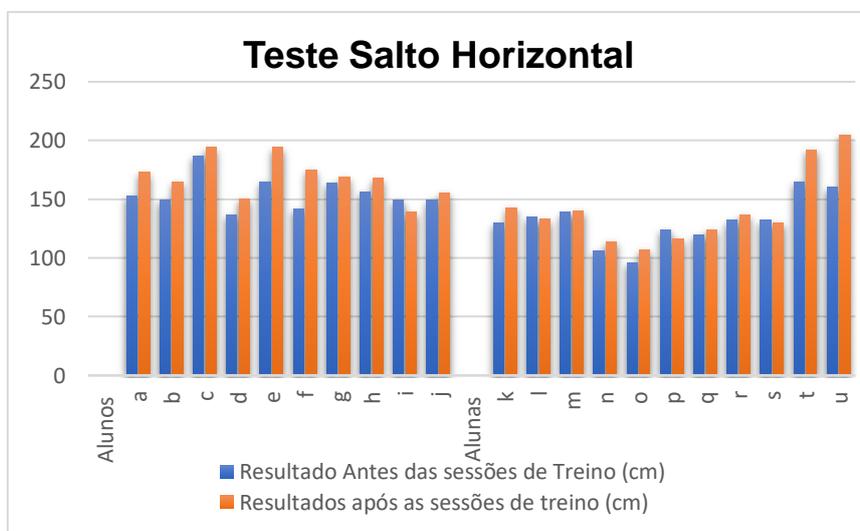


Gráfico 4 - Comparação dos resultados do teste salto horizontal antes das sessões de treino e após.

No teste de Abdominais também houve melhorias, com exceção do aluno u. Destaca-se o aluno d, que na primeira avaliação fez 44 repetições e após as sessões de treino o número de repetições aumentou quase o dobro (80 repetições).

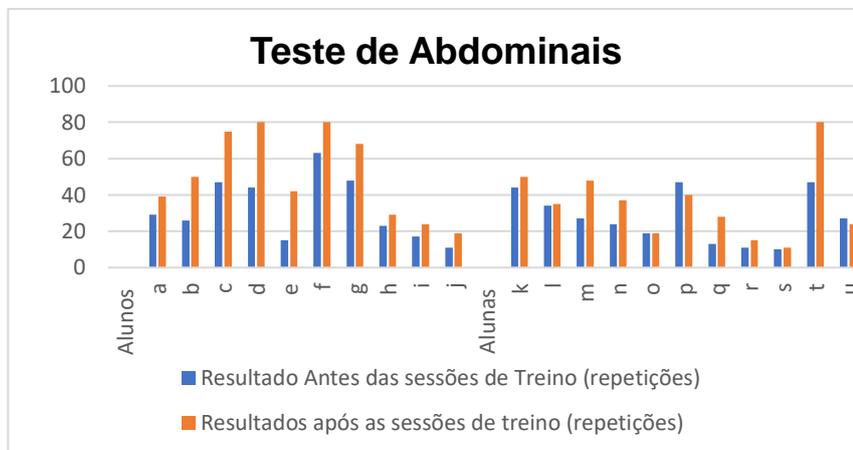


Gráfico 5 - Comparação dos resultados do teste de abdominais antes das sessões de treino e após.

O gráfico 6 apresenta os resultados do teste Vaivém, antes e após as sessões de treino. Tal como nos exemplos anteriores, também houve resultados muito positivos, com aumento do número de repetições da segunda para a terceira avaliação. O aluno f acrescentou 35 repetições no pós-teste, relativamente ao valor inicial correspondente ao pré-teste.

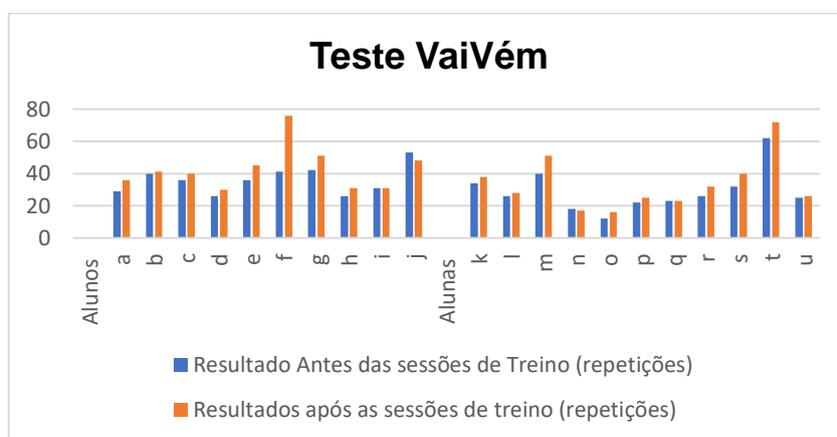


Gráfico 6 - Comparação dos resultados do teste de VaiVém antes das sessões de treino e após.

No “teste de Agilidade” (Gráfico 7), em que o objetivo era conseguir cumprir as tarefas no menor tempo possível, verificou-se que todos os alunos da segunda para a terceira avaliação, melhoraram os resultados.

