



# À DESCOBERTA DO MUNDO DE UM ENSINO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Relatório de Estágio Profissional**

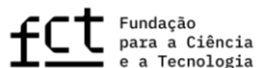
Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada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

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Cristiana Moreira da Costa

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

Costa, M. C. (2023). À Descoberta do Mundo de um Ensino de Qualidade em Educação Física. Porto: C. Costa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**Palavras-Chave:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO, BASQUETEBOL INCLUSIVO, AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.

## AGRADECIMENTOS

O desporto está presente na minha vida desde sempre: passei por várias modalidades enquanto atleta, desde o futsal, a natação e o futebol, e acabei por enveredar pelo caminho do futebol enquanto árbitra. Desta forma, sendo a prática desportiva uma constante na minha vida, fez todo o sentido continuar ligada ao desporto no meu percurso escolar. Assim, escolhi a Educação Física para ser a minha realidade futura e não poderia estar mais feliz por estar a descobrir a profissão docente.

O objetivo a que me propus de crescer enquanto pessoa e enquanto profissional durante o meu estágio sinto que foi cumprido; e isso só foi possível graças a todas as pessoas que me acompanharam ao longo destes dois anos de Mestrado e, mais especificamente, ao longo do estágio, aos quais deixo uma palavra de agradecimento:

À professora Paula Batista, pela sua orientação e cooperação e aos restantes professores do Mestrado, pela disponibilidade e ajuda.

À professora Teresa Leandro, pela preocupação, orientação e ajuda, por todas as estratégias de ensino e aprendizagens que me quis transmitir e aos Professores de Educação Física da Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, pela partilha de experiências e de conhecimentos.

Aos alunos do 10.ºano, por contribuírem sempre da melhor forma para a concretização do meu estágio, pela dedicação, pelo empenho e pelo respeito.

Aos restantes elementos do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, professores e funcionários, por me terem recebido de forma tão positiva.

A todos os meus amigos e colegas de curso, pela excelente integração, entreajuda, cooperação e, particularmente, à Beatriz, minha colega de estágio, por me ter acompanhado da melhor forma ao longo deste ano, nesta nossa caminhada.

Por fim, quero agradecer à minha família, em especial aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado, por caminharem sempre ao meu lado, por

acreditarem sempre em mim e me motivarem todos os dias a fazer mais e melhor. Obrigada por estarem sempre presentes, por todo o esforço, apoio, carinho e amor. Só foi possível graças a vocês.

## ÍNDICE GERAL

<b>FICHA DE CATALOGAÇÃO</b> .....	II
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	III
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	VII
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	VIII
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	IX
<b>RESUMO</b> .....	X
<b>ABSTRACT</b> .....	XI
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	- 1 -
<b>1 – À DESCOBERTA DO “EU”</b> .....	- 3 -
<b>1.1 - O meu rumo</b> .....	- 3 -
<b>1.2- Perspetivar o futuro</b> .....	- 6 -
<b>1.3 - Os dois estádios – sobrevivência e descoberta</b> .....	- 7 -
<b>2 - À descoberta da profissão</b> .....	- 10 -
<b>2.1 - A centralidade das Pessoas na Escola</b> .....	- 10 -
<b>2.2 - A complexidade da profissão docente</b> .....	- 10 -
<b>2.3 – Das perspetivas à minha perspetiva de Educação Física</b> .....	- 12 -
<b>3 - À descoberta da realidade</b> .....	- 14 -
<b>3.1 – A escola cooperante</b> .....	- 14 -
<b>3.2 – Os alunos</b> .....	- 17 -
<b>4 – O DESAFIO DAS DECISÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS</b> .....	- 21 -
<b>4.1 - A disciplina de Educação Física no Plano Curricular</b> .....	- 21 -
<b>4.2. – Tomada de Decisões</b> .....	- 24 -
<b>4.3.– Planeamento</b> .....	- 24 -
<b>4.3. 1– Atividades Físicas</b> .....	- 24 -
<b>4.2.2 - Aptidão Física</b> .....	- 27 -
<b>4.2.3 - Conceitos Psicossociais</b> .....	- 32 -
<b>5 – OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	- 35 -
<b>5.1 – Educação Física centrada no aluno</b> .....	- 35 -
<b>5.2 – A Heterogeneidade e Homogeneidade nas aulas de Educação Física</b> .....	- 41 -
<b>5.3 – A autonomia na Educação Física</b> .....	- 43 -
<b>5.4 – Avaliação para a aprendizagem</b> .....	- 46 -
<b>6 - ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA MODALIDADE DE BASQUETEBOL COM FOCO EM ALUNOS COM NÍVEIS DE DESEMPENHO INFERIORES OU DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO</b> .....	1

<b>6.1 – Resumo</b> .....	1
<b>6.2 – Abstract</b> .....	3
<b>6.3 – Introdução</b> .....	4
<b>6.4 – Metodologia</b> .....	7
<b>6.5 – Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados</b> .....	9
<b>6.5.1 –Filmagem dos Jogos</b> .....	9
<b>6.5.2 – Fichas de Observação do Jogo</b> .....	9
<b>6.5.3 – Fichas de Auto e Heteroavaliação</b> .....	10
<b>6.5.4. – Questionário</b> .....	10
<b>6.5.5 - Diário de bordo</b> .....	11
<b>6.6 - Procedimentos de Análise</b> .....	11
<b>6.7 –Resultados</b> .....	12
<b>6.7.1 – Envolvimento, participação e cooperação</b> .....	12
<b>6.7.2 – O valor formativo do Feedback entre os alunos</b> .....	16
<b>6.7.3. – O valor da auto e heteroavaliação</b> .....	16
<b>6.7.4 – O valor formativo da experiência</b> .....	17
<b>6.8 - Discussão</b> .....	19
<b>6.9 – Conclusões</b> .....	21
<b>6.9 - Limitações</b> .....	21
<b>6.10 - Referências Bibliográficas</b> .....	- 23 -
<b>7- O FUTURO</b> .....	- 23 -
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	- 29 -
<b>ANEXOS</b> .....	XIII

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Escada da Aptidão Física para toda a vida .....	- 28 -
Figura 2- Ficha de registo de Aptidão Física .....	- 31 -
Figura 3-Ficha de Observação .....	9
Figura 4- Ficha de auto e heteroavaliação .....	10
Figura 5-Quadros de Análise de Jogos .....	11
Figura 6-Resultados Equipa 1 .....	13
Figura 7- Sequência de passes Equipa 1 (Aula 2) .....	13
Figura 8- Resultados Equipa 3 .....	14
Figura 9- Sequência de passes Equipa 3 a) Aula 2 b) Aula 5 .....	14
Figura 10- Sequência de passes Equipa 4 a) aula 2 b) aula 3 c) aula 4 .....	15

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Distribuição das modalidades por semestre .....	- 25 -
Tabela 2-Planeamento anual Aptidão Física .....	- 30 -



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Dossier de Dança.....	XIII
Anexo 2 - Folhas de Tarefa de Natação .....	XXV
Anexo 3 - Ficha de Registo de Pontuação Torneio de Voleibol Aula 7 .....	XXIX
Anexo 4 - Ficha de Registo de Pontuação Torneio de Basquetebol Aula 4...	XXX
Anexo 5 - Ficha de Auto e Hétero Avaliação Aula a Aula Basquetebol .....	XXXI
Anexo 6 - Ficha de Observação Basquetebol .....	XXXI
Anexo 7 - Ficha de Autoavaliação 1.ºSemestre .....	XXXII
Anexo 8 - Cartaz Torneio Primavera Desportiva .....	XXXIII

## RESUMO

O Estágio Profissional é um processo que se reveste de múltiplas experiências e vivências e partilha de conhecimentos, constituindo-se numa verdadeira fase de aprendizagem em contexto real da profissão docente. É nesta fase que o estudante estagiário descobre o que é ser professor e os desafios que esta profissão encerra. O presente documento espelha o percurso de uma estudante estagiária (a autora), num agrupamento de escolas situado junto ao mar. Este relatório inicia-se com elementos relativos à descoberta do eu, das experiências passadas, seguido dos desafios do estágio marcado por várias adversidades e procura de soluções. De entre os desafios, destaca-se, primeiramente, o planeamento, no cumprimento do plano curricular, almejando atender à cultura da escola e às individualidades de cada aluno. Outro elemento em destaque foi a importância de atribuir autonomia aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, coadjuvado com os pressupostos da avaliação para a aprendizagem, uma metodologia que permite que o aluno e o professor caminhem em direção ao progresso do aluno. Neste entendimento, o foco da Educação Física deve ser otimizar as oportunidades de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos, atendendo à sua diversidade. Neste quadro, o professor tem um papel fundamental na otimização de estratégias que possibilitem a participação e o envolvimento de todos os alunos. O estudo de investigação teve como objetivo analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos das equipas em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo. Os resultados evidenciaram a melhoria do envolvimento e participação em jogo dos alunos com desempenhos inferiores e uma preocupação acrescida pelos alunos com desempenho superior em manter todos os elementos da equipa envolvidos no jogo. Este ano de Estágio Profissional representou uma fase marcante na minha formação, com todos os desafios impostos, atingindo assim a meta final com muito orgulho do meu percurso, percurso esse plasmado neste documento.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO, BASQUETEBOL INCLUSIVO, AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.

## **ABSTRACT**

The school placement is a process that involves multiple experiences and sharing of knowledge, constituting a true learning phase in the real context of the teaching profession. It is at this stage that the pre-service teacher discovers what it means to be a teacher and the challenges that this profession entails. This document reflects the journey of a pre-service teacher (the author), in a school located next to the sea. This report begins with elements related to the discovery of the self, past experiences, followed by the challenges of the internship marked by various adversities and the search for solutions. Among the challenges, planning stands out, firstly, in fulfilling the curriculum plan, in addition to meeting the school's culture and the individualities of each student. Another highlighted element was the importance of granting autonomy to students during the teaching-learning process, supported by the assumptions of assessment for learning, a methodology that allows the student and the teacher to move towards the student's progress. In this understanding, the focus of Physical Education must be to optimize access, participation and learning opportunities for all students, taking into account their diversity. In this context, the teacher has a fundamental role in optimizing strategies that enable the participation and involvement of all students. The research study aimed to analyze the effectiveness of inclusive strategies in participation, involvement and cooperation between team members in 3x3 midfield basketball games. The results showed an improvement in the involvement and participation in the game of students with lower performances and an increased concern by students with higher performance in keeping all team members involved in the game. This year of the school placement represented a remarkable phase in my training, with all the challenges imposed, thus reaching the final goal with great pride in my journey, a journey that is reflected in this document.

**Keywords:** SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, STUDENT-CENTERED LEARNING, INCLUSIVE BASKETBALL, ASSESSMENT FOR LEARNING.

## **ABREVIATURAS**

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

ARE – Atividades Rítmicas e Expressivas

AS – Avaliação Sumativa

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

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

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAT – Plano Anual da Turma

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

RE – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

## INTRODUÇÃO

O presente documento materializa o Relatório de Estágio Profissional (RE), incluído no plano de estudos do 2.º ciclo de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O relatório incorpora as reflexões e descobertas acerca da profissão docente e mais especificamente do processo-ensino aprendizagem ao longo do ano letivo da autora enquanto professora estagiária. Trata-se de uma narrativa das minhas experiências e vivências ao desempenhar a função docente, marcada por fases mais difíceis do que outras e por grandes mudanças na minha visão sobre o que é o ensino.

O Estágio Profissional (EP), segundo Batista, Queirós e Graça (2014), é um espaço de ensino de excelência para que os estudantes estagiários (EE) iniciem o contacto com os contextos reais da profissão, durante a formação inicial. O EP pode ajudar na construção da identidade profissional em Educação Física (EF) de várias formas, permitindo aos estudantes experienciarem diferentes contextos de trabalho, desenvolverem competências práticas e teóricas, e refletir sobre as suas próprias práticas e valores profissionais. Além disso, ajuda a estabelecer conexões com outros profissionais e organizações.

Ser professor envolve compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, registrar as práticas, refletir sobre o trabalho e exercer a avaliação. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (Batista, Queirós & Graça, 2014). Na transição entre a “teoria” e a “prática”, o EE é acompanhado por um professor orientador (PO) e um professor cooperante (PC) que são fundamentais para que o EE reflita diariamente sobre a prática, analisando e avaliando as suas atuações, procurando identificar os pontos fortes e os pontos fracos e desenvolver estratégias para melhorar a sua atuação. Assim, a PO é professora na Faculdade e supervisiona os trabalhos à distância, com observação de algumas aulas de forma presencial. Já a PC, professora na escola, efetua um acompanhamento diário.

Tal como referido anteriormente “ser professor é aprender com os colegas mais experientes”, os professores de Educação Física possuem também um papel importante na formação do EE através da partilha do conhecimento, experiências e vivências. Estes intervenientes, juntamente com os meus colegas do Núcleo de Estágio (NE) potencializaram a qualidade da minha intervenção enquanto professora estagiária, tal ficará espelhado neste documento.

Este RE é constituído por 8 grandes capítulos. O primeiro, “À descoberta do ‘eu’”, abrange a dimensão pessoal, englobando o meu percurso ligado ao desporto, as minhas perspetivas para o futuro e uma reflexão acerca do início da profissão docente. O segundo capítulo, “À descoberta da profissão”, retrata a complexidade da profissão docente e a minha perspetiva da Educação Física. Segue-se o capítulo “À descoberta da realidade”, que relata a realidade do contexto escolar, a cultura da escola e as particularidades dos alunos que habitam a escola cooperante onde realizei o estágio. O capítulo seguinte, “O desafio das decisões curriculares e pedagógicas”, remete para a ligação do currículo ao processo de planeamento, desde a definição dos conteúdos às decisões tomadas relativamente às componentes do currículo a lecionar, as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos, a que se acrescem os conceitos psicossociais. O capítulo 5, “Os desafios no processo de ensino-aprendizagem”, materializa as reflexões acerca da aprendizagem centrada no aluno, recorrendo aos modelos de ensino e estratégias utilizadas ao longo do ano letivo. Por fim, surge o último capítulo, “Envolvimento e participação dos alunos na modalidade de basquetebol com foco em alunos com níveis de desempenho inferiores ou dificuldades de integração”, contempla o estudo de investigação-ação realizado no contexto das aulas de Basquetebol. O documento encerra com a apresentação das minhas perspetivas para o futuro, em que continuarei o processo de descoberta.

## **1 – À DESCOBERTA DO “EU”**

### **1.1 - O meu rumo**

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional.

As concepções ou o sistema conceptual do professor instituem uma base concetual que influencia a forma de pensar e agir dos professores. Estas reportam-se ao modo como vemos o mundo e as interpretações que fazemos (Guimarães, 1988). Essas concepções resultam de um processo de formação individual e social, que interagem entre si, relacionado com a formação inicial, experiência profissional, vivências enquanto aluno, escolhas axiológicas, entre outros (Alves, 2001). Estas concepções irão afetar, diretamente ou indiretamente, o comportamento dos futuros professores na planificação, realização e avaliação da sua prática pedagógica devido aos hábitos e atitudes do “senso comum” do indivíduo e de uma larga impregnação ambiental durante o período em que foram alunos (Gil Pérez, 1994).

Partindo deste entendimento, irei refletir sobre as minhas experiências passadas com o intuito de compreender melhor quem sou e o caminho percorrido até ao momento.

O desporto esteve sempre presente na minha vida, desde muito nova. Sempre fui uma criança bastante ativa, que jogava futebol no recreio com os rapazes e que ansiava todas as semanas pelo momento da aula de “ginástica”, já no ensino pré-escolar. Efetivamente, este último foi o primeiro ponto de partida que vejo hoje com uma grande influência devido ao facto do meu primeiro professor de EF nessa altura, vir a ser o meu professor no meu último ano de escolaridade, antes do salto para a faculdade. Segundo Arroyo (2000), nas suas contribuições sobre a construção da imagem docente, salienta que essa ascendência no que diz respeito à base histórica identitária pode estar relacionada com as nossas primeiras impressões acerca da imagem que construímos dos nossos professores, fazendo com que estas experiências se reflitam nas nossas próprias perceções e/ou concepções. Todavia, “A imagem do professor que tivemos não se explica com exclusividade a imagem que cada um

de nós carregamos, isso porque, no decorrer de nossas experiências [...] outras imagens se acrescentam e com todas as aprendizagens fomos construindo a nossa identidade pessoal e profissional.”

Com a entrada no 2.º ciclo, começou a minha aventura na equipa de futsal do desporto escolar. Confesso que o receio por esta nova aventura era elevado, porque apesar de gostar muito de andar com a bola nos pés, a pressão de estar numa equipa e toda a envolvimento que a competição exige, é bastante diferente de jogar no recreio da escola. Lembro-me que o meu maior medo era de falhar nos jogos, com todos os meus colegas da escola a assistirem na bancada. Esta aventura ainda durou alguns anos e fez-me realmente crescer, principalmente enfrentar o desafio de conseguir jogar perante uma assistência, tal como jogava no recreio da escola.

Durante esta minha aventura no futsal, uma nova oportunidade surgiu. Desta vez, por incentivo do meu pai, que era árbitro da Primeira Liga Masculina, realizei o Curso de Árbitros de Futebol na Associação de Futebol de Aveiro, com apenas 14 anos. E o inesperado aconteceu. As minhas expectativas para o curso seriam apenas no sentido de acrescentar o curso ao meu currículo, por estar relacionado com a área do Desporto, no entanto, ser árbitra de futebol tornou-me a minha grande paixão. Atualmente já sou árbitra há 10 anos, na Federação Portuguesa de Futebol, e daí surgiram grandes conquistas como as Finais das Taças de Portugal Masculina e Feminina e jogos internacionais, nomeadamente um jogo de Qualificação para o Europeu, Dinamarca-Azerbaijão.

O meu percurso desportivo enquanto federada nunca aconteceu, uma vez que a arbitragem ganhou maior relevância na minha vida. Apesar disso, o meu percurso desportivo tem sido bastante significativo, presenteando-me com um conjunto de valores inerentes ao desporto, refletindo-se nas decisões tomadas por mim e na pessoa em que me tornei. A capacidade de liderança e gestão de emoções humanas, a confiança e autonomia, a superação e a ambição, a cooperação e o trabalho de equipa, são valores que me acompanharam e que me continuarão a acompanhar enquanto atleta e enquanto pessoa.

O meu percurso académico não esteve diretamente ligado ao desporto até à entrada no Ensino Superior. O meu plano inicial seria já no Ensino Secundário



ingressar num Curso Profissional de Desporto, todavia, na minha área geográfica não existiam escolas com Cursos de Desporto abertos. Assim, acabei por escolher a opção considerada mais “abrangente”, o curso de Ciências e Tecnologias, onde poderia escolher ingressar na FADEUP com a prova de Matemática, Português ou Biologia. Mais uma vez, o planeado não aconteceu, após ter sucesso nos pré-requisitos da FADEUP, não consegui entrar e optei por seguir a segunda opção, o curso de Desporto e Lazer na Escola Superior de Coimbra. Sempre fui uma aluna empenhada e com objetivos bem definidos, o que me permitiu alcançar boas classificações ao longo da licenciatura, terminando a mesma com média de 16 valores.

O sonho de entrar na FADEUP veio a concretizar-se mais tarde, no Mestrado. A escolha pela via do Ensino da Educação Física já era o propósito há algum tempo, mas o Estágio Pedagógico realizado no contexto da Licenciatura fez-me ainda ter mais certezas de que a profissão docente é a minha profissão de sonho. Face à pandemia covid-19 e aos constrangimentos associados, antes do Estágio no contexto da EF, tive a oportunidade de criar um Projeto de Promoção de Atividade Física no Lar de Infância e Juventude de Miranda do Corvo, centro de acolhimento temporário e de emergência para crianças a partir dos 3 meses, em situação de grave risco social. Esta foi das experiências mais gratificantes que tive durante a minha vida.

Durante o EP foi possível aplicar conhecimentos adquiridos durante a licenciatura, ter contacto com a minha realidade futura, observar e compreender estratégias de organização da aula, adaptar exercícios conforme o número de alunos e espaço disponível e fornecer feedback em situações específicas. Nesta experiência faltava-me a componente didático-metodológica, que iria complementar na minha formação no Mestrado em Ensino.

Em suma, os meus percursos pessoais, desportivo e académico delinearam o meu caminho e estruturaram a minha personalidade. Além disso, a vivência com a minha realidade futura, a profissão docente, permitiu-me ter um olhar diferente sobre a EF e na definição do que é ser um bom professor. As minhas conceções da EF foram-se alterando durante a formação na FADEUP e durante o EP. No caso específico do ensino, a conceção é considerada como sendo um elemento importante de formação e profissionalização docente, tendo em vista

que contribui para ativar o sistema cognitivo do professor, consagrando-se igualmente como mecanismo de apropriação de novos conhecimentos, como meio de renovação e mudança no campo profissional (Lima, 2007). Tal acontece através das situações vividas, pelas dúvidas que naturalmente se colocam e pela busca constante do conhecimento (Lima, 2007).

## **1.2- Perspetivar o futuro**

As minhas expectativas iniciais para o EP, embora com algum receio do desconhecido, eram muito positivas uma vez que finalmente iria ter novamente o contacto com a minha realidade futura, desta vez com um papel muito mais ativo naquilo que é a profissão docente. Sendo a minha profissão de sonho, tudo acaba por se tornar mais natural e a envolvimento no processo de aprendizagem e evolução é muito perceptível. Neste caso, o “desconhecido” seria o ambiente escolar e as tarefas inerentes à profissão docente que, apesar de serem abordadas durante o Mestrado, só seriam efetivamente aplicadas com o início do estágio.

Assim, defini como objetivos gerais, conhecer a entidade de estágio, as suas regras e os seus princípios, desenvolver uma boa relação humana com os intervenientes do estágio, ter conhecimento de todos os processos logísticos para a realização das minhas tarefas específicas e complementares, adquirir competências que respondam às exigências colocadas pela realidade de intervenção profissional, complementar ou aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o Mestrado, criar hábitos de reflexão crítica sobre as situações reais das aulas de EF, refletir criticamente sobre a intervenção profissional, reajustar procedimentos sempre que necessário, envolver os alunos no processos de aprendizagem e avaliação e tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz.

De forma mais específica, pretendia ter a capacidade de adaptação à realidade da intervenção profissional, aprofundar o meu conhecimento no planeamento das aulas em contexto de ensino, melhorar competências como o processo “ensino-aprendizagem”, adquirir capacidade de liderança, gestão e motivação da turma, adquirir estratégias de organização, ser capaz de adaptar os exercícios ou a aula de acordo com o tempo, o número de alunos, material e espaço disponível, ser

capaz de intervir na aula para a melhoria do desempenho dos alunos, individualmente ou em grupo, através de feedbacks construtivos.

### **1.3 - Os dois estádios – sobrevivência e descoberta**

O início da profissão docente, neste caso, no contexto do EP, é uma fase importante dotada de características próprias e que irá definir as nossas principais marcas de identidade e do estilo que nos caracterizarão no futuro enquanto profissionais. O EP envolve um conjunto diversificado de experiências e aprendizagens, vividas com muita emoção e entusiasmo por se tratar da nossa profissão de sonho e, por outro lado, com momentos de muita ansiedade e apreensão face à enorme responsabilidade que é a profissão docente e as tarefas que lhe estão subjacentes (Batista, Queirós & Graça, 2014).

*“Este “primeiro dia de aulas” que, por muitos anos, o senti como aluna, torna-se agora diferente por estar do lado de “professora”. Os sentimentos de ansiedade, nervosismo e entusiasmo estavam presentes em simultâneo.”*  
**/Espinho, 16 de setembro de 2022**

O contacto com a realidade futura determinará, de certa forma, a tomada de decisão acerca de continuar ou não a exercer a prática docente, sendo um período marcado por sentimentos um pouco contraditórios que nos desafiam todos os dias. Esta prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão, que se tornam um ponto de partida fundamental para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

A conceção que temos acerca da EF e da profissão docente antes de iniciar o estágio, durante o estágio e no final do mesmo, pode transformar-se. A conceção que temos enquanto alunos/estagiários é construída a partir de situações experienciadas no nosso passado enquanto estudantes, que nos proporcionou o contacto com diferentes tipos de atuação e múltiplos métodos de ensino. Já a entrada na profissão, ainda que enquanto professores estagiários, implica uma transição do papel de aluno para o de professor, existindo um choque direto com a realidade, na qual somos confrontados com grandes desafios e responsabilidades.

O “choque com a realidade” resulta das diferenças encontradas entre a nossa formação inicial e o que de facto acontece na realidade (Simões, 2008). Apesar da formação inicial obtida no Mestrado, com todas as ferramentas essenciais para aprender a ensinar, estar em contacto com a realidade torna-se efetivamente mais difícil, significa de repente passar da “teoria” à “prática”, com todos os problemas e dificuldades exigidos pelo contexto real. As principais dificuldades sentidas passam por sentimentos como o medo de falhar, necessitar de perder muito tempo a resolver problemas e ter de enfrentar esses problemas no imediato e solucioná-los (Batista, Queirós & Graça, 2014).

O meu “choque com a realidade” foi um pouco atenuado pelo facto de ter já tido uma experiência anterior semelhante, no entanto, agora numa escola que não conhecia, com uma cultura diferente, com alunos que não conhecia, professores desconhecidos, espaços desconhecidos, com a responsabilidade total pela turma, outros medos e outros desafios emergiram. Como referido por Huberman (1989) existem dois estádios nesta fase inicial: o da sobrevivência — que é representada pelo choque com o real, pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional, sendo caracterizado pelo tatear constante e pela preocupação consigo próprio; e o da descoberta — que é o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação pela responsabilidade e o sentimento de ser professor. Ainda, para o mesmo autor, a experiência de entrada na profissão pode ser vivida pelos professores como fácil ou como difícil; os que a consideram fácil associam-na com a manutenção de relações positivas com os estudantes, com um domínio do ensino e manifestam entusiasmo, já os que a vivem como difícil, negativa, referem uma carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os alunos, vivência de um sentimento de isolamento, entre outros fatores.

*“Senti-me um pouco ansiosa, preocupada em deixar uma boa primeira impressão aos alunos” /Espinho, 16 de setembro de 2022*

No meu caso, sinto que os dois estádios fizeram parte do meu processo, na medida em que existia uma enorme preocupação em relação ao meu desempenho, pois queria realizar as tarefas bem e também em relação aos alunos, pois queira que estes evoluíssem. Assim, queira tornar o processo de ensino-aprendizagem adequado e capaz de responder às necessidades dos

alunos. Em simultâneo, senti muito entusiasmo na lecionação das aulas à minha turma, consegui estabelecer uma boa relação com os alunos e o sentimento de ser professora e de poder ensinar tornou-se muito gratificante. Tudo isto requereu muito esforço e dedicação e uma enorme carga de trabalho.

## **2 - À descoberta da profissão**

### **2.1 - A centralidade das Pessoas na Escola**

Segundo Alarcão (1995) , a escola constitui um ambiente que favorece o desenvolvimento de valores e atitudes que permitem às pessoas viver em sociedade, isto é, interagir com os outros cidadãos. Além disso, a escola deve ser uma organização que reflete sobre si própria e sobre a sua missão, definindo estratégias para o seu enquadramento. Neste sentido, os professores são considerados atores sociais, responsáveis e autónomos, críticos e exigentes com a sua profissionalidade. Já os alunos, são vistos como cidadãos que precisam de desenvolver competências para conviver e interagir uns com os outros. E, por fim, os funcionários desempenham um papel importante na dinâmica da escola. Segundo a mesma autora, partindo do pressuposto de que as pessoas são fundamentais na organização da escola, os professores, que acompanham o desenvolvimento da instituição, assumem responsabilidades pela escola e pela sociedade, devendo tomar consciência da sua própria profissionalidade, que ultrapassa a dimensão pedagógica. Através das decisões curriculares tomadas pela escola, o professor assume outras microdecisões, tendo em conta ao contexto escolar, dotado de identidade e cultura própria, onde se produzem um conjunto de valores para formar cidadãos ativos na sociedade. Neste sentido, segundo Campos & Lima (2021, p.13), “o professor(a) é muito mais do que um condutor(a) de conhecimento, mas um negociador(a) de culturas, o que redefine a escola como um bem público comum, um espaço do exercício da cidadania”.

### **2.2 - A complexidade da profissão docente**

As primeiras questões colocadas no início desta caminhada para a profissão docente, são precisamente “o que é a profissão docente?” “, o que é ser professor” e o “o que é um bom professor?”. Nas respostas a estas perguntas a literatura oferece diversas listas de competências que o professor deve possuir para ser um bom professor. Porém, a profissão docente é muito mais do que esta lista infindável de competências do bom professor, a profissão docente é complexa devido à variabilidade de contextos sociais e locais (Nóvoa, 2009).

Tal como referido no item anterior, atendendo às escolas e ao contexto diferente em que se inserem, o professor deve ser possuidor de muito conteúdo, exigindo uma maior preparação profissional e autonomia para enfrentar os problemas e os desafios da sociedade e do ambiente escolar (Nóvoa, 2009). Ser professor é compreender os objetivos da instituição escolar para que a sua integração seja bem-sucedida, isto é, tem de permitir aprender com os outros profissionais da área, que possuem outras experiências de vida. Além disso, o professor deve ter presente o “bom senso pedagógico” para entender que os alunos têm contextos sociais diferentes e perceber o que os preocupa, qual a realidade de cada um, para assim puder intervir e conquistar os alunos para o sucesso escolar. O trabalho em equipa é também algo importante e cada vez está mais presente na profissão docente uma vez que existe uma intervenção conjunta dos professores nos projetos educativos da escola. Por fim, o compromisso social, “no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente. “(Nóvoa, 2009, p. 31).

Quando são referidos os princípios e os valores, podemos falar da ética, que tem implicações na atuação diária do professor, aquilo que permite e o que não permite, o que o professor diz, como o professor interfere e o seu comportamento na escola. Neste sentido, os professores são “profissionais humanos que atuam como mediadores entre gerações, culturas e tradições e é também importante refletir sobre os ideais, os valores e os padrões de conduta a adotar “(Queirós, 2014.p.58).