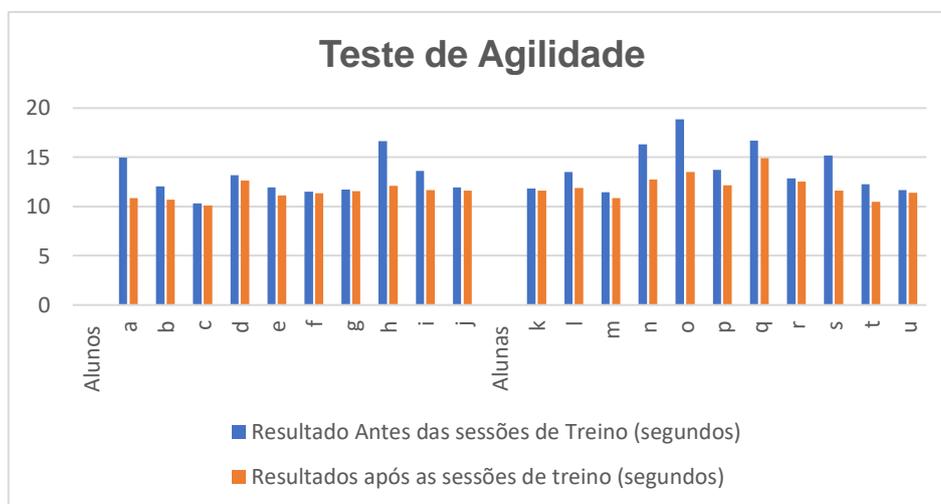


Gráfico 7 - Comparação dos resultados em segundos do teste de agilidade antes das sessões de treino e após.

Opinião dos alunos

De um modo geral, os alunos realçaram uma transformação na perspetiva do que é “ser Fit”, do início do ano letivo para o término.

A homogeneidade das respostas relativas ao que é ser fit e estar em forma evidenciou uma compreensão mais holística dos conceitos: «**Aluno 1:** Porque todos pensavam que ser *fit* era só ter uma alimentação saudável e ao longo do tempo fomos compreendendo mais, do que era ser *fit*». Consequentemente, a clarificação do conceito, possibilitou a passagem de uma ideia escassa, para uma noção mais abrangente e meticulosa, onde “ser fit” não se detém a um único fator, mas a uma panóplia de conceitos que se complementam entre si. Assim, a consolidação da perspetiva dos alunos, sobre “ser fit”, permitiu mitigar a noção que “ser fit” é apenas uma questão estética, passando a ser substituída por uma conceção mais centrada na saúde «**Aluno 2:** Acho que antes pensávamos que ser *fit*, era apenas ter um corpo bonito, mas para ser *fit* também se precisa ter um corpo saudável, em boa forma.»; «**Sujeito 3:** Eu aprendi que ser *fit*, é ser

saudável, é ter uma rotina de treino, é ter uma alimentação saudável e dormir bem, a acima de 8 horas, na média 8 horas».

A unificação de experiências positivas recolhidas pelos alunos, despertou a um maior envolvimento, o que lhes abriu novos horizontes de aprendizagem acerca de novos desportos que outrora lhes eram desconhecidos. «**Aluno 4:** Eu gostei muito, fiquei muito empenhado, [...] tentava fazer e tentava tentar pronto fazer o meu melhor, e continuei por aí.» «**Aluno 5:** Eu gostei de tudo, [...] as aulas foram interessantes, nunca tinha feito alguns desportos e tal, mas aprendi a fazer, nunca tinha feito na minha vida [...]»

Em virtude de todas as tarefas desempenhadas, a cooperação entre todos, foi um valor que se desencadeou, fundamentalmente, a partir da valorização da participação individual de cada aluno no grupo. «**Aluno 6:** Acho que cada um contribuiu para o seu grupo». «**Aluno 7:** Foi bom porque fez-nos trabalhar mais em grupo». Concomitantemente, os desafios e as aulas de aptidão física permitiram elucidar aos alunos das mudanças morfológicas que as aulas evidenciavam nos colegas «**Aluno 8:** Acho que ajudou também um bocadinho a modificar o corpo de alguns dos nossos colegas.»

Por fim, a última questão remetia para os aspetos negativos que os alunos enfrentaram no decorrer das atividades nas aulas de EF. Não houve nenhuma manifestação depreciativa por parte dos alunos, no entanto, apresentaram um conjunto de fatores que alteravam a sua predisposição para realizar as tarefas, nomeadamente a convergência da carga horária que, de certa forma, afetava o nível do desempenho e a motivação. «**Aluno 9:** Depende dos dias, não sei, havia se calhar havia dias que para mim, era mais puxado e outro menos»; «**Aluno 10:** Também com as aulas era mais cansativo»

Em suma, à priori do decurso das aulas, os alunos tinham uma perceção sobre o conceito de “ser fit” que sofreu um conjunto de alterações. Estas transformações registaram a integração de novas experiências, acarretaram novos conhecimentos, novas noções e valores.

6.7. Discussão

De forma geral, os resultados obtidos nas diferentes atividades levaram a uma melhor compreensão do conceito “ser fit” e da aptidão física individual.

Na primeira atividade, perante as respostas às questões colocadas, constatou-se que a maioria mudaria alguma coisa em si. É na adolescência que a insatisfação com a imagem corporal se torna mais notável, e este facto pode ter influenciado as respostas dos alunos no inquérito (Marques et al., 2016).

Ao nível da avaliação da imagem corporal, 42% os alunos estão numa faixa etária onde a constante pressão dos meios e redes sociais requer a obtenção de um corpo perfeito (Røset et al., 2020). Deste modo, isto pode ter influenciado os resultados negativamente.

Sendo a adolescência um período de autoconhecimento muito suscetível as influências vindas dos mais diversos setores, a autoconfiança e a autoestima de cada um acaba por influenciar as respostas dadas. Preocupações com o peso, forma do corpo e dieta com o objetivo de perder peso, são comuns entre os adolescentes. Uma imagem corporal positiva está associada a uma maior confiança, enquanto uma imagem corporal negativa pode levar a sentimentos de inadequação e baixa autoestima (Marques et al., 2016).