Desta forma, pretende-se um professor consciente dos problemas da comunidade na qual está inserido, que adota uma postura crítica, ativa e interveniente, que observa, reflete e investiga constantemente a sua realidade. Assim sendo, as situações complexas com que os professores são confrontados diariamente, mais do que a aplicação de receitas ou de respostas programadas, exigem uma contínua postura reflexiva, através da qual se acede à resolução de problemas e à tomada consciente de decisões. Deste modo, um bom profissional

parece ser aquele que reflete e se preocupa em encontrar meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e melhorar o seu ensino, retirando constantemente saberes da experiência e da reflexão (Fernandes, 2021). Este processo de reflexão, que inicialmente não era sequer algo questionável para mim, passou a fazer todo o sentido. Só conseguiremos ultrapassar os problemas e os desafios encontrados se efetivamente refletirmos sobre eles. No mesmo sentido, refletir sobre os momentos em que consideramos que o processo de ensino-aprendizagem decorre de forma “normal”, com um pensamento crítico sobre o nosso trabalho, definir os pontos a melhorar e as estratégias a adotar para que possamos evoluir enquanto profissionais.

Face a este quadro, a visão inicial que tinha da profissão docente, no início do estágio, era muito mais vaga, estava preocupada com questões mais logísticas relacionadas com a cultura da escola e os problemas na relação aluno-professor, sem atribuir tanta importância aos alunos e aos contextos sociais em que estes estavam inseridos, ao principal objetivo do professor, transmitir o conteúdo de forma a levar o aluno à aprendizagem, às experiências dos outros profissionais da área, às questões éticas e ao processo reflexivo que é fundamental para evoluir.

Neste sentido, o aprofundamento daquilo que está inerente à profissão docente, levou-nos aos modelos de ensino centrados nos alunos, isto em oposição ao oposto ao modelo tradicionalista que vivenciei sempre enquanto aluna, alterando assim um pouco a minha visão do que era o ensino. Este foi um dos primeiros desafios a ultrapassar, uma vez que pretendia adotar este modelo no processo de ensino, porém, tinha consciência de que seria um processo longo e evolutivo, tanto para mim como para os alunos, uma vez que requer a criação de rotinas de autonomia e de responsabilidade por parte dos alunos, que estes não estão habituados a possuir.

### **2.3 – Das perspetivas à minha perspetiva de Educação Física**

Os debates centrados na importância da EF e na sua legitimação têm sido recorrentes, diferenciando, portanto, várias ideologias acerca desta temática. Segundo Crum (1993, p.339), o debate tornou-se mais relevante na medida em que a “velha retórica de legitimação - A EF é indispensável para a saúde e o



desenvolvimento do caráter - perdeu o seu poder de persuasão.” O autor define duas ideologias: “ideologia biológica” e “ideologia pedagógica”. A ideologia biológica surge associada ao panorama das doenças, permanecendo a ideia de que a EF é um “treino físico” importante para a proteção contra as doenças (Crum, 1993, p.344), já a “ideologia pedagógica” refere que o movimento é um excelente meio de exploração, comunicação, desenvolvimento pessoal e construção de caráter e nesta perspectiva o essencial da EF não é “aprender a mover-se”, mas sim “mover-se para aprender” (Crum, 1993, p.344).

A partir destas duas ideologias, o autor questiona, portanto, a legitimação da EF, baseando-se em três teses (Crum, 1993, p.346): *tese 1 - Nas sociedades modernas a participação na cultura do movimento contribui para a qualidade de vida de muitos dos seus membros, na medida em que lhes permite perceber e vivenciar valores importantes; tese 2- A participação duradoura e satisfatória na cultura do movimento exige um repertório de competências cuja aquisição não chega automaticamente às pessoas, mas requer processos de ensino-aprendizagem organizados, isto é, para que seja possível praticar exercícios, brincar, dançar, entre outros.; tese 3- dado que todo jovem frequenta a escola há pelo menos 12 anos e que as escolas contam com professores profissionais, a responsabilidade pela introdução ao movimento.* Neste sentido, para Crum (1993, p.347), a “introdução planeada na cultura do movimento” é um rótulo apropriado para o desejável processo de educação física nas escolas públicas e as “competências para uma participação duradoura na cultura do movimento” como um rótulo geral para os resultados desejados. Assim, o autor enfatiza a importância do ensino e da aprendizagem, sendo o truque garantir que não se negligencie o prazer e a alegria nas aulas programadas e orientadas para a aprendizagem, ao mesmo tempo que se assegura que os desportos escolares opcionais proporcionam oportunidades de aprendizagem relevantes.

Refletindo acerca das perspectivas apresentadas por Crum considero que o foco principal do professor de EF deve ser a aprendizagem dos alunos, o objetivo das suas aulas deve ser centrado nisso, criando situações de aprendizagem que levem efetivamente o aluno à aprendizagem. A EF não pode ser encarada simplesmente como um espaço para manter o aluno fisicamente ativo. No mesmo sentido, deve existir uma preocupação em incutir nos alunos

os valores ligados ao desporto e atribuindo-lhes maior ênfase, por exemplo, com a utilização de modelos centrados nos alunos, como é o caso do Modelo de Educação Desportiva (MED), em que há atribuição de responsabilidades aos alunos e o trabalho em equipa e cooperação entre todos os alunos está presente.

### **3 - À descoberta da realidade**

#### **3.1 – A escola cooperante**

A escola cooperante situa-se em Espinho e foi fundada em 1956, inicialmente denominada Escola Industrial e Comercial de Espinho, uma escola técnica profissional, adotando o nome atual devido ao seu patrono, formado em Medicina pela Universidade de Coimbra, residente em Espinho, onde instalou uma Casa de Saúde. A escola entrou em funcionamento em janeiro de 1957, com aproximadamente 150 alunos e 17 professores.

O concelho de Espinho, onde está localizada a escola, fica situado no litoral norte do distrito de Aveiro, num concelho com uma área aproximada de 21,1 km. O desenvolvimento económico do concelho surge no passado associado à atividade piscatória e à indústria de conservas. À pesca estão ligados os bairros piscatórios, onde se concentra a população de pescadores. Em 2021, estes bairros surgiram associados ao tráfico de droga, no contexto da operação “Barba Ruiva” que levou à condenação de 22 arguidos a penas efetivas entre um ano e meio e os seis anos e nove meses de prisão (Goulão, 2021). Face a este tipo de situações, antes da minha entrada na escola, levava comigo um preconceito de que iria encontrar alunos indisciplinados em consequência do ambiente vivido em casa, associado ao referido anteriormente. No entanto, pelo contrário, isso não aconteceu, houve uma desconstrução total deste preconceito, na realidade não encontrei grandes desafios ao nível do controlo do comportamento dos alunos, o que se tornou bastante positivo. Este preconceito surge ligado ao facto de, por vezes, considerarmos a escola como um mero veículo transmissor da cultura exterior, da sociedade em que se insere. É, portanto, necessária e crucial uma perspetiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolida ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da

organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social (Guerra, 2002). É por isso que, como menciona Nóvoa (1995), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Paralelamente à atividade piscatória, a praia e as condições climatéricas de que a região usufrui constituíram igualmente condições propícias ao surgimento do turismo. Este fator favoreceu o desenvolvimento da atividade comercial local patente no número de estabelecimentos comerciais que se espalharam um pouco por toda a cidade, bem como na feira que se realiza há largos anos com uma frequência semanal.

O Agrupamento foi criado a partir de um processo de reorganização da rede escolar ocorrido no decorrer do ano letivo de 2011/2012, resultando da fusão de cinco estabelecimentos de diversos níveis de ensino.

Os espaços físicos do atual Agrupamento, designadamente a escola sede e as unidades educativas associadas apresentam estruturas que possuem excelentes espaços físicos e equipamentos, bem como, uma oferta curricular e formativa diversificada e uma pedagogia inclusiva que procure efetivamente preparar/qualificar os alunos para os desafios da sociedade.

A escola classificou-se em 142º lugar no ranking nacional das escolas 2020 divulgado pelo jornal 'Expresso'. Este estabelecimento de ensino teve uma média de exames de 13,68 valores. Estes dados tornam-se relevantes para entender que os objetivos estratégicos a que o Agrupamento se propõe têm vindo a ser concretizados, nomeadamente a "promoção do sucesso", onde se inclui melhorar os resultados das aprendizagens.

A escola sede integra 1636 alunos, perfazendo um total de 2781 com os discentes dos restantes estabelecimentos do Agrupamento. Acrescente-se que, no total, são 253 o conjunto de educadores e docentes deste núcleo que, juntamente com 108 assistentes – técnicos e operacionais.

Relativamente ao espaço físico e material, a instituição foi alvo de requalificação e modernização, no âmbito do Programa Parque Escolar. Este projeto permitiu melhorar as condições para potenciar aprendizagens significativas, a todos os alunos. Ao nível da Educação Física, o material disponível é necessário para a lecionação de toda e qualquer modalidade, nas melhores condições. Possui um pavilhão, um ginásio e dois espaços exteriores (campo de futebol e basquetebol). Existe ainda uma rede de voleibol exterior e uma pista de atletismo, com dois corredores e uma caixa de areia. De destacar que as instalações são variadas e de grande qualidade, sendo apenas difícil a prática, no exterior, em dias de chuva.

*“Inicialmente a professora cooperante fez-nos uma visita guiada à escola, dando-nos a conhecer os principais espaços, nomeadamente as instalações desportivas e os acessos às mesmas. A escola tem boas instalações, o que foi uma grande surpresa, comparada a outras escolas que já frequentei.”*

**/Espinho, 6 de setembro de 2022**

Quanto ao Desporto Escolar, são várias as opções disponíveis para os discentes: Natação, Futsal, Ginástica Acrobática, Surf, Escalada, entre outros. É visível o envolvimento de todos os docentes de EF nestes projetos de desporto, fora do contexto sala de aula, fomentando uma maior interação entre todos.

*“Neste convívio com os professores, definimos que estaria a acompanhar um professor no Desporto Escolar, nas atividades de ar livre, mais especificamente, escalada.”* **/Espinho, 21 de setembro de 2022**

“Educar para o século XXI” é a visão do agrupamento, pretendendo ser uma organização em que as diversas unidades educativas da instituição sejam espaços onde efetivamente se educa/forma os alunos através de Aprendizagens de Qualidade, do exercício de uma Cidadania Ativa e numa estreita colaboração com o Contexto Envolvente. Como professor, parte integrante da Comunidade Escolar, torna-se importante compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na profissão, aprender com os colegas mais experientes (Nóvoa,2009). A emergência do professor coletivo (do professor como coletivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da

análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (Nóvoa, 2009).

*“Depois da primeira aula, dirigimo-nos até ao bar para lanchar e convivemos um pouco com os professores do grupo de Educação Física, que desde o início se mostraram prestáveis connosco. Este convívio acaba por ser uma partilha de experiências bastante positiva, onde podemos aprender muito com os professores mais experientes.” /Espinho, 16 de setembro de 2022*

O primeiro desafio de conhecer a escola e a sua cultura tornou-se a primeira descoberta: e foi uma descoberta positiva, no sentido em que fui bem recebida e aceite por todos os intervenientes, nomeadamente pela professora cooperante, pelo diretor da escola, pelos outros professores de EF e das outras disciplinas e pelos funcionários, particularmente as funcionárias do pavilhão. Perceciona-se que é uma escola onde o bom ambiente prevalece, onde todos trabalham para os mesmos objetivos, ajustada aos pequenos problemas que vão emergindo no dia-a-dia e, portanto, não se colocou nenhuma dificuldade nesse sentido.

*“Este primeiro contacto foi muito positivo, a professora cooperante e os restantes elementos da comunidade escolar receberam-nos de forma calorosa, desejando sempre votos de um bom ano letivo, o que nos fez sentir mais à vontade e mais confortáveis com a situação.”*  
*/Espinho, 6 de setembro de 2022*

### **3.2 – Os alunos**

A componente de lecionação do EP decorreu numa turma do 10.º ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma inicialmente era constituída por 28 alunos, no entanto, um dos alunos nunca

chegou a comparecer às aulas uma vez que foi transferido, uma aluna mudou de curso, outra aluna foi transferida para outra turma e, mais tarde, três alunos mudaram de escola para ingressar noutros cursos, ficando assim a turma, com um total de 22 alunos - treze rapazes e nove raparigas, com uma média de idades de 15,04. No que concerne à nacionalidade, todos os alunos eram portugueses, não existindo problemas ou dificuldades ao nível da comunicação com os alunos.

Segundo Bonadio (2006), é importante reconhecer que as mudanças ocorridas no mundo se refletem nos comportamentos, nos valores e nas instituições, sejam elas familiares ou educacionais. Neste sentido, o mesmo autor propõe que para garantir um ensino de qualidade em tempos desfavoráveis, é necessário dar prioridade aos alunos, percebendo o contexto em que se inserem, os seus comportamentos e atitudes e os seus objetivos futuros. Este é o grande desafio da educação na atualidade, reconhecer os problemas, preservar os valores e os comportamentos, promovendo práticas educativas mais adequadas às necessidades de cada um.

Assim, conhecer os alunos nas primeiras semanas do ano letivo é fundamental para que o professor saiba com quem e como vai trabalhar, delineando práticas e intervenções consistentes, ao encontro das necessidades individuais de cada aluno. Além disso, conhecer o aluno aproxima e transforma as relações práticas e quotidianas em relações afetivas (Bonadio, 2006).

*“Esta foi a primeira aula em que consegui olhar para os alunos e saber o nome de todos, isso é algo positivo porque significa que já começo a conhecer os alunos e consigo identificar as principais dificuldades de cada um.”*

***/Espinho, 19 de outubro de 2022***

Assim, no sentido de conhecer os alunos, na primeira aula foi aplicado um questionário individual aos alunos com questões gerais sobre os dados pessoais relativas ao seio familiar e deslocação para a escola, bem como questões relativas à EF. Através do questionário foi possível recolher informações relevantes ao nível da deslocação para a escola, que poderia influenciar a pontualidade dos alunos, o gosto pela prática desportiva e pela educação física, as preocupações ao nível da saúde (asma, por exemplo) e até entender o nível

de desempenho dos alunos nas modalidades, para organizar os grupos para as aulas de avaliação diagnóstica (AD) que ocorreram no início do ano letivo.

As primeiras questões do questionário estavam relacionadas com a situação profissional do agregado familiar, bem como as habilitações literárias. No que diz respeito à situação profissional das mães dos alunos, apenas 3 se encontravam desempregadas, no entanto, é de destacar que é um número significativo comparativamente aos pais dos alunos, que estavam todos empregados. Já no que se refere às habilitações literárias, todos possuíam, no mínimo, o 9.º ano de escolaridade, à exceção do pai de um aluno.

A maior parte dos alunos já frequentava a escola no ano anterior, à exceção de 5 alunos, que frequentavam outra escola, o que significa que quanto às questões de adaptação à escola, à cultura da mesma, aos seus intervenientes, não iam existir problemas. No que se refere ao percurso escolar dos alunos, apenas um aluno reprovou de ano, no 10º ano, devido a problemas familiares, o que se fez sentir um pouco no início do ano letivo, no entanto, denotou-se claramente uma evolução do seu comportamento e do seu empenho nas aulas.