Apesar dos alunos não serem obesos e apresentarem um aspeto físico que corresponde às suas idades, muitos não se identificam com um corpo ideal, que é frequentemente vinculado em revistas e redes sociais com um indivíduo, alto, musculado. Contrariamente ao que muitos podiam esperar, esta insatisfação é observada tanto nas raparigas como nos rapazes.

Relativamente aos níveis de aptidão física observou-se uma melhoria de todos os alunos nos diferentes testes FITescola. É de destacar o facto de o programa de treino estar focado nas capacidades coordenativas e ter três exercícios de agilidade, esse pode ser um ponto a favor de todos os participantes terem melhorado, designadamente no teste de agilidade (com exceção de um aluno). Através dos testes FITescola, verificou-se que houve uma melhoria significativa em todos os testes realizados.

No que concerne ao circuito, alguns alunos consideraram que era cansativo, outros que este tipo de atividades era divertida e ajudava na sua saúde. Foi também visível que os alunos apresentaram uma definição mais elaborada, relativamente à dada inicialmente, sobre o que é “ser Fit”, com respostas concretas sobre o tema, conseguindo justificar as mesmas. Comparando com a primeira atividade, considerou-se que os alunos já tinham uma aprendizagem e uma perceção diferenciada do que é “ser Fit”.

6.8. Conclusão

Os dados revelaram que ao longo da experiência pedagógica houve transformação das perspetivas dos alunos acerca do que é ser *fit* e estar em forma. De facto, os alunos passaram a apresentar uma maior consciência que há diferentes formas de ser *fit* e estar em forma.

Ao nível da avaliação da autoimagem, foi possível verificar uma evolução positiva dos participantes em relação à satisfação com o seu corpo, o que indica que a intervenção foi, de facto, eficaz no desenvolvimento dos conceitos abordados.

Os alunos mostraram interesse e motivação em participar no trabalho de aptidão física e nos desafios propostos tanto em contexto de aula (circuito), como fora da aula (caminhadas e desafios simples coordenativos e de agilidade), havendo lugar a melhorias nos testes de aptidão física, com maior incidência no teste de agilidade.

A ideia de “ser Fit” deve ser abordada na EF de forma a criar ferramentas para que os alunos a possam ajustar ao longo da vida. Cabe aos professores de EF procurar implementar estratégias capazes de espoletar o gosto dos alunos pela atividade física, para que possam adotar estilos de vida mais saudáveis na vida atual e futura.

A existência de tarefas variadas enfatizou que a atividade física não precisa de ser sempre igual e que pode agradar a todos. Este trabalho também alertou para a pressão nefasta que existe sobre os adolescentes em que é ditada a imagem corporal ideal.

Ficou ainda evidente que a metodologia seguida teve resultados positivos, não só a nível motor e da aptidão física, mas também ao nível do autoconhecimento e entendimentos do que é “ser fit” e estar em forma. De realçar ainda o envolvimento da família e amigos no cumprimento de tarefas fez com que os alunos não se sentissem sozinhos e enfatizou o papel fundamental que a escola pode desempenhar na edificação de uma sociedade mais ativa.

6.9. Referências Bibliográficas

- Carvalho, R., & Spamer, F. (2022). Impacto das mídias sociais sobre autoimagem e autoestima de jovens. São Paulo: Carvalho, R., & Spamer, F. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no formato de artigo ao Curso de Psicologia da Universidade São Judas Tadeu como parte dos requisitos para obtenção do grau de Psicólogo.
- de Sousa Pereira, E., & Moreira, O. C. (2013). Importância da aptidão física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes. *RBPFEEX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 7(39).
- Harris, J., Cale, L., Duncombe, R., & Musson, H. (2018). Young people’s knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: issues, divides and dilemmas. *Sport, Education and Society*, 23(5), 407-420.
- Keating, X. D., Smolianov, P., Liu, X., Castro-Piñero, J., & Smith, J. (2018). Youth fitness testing practices: Global trends and new development. *The Sport Journal*, 21(1).
- Marques, M. I., Pimenta, J., Reis, S., Ferreira, L. M., Peralta, L., Santos, M. I., Santos, S., & Santos, E. (2016). (In) Satisfação com a imagem corporal na adolescência. *Revista Nascer e Crescer*, 25, 217-221.
- Marsh, H. W.; Roche, L.A. (1996). Predicting self esteem from perception os actual and ideal ratings of body fatness: is there only one ideal ‘supermodel’. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 67, 13-23.

Patton, M. Q. (2002). Book review: Learning in the field: an introduction to qualitative research. *American Journal of Evaluation*, 23(1), 115-116.

Røset, L., Green, K., & Thurston, M. (2020). 'Even if you don't care... you do care after all': 'Othering' and physical education in Norway. *European Physical Education Review*, 26(3), 622-641.

Vargas, L. M., Cantorani, J. R. H., Vargas, T. M., & Gutierrez, G. L. (2015). Fatores associados ao nível de atividade física entre estudantes universitários. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, 7(3).

7. Considerações Finais

Chegando ao final deste ano letivo e olhando para trás, tudo o que pudesse ou tentasse prever inicialmente, acabou por se revelar bastante mais intenso e diversificado. Foi sem dúvida uma experiência muito desafiadora, que passou “a correr”. É o final de um ciclo, passamos a ter sobre nós a responsabilidade de ser professora de EF. Deixamos de ter como nosso encosto a PO e a PC.

O processo de ensino como professora, é algo que vai estar sempre presente, algo que fui percebendo a importância durante este ano letivo.

A experiência no estágio apresentou-se como um excelente desafio, permitindo-me mobilizar para a prática os ensinamentos anteriormente vivenciados em contexto académico. Permitiu-me crescer e evoluir nas minhas capacidades enquanto pessoa, e também na construção da minha identidade profissional.

Ao longo deste desafio, deparei-me com algumas adversidades, mas consegui resolvê-las, com o apoio do núcleo de estágio, através de reuniões, que me ajudaram a refletir e a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo no percurso. No decorrer das várias atividades que planeei e dinamizei, sempre procurei desempenhar um papel adequado, garantindo que dominava os conhecimentos e competências necessários para proporcionar uma boa experiência para os alunos.

Como referi, o Estágio foi uma experiência deveras positiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Para além de me ter possibilitado aprimorar competências que são esperadas a um professor de Educação Física (e.g., o planeamento das aulas lecionadas, a seleção das estratégias a utilizar, procedimentos a adotar para uma boa dinamização das aulas), ajudou-me a reconhecer o impacto que um professor pode ter na vida dos seus alunos. Reconhecendo esta responsabilidade, enquanto EE, procurei sempre manter um contacto próximo com os meus alunos, encorajando-os a assumir uma postura correta e cívica no contexto escolar e fora dele.

Esta vivencia profissional, para além de me ter ajudado a preparar para a interação com alunos de diversas faixas etárias, permitiu-me ter um primeiro contacto com outros profissionais da minha área. Um dos aspetos positivos que quero destacar, foi o facto de ter sido tão bem recebida pela comunidade EC. Tanto a PC, como os vários docentes, sempre se mostraram disponíveis para discutir ideias e refletir sobre diferentes procedimentos a adotar, com vista a promover o processo de ensino-aprendizagem. Este contacto próximo com os vários profissionais, contribuiu para diminuir alguma ansiedade que senti ao longo do ano, e as reflexões constantes ajudaram a tornar-me mais confiante nas minhas capacidades enquanto EE.

Saio deste estágio profissional com a certeza de que foi um dos anos mais exigentes da minha vida, onde tive de conciliar a minha vida profissional com a vontade enorme de querer ser professora. Entre treinos e jogos de voleibol, acompanhamento de alunos de uma escola primária antes e após a sua componente letiva, fins de semana a trabalhar num supermercado e, ainda, um horário de 14 horas na escola, é necessário um esforço e dedicação muito grande e, acima de tudo, uma gestão minuciosa das tarefas a concretizar. Porém, demonstrei ser resiliente e atingi objetivos que nem eu acreditei que fossem possíveis de alcançar.

Termino esta fase com o sentimento de dever cumprido. Acredito que fui capaz de dar resposta às exigências que fui encontrando ao longo deste percurso e sinto que fui uma influência positiva para os meus alunos.

8. Referências Bibliográficas

- Aguiar, J. A., de Oliveira, T. A. L., dos Reis, J. M. C., & da Silveira, M. P. (2019). De uma sequência didática a uma oficina temática: desafios do planejamento no âmbito de um subprojeto PIBID de química. *ACTIO: Docência em Ciências*, 4(1), 26-45.
- Albuquerque, A. Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da prática de ensino supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação|FaE/PPGE/UFPel*, (46), 119-137.
- Almeida, J. A. (2009). O planejamento na prática dos professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 30(1), 189-202.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do Estudante-Estagiário no decurso do Estágio Profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-225). Porto: Editora FADEUP.
- Alves, A. M. P. (2003). Avaliação em educação física escolar: Possibilidades e desafios. *Movimento*, 9(2), 77-102.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 119-149.
- Ashworth, S., & Macdonald, D. (2007). *Evaluation in physical education: A teacher's guide to the evidence-based approach*. Routledge.
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. M., Costa, L., & Nunes, P. S. (2011). *Projectos educativos: elaboração, monitorização e avaliação: guião de apoio*. Agência Nacional para a Qualificação.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. in P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.

- Batista, P., & Queirós, P. (2015). Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-46.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Benites, L. C., de Souza Neto, S., Borges, C., & Cyrino, M. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 20(4), 13-25.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Butler, J., Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (2008). The way forward for TGfU: Filling the chasm between theory and practice. *Physical & Health Education Journal*, 74(1), 6-12.
- Canter, L. (2010). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Solution Tree Press.
- Carbinatto, M. V., & Soares, A. (2013). Formação profissional e identidade docente: Desafios para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(1), 59-76.
- Costa, L. & Franco, S. (2005). Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. *RENTE: Revista novas tecnologias na Educação* (recurso eletrônico). Porto Alegre, RS.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), 133-159.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B., D. (2018). *Discipline with dignity: How to build responsibility, relationships, and respect in your classroom*. ASCD.
- Darido, S. C., & Impolcetto, F. M. (2016). Ética e Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades. *APOSTILA FILOSOFIA-2015/2*, 34.

- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2011). Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Guanabara Koogan.
- de Souza, M. S., Spessato, B. C., & Valentini, N. C. (2014). Habilidades motoras fundamentais e as possíveis relações com níveis de atividade física, estado nutricional e sexo. *ACTA Brasileira do Movimento Humano*, 4(1), 41-51.
- DGE. (2018a). Aprendizagens essenciais. Ensino básico. Recuperado de [Http://Www. Dge. Mec. Pt/Aprendizagens-Essenciais-Ensino-Basico](http://www.dge.mec.pt/Aprendizagens-Essenciais-Ensino-Basico). Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Dwivedi, A. (2021). Teaching games for understanding (TGfU). *EBSCO Research Starters*, 1-6.
- Farias, C. F. G., Mesquita, I. M. R., & Hastie, P. A. (2016). The sport education model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 73-96. <https://doi.org/10.5628/rpcd.16.01.73>
- Flores, P. P., da Silva Caraçato, Y. M., Anversa, A. L. B., Solera, B., da Costa, L. C. A., de Oliveira, A. A. B., & de Souza, V. d. F. M. (2019). Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação física e esporte*, 17(1), 61-68
- Franco, S.R. K. (1999). Lógica operatória e lógica das significações em adultos do meio rural: um estudo piagetiano e seu significado educacional. 272 f: il. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, S. L., Costa, M. G. N., & Miranda, F. A. (2014). Avaliação educacional: Formas de uso na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, 6(16), 85-98.
- Gouveia, E. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação

- física. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação, 203-216.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Graça, A. (2012). Sobre as questões do que ensinar e aprender em educação física (pp. 93–117). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Hoffman, J. (1993). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Mediação.
- Impolcetto, F. M., & Darido, S. C. (2011). Ética e educação física escolar: Reflexões e possibilidades. *EFDesportes.com, Revista Digital*, 34-40.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Leitão, I. A. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. Relatório de Estágio apresentado a outubro 2013.
- Leme, A. S. P., & Varoto, F. A. (2013). Ética profissional na educação física escolar. *Educação Física UNIFAFIBE*, 2, 125-142.
- Luquin, A. C. (2008). Aprender a enseñar la Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 137-138.
- Machado, N. J. (2013). *Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos*. Editora Cortez.
- Martins, G. d. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. d., Horta, M. J. d. V. C., Calçada, M. T. C. S., & Nery, R. F. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Relatório de Estágio apresentado a
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education*. Routledge.

- Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J., & Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6(1), 33-51.
- Paro, V. H. (2014). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. Intermeios.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Pereira, F., Graça, A., Blomqvist, M., & Mesquita, I. (2011). Instructional approaches in youth volleyball training settings according to player's age and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 42(3), 227-244.
- Pereira, J., A., Mesquita, I., Araújo, R., & 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), 29-43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Artmed.
- Pill, S. A., & Jarvis, J. (2007). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Ramos, E. (1999). O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizados autónomos e cooperativos. In: *Formação do Engenheiro*, Florianópolis: Editora da UFSC.
- Roldão, M. d. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (2014). *Teaching physical education today: Canadian perspectives*. Thompson Educational Publishing.
- Rosado, A e Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Santin, S. (2014). O espaço da ética na educação física. *Kinesis*, 32(1).

- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do estágio profissional em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 107-113.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Souza D. (2001). Avaliação da aprendizagem. Disponível em: <<http://www.newtonpaiva.br/institucional/assessoriaped/doc/b22.do>>. Acesso em: 15 ago 2001.
- Taffarel, C. N. Z. (2003). Educação física escolar: a perspectiva de um ensino comprometido com a cidadania. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2(2), 141-152.
- Vieira, I. M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Relatório de Estágio apresentado julho 2013
- Weinstein, C. S., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory Into Practice*, 42(4), 269-276.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Formação de professores em parceria com a escola*. Artmed.

Anexos

ESAO | ESCOLA SECUNDÁRIA
ARQUITECTO OLIVEIRA
FERREIRA

REPÚBLICA
PORTUGUESA

Ficha de Apresentação

| | |
|--------|--|
| Nome: | |
| Idade: | |

Disciplinas que mais gostas: _____

Praticas algum desporto?
 Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Quantas refeições fazes por dia?
 2 3 4 5 6

Tomas pequeno-almoço?
 Sim Não

Quantas horas dormes por noite?
 + de 8horas 8horas 7horas - de 7horas

A que horas acordas para vir para a escola? _____:_____

Qual é o teu meio de transporte para vires para a escola?
 A pé De carro Transportes públicos Bicicleta

Tens algum problema de saúde (motor, auditivo, visual)? Sim Não

Já tiveste alguma lesão? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____ Se sim, qual/quais? _____

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

Qual a modalidade que gostas mais? _____

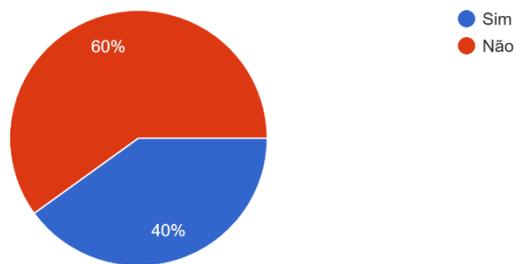
Qual a modalidade que gostas menos? _____

Costumas tomar banho depois da aula de EF ou pretendes tomar neste ano letivo?
 Sim Não

Qual a tua motivação para as aulas de EF?
 Muito Pouca Pouca Razoável Alguma Muita

Anexo 1 - Ficha de apresentação.

Tens algum problema de saúde (motor auditivo, visual)?
20 respostas



Anexo 2 - Problemas de saúde da turma residente.

GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ROTATIVIDADE 2022/2023

| | SEGUNDA | | | TERÇA | | | QUARTA | | | QUINTA | | | SEXTA | | |
|---------------|---------|-----|-----|-------|-----|-------|--------|-----|-------|--------|-----|-----|-------|-----|-----|
| | I 1 | I 2 | I 3 | I 1 | I 2 | I 3 | I 1 | I 2 | I 3 | I 1 | I 2 | I 3 | I 1 | I 2 | I 3 |
| 08.15 - 09.05 | 7D | 7A | 11A | 9A | 12D | 9C | 7A | 12C | 12F/G | 8B | 11D | | 7C | 12A | |
| 09.10 - 10.00 | 12B | 7A | 11A | 11B | 12D | 9E | 7B | 12C | 12F/G | 8B | 11D | | 7C | 12A | |
| 10.20 - 11.10 | 8A | | | 11C | 8C | 9D | 10B | 10A | 9C | 9B | | 9D | 9A | 12B | |
| 11.15 - 12.05 | 11B | 10A | | 11C | 8C | 10C/E | 10B | 10A | 9C | 9B | 12A | 9D | 9A | 12B | 11A |
| 12.10 - 13.00 | 11B | | | 8B | 10B | 10C/E | 7C | 8C | | | | | 9B | | |
| 13.05 - 13.55 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14.00 - 14.50 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.10 - 16.00 | 7B | | | 7D | | | | | | 8A | | | 10D | | |
| 16.05 - 16.55 | 7B | 8D | | 7D | 8D | | | | | 8A | | 9E | 10D | | |
| 17.00 - 17.50 | | | | | 8D | | | | | | | 9E | | | |

CALENDARIZAÇÃO

| | Interior 1 | Interior 2 | Interior 3 | Interior 1 | Interior 2 | Interior 3 | Interior 1 | Interior 2 |
|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------|
| 1º Semestre | 16 SET - 30 SET | 03 OUT - 14 OUT | 17 OUT - 28 OUT | 31 OUT - 11 NOV | 14 NOV - 30 NOV | 02 DEZ - 22 DEZ | 03 JAN - 13 JAN | 16 JAN - 27 JAN |
| 2º Semestre | 06 FEV - 17 FEV | 22 FEV - 03 MAR | 06 MAR - 17 MAR | 20 MAR - 31 MAR | 03 ABR - 28 ABR | 02 MAI - 12 MAI | 15 MAI - 26 MAI | 29 MAI - 07/14 JUN |

Professores ⇒ CARRITO MÁRIO ADRIANA ELISABETE MANELA PEDRO ALEXANDRE

Anexo 3 - Roulement de espaços da escola cooperante.

| 1º Semestre | | | | | | |
|-------------|-----|-------------|---------------|--------------------------------|--------|--|
| Mês | Dia | Hora | Nº de sessão | Unidade didática | Espaço | |
| Setembro | 16 | 8:15-10:00 | 1 e 2 de 21 | Apresentação / Condição Física | I1 | |
| | 28 | 12:10-13:00 | 2 de 21 | Condição Física | I1 | |
| | 30 | 8:15-10:00 | 3 e 4 de 21 | Condição Física | I1 | |
| Outubro | 7 | 8:15-10:00 | 1 e 2 de 15 | Andebol | I2 | |
| | 12 | 12:10-13:00 | 3 de 15 | Andebol | I2 | |
| | 14 | 8:15-10:00 | 4 e 5 de 15 | Andebol | I2 | |
| | 19 | 12:10-13:00 | 1 de 6 | Atletismo | Ext | |
| | 21 | 8:15-10:00 | 2 e 3 de 6 | Atletismo | Ext | |
| | 26 | 12:10-13:00 | 4 de 6 | Atletismo | Ext | |
| | 28 | 8:15-10:00 | 5 e 6 de 6 | Atletismo | Ext | |
| Novembro | 2 | 12:10-13:00 | | | I1 | |
| | 4 | 8:15-10:00 | 1 e 2 de 15 | Ginástica | I1 | |
| | 9 | 12:10-13:00 | 3 de 15 | Ginástica | I1 | |
| | 11 | 8:15-10:00 | 4 e 5 de 15 | Ginástica | I1 | |
| | 16 | 12:10-13:00 | 6 de 15 | Ginástica | I2 | |
| | 18 | 8:15-10:00 | 7 e 8 de 15 | Ginástica | I2 | |
| | 23 | Férias | | | | |
| | 25 | Férias | | | | |
| | 30 | 12:10-13:00 | 9 de 15 | Ginástica | I2 | |
| Dezembro | 2 | 8:15-10:00 | 10 e 11 de 15 | Ginástica | I3 | |
| | 7 | 12:10-13:00 | 12 de 15 | Ginástica | I3 | |
| | 9 | 8:15-10:00 | | | I3 | |
| | 14 | 12:10-13:00 | 13 de 15 | Ginástica | I3 | |
| | 16 | 8:15-10:00 | 14 e 15 de 15 | Ginástica | I3 | |
| | 21 | 12:10-13:00 | | | | |
| Janeiro | 4 | 12:10-13:00 | 6 de 15 | Andebol | I1 | |
| | 6 | 8:15-10:00 | 7 e 8 de 15 | Andebol | I1 | |
| | 11 | 12:10-13:00 | 9 de 15 | Andebol | I1 | |
| | 13 | 8:15-10:00 | 10 e 11 de 15 | Andebol | I1 | |
| | 18 | 12:10-13:00 | 12 de 15 | Andebol | I2 | |
| | 20 | 8:15-10:00 | 13 e 14 de 15 | Andebol | I2 | |
| | 25 | 12:10-13:00 | 15 de 15 | Andebol | I2 | |
| | 27 | 8:15-10:00 | | Aula Livre | I2 | |