No que se refere à deslocação dos alunos para a Escola, esta informação tornava-se importante uma vez que a aula de quarta-feira é à primeira hora da manhã, às 8h30 e seria pertinente saber os alunos que se deslocavam de autocarro, no sentido de compreender eventuais atrasos. Assim, apenas 5 alunos se deslocavam para a escola de autocarro e nenhum deles chegou atrasado à primeira aula, portanto, isso não se tornou um problema. Pelo contrário, os alunos que se deslocavam de carro para a escola, foram os que mais vezes chegavam atrasados, o que evidenciou que existia pouca responsabilidade e preocupação em serem pontuais por parte dos pais ou encarregados de educação.

Enquanto professora de Educação Física e a importância da atividade física associada à saúde física e mental dos indivíduos, torna-se fundamental entender os hábitos e estilos de vida dos alunos relativamente às questões alimentares e às horas de sono diárias. Assim, foi possível concluir que mais de metade dos alunos dormia, em média 6 a 7 horas por dia, o que não é o ideal,

que seriam as 8 horas de sono por dia. No que diz respeito à alimentação, 5 alunos realizavam apenas 3 refeições por dia, algo totalmente errado e que é necessário perceber a causa disso e que, poderia vir a ser um tema abordado na aula de EF. Por outro lado, foi positivo perceber que todos os alunos tomavam o pequeno-almoço, a refeição mais importante do dia e que, à quarta-feira, antecedia a aula de EF. Ainda relativamente a questões de saúde, é fundamental ter informação de alunos que tomam medicação ou que têm problemas de saúde que os incapacita de realizar algum tipo de atividade física, destacando-se dois alunos com asma e dois alunos que tomavam sertralina, um medicamento antidepressivo. Um dos alunos que tomava o antidepressivo é o referido anteriormente, que já reprovou de ano devido a problemas familiares. O outro aluno foi, de facto, uma surpresa para mim, não tendo informações sobre a possível causa. Por fim, no que toca às lesões, destacavam-se apenas duas lesões mais graves no joelho, que me foram comunicadas pelos alunos no início do ano.

No que concerne ao gosto pela disciplina de EF, a maioria dos alunos respondeu ter muita motivação para as aulas de EF e 5 alunos destacaram a EF como a sua disciplina preferida, balanço positivo. Pela prática de atividade física, apenas 3 alunos não praticavam qualquer atividade fora da escola, o que foi também bastante positivo e sempre foi perceptível desde o início, como sendo uma turma muito ativa e motivada. As modalidades mais praticadas pelos alunos eram o andebol, o voleibol e o futebol. Por fim, a maioria dos alunos respondeu à pergunta “qual a tua profissão de sonho?": “não sei”, o que demonstrou que os alunos não tinham ainda objetivos pensados para o seu futuro, o que é algo que se torna um pouco preocupante.

Outro momento importante que me levou a conhecer melhor os meus alunos e a entender algumas das suas ações e comportamentos durante a aula foram as reuniões intercalares de avaliações, das quais retirei informações mais específicas dos alunos, nomeadamente algumas particularidades relativamente a situações financeiras e ao seio familiar que foram surpresas para mim.

*“Estas reuniões fizeram-me entender a dinâmica inicial dos Conselhos de Turma, isto é, perceber quem são os alunos, as principais estratégias a adotar*



*pelos professores e o alerta para casos específicos.”*

***/Espinho, 12 de setembro de 2022***

É importante salientar que numa das reuniões do Conselho de Turma foi precisamente destacado o caso de um aluno, cujo pai trabalhava numa corticeira e não tinha muitas possibilidades económicas e, por isso, poderia aceder a uma bolsa de estudo atribuída pela empresa onde o pai trabalhava, caso obtivesse uma média final mínima de 16 valores. Esta informação tornou-se relevante para entender a dedicação e empenho que este aluno desempenhava nas aulas de Educação Física e o quão importante se tornava para ele as notas atribuídas.

Em função dos dados recolhidos, não só através da bateria de testes Fit Escola, mas também de uma primeira Avaliação Diagnóstica (AD) ao nível dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), foi possível constatar que os alunos da turma possuíam um desempenho positivo ao nível da aptidão física e que, no geral, compreendiam os princípios base dos JDC. Naturalmente, alguns alunos evidenciaram dificuldades na desmarcação e marcação individual, bem como da relação com bola, dificuldades essas que foram trabalhadas de forma continuada ao longo de todo o ano.

De forma geral, desde o início do ano letivo, os alunos da turma demonstraram ser muito empenhados e motivados na realização das tarefas da aula e evoluíram muito, nomeadamente os alunos que apresentavam maiores dificuldades. O nível da turma no que diz respeito às capacidades motoras era bom e, no que concerne ao comportamento, esperava-se uma das turmas com maior número de comportamentos desviantes, no entanto, sinto que consegui lidar bem com os alunos e que estas situações se tornaram menos recorrentes ao longo do ano.

## **4 – O DESAFIO DAS DECISÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS**

### **4.1 - A disciplina de Educação Física no Plano Curricular**

Uma das questões fundamentais com que os sistemas escolares e os professores se confrontam está relacionado com as opções curriculares e pedagógicas que se tomam. E isso exige que se estude, que se conheça e que se discuta profundamente do que se está verdadeiramente a falar quando se fala

de Currículo e de Pedagogia. E, conseqüentemente, de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica.

O Currículo tem de ser um projeto de conhecimento, de cultura e de cidadania em que todos e cada um dos alunos possam aprender e que é reconhecido como importante numa dada sociedade e num dado momento histórico (Young, 2008). O Currículo é um meio para que, tal como referem Lauren Resnik (1987), a educação esteja, no seu sentido mais profundo e essencial, associada à ideia de Aprender a Pensar. Neste entendimento, o Currículo é também um processo para aprender a viver, para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam utilizar o conhecimento na resolução de uma diversidade de problemas da vida em sociedade.

Os professores devem ser capazes de desenvolver um ambiente interativo que facilite a comunicação e o desenvolvimento de autênticas comunidades de aprendizagem nas suas aulas, fornecendo oportunidades para que todos possam participar e aprender. Nestes termos, os professores não são meros burocratas ou funcionários do currículo, pelo contrário, devem assumir-se como profissionais capazes de criar e de recriar o currículo tendo em conta as condições e contextos em que desenvolvem o seu ensino (Fernandes, 2008).

A EF apresenta-se como sendo uma das duas disciplinas que está presente no currículo dos alunos ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Por esta razão, esta disciplina desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e do jovem.

Devido à sua continuidade, existem um conjunto de fatores que afetam o processo de ensino de EF, nomeadamente a qualidade das instalações desportivas e a carga horária atribuída à disciplina definida por cada escola. Neste sentido, ainda podem ser considerados alguns elementos gerais e transversais que condicionam e que devem ser tidos em conta, como a cultura da escola, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, o Plano anual de Atividades, o Projeto Curricular de Educação Física, o contexto social como a tipologia dos alunos e da escola, bem como o meio envolvente da mesma, recursos espaciais, materiais e humanos, o calendário escolar e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

(PASEO). O PASEO constitui um importante documento curricular onde são referidos importantes princípios, tal como o da centralidade da aprendizagem e o da base humanista do saber, de se formarem cidadãos críticos e mais autónomos, capazes de selecionar informação e um conjunto de valores onde se destacam a cidadania e a participação e a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos. Este documento influenciou a minha forma de planear, promovendo atividades que permitissem aos alunos fazer escolhas, partilhar ideias e diferentes pontos de vista e resolver problemas. Além disso, mudou a minha forma de pensar na avaliação dos alunos, na medida em que, foi valorizado o trabalho autónomo, o processo evolutivo dos alunos e a intervenção positiva em relação ao desempenho dos colegas.

As Aprendizagens Essenciais têm-se mostrado ajustadas para garantir a melhoria e a qualidade da disciplina. No que diz respeito aos domínios a considerar para a planificação, estão definidos três domínios: área das Atividades Físicas, que especifica que o aluno deve desenvolver as competências essenciais para o 10.º ano de escolaridade de nível introdução em 5 matérias e de nível elementar numa matéria, das diferentes subáreas dos Jogos Pré-Desportivos e dos JDC (basquetebol, andebol, futebol e voleibol), da ginástica, do atletismo, da patinagem, das raquetes, das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e outras, que correspondem à natação, desportos de combate, Orientação e Jogos Tradicionais Populares; área da aptidão física, materializada no desenvolvimento das capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa; e a área dos conhecimentos, que remete para os seguintes conteúdos: saber relacionar a Aptidão Física e Saúde, identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificar fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas e realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva.

Em suma, pretende-se que o aluno atinja um conjunto de competências tais como, manter a condição física no dia-a-dia de forma autónoma e preocupar-se com os fatores de saúde e riscos associados à prática.

#### **4.2. – Tomada de Decisões**

Planear implica hoje cada vez mais prever a contingência e preparar-se para lhe dar resposta caso a caso. Um profissional docente terá de cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais, isto é, gerindo exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender (Roldão,1998).

No desempenho da sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projeto da escola, entre as características dos alunos e as metas curriculares da escola, entre o aluno e os órgãos da escola, entre a turma e o grupo de colegas, entre outros (Roldão, 1999).

Seguindo a operacionalização das AE, foi necessário ter em conta o contexto, o material disponível e o nível dos alunos, no início do ano letivo, para tomar decisões quanto às modalidades a lecionar e os conteúdos extensíveis a cada modalidade, ou seja, o que constitui o planeamento anual. Este define todo o processo, concentrando os objetivos principais para os alunos, organizando-os em cada semestre, Unidade Didática a Unidade Didática, de forma coesa e coerente. Este deve ser específico de cada turma - Plano Anual de Turma (PAT), adequando-se aos alunos e ao contexto em que se insere. Assim, as nossas decisões levaram à escolha das seguintes matérias: Voleibol, Atletismo, Futebol, Dança, Natação, Ginástica Acrobática e Basquetebol.

#### **4.3.– Planeamento**

##### **4.3. 1– Atividades Físicas**

Depois de definidas as matérias a lecionar, foi necessário efetuar um conjunto de pequenos ajustes, sobretudo ao nível dos espaços, para que as condições favoráveis à prática se encontrassem estabelecidas, organizando os

espaços para que uma UD possuísse o número de sessões necessárias ao seu bom funcionamento. Na Tabela 1 pode observar-se o número de aulas e a distribuição das modalidades, por semestre.

**Tabela 1-Distribuição das modalidades por semestre**

Semestralidade	Matérias	Nº de Aulas por Matéria (90')	Nº de Aulas Total
1º Semestre	Voleibol	22	58
	Atletismo	12	
	Futebol	12	
	Dança	8	
2º Semestre	Futebol	4	52
	Dança	4	
	Natação	12	
	Ginástica Acrobática	14	
	Basquetebol	18	

A distribuição das matérias sofreu alterações ao longo do ano face a diversos constrangimentos. Primeiramente, foi realizado tendo em conta o *roulement* dos espaços das instalações desportivas, sendo que estaria prevista a possibilidade de em uma das rotações dos espaços, conseguirmos ir à Piscina Municipal de Espinho, abordar a modalidade de natação. Essa opção acabou por se confirmar e, por isso, ao invés de lecionarmos andebol, que seria mais um JDC, optámos por lecionar natação, uma oportunidade única e que a maioria das escolas não consegue oferecer aos seus alunos. Além disso, na última modalidade teríamos dois espaços diferentes à terça e à quarta-feira, e, por isso, na minha turma, iria ter disponível apenas o espaço exterior, estando prevista a modalidade de orientação. No entanto, foi possível realizar uma troca para o campo de basquetebol, lecionando essa modalidade, que viria a ser das mais importantes devido à sua relevância para o estudo.

Na primeira modalidade, o **voleibol**, a maioria dos conteúdos programáticos definidos nas AE foram cumpridos, nos níveis introdutórios e elementares, à exceção do passe alto de costas e o remate em salto, pertencentes ao nível elementar, por considerarmos um número reduzido de aulas para lecionar todos esses conteúdos de forma eficaz.

*“Foi identificado o nível da turma, sendo perceptível que a mesma era bastante heterogênea, existindo dois grandes grupos. Do primeiro fazem parte os alunos que já dominavam alguns conteúdos e, acima de tudo, realizavam-nos com eficácia. No segundo grupo encontravam-se os alunos com mais dificuldades de execução técnica e com menores capacidades ao nível tático. Assim sendo, o primeiro grupo encontra-se no nível introdutório e o segundo grupo no nível elementar.” /Espinho, 21 de setembro de 2022*

No **atletismo**, os alunos encontravam-se no nível introdutório, não sendo possível cumprir com todos os conteúdos programáticos definidos nas AE. Foram abordadas três modalidades do atletismo, a corrida de velocidade, o salto em comprimento e o lançamento do peso, divididas por três estações, possibilitando um elevado número de conteúdos por aula.

No caso do **futebol**, grande parte dos alunos situava-se no nível introdutório, existindo exceções, o caso dos alunos que praticavam a modalidade fora da escola, os quais poderiam ser considerados nível avançado. Nesta modalidade, além de dar seguimento aos conteúdos programáticos das AE, fomos demasiado ambiciosos na realização da UD e muito exigentes ao nível dos critérios a observar na avaliação diagnóstica. Ao longo da UD foi possível compreender que seria impossível abordar todos os conteúdos planeados, face ao nível dos alunos e ao número reduzido de aulas que acabamos por ter, face aos constrangimentos causados pelas greves.

*“Foi possível concluir que o nível da turma na modalidade de futebol é bom, destacando-se alguns pelo domínio da modalidade e, pelo menos, 4 alunos, que aparentam ter muitas dificuldades. Este será um desafio para mim, uma vez que os níveis dos alunos são discrepantes e será difícil criar desafios e motivar os alunos que já dominam a modalidade e, por outro lado, o mesmo acontecerá com aqueles que apresentam muitas dificuldades, para os fazer evoluir.”*

*/Espinho, 7 de dezembro de 2022*

Na UD de **Dança**, seguimos os conteúdos programáticos inseridos das AE, não existindo muitas diferenças entre o nível introdutório e o nível elementar.

Esta modalidade foi dividida em duas partes: coreografia transmitida e coreografia criativa.

No que diz respeito à **natação**, seguimos os conteúdos programáticos das AE para o nível elementar, à exceção dos conteúdos relativos aos saltos para a piscina por considerarmos que a piscina não tinha profundidade suficiente e poderia colocar em risco a segurança dos alunos.

Na **Ginástica Acrobática**, seguimos algumas orientações prescritas nas AE, para os níveis introdutório e elementar.

Por fim, na modalidade de **basquetebol**, a dinâmica foi subordinada à temática do estudo de investigação, o Basquetebol Inclusivo, em que se pretendeu que todos os alunos estivessem envolvidos no jogo de forma ativa. Em termos de AE, a maioria dos alunos encontrava-se no nível introdutório, com alguns conteúdos do nível elementar.

Os excertos apresentados permitem compreender as múltiplas adaptações que foram efetuadas ao currículo formal para que o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais adequado possível aos alunos e aos contextos que foram surgindo.

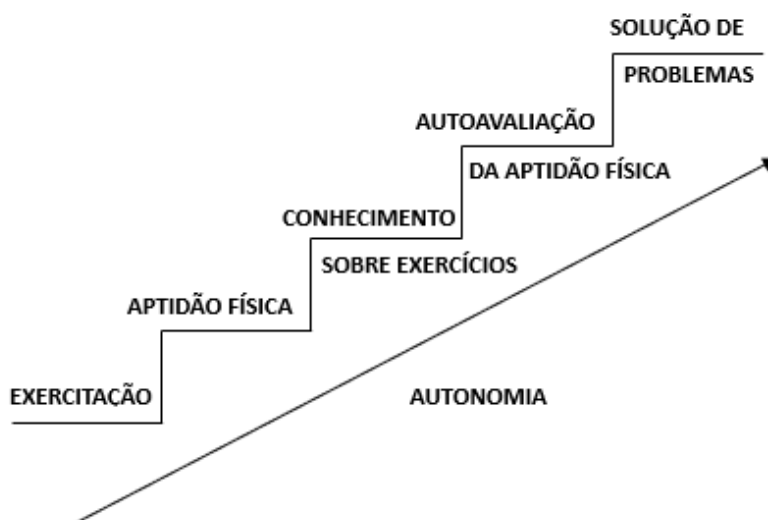
*“Tornou-se difícil a seleção dos conteúdos e matérias de ensino a abordar devido às orientações implícitas nas aprendizagens essenciais e ao reduzido número de aulas por modalidade. Neste sentido, foi necessário selecionar apenas os conteúdos essenciais e definir objetivos concretizáveis, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse eficaz.”*

**/Espinho, 3 de fevereiro de 2023**

#### **4.2.2 - Aptidão Física**

O planeamento anual não se centrou exclusivamente no nível das atividades físicas, tendo sido também considerada a aptidão física, os conhecimentos e os conceitos psicossociais. A área da aptidão física foi inicialmente aquela que se tornou mais difícil planear e que ao longo do ano não foi possível concretizar todas as ações previstas.

A Aptidão física pode estar associada à viabilização de desempenhos, de acordo com as necessidades do quotidiano, dos desportos e das atividades recreativas e, por outro lado, pode estar relacionada com a saúde, onde se procura transmitir qualidades que precisam de ser trabalhadas constantemente para se obter o nível ideal desejado, como aptidão aeróbia, força, resistência muscular, flexibilidade e composição corporal. Os alunos devem ser capazes de selecionar as atividades que satisfazem as suas próprias necessidades e interesses, de avaliar os seus próprios níveis de aptidão e, finalmente, de resolver os seus próprios problemas de aptidão (Corbin, Fox, 1986). Quanto mais alto o degrau alcançado na escada da aptidão física para toda a vida, maior a autonomia do indivíduo no que se refere á prática do exercício (Figura 1).



**Figura 1-Escada da Aptidão Física para toda a vida (Adaptada de Corbin Fox, Whitehead,1987)**

Assim, a EF deve procurar despertar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício físico e pelo desporto de forma a levá-los a adotar um estilo de vida saudável e ativa. Para isso, é necessário proporcionar aos alunos atividades que lhes permitam, mais tarde, de forma autónoma, praticar essas atividades.

Tendo por referência a figura 1, que representa a Escada da Aptidão Física para toda a vida, durante o ano letivo, ao longo das aulas e em articulação com as restantes matérias, procurámos encontrar metodologias que cumprissem com os objetivos motores e ao nível do conhecimento definidos para a aptidão física, sendo eles:



- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.
- Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa *FITescola*, para a sua idade e sexo.
- Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

Neste sentido, foram consideradas situações de aprendizagem específicas centradas na aptidão física com vista à promoção de estilos de vida ativos e da elevação e manutenção da condição física, sendo a quantidade e qualidade do esforço físico ajustados às necessidades e possibilidades dos alunos.


Procurámos, portanto, em todas as modalidades elevar o nível das capacidades condicionais e coordenativas, não sendo trabalhadas de forma isolada, mas sim integradas na realização das várias habilidades motoras, tal como é possível observar na tabela 2.

**Tabela 2-Planeamento anual Aptidão Física**


	Modalidades	Capacidades	Metodologias
1.º Semestre	Voleibol	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Diferenciação Cinestésica, Coordenação óculo-manual, Reação e Equilíbrio  <u>Condicionais</u> : Resistência, Força, Velocidade e Flexibilidade	Circuitos de Treino Funcional - TABATA temporização 30''/15'' Exercícios isométricos, de força, pliométricos, de reação, resistência, etc.
	Atletismo	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial e Reação  <u>Condicionais</u> : Resistência e Velocidade	Ativação geral – corrida contínua e corrida intervalada
	Futebol	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Diferenciação Cinestésica, Coordenação óculo-pedal, reação  <u>Condicionais</u> : Resistência e Velocidade	Ativação geral – corrida contínua e teste da milha (preparação para o corta-mato, por exemplo)
	Dança	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Diferenciação Cinestésica, Ritmo e Equilíbrio  <u>Condicionais</u> : Força e Flexibilidade	Aquecimento aeróbio e exercícios de força e de flexibilidade alternados em circuito (30''/15'')
2.º semestre	Ginástica Acrobática	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Diferenciação Cinestésica, Ritmo e Equilíbrio  <u>Condicionais</u> : Força e Flexibilidade	Aquecimento aeróbio e exercícios de força e de flexibilidade alternados em circuito (30''/15'')
	Basquetebol	<u>Coordenativas</u> : Orientação Espacial, Diferenciação Cinestésica, Coordenação óculo-manual, Reação e Equilíbrio  <u>Condicionais</u> : Resistência, Força, Velocidade e Flexibilidade	Ativação geral – corrida contínua e corrida intervalada

Através destas estratégias pretendeu-se que o aluno adquirisse conhecimento no que diz respeito à execução dos exercícios e ao planeamento de uma série de exercícios para que, no futuro, conseguisse realizá-los e planeá-los de forma autónoma, noutros contextos. Nesse sentido, foi elaborada uma ficha de registo da atividade física semanal onde os alunos, em grupos pequenos, registavam a atividade física que cada um praticava e a sua respetiva intensidade e definiam um objetivo para a semana seguinte, de forma a aumentarem a atividade física do grupo, por exemplo, sugerirem realizar mais um treino em casa ou deslocarem-se a pé para a escola. No entanto, devido à falta de tempo, ao número reduzido de aulas e a outros objetivos que prevaleceram, não foi possível aplicar esta ficha de registo ao longo de todas as aulas, pelo que esta poderá ser uma estratégia a utilizar no futuro. Para que conseguíssemos de outra forma, que os alunos definissem objetivos individuais, criámos uma ficha de registo relacionada com os testes de aptidão física do FitEscola (Figura 2), para que os alunos registassem os resultados obtidos em cada teste ao longo de três avaliações. Desta forma, os alunos conseguiriam

trabalhar de avaliação em avaliação para atingir melhores resultados, sendo importante nos testes em que não se encontravam na Zona Saudável, tornar-se um objetivo passarem a estar.



Agrupamento de Escolas  
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA PORTUGUESA

**Ficha de registo –  
Testes de Aptidão  
Física**

Nome: \_\_\_\_\_

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

Identificar Dificuldades e definir objetivos: \_\_\_\_\_

Observação prof.: \_\_\_\_\_

**Figura 2- Ficha de registo de Aptidão Física**

No primeiro semestre, no início do ano letivo, os alunos realizaram todos os testes do FitEscola, apresentados na figura 2: vaivém, impulsão vertical, abdominais, flexões e flexibilidade dos membros inferiores (MI). A 2.ª avaliação apresentada na figura 2 realizou-se no início do 2.º semestre e a 3.ª avaliação seria realizada no final do 2.º semestre, mas não foi possível.

Na primeira avaliação, no teste do vaivém, apenas quatro alunos não completaram os percursos. Tal não se verificou na 2.ª avaliação, em que apenas uma aluna não se encontrou na zona saudável. No teste de impulsão vertical, apenas uma aluna se encontrou abaixo da zona saudável, nas duas aplicações do teste. Já no teste de flexões, 6 alunos não conseguiram atingir a zona saudável e, apesar de terem evoluído, mantiveram os valores inferiores à zona saudável no segundo momento de avaliação. Por fim, no teste de flexibilidade dos MI, na primeira avaliação, apenas 10 alunos encontravam-se na zona saudável. Na segunda avaliação, 14 alunos conseguiram atingir a zona saudável. Em suma, existiram melhorias mais evidentes nos resultados dos testes de vaivém e da flexibilidade dos MI.

A partir dos resultados da 1.ª avaliação, enquanto professora defini estratégias ao nível da aptidão física para que motivar os alunos a atingirem melhores resultados na 2.ª avaliação, através das metodologias apresentadas na tabela 2 – circuitos de treino funcional com exercícios isométricos, de força,

pliométricos, de reação, resistência e corrida contínua, corrida intervalada e exercícios de força e de flexibilidade alternados em circuito. Além disso, tentei envolver os alunos neste processo, responsabilizando-os pelo seu empenho e esforço, para alcançar os objetivos definidos por eles na ficha de autoavaliação dos testes de aptidão física.

#### **4.2.3 - Conceitos Psicossociais**

As decisões tomadas para o processo de ensino-aprendizagem tiveram como base uma educação para a cidadania que promova a cooperação e entreajuda, o respeito pelos outros, o fair-play, a responsabilidade, a autonomia e o espírito de grupo. Ao longo das aulas de Educação Física, estes valores, presentes na prática desportiva, foram potenciados através de algumas estratégias que irão ser enunciadas no ponto seguinte.

A cooperação é fundamental na aula de EF para que todos os alunos consigam evoluir de forma conjunta, por isso, é pretendido que o aluno coopere com os companheiros, ajudando aqueles que apresentam maiores dificuldades. Este foi um dos valores mais difíceis de incutir aos alunos, uma vez que estes associam sempre o jogo à competição, priorizando, na maioria das vezes, o vencer o jogo, em detrimento do envolvimento e participação de todos. Assim, enquanto professores, torna-se importante utilizar estratégias para que os alunos se entrem ajudem. Nesse sentido, por exemplo, na modalidade de voleibol, existiam dois momentos distintos: o jogo de cooperação e o jogo de competição. No jogo de cooperação, o objetivo consistia em sustentar a bola no ar o maior tempo possível, sendo que os alunos deveriam contabilizar o número de passagens da bola por cima da rede. Neste caso, mesmo que um dos alunos tivesse um nível de desempenho superior ao outro, este procurava concretizar o objetivo do jogo, enviando a bola para o colega de forma a que este conseguisse enviar novamente por cima da rede, sem a deixar cair no solo.

*“No jogo de cooperação, esta explicou as regras do mesmo, no entanto, os alunos estavam a jogar com pontuação e o objetivo do jogo de cooperação é a sustentação da bola no ar. Assim, o objetivo não estava a ser cumprido”*

***/Espinho, 25 de outubro de 2022***

Nas aulas de EF são promovidas situações de interação e de cooperação entre os indivíduos, nas quais o respeito deve estar sempre presente. Apesar de ser um valor implícito na sociedade e no meio envolvente, por vezes, torna-se importante reforçar que os alunos devem sempre manter o respeito pelo professor e pelos seus colegas para o bom funcionamento da aula. Respeitar o professor deve significar ouvir atentamente as suas instruções e segui-las de forma adequada. Respeitar os colegas está relacionado com o respeito à diferença, isto é, entender que todos são diferentes e essas diferenças devem ser respeitadas.

O *fair-play* é um conceito associado à ética no meio desportivo, isto é, os alunos devem procurar jogar de maneira justa, não prejudicando os colegas de forma propositada. Assim, nas aulas de Educação Física, pretende-se transmitir aos alunos que estes devem respeitar os adversários, sendo fundamental aceitarem a vitória e a derrota, não colocando os seus interesses acima dos interesses do grupo.

A responsabilidade está relacionada, por exemplo, com a pontualidade. Este foi outro desafio que se tornou difícil ao longo do ano, uma vez que, inicialmente, de forma constante, alguns alunos não cumpriam o horário de início da aula, sendo necessário, em determinados casos, relatar a situação ao diretor de turma. A pontualidade, apesar de por vezes desvalorizada, é um fator de grande importância já que permite que os alunos estejam presentes no início da aula e entendam os principais objetivos da mesma. Desta forma, não existindo atrasos, não há quebras no ritmo da aula e o professor não terá a necessidade de repetir a mesma informação mais do que uma vez.

*“Primeiramente, existiram muitos atrasos por parte dos alunos, o que levou a professora a retardar o início da aula, começando apenas a mesma às 8h38, algo que não deveria acontecer.” /Espinho, 27 de setembro de 2022*

Por fim, no que concerne à autonomia, ao longo do ano foram aplicadas estratégias para a elevação da autonomia dos alunos nas tarefas da aula, através do trabalho em grupo, na gestão do seu próprio processo de aprendizagem e avaliação e nas relações interpessoais.

*“Refletimos sobre a criação de uma ficha de autoavaliação breve para que os alunos pudessem refletir sobre o seu comportamento e desempenho durante a aula, tornando os alunos mais autónomos e responsáveis pela sua avaliação”*

***/Espinho, 13 de outubro de 2022***

## **5 – OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

### **5.1 – Educação Física centrada no aluno**

Depois de definidos os objetivos e o currículo tenham sido alinhados para promover os padrões das AE, o próximo passo centrou-se em colocar o plano de ensino num alinhamento semelhante. Não basta apenas identificar os padrões que devem ser alcançados pelos alunos ou o plano curricular para esse fim. A verdadeira realização ocorre a partir da forma como os professores instruem e como os alunos estão envolvidos nas atividades de aprendizagem. Assim, os modelos de planeamento, implementação e avaliação do ensino irão fornecer-nos as formas mais eficazes de alcançar os padrões das AE dentro da grande diversidade de conteúdos e características dos programas. (Metzler, 2011)

As diferenças entre os conteúdos e os resultados de aprendizagem exigirem grandes mudanças na forma como o professor instrui, exigindo uma abordagem completamente diferente, ao qual chamamos o modelo instrucional. Cada modelo instrucional é um plano que o professor pode selecionar e usar para um conteúdo específico e no momento apropriado para ajudar os alunos a aprender da forma mais eficaz. Os melhores professores são aqueles que conseguem selecionar o “plano certo para o trabalho” em cada unidade para promover os resultados de aprendizagem identificados para o programa de educação física da sua escola. É mais provável que o plano de ensino de um professor seja determinado principalmente pela variedade de fases de desenvolvimento dos alunos nessa escola e pelas unidades de conteúdo específicas a serem oferecidas. Neste sentido, deve haver um forte alinhamento entre o conteúdo, as habilidades dos alunos, os resultados de aprendizagem e o modelo de ensino selecionado pelo professor em cada unidade curricular. (Metzler, 2011).

Tal como menciona Graça (2014), devem-se desenvolver modelos curriculares, que além de serem capazes de revivificar o ensino da EF, devem centrar a atenção dos docentes nas aprendizagens efetivas dos seus alunos. O que inicialmente poderá parecer uma tarefa difícil, após decidida a estratégia e os modelos a utilizar, torna-se algo indispensável ao processo.

Os modelos de ensino utilizados foram os Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Educação Desportiva (MED) e Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Segundo Metzler (2011), o MID caracteriza-se por centrar na ação do professor a tomada de praticamente todas as decisões diante de todo o processo de ensino aprendizagem, mas também no envolvimento da participação dos alunos nas tarefas. A realização do MID parece revelar-se como vantajosa numa fase inicial de abordagem de determinado conteúdo pelo facto das tarefas serem estruturadas em pequenos passos, o que permite um domínio elementar dos elementos, podendo, posteriormente, possibilitar melhores níveis de desempenho. (Aleixo; Mesquita, 2016). Todavia, é importante destacar que há dois objetivos bem explícitos no MID: 1) A aprendizagem genuína: onde o aluno entende as regras da modalidade e 2) Desenvolvimento de competências: sendo o aluno capaz de executar corretamente um gesto técnico de alguma modalidade. Neste sentido, nas aulas de EF, o MID foi utilizado em atividades de elevada decomposição e mais lineares, ou seja, em desportos que requeriam habilidades motoras fechadas, geralmente individuais e em cenários de baixa interferência contextual. Este Modelo foi utilizado, por exemplo, na modalidade de **dança**, mais especificamente no ensino da coreografia transmitida, com o estilo de ensino por comando, onde o professor descreve e demonstra os exercícios, neste caso, os movimentos, para que os alunos aprendessem. No entanto, o MID não foi utilizado de forma isolada nesta modalidade, visto que na coreografia criativa, já foi utilizado o MAC, pelo que, foram entregues aos alunos dossiês com a calendarização, as habilidades motoras e orientações para que eles próprios, de forma autónoma, guiados e orientados pelo professor, construíssem uma coreografia.

*“Nesta aula pretendia-se dar continuidade ao ensino da coreografia transmitida, onde estão inseridos alguns conteúdos da dança como as noções do corpo, do tempo, do espaço, da relação e da energia. Além disso, foi introduzida a coreografia criativa através da apresentação do dossier de dança.” /Espinho, 4 de janeiro de 2023*

*“Demos início à coreografia transmitida, onde solicitei primeiramente aos alunos que realizassem a primeira parte da coreografia, o qual me apercebi que estava fora de tempo, movimentos muito rápidos. Assim, iniciei contagem*



*de preparação (5,6,7,8) e os alunos foram repetindo e eu fui dando feedback até que ficasse minimamente bem.” /Espinho, 25 de janeiro de 2023*

Segundo Siedentop (1994), o MED objetiva a reestruturação do ensino do desporto nas aulas de EF, promovendo características como a competência desportiva, a literacia desportiva e a motivação pelo desporto, tendo como finalidade, a formação de alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Uma diferença fundamental do MED em relação às abordagens tradicionais é a sua preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados. O MED valoriza o conteúdo de ensino porquanto este tem como horizonte o que de mais identitário existe na cultura desportiva, nomeadamente a tradicional unidade didática é transformada numa época desportiva (18-20 aulas), durante a qual os alunos trabalham em equipa (com diferentes funções), onde é incentivada a afiliação a uma equipa, onde a competição formal assume uma posição central ao longo de todo o processo, onde o registo dos recordes é uma constante e todo o processo é rodeado de festividade. (Mesquita, 2016)

Neste seguimento, o MED foi utilizado sempre que possível para colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, com base na afiliação a uma equipa e na aquisição de papéis desportivos. Neste sentido, pretendia-se que o aluno aprendesse a tornar-se competente, entusiasta e com literacia motora. Assim, foram formados grupos de trabalho para promover a entreajuda, atribuindo aos alunos diferentes papéis na realização das atividades. Por exemplo, na modalidade de **atletismo**, foram formadas equipas onde os alunos definiram um capitão de equipa e, em conjunto, escolheram um nome para a equipa, sendo essa a mesma durante todas as aulas. Foram entregues aos alunos folhas de tarefa, para que estes realizassem os exercícios de forma autónoma e, em simultâneo, desenvolvessem a sua capacidade de interpretação. No final da UD, realizou-se o evento culminante, uma competição entre todos os alunos, por equipas.

*“Optámos por utilizar o Modelo de Educação Desportiva, realizando três estações, uma para a velocidade, uma para o salto em comprimento e outra*

*para o lançamento do peso, tal como tinha sido feito na avaliação diagnóstica.”*

***/Espinho, 7 de outubro de 2022***

*“Esta aula consistiu no evento culminante de atletismo (...) Procedemos à entrega de prémios, neste caso, um diploma por equipa com o respetivo lugar. A atribuição destes prémios fez com que todos os alunos se sentissem importantes. O momento de entrega dos prémios foi uma verdadeira festa para todos, com direito a barulho de suspense e uma fotografia a cada equipa. No meu ponto de vista, este carácter festivo, característico do MED, proporcionou um final da modalidade excelente e que os alunos não esquecerão.”*

***/Espinho, 11 de novembro de 2022***

À semelhança do atletismo, na modalidade de **voleibol**, estava prevista a utilização do MED, e em algumas situações, este modelo foi utilizado, no entanto, senti que, por ser a primeira modalidade a lecionar, foi aquela onde dei prioridade a aspetos como o controlo da turma, a gestão da aula, a organização do espaço e do material, deixando para segundo plano a aplicação do MED. No entanto, apesar disso, a competição esteve presente em todas as aulas, existindo um espírito de cooperação entre os alunos, como é possível verificar no excerto descrito em seguida.

*“No jogo de competição foi possível observar, comparativamente com as outras turmas, que os meus alunos cooperam muito mais uns com os outros, isto é, os alunos com melhor desempenho ou maior facilidade de execução, facilitam as tarefas àqueles que têm mais dificuldade durante o jogo. (...) Estes aspetos são importantes destacar porque permitem a aprendizagem dos alunos com maior dificuldade e uma evolução superior nos alunos com maior facilidade, valorizando-se o espírito de equipa e de entreajuda. Em suma, os objetivos das aulas ao nível técnico e tático estão a ser cumpridos, bem como os objetivos definidos ao nível dos conceitos psicossociais.”*

***/Espinho, 9 de novembro de 2022***

No **futebol**, à semelhança de todos os Jogos Desportivos Coletivos lecionados, a competição esteve sempre presente ao longo das aulas e, além disso, no final da UD, os alunos, através das respostas a um questionário, escolheram os vencedores dos prémios a atribuir. No questionário surgiram

questões como: “Nomeia o melhor jogador (a)”; “Nomeia a equipa merecedora do prémio *fair-play*”; “Nomeia a equipa com melhor construção de jogo coletiva e cooperação uns com os outros” e “Nomeia um (uma) aluno (a) merecedor (a) do prémio de evolução”.

*“Por outro lado, um dos alunos com maior facilidade na modalidade de futebol durante esta aula procurou sempre passar a bola de maneira a que uma das alunas com muita dificuldade pudesse receber em todas as condições e pudesse realizar o passe. Essa cooperação entre os alunos tem de existir e será valorizada ao longo das aulas e foi essa a mensagem que tentei transmitir no final da aula.” /Espinho, 6 de janeiro de 2023*

Relativamente à **natação**, a estratégia de utilização de folhas de tarefa nas diferentes pistas, funcionou perfeitamente, bem como a distribuição dos alunos por níveis. Os alunos mantinham-se concentrados nas tarefas durante todo o tempo de aula, de forma autónoma e individual. O meu papel enquanto professora ficou facilitado, na medida em que, a partir dos objetivos definidos, apenas me focava na observação dos alunos e no feedback para que estes conseguissem evoluir.

*“As folhas de tarefa tornaram-se essenciais para os alunos na medida em que executam os exercícios de forma autónoma, desenvolvendo a sua capacidade de interpretação. Além disso, facilita a minha função enquanto professora uma vez que consigo estar focada em fornecer feedback aos alunos, ao invés de estar a dar tarefas diferentes em três pistas diferentes, em simultâneo, algo que seria praticamente impossível”*  
**/Espinho, 8 de março de 2023**

De acordo com Johnson e Johnson (1999), o MAC consiste em reunir pequenos grupos de alunos para que estes trabalhem conjuntamente para maximizar as suas próprias aprendizagens, aprendendo uns com os outros. Desta forma, o MAC auxilia na aquisição de conhecimentos e habilidades estratégicas nos jogos, associa diferentes habilidades desenvolvidas, por meio de interação entre os alunos, a valores diretamente ligados ao trabalho em grupo e, conseqüentemente, melhora as suas relações interpessoais e desenvolve

aspectos relativos à motivação, autoconfiança e autoestima (Casey; Goodyear, 2015).

Assim, os professores que introduzem o MAC nas suas aulas de EF concebem uma importante estratégia metodológica que, além da aprendizagem motora, permite aos alunos alcançar objetivos sociais e afetivos (Callado; Aranda; Pastor, 2014). Este modelo facilita os processos de avaliação entre os alunos e descreve as tarefas de aprendizagem que devem ser desenvolvidas em grupo.

Nas minhas aulas, o MAC esteve presente, principalmente, nas modalidades de **dança** e **ginástica acrobática**. Neste modelo são frequentemente introduzidos nas aulas instrumentos de autoavaliação, bem como fichas de atividades que, além de descreverem a tarefa a realizar, incluem pequenos objetivos e palavras-chave para a aprendizagem dos alunos (Callado; Aranda; Pastor, 2014). Assim sendo, nas aulas de dança foi disponibilizado aos alunos, por grupos, um dossier com as tarefas a realizar em cada aula, as habilidades motoras presentes na UD com a respetiva descrição, os principais objetivos ao nível da cultura desportiva, orientações para a construção da coreografia, uma grelha para descrevem a coreografia passo a passo e um quadro de autoavaliação em grupo. Além dos registos do dossier, em cada aula, os alunos observavam a apresentação dos restantes grupos e forneciam feedback aos colegas. Estes materiais fazem parte do dia a dia das sessões de EF desenvolvidas com o MAC (Callado; Aranda; Pastor, 2014).

*“Os alunos juntaram-se pelos grupos e atendendo às dúvidas dos alunos, dei algumas sugestões de melhoria a cada grupo. Neste estilo de processo ensino-aprendizagem onde os alunos trabalham de forma autónoma, orientados pelos objetivos definidos pelo professor e material disponibilizado, pretende-se estimular os alunos a pensarem por eles mesmos, a considerarem várias hipóteses e terem a capacidade de tomar decisões. Assim, favorece a autoestima e confiança dos alunos e potencia a solução criativa aos desafios encontrados.”*

**/Espinho, 10 de maio de 2023**

À semelhança da **dança**, na modalidade de **ginástica acrobática**, foi disponibilizado aos alunos, por grupo, um dossier com as informações

mencionadas anteriormente, mas relativamente à ginástica, sendo que no final, os alunos realizaram auto e heteroavaliação, ou seja, além da avaliação do seu próprio grupo, através da observação dos outros grupos registaram no dossier uma pontuação numa escala de 1 a 5 em parâmetros específicos.

*“No final da aula, todos os grupos apresentaram a coreografia à turma e os restantes deram a sua opinião relativamente a parâmetros como a criatividade, a construção da coreografia de acordo com as regras de construção e a sincronização dos elementos do grupo durante a coreografia”*

*/Espinho, 15 de fevereiro de 2023*

## **5.2 – A Heterogeneidade e Homogeneidade nas aulas de Educação Física**

Um dos primeiros desafios que o professor enfrenta ao planear a aula está relacionado com a formação dos grupos. Coloca-se este desafio no sentido em que se questiona se há uma maior facilidade e uma maior rentabilidade, a nível do processo ensino-aprendizagem, ao formar grupos homogéneos, ou, pelo contrário, se a variedade presente na turma poderá constituir uma fonte de riqueza para a conceção e concretização desse mesmo processo. (Cortesão, 1998). Quando a diversidade é muito grande, isto é, quando o professor tem de lidar com grupos muito heterogéneos, a tarefa torna-se mais difícil uma vez que há o medo de não dar a atenção devida aos alunos mais desenvolvidos e o medo de não ajudar de forma adequada os alunos que têm mais dificuldades.

Assim, nas minhas aulas, os grupos foram heterogéneos sempre que possível e homogéneos quando necessário, isto é, quando se pretendia a criação de situações de cooperação e entreajuda constitui grupos heterogéneos e, quando o objetivo consistia em elevar o desempenho individual dos alunos foram constituídos grupos homogéneos.

*“Os alunos com melhor desempenho ou maior facilidade de execução, facilitam as tarefas àqueles que têm mais dificuldade durante o jogo. O mesmo aconteceu nos exercícios do serviço por cima, onde observei alguns alunos que já sabiam fazer bem, a ajudar os alunos com mais dificuldades. Estes aspetos são importantes destacar porque permitem a aprendizagem dos alunos*

*com maior dificuldade e uma evolução superior nos alunos com maior facilidade, valorizando-se o espírito de equipa e de entreajuda” / Espinho, 9 de novembro de 2022*

O excerto apresentado foi elaborado no contexto da UD de Voleibol, num exercício de serviço por cima, a pares, constituído por um aluno de desempenho superior e outro de desempenho inferior, em que se observou que os alunos com maior facilidade de execução procuraram ajudar os alunos com mais dificuldades, permitindo a evolução de ambos de forma distinta.

*“Na formação dos grupos, optei por colocar separadamente rapazes e raparigas uma vez que o primeiro exercício, de ativação geral, estava relacionado com o ritmo de corrida e velocidade, e o que, de facto, é previsível acontecer, na sua maioria, é que os rapazes têm maior capacidade de resistência aeróbia, bem como velocidade, e, portanto, considereei ser a melhor opção para que o exercício resultasse.” Espinho, 21 de setembro de 2022*

Pelo contrário, neste excerto, fica evidente que, em algumas situações, a melhor decisão a tomar é a formação de grupos homogéneos. Neste caso, o exercício de ativação geral estava relacionado com a aptidão física, onde se pretendia que cada aluno, de forma individual, elevasse as suas capacidades e, portanto, os grupos foram homogéneos.

*“Uma das estratégias observadas é que a professora formou pares homogéneos, ou seja, dois alunos com boa capacidade física e técnica juntos e dois alunos com maiores dificuldades também juntos. Além disso, separou rapazes e raparigas. Esta estratégia promove a evolução dos alunos que se encontram num nível mais avançado uma vez que estão motivados a realizar as tarefas. Por outro lado, os alunos com maior dificuldade não conseguem evoluir porque mal conseguem executar um passe para o (a) colega e não conseguem dar continuidade à sustentação da bola.”*

***/Espinho, 25 de outubro de 2022***

Por fim, o excerto anterior evidencia um exemplo de formação de grupos homogéneos nos JDC, onde se formou pares com dois alunos de desempenho superior e pares com dois alunos de desempenho inferior, verificando-se com isso vantagens para os alunos de desempenho superior na medida em que estão

motivados na realização das tarefas e conseguem evoluir. Por outro lado, os alunos com maiores dificuldades, não conseguem dar continuidade ao exercício e, portanto, não conseguem progredir.

### **5.3 – A autonomia na Educação Física**

De acordo com o PASEO, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia deve ser um quadro de referência para a formação dos alunos. Pretende-se formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos, que mobilizem valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

Neste sentido, Segundo Morin (1999), o ensino é visto como um processo de construção compartilhada de significados, que possui, através da ajuda dos professores, uma grande finalidade: a autonomia dos alunos. Conforme Zabala (2007), os professores devem utilizar estratégias nas interações educativas com os seus alunos, exigindo desafios, sempre com o objetivo de mediar o aluno e a cultura, atendendo aos diferentes alunos e situações de aprendizagem. As atuações autónomas dos alunos pressupõem, em todos os níveis de ensino, um princípio básico: a compreensão do que faz e o porquê do que faz, adquirindo consciência do processo educacional.

No caso da disciplina de EF, com os jogos e brincadeiras, um dos papéis do professor é intervir sobre as dificuldades que os conteúdos proporcionam, proporcionando estratégias a fim de solucioná-las, preferencialmente quando as soluções partem de decisões coletivas (Freire, 2001). Pelos conhecimentos específicos da nossa cultura, o jogo e outros conteúdos da EF, permitem-se situações de resoluções de problemas e tomada de consciência por parte dos alunos, fazendo com que adquiram autonomia (Scaglia, 2004).

Neste seguimento, durante as aulas de EF procurei utilizar diversas estratégias para tornar os alunos mais autónomos, colocando em prática o MED, o que nem sempre foi uma tarefa fácil, principalmente numa fase inicial do ano

letivo, visto que os alunos não estão naturalmente disponíveis a desenvolver as tarefas autonomamente, sem uma orientação direta dada pelo professor.

*“Distribui a folha de tarefa pelas equipas e esperei que os alunos iniciassem as tarefas. No entanto, o primeiro problema deparou-se com a definição do capitão que seria a pessoa responsável por ler a tarefa. O segundo problema consistiu em compreenderem a tarefa. O terceiro problema foi iniciarem a tarefa efetivamente. Todo este processo foi muito demorado, o que demonstrou que os alunos não estão habituados ao trabalho em equipa e a serem autónomos na realização das tarefas, algo que terá de ser desenvolvido nas próximas aulas” /Espinho, 28 de outubro de 2022*

Este excerto surge no contexto da modalidade de atletismo, onde os alunos trabalharam por equipas, cada equipa com uma folha de tarefa, com a designação da tarefa a realizar e os principais objetivos e critérios de êxito.

Além da autonomia que se pretende nos alunos durante a prática desportiva, aos alunos “dispensados” da atividade física devido a doenças ou a lesões, devem ser atribuídas tarefas para que estejam sempre envolvidos na aula de forma autónoma. Neste sentido, eram definidos papéis específicos a desempenhar durante a aula para estes alunos.

*“Nesta aula havia um aluno ‘dispensado’ da prática desportiva e, por isso, foi-lhe atribuída por mim a função de árbitro num dos jogos de voleibol. No entanto, o aluno permaneceu pouco ativo no jogo. Tal pode dever-se ao facto de não lhe ter atribuído tarefas específicas como controlar a pontuação do jogo, realizar os sinais básicos do árbitro para autorização do serviço, por exemplo. Nas próximas aulas irei levar impresso uma folha com os sinais do árbitro para que o aluno de forma autónoma desempenhe a função de árbitro ativamente” /Espinho, 12 de outubro de 2022*

Tal como o excerto anterior evidencia, inicialmente, estes alunos, ficavam um pouco “ignorados” pelo facto de eu, enquanto professora estagiária, estar demasiado preocupada com a gestão da aula e em observar os alunos em prática. Além disso, ao delegar funções aos alunos não o fazia da forma mais acertada, uma vez que não delegava tarefas específicas ou centradas apenas num grupo restrito de alunos, tornando a tarefa demasiado complexa para o



aluno, perdendo-se o objetivo da mesma uma vez que este não tinha autonomia suficiente para o fazer.

*“Relativamente ao aluno dispensado da aula por lesão grave (braço partido), solicitei que o mesmo ajudasse um grupo específico, com maiores dificuldades, fornecendo feedback sobre a execução correta do exercício, refletindo sobre o objetivo do mesmo. O aluno desempenhou este papel muito bem, demonstrando estar empenhado em ajudar os seus colegas e forneceu um feedback adequado referindo “vocês estão a fazer o 2.º toque para trás e isso nunca pode acontecer. O 2.º toque é feito para a frente para o outro avançar para a rede.” /Espinho, 8 de novembro de 2022*

Já no caso específico do excerto anterior, apesar da tarefa ser de observação e feedback apenas a um grupo, esta tarefa é muito “vaga”, o que poderia levar a que o aluno apenas ficasse pela observação do grupo e não tivesse a capacidade e autonomia suficiente para fornecer feedback adequado aos colegas por não possuir conhecimento, isto é, pelo facto de não terem sido definidos critérios de observação por parte do professor. Neste caso, como se tratava de um dos melhores alunos na turma, este já possuía conhecimento suficiente para o fazer de forma correta.

As diferenças entre os desempenhos dos alunos e a sua respetiva autonomia nas tarefas da aula, poderá também depender da modalidade em questão. Denote-se que nas modalidades onde os alunos têm mais conhecimento da prática, como foi o caso da ginástica acrobática, os alunos conseguem mais facilmente ser autónomos, tanto os alunos em prática, como os alunos “dispensados” da prática desportiva. Já em outras modalidades, como o caso do basquetebol, foi necessário atribuir tarefas específicas aos alunos, por exemplo, fornecer-lhes 3 critérios de observação e através destes fornecerem feedback aos colegas para que estes melhorem, isto é, dar-lhes focos de intervenção para eles saberem o que fazer, torna-se essencial para os tornar mais autónomos.

*“A aluna desmarcou-se bem. O aluno não cortou para o cesto. O aluno esteve muitas vezes de costas para o cesto. O aluno procurou os espaços livres para receber a bola.” /Espinho, 14 de maio de 2023*

A citação anterior corresponde a anotações realizadas pelos alunos “dispensados” da prática desportiva na modalidade de basquetebol, onde foram definidos critérios específicos de observação como “o jogador atacante orienta-se para o cesto?”; “após passe, o jogador atacante corta em direção ao cesto?”, entre outros.

É importante destacar que os alunos terminaram o ano letivo muito mais autónomos do que entraram, devido às estratégias utilizadas por mim, bem como pelo empenho e esforço que sempre demonstraram ao longo do ano. Apesar de não ter sido uma tarefa fácil, foi um objetivo concretizado a longo prazo.

#### **5.4 – Avaliação para a aprendizagem**

A avaliação tem como objetivo regular todo o processo de ensino e da aprendizagem, sendo por isso um orientador do percurso escolar dos alunos. Assim, a avaliação é um processo certificador dos conhecimentos adquiridos, bem como das capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas nos documentos PASEO, “estratégia nacional de educação para a cidadania” e os restantes documentos curriculares vinculativos de cada ano de ensino.

Neste sentido, a avaliação deve ser contínua e sistemática ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, obedecendo a pressupostos previamente delineados.

Relativamente às modalidades de avaliação, foram utilizadas a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A AD foi utilizada para identificar em que nível de desempenho os alunos se situavam, quais as suas dificuldades e facilidades e permitiu verificar se o aluno possui conhecimentos acerca da matéria a lecionar. Desta forma a avaliação diagnóstica teve um papel fundamental na definição do planeamento da UD de cada modalidade e dos planos de aula, tendo em conta o nível dos alunos. A utilização deste método de avaliação surgiu sempre na primeira aula de cada UD através da filmagem dos alunos em situação de jogo.

A avaliação sumativa (AS) permite um juízo global do progresso realizado pelo aluno e das suas aprendizagens. Neste sentido, este método de avaliação

teve como finalidade avaliar quais são as habilidades e competências adquiridas, certificando e classificando o desempenho de cada aluno. Esta avaliação teve lugar no fim de cada semestre nas datas definidas pela escola, através da filmagem dos alunos em situação de jogo, tal como na AD.

Já a avaliação formativa (AF) assume um caráter contínuo e sistemático e por isso permite verificar a evolução do desempenho do aluno. Com este método de avaliação é possível compreender se os objetivos e as metas definidas inicialmente estão a ser concretizadas e se as estratégias adotadas estão a ser as mais adequadas para o grau de desempenho dos alunos. Assim, permitiu o ajustar planeamento e/ou as estratégias adotadas ao longo do ano. Apesar de se tratar de um processo contínuo, estavam definidos determinados momentos de reunião para avaliar de forma qualitativa/descritiva a performance dos alunos.

Segundo Chg e Lund citado por Batista (2022), a avaliação formativa serve dois propósitos: (1) para os professores reverem e ajustarem o ensino e (2) para os alunos conhecerem o seu progresso. A ideia de gerar informação para dar a conhecer (aos alunos e professores) é a base da avaliação formativa.

Enquanto a AF se estrutura em torno de objetivos comportamentais e tem como foco principal informar os professores sobre o progresso dos alunos, permitindo-lhes realizar ajustamentos na pedagogia e no currículo, a avaliação para a aprendizagem estrutura-se em torno de processos cognitivos e tem como objetivo principal fornecer feedback aos alunos sobre o seu progresso em direção aos objetivos de aprendizagem e permitir-lhes apropriar-se da sua própria aprendizagem, recorrendo a mecanismos distintos, designadamente a autoavaliação e a avaliação entre pares. Este processo requer que os alunos, além de acederem à informação resultante da avaliação, tenham capacidade de a interpretar (Batista, 2022).

*“Refletimos sobre a criação de uma ficha de autoavaliação breve para que os alunos pudessem refletir sobre o seu comportamento e desempenho durante a aula, tornando os alunos mais autónomos e responsáveis pela sua avaliação.” /Espinho, 12 de outubro de 2022*

Segundo William (2011), a avaliação para aprendizagem é definida então como "o processo de busca e interpretação de evidências usadas pelos alunos e pelos seus professores para decidir onde os alunos estão na sua aprendizagem, para onde precisam de ir e qual a melhor forma de chegar lá".

Em suma, Leirhaug e Annerstedt (2015) definem quatro princípios da Avaliação para a aprendizagem: partilhar as intenções de aprendizagem com os alunos; partilhar os critérios de sucesso, envolver os alunos na sua própria avaliação (e na dos seus colegas) e fornecer feedback que ajude os alunos a progredir.

*“Optamos por envolver os alunos no processo e, por isso, criámos numa ficha de observação com critérios específicos que os alunos têm de observar durante o jogo (face aos problemas identificados nesta aula) e estes têm de tomar notas e dar feedback aos colegas. Isto possibilita maior autonomia e conhecimento do jogo.” /Espinho, 5 de maio de 2023*

Partindo destes pressupostos, para o processo de avaliação foram utilizados vários procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens, aos alunos e ao contexto da escola, tais como: Folhas de Tarefa, Dossiês, Fichas de Observação, Grelhas de Auto e Heteroavaliação, Questionários e Feedback dos alunos.

*“No final da aula mostrei também alguns vídeos dos alunos a executarem o salto em comprimento nas aulas e discutimos alguns pormenores na execução do salto. A aula acabou por se tornar bastante produtiva, principalmente no que diz respeito à avaliação, para que os alunos tomem consciência do seu desempenho e daquilo que têm de melhorar. Futuramente, em aulas onde o plano seja “alternativo” irei mostrar aos alunos os parâmetros de avaliação em cada modalidade porque sinto que isso os ajudará a perceber em que sentido têm de evoluir.” /Espinho, 16 de novembro de 2022*

## **6 - ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA MODALIDADE DE BASQUETEBOL COM FOCO EM ALUNOS COM NÍVEIS DE DESEMPENHO INFERIORES OU DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO**

### **6.1 – Resumo**

Alves (2019) defende uma escola inclusiva, que inclua todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social. Portanto, otimizar as oportunidades de acesso e participação para a aprendizagem, realização e inclusão social de todos os alunos deve estar no centro de uma cultura escolar orientada para a educação inclusiva. A Educação Física tem que ser capaz de olhar a inclusão como uma oportunidade de aprendizagem para todos, de forma a superar os estigmas e estereótipos que afetam especialmente as raparigas e os alunos pouco qualificados (Graça, 2015; UNESCO, 2014), nomeadamente nos jogos de invasão é necessário incentivar abordagens inclusivas e inovadoras. Este estudo surge no contexto do Estágio Profissional em Educação Física. O objetivo foi analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo, em especial dos alunos com menores níveis de desempenho. Participaram 22 alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias. A unidade de ensino de Basquetebol decorreu ao longo de 5 aulas de 90 minutos, num total de 10 blocos de 45 minutos, com recurso a estratégias que visaram incluir todos os alunos. Os jogos tiveram a duração de 5 minutos. Os instrumentos de recolha dos dados foram a filmagem das situações de jogo 3x3 em meio-campo, fichas de auto e heteroavaliação para os alunos, registos dos feedbacks dos alunos na tarefa de observação de jogo, questionário final e o diário de bordo das professoras-estagiárias. Os vídeos foram analisados recorrendo à análise de redes sociais (Clemente et. al., 2015) para captar os níveis de participação e dinâmica coletiva das equipas, com recurso ao *software* NodeXL. Já os dados das fichas, questionário e diário de bordo foram sujeitos à análise do conteúdo com vista a captar o valor, dificuldades e aprendizagens dos alunos e das professoras-estagiárias. Os resultados evidenciaram que as estratégias aplicadas melhoraram os níveis de participação e envolvimento de todos os alunos no jogo, particularmente os alunos com níveis de desempenho inferiores. Através das

diferentes opiniões dos alunos reportadas nas fichas de auto e hétero avaliação e os registos dos feedbacks dos alunos, foi possível entender que a aplicação das estratégias contribuiu para que a perceção dos alunos acerca do seu envolvimento no jogo se alterasse no sentido em que consideraram estar mais envolvidos no jogo. Por fim, evidenciou-se a fomentação do espírito de equipa, entreajuda e cooperação.

**Palavras-chave:** Educação Física; Inclusão; Diversidade de Alunos; Aprendizagem.

## 6.2 – Abstract

Alves (2019) defends an inclusive school, which includes all students, regardless of their personal and social situation. Therefore, optimizing access and participation opportunities for learning, achievement and social inclusion for all students must be at the heart of a school culture oriented towards inclusive education. Physical Education must be able to see inclusion as a learning opportunity for everyone, in order to overcome stigmas and stereotypes that especially affect girls and low-skilled students (Graça, 2015; UNESCO, 2014), particularly in games of invasion, it is necessary to encourage inclusive and innovative approaches. This study arises in the context of the school placement in Physical Education. The objective was to analyze the effectiveness of inclusive strategies in participation, involvement and cooperation between members of each team in 3x3 midfield basketball games, especially of students with lower levels of performance. 22 students from a 10th year Science and Technology class participated. The Basketball teaching unit took place over 5 classes of 90 minutes, in a total of 10 blocks of 45 minutes, using strategies that aimed to include all students. The games lasted 5 minutes. The data collection instruments were filming of 3x3 midfield game situations, self- and hetero-evaluation sheets for students, records of student feedback on the game observation task, final questionnaire and the teachers' logbook- interns. The videos were analyzed using social network analysis (Clemente et. al., 2015) to capture the levels of participation and collective dynamics of the teams, using the NodeXL software. The data from the forms, questionnaire and logbook were subject to content analysis in order to capture the value, difficulties and learning of the students and trainee teachers. The results showed that the strategies applied improved the participation and involvement levels of all students in the game, particularly students with lower performance levels. Through the different opinions of the students reported in the self- and hetero-evaluation forms and the records of the students' feedback, it was possible to understand that the application of the strategies contributed to the students' perception of their involvement in the game changing in the direction in which they considered be more involved in the game. Finally, the promotion of team spirit, mutual assistance and cooperation was evident.

Keywords: Physical Education; Inclusion; Student Diversity; Learning.

### **6.3 – Introdução**

O conceito “Educação Inclusiva” tem vindo a evoluir e, se antes se pensava que a inclusão apenas estava ligada à integração de alunos com necessidades educativas especiais, atualmente, implica que todos os alunos, sem exceção, participem e estejam envolvidos na sua educação (UNESCO, 2014; Ainscow, 2005).

Segundo Pupo (2021), a Educação Inclusiva responde às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão social. O mesmo autor refere que a Educação Inclusiva deve ser para todos e exige que todas as escolas identifiquem e deem resposta à diversidade dos alunos, tendo sempre em conta as suas necessidades sem qualquer discriminação não desvalorizando a sua situação social, cultural e económica.

É inegável reconhecer a Educação Física (EF) como uma disciplina que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e do jovem. Não só porque é uma das disciplinas que está presente no currículo do aluno ao longo de todos os ciclos de ensino, mas também por ser promotora de um desenvolvimento global e harmonioso, numa abordagem que estimula o raciocínio e a resolução de problemas complexos (Bento, 1999). Sendo reconhecida a importância da disciplina no currículo dos alunos, foram definidas pelo Ministério da Educação, no documento das Aprendizagens Essenciais, os objetivos comuns a todos os anos de ensino. Um dos objetivos que se evidencia é que todos os alunos estejam envolvidos de forma ativa nas atividades, cooperando entre si. (Ministério da Educação, 2018).

Neste sentido, independentemente do contexto onde os alunos estão inseridos, estes devem ter acesso a uma Educação de alta qualidade, sem discriminação. Desta forma, a EF é considerada um bom espaço para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva e de qualidade. Tal deve-se ao facto de esta ser uma disciplina onde o aluno expressa e desenvolve as suas habilidades motoras e desportivas, apreende valores fundamentais para a vida



dentro e fora da escola, além de estimular o espírito de equipa e a capacidade de cooperação (Ainscow,2005).

A abordagem da EF inclusiva representa um novo modelo que valoriza a individualidade, singularidade e capacidade transformadora de cada pessoa em relação ao ambiente e à sua própria identidade. Assim, a EF assume um papel de destaque na promoção da inclusão educacional, viabilizando a participação plena dos estudantes em práticas desportivas e físicas, sem restrições baseadas nas suas aptidões ou limitações, fomentando assim a equidade e a integração social (Pupo, 2021).

Embora a EF seja considerada, para vários autores, o espaço ideal para a fomentação e produção de uma educação inclusiva, ainda se observam alguns constrangimentos em criar ambientes inclusivos e que valorizem o melhor desempenho de que cada aluno é capaz. Estas dificuldades podem ser explicadas pela forte cultura individualista que, segundo Tenório e Silva (2020, p.1) *“As aulas de Educação Física, geralmente apresentam alguns problemas pertinentes, tais como: privilégios aos alunos mais habilidosos em detrimento dos demais; conteúdos repetitivos; predomínio de competição exacerbada e, em alguns casos, mínima intervenção pedagógica”*.

Pelas razões mencionadas, é imprescindível que sejam adotadas e adaptadas estratégias pelos professores a fim de se chegar a uma educação mais inclusiva. Para além disso, existem cada vez mais projetos que promovem o desenvolvimento de um ensino assente numa aprendizagem cooperativa entre os alunos (Alves & Fiorini, 2018).

Segundo Tenório e Silva (2020), os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) são uma matéria de ensino na EF importante já que contribui para a formação do indivíduo e do cidadão. Estes podem ter várias vantagens para a criação de uma educação física inclusiva uma vez que a sua prática permite que todos cooperem entre si para um objetivo comum, fomentando habilidades sociais como o espírito de equipa, liderança e comunicação. Estas ferramentas, além de terem a sua importância na EF, podem ser particularmente benéficas para alunos que têm dificuldades em outras áreas académicas, pois pode ajudá-los a

desenvolver habilidades que são importantes para o sucesso em muitas áreas da vida (Correia,2014).

De acordo com Graça et. al (2020, p. 165), a abordagem ao ensino dos Jogos que muitas vezes é desenvolvida tem sido alvo de várias críticas devido a práticas descontextualizadas. Neste sentido, tem surgido um forte “movimento de renovação pedagógica e didática” ao serem concebidos novos modelos de ensino dos Jogos, tais como o *Teaching Games for Understanding*, Modelo de Competência nos Jogos de Invasão e o Modelo de Educação Desportiva. Estes três modelos apresentam diversos pontos em comum (Bunker & Thorpe, 1982; Siedentop, 1994), sendo eles a valorização da criação de um contexto desportivo autêntico, do *fair-play*, mas também da inclusão. Existe, portanto, no Modelo de Educação Desportiva, uma preocupação acrescida em diminuir os fatores de exclusão, ao tentar unir a competição com a inclusão. Com isto, pretende igualar as oportunidades de participação e envolvimento, independentemente das capacidades dos alunos (Graça & Mesquita, 2007)

Como evidenciado, uma das prioridades do processo educativo deve ser a inclusão de todos os indivíduos, independentemente da sua situação pessoal e social. A modalidade de basquetebol, por ser um jogo coletivo, pode tornar-se num elemento fundamental para a integração de alunos com diferentes características (Garcia et al, 2016). Assim, o basquetebol permite ao aluno interagir em grupo, independentemente do desempenho dos seus colegas e dos seus defeitos e qualidades e exige que todos lutem por um objetivo comum. Desta forma, as crianças e os jovens aprendem a não ser individualistas e a valorizar os outros, sendo assim, fomentado o espírito de equipa e de cooperação entre todos.

Neste sentido, os objetivos delineados neste estudo foram:

1. Analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo, em especial dos alunos com menores níveis de desempenho.

2. Compreender o efeito do feedback entre os alunos na melhoria das ações táticas, com vista à diminuição dos comportamentos individualistas durante o jogo.
3. Captar o valor formativo da auto e heteroavaliação e da experiência no basquetebol.

## **6.4 – Metodologia**

### **Contexto e participantes**

O estudo foi realizado no contexto do Estágio Profissional integrado no Mestrado 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Participaram no estudo 22 alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Os alunos foram informados dos objetivos do estudo, havendo lugar ao preenchimento de um consentimento informado.

### **Desenho do estudo**

O estudo decorreu ao longo de 5 aulas de 90 minutos, num total de 10 blocos de 45 minutos, no final do 2.º semestre do ano letivo. No final da Unidade Didática, pretendia-se que os alunos conseguissem manter um jogo estruturado e organizado, com a criação de oportunidades de finalização, através da desmarcação para os espaços livres, preferencialmente em zonas estratégicas mais próximas do cesto (anexo 3). Aliado a isto, procurava-se também que todos os alunos se mantivessem envolvidos no jogo, participando ativamente.

Numa fase inicial foi gravada a Avaliação Diagnóstica (AD) na situação de jogo 3x3 em meio campo, sem quaisquer restrições. A AD teve com o objetivo identificar o nível de desempenho de cada aluno, as principais dificuldades no que diz respeito às ações táticas de jogo, participação, envolvimento e cooperação entre os alunos. Este foi o primeiro ponto de partida para tomar decisões futuras relativamente à lecionação das aulas e às estratégias que seriam implementadas. Assim, como descrito no diário de bordo do dia 26 de abril, o nível de jogo apresentado pelos alunos caracterizou-se por aglomeração em torno da bola, ou seja, todos os alunos se centravam perto do portador da

bola, ao invés de se desmarcarem. Além disso, a recepção da bola era realizada em drible, condicionando a ação seguinte, uma vez que impossibilitava a tomada de decisão (tripla-ameaça). O uso excessivo e inconsciente do drible reduzia a participação e envolvimento de todos os alunos, existindo poucos passes entre a equipa e proporcionando-se mais comportamentos individualistas. Por fim, como os alunos não se orientavam em direção ao cesto, existiam poucas oportunidades de finalização, esquecendo o objetivo do jogo.

A partir dos resultados observados na AD, com o objetivo de serem criadas equipas heterogéneas, foi definido que cada equipa tinha que ser obrigatoriamente constituída por um aluno do nível de desempenho elevado, 1 ou 2 alunos do nível de desempenho médio e um aluno do nível de desempenho baixo. Assim, a turma foi dividida em 6 equipas de 3 a 4 elementos.

Durante as 5 aulas seguintes, recorreu-se a estratégias inclusivas que potenciassesem a participação, envolvimento e cooperação entre os alunos, sendo reservados 20 a 30 minutos da parte final de cada aula para a gravação do jogo 3x3 em meio campo.

Ao longo das aulas, mediante os problemas observados, foram utilizadas diversas estratégias que visavam potencializar o envolvimento de todos os alunos nos jogos, tais como: (i) proibição do drible quando o portador da bola tinha um opositor direto, (ii) lançamentos ao cesto apenas dentro da área restritiva, (iii) restrição do drible aos jogadores de nível de desempenho superior (cada jogador apenas podia driblar 2 vezes por jogo) e (iv) reforço da posição de tripla ameaça, ou seja, após recepção os alunos deveriam parar e observar o jogo para a tomada de decisão.

Durante a realização dos jogos, enquanto quatro equipas jogavam, duas equipas ficavam responsáveis pela observação dos dois jogos, tendo como tarefa preencher fichas de observação com parâmetros específicos do jogo (explicitados no ponto dos instrumentos). No final de cada jogo, era distribuída a cada equipa uma ficha de auto e heteroavaliação para que os alunos refletissem e registassem, em equipa, aspetos relacionados com o jogo (explicitado no ponto seguinte).

## 6.5 – Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha dos dados utilizados foram os seguintes: filmagem dos jogos, aulas, fichas de observação e feedback às equipas, fichas de auto e heteroavaliação, questionário final aos alunos e reflexões das aulas da professora investigadora.

### 6.5.1 – Filmagem dos Jogos

Nos 20 minutos finais de cada aula, os alunos realizavam jogo 3x3 em meio-campo. Todos os jogos eram gravados para fins de observação. Foi utilizada uma câmara fornecida pela escola e smartphones. Cada gravação tinha a duração de 5 minutos.

Importa realçar que as imagens recolhidas foram tratadas apenas no âmbito do estudo e analisadas pelos autores do presente Relatório de Estágio Profissional e pelo Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D).

### 6.5.2 – Fichas de Observação do Jogo

Durante o decorrer dos jogos, com 4 equipas em jogo, as outras duas equipas observavam o jogo. Pretendia-se que os alunos observassem algumas ações táticas que foram consideradas como matéria de ensino prioritária, tais como: orientação para o cesto, passe e corte em direção ao cesto, posição de tripla ameaça e posicionamento defensivo, descritos nas fichas de observação. Além disso, os alunos observavam o envolvimento de um jogador e a cooperação entre os jogadores da equipa (Figura 3).

#### Ficha de Observação

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

**Figura 3-Ficha de Observação**

### 6.5.3 – Fichas de Auto e Heteroavaliação

No final da aula, os alunos, em equipa, respondiam à ficha de auto e heteroavaliação, constituída por 6 perguntas relativas ao desempenho, participação e envolvimento dos alunos no jogo. As perguntas eram as seguintes: 1) “Todos os alunos participaram ativamente no jogo?” 2) “Todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz?” 3) “A equipa foi capaz de realizar a transição defesa-ataque de forma estruturada?” 4) “O jogo foi dinâmico, isto é, decorreu de forma fluida sem pausas?” 5) “O jogo foi desafiante para todos os alunos?” 6) “Todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa?”. (figura 4)

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

**Figura 4- Ficha de auto e heteroavaliação**

### 6.5.4. – Questionário

O questionário foi aplicado no término da lecionação da unidade e de forma individual no formato *Google forms* e visou captar a opinião dos alunos relativamente à experiência nas aulas de basquetebol. O questionário era composto por 7 questões abertas: 1) “Como é que foi a experiência das aulas de basquetebol?” 2) “O que gostaste mais?” 3) “O que gostaste menos?” 4) “O que aprendeste/retiraste das aulas?” 5) “Como foi o trabalho de equipa?” 6) “A participação dos alunos nas situações de jogo foi equilibrada e justa?” 7) “As estratégias que a professora utilizou para que todos os alunos estivessem envolvidos no jogo foi eficaz?”.

### 6.5.5 - Diário de bordo

As notas da professora-investigadora eram realizadas imediatamente após a leção de cada aula com o foco no valor, dificuldades e aprendizagens dos alunos e da professora-investigadora.

### 6.6 - Procedimentos de Análise

Na análise das filmagens dos jogos procedeu-se ao registo do número de passes eficazes entre cada equipa num documento excel (Figura 5):

Aula 3 - TURMA A												
Jogo 1				Jogo 2				Jogo 3				
Grupo 1				Grupo 3				Grupo 5				
	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3	
Jogador 1	0	2	0	Jogador 1	0	5	3	Jogador 1	0	6	1	
Jogador 2	6	0	1	Jogador 2	0	0	1	Jogador 2	3	0	5	
Jogador 3	0	0	0	Jogador 3	4	0	0	Jogador 3	1	2	0	
Grupo 2				Grupo 4				Grupo 6				
	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3	
Jogador 1	0	7	2	Jogador 1	0	1	4	Jogador 1	0	0	1	
Jogador 2	10	0	1	Jogador 2	1	0	2	Jogador 2	3	0	1	
Jogador 3	0	4	0	Jogador 3	3	2	0	Jogador 3	1	3	0	

**Figura 5-Quadros de Análise de Jogos**

A análise foi efetuada aula a aula, grupo a grupo, jogo a jogo. A figura 3 retrata o exemplo da aula 3, onde no grupo 1, no jogo 1, o jogador 1 realizou 2 passes para o jogador 2 e 0 passes para o jogador 3. Esta estratégia de registo do número de passes foi efetuada sempre da mesma forma em todas aulas, em todos os jogos e em todos os grupos. Apenas foram contados passes eficazes, isto é, as reposições de bola e receções mal executadas não foram contabilizadas.

Posteriormente, recorrendo ao software NodeXL, foram elaboradas matrizes de adjacência para todos os jogos e elaboradas as imagens das redes sociais de cada jogo. Para calcular a rede é necessário construir uma matriz de adjacência, que representa as conexões (setas) entre os membros da equipa (Clemente et al, 2015). Quanto maior a espessura da seta, mais conexões existiram entre esses membros da equipa. Cada sequência de passes sem perder a bola resultou numa matriz individual. O número de passes na mesma direção (jogador 1 para jogador 2) foi considerado na matriz de adjacência.

Na análise do questionário final, fichas de auto e heteroavaliação e o *feedback* dos alunos foram destacadas as questões e informações relacionadas com a participação, envolvimento e trabalho em equipa. Já a análise das reflexões de aula teve em conta problemas relacionados com o jogo e com a aula, mas também informações pertinentes sobre os grupos. Estes registos foram sujeitos a procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2011), com vista a captar o valor, dificuldades e aprendizagens dos alunos, funcionando como meios complementares à análise dos vídeos e na interpretação dos resultados.

## **6.7 – Resultados**

### **6.7.1 – Envolvimento, participação e cooperação**

#### Equipa 1

A análise das gravações dos jogos evidencia que a equipa 1, ao longo de todas