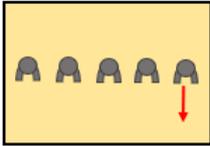
Anexo 4 – Planeamento anual (1º semestre).

| 2º Semestre | | | | | |
|-------------|-------------|---------------|-----------------|-------------------------|--------|
| Mês | Dia | Hora | Nº de sessão | Unidade Didática | Espaço |
| Fevereiro | 8 | 12:10-13:00 | | | I1 |
| | 10 | 8:15-10:00 | 5 e 6 de 21 | Condição Física | I1 |
| | 15 | 12:10-13:00 | 7 de 21 | Condição Física | I1 |
| | 17 | 8:15-10:00 | 8 e 9 de 21 | Condição Física | I1 |
| | 22 | 12:10-13:00 | 1 de 14 | Voleibol | I2 |
| | 24 | 8:15-10:00 | 2 e 3 de 14 | Voleibol | I2 |
| Março | 1 | 12:10-13:00 | 4 de 14 | Voleibol | I2 |
| | 3 | 8:15-10:00 | 5 e 6 de 14 | Voleibol | I2 |
| | 8 | 12:10-13:00 | 10 de 21 | Condição Física | I3 |
| | 10 | 8:15-10:00 | 7 e 8 de 14 | Voleibol | I3 |
| | 15 | 12:10-13:00 | 11 de 21 | Condição Física | I3 |
| | 17 | 8:15-10:00 | 9 e 10 de 14 | Voleibol | I3 |
| | 22 | 12:10-13:00 | 12 de 21 | Condição Física | I1 |
| | 24 | 8:15-10:00 | 11 e 12 de 14 | Voleibol | I1 |
| | 29 | 12:10-13:00 | 13 de 21 | Condição Física | I1 |
| 31 | 8:15-10:00 | 13 e 14 de 14 | Voleibol | I1 | |
| Abril | 5 | 12:10-13:00 | | Aula livre | I2 |
| | 19 | 12:10-13:00 | 14 de 21 | Condição Física | I2 |
| | 21 | 8:15-10:00 | 1 e 2 de 9 | Dança | I2 |
| | 26 | 12:10-13:00 | 15 de 21 | Condição Física | I2 |
| | 28 | 8:15-10:00 | 3 e 4 de 9 | Dança / Condição Física | I2 |
| Maio | 3 | 12:10-13:00 | 16 de 21 | Condição Física | I3 |
| | 5 | 8:15-10:00 | 5 e 6 de 9 | Dança / Condição Física | I3 |
| | 10 | 12:10-13:00 | 7 de 9 | Dança | I3 |
| | 12 | 8:15-10:00 | 8 e 9 de 9 | Condição Física / Dança | I3 |
| | 17 | 12:10-13:00 | | | I1 |
| | 19 | 8:15-10:00 | 17 e 18 de 21 | Condição Física | I1 |
| | 24 | 12:10-13:00 | | | I1 |
| | 26 | 8:15-10:00 | 19 e 20 de 21 | Condição Física | I1 |
| 31 | 12:10-13:00 | 21 de 21 | Condição Física | I2 | |
| Junho | 2 | 8:15-10:00 | 4 e 5 de 5 | Badminton | I2 |
| | | | | | |
| | 7 | 12:10-13:00 | 6 de 5 | Badminton | I2 |
| | 9 | 8:15-10:00 | 7 e 8 de 5 | Badminton | I2 |
| | 14 | 12:10-13:00 | | Aula Livre | I2 |

Anexo 5 - Planeamento anual (2ºSemestre).

| Plano de aula nº | | 66/67 | 69/70 | 71/73 | 74 | 75/76 |
|---|---|--|--|--------|---------|---------|
| Caracterização | | 22 alunos de 7º ano | | | | |
| Data | | 21 abril | 28 abril | 5 maio | 10 maio | 12 maio |
| Espaço | | I2 | I2 | I3 | I3 | I3 |
| Duração | | 100' | 100' | 100' | 50' | 100' |
| MED | | Cada equipa vai realizar uma coreografia. | | | | |
| Habilidades Motoras | Noção de Ritmo/cadência | Informação transmitida aos alunos através da exploração de tarefas | Aplicação: efetuada no decorrer das sessões, através da exploração e exercitação nas coreografias criadas (todas as aulas há uma avaliação formativa através da apresentação da coreografia realizada em cada aula. Tendo em atenção a aspetos a melhorar) | | | |
| | Noção de espaço | | Exploração e aplicação: através a elaboração da parte da coreografia por equipa. | | | |
| | Níveis (alto, médio, baixo) | | | | | |
| | Amplitude (abertura, fecho) | | | | | |
| Criatividade | Composição | Cada equipa organiza uma coreografia com 64 tempos da música definida pela professora incorporando a noção de espaço. (todas as aulas há uma avaliação formativa através da apresentação da coreografia realizada em cada aula. Tendo em atenção a aspetos a melhorar) | | | | |
| Coreografia | 64 tempos cada equipa (24k Magic – Bruno Mars) | Realização da coreografia da turma toda através da junção dos tempos realizados nas últimas aulas por cada equipa. | | | | |
| Condição Física e Fisiologia | Orientação Espacial | Realizado através de exercícios critério e através das coreografias realizadas. | | | | |
| | Coordenação | | | | | |
| | Agilidade | | | | | |
| Cultura Desportiva | Noção de Tempo Noção de espaço | Conteúdo teórico transmitido nas primeiras aulas e aplicado mais tarde nas coreografias realizadas. | | | | |
| Conceitos Psicossociais | Autonomia | Através do trabalho fornecido para cada grupo em criar a sua própria coreografia. | | | | |
| | Trabalho em equipa | Aplicado quer na realização de uma parte da coreografia. Os alunos vão estar sempre divididos nas equipas ao longo das aulas (MED). | | | | |
| | Respeito | Aplicado em todas as aulas. | | | | |
| | Participação /Empenho | | | | | |
| Avaliação Sumativa: Apresentação da coreografia da turma com filmagem | | | | | | |

Anexo 6 - Exemplo de unidade didática.

| Plano de Aula nº72 e 73 5 e 6 de 9 | | | | | |
|---|---------------------|---|---|--|--|
| Professor Cooperante: Manuela Fonseca | | DATA: 05/05/2023 | Ano/Turma: 7º C Nº Alunos: 22 | Hora: 8h15 --- 10h00 DURAÇÃO:100' | |
| Professor Estagiário: Cristiana Maia | | Local: Escola S/3 Arquiteto Oliveira Ferreira Espaço: Pavilhão desportivo | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA: Dança | | Material: Coluna de som. | | | |
| FUNÇÃO DIDÁTICA: Exercitação | | Objetivos da aula: <ul style="list-style-type: none"> Habilidades Motoras: Realizar uma coreografia de 64 tempos. Fisiologia do treino e condição física: Trabalhar a orientação espacial, a coordenação e a agilidade. Cultura desportiva: Conhecer as componentes referentes à noção de espaço e tempo. Conceitos psicossociais: Respeitar os colegas para um bom funcionamento da aula, trabalhar em equipa. | | | |
| Objetivos Gerais: Construção de uma parte da coreografia com 64 tempos. | | | | | |
| Parte | ⌚ | Conteúdos | Organização Didática – Exercício / Situação de Aprendizagem | Esquema | Crítérios de Êxito e Objetivos comportamentais |
| Inicial | 10' 8h15 8h25 | Explicação do que vai acontecer na aula. | - Os alunos sentados em forma de U, atentam a breve explicação do modo como se irá desenrolar a sessão. |  | Os alunos ouvem e respondem atentamente ao professor. |
| | 15' 8h25 8h40 | Jogo das "cadeiras" | Os alunos andam à volta dos sinalizadores, assim que a música parar têm que apanhar um destes. Quem não tiver sinalizador, sai fora e faz exercícios ao som da música. | | Os alunos reagem ao som da música. |
| Fundamental | 15' 8h40 8h55 | Noção de tempo | <p>1ª variante: os alunos, em linha são distribuídos por 3 números e, ao som da música: "Raise your Glass- Pink". Nas 3 cadências têm de marchar, na cadência respetiva ao seu número.</p> <p>2ª variante: igual à variante anterior, mas têm de marchar e usar os membros superiores;</p> <p>3ª variante: os alunos em vez de marchar, têm de dançar ao som da música na cadência respetiva ao seu número.</p> |  | Os alunos conseguem através da contagem dos tempos estar dentro do ritmo apresentado. |
| | 20' 8h55 9h15 | Realização da coreografia | Nas respetivas equipas, os alunos realizam uma coreografia de 8 cadências (64tempos) da música "24k Magic- Bruno Mars" | | Os alunos exercitam a coreografia de grupo de acordo com as regras estabelecidas. |
| | 15' 9h15 9h30 | Apresentação da coreografia - Avaliação formativa | Os alunos apresentam a coreografia construída no exercício anterior por ordem. As coreografias serão filmadas e terão feedback da professora. | | Os alunos, respeitam as regras da coreografia, estipuladas pelo professor no início da aula. |
| Final | 10' 9h30 9h40 | Conversa com os alunos sobre o que vamos fazer na próxima aula e aspetos a melhorar nas coreografias. | | | |

Anexo 7 - Exemplo de plano de aula.

DOSSIÊ DE DANÇA



EQUIPA: _____

NOME DOS ALUNOS:

CONTEÚDOS

Noção de tempo

- **Ritmo/ cadência:** Rápido, Normal e lento

Noção de espaço

- **Níveis:** Alto, médio, baixo
- **Amplitude:** Abertura, fecho

Criatividade

- **Composição**
- **Improvisação**

COREOGRAFIA

- Música: *24k Magic*- Bruno Mars
- Cada equipa tem de criar uma coreografia. No final juntamos com a turma toda para criar a coreografia da turma.
- Cada aula, as respetivas equipa terão de apresentar o que têm feito para receber o feedback da professora.
- Data da apresentação final: 12 de maio.

Composição

- 64 tempos para cada equipa

AVALIAÇÃO

| Critérios | | |
|-----------------------------|---|-----|
| Ritmo | Está ou não está dentro do ritmo. | 25% |
| Coordenação | Consegue ou não consegue coordenar os movimentos dos MI e MS. | 10% |
| Conhecimento da coreografia | Realiza ou não realiza os movimentos estipulados e coordenados com o grupo. | 20% |
| Noção de espaço | Níveis: utiliza 2 níveis, utiliza 1 nível. | 5% |
| | Amplitude: utiliza ou não utiliza. | 5% |
| Criatividade | Utiliza ou não utiliza variabilidade de movimentos adequados à música | 10% |
| Trabalho de grupo | Coopera ou não coopera com os colegas na realização das diferentes atividades | 10% |
| Trabalha em aula | Empenha-se nas atividades e revela melhorias ao longo da Unidade Didática. | 15% |

Faz o registo da tua coreografia:

Anexo 8 - Dossier de dança.



Anexo 9 - Atividade planejada pelo Núcleo de Estágio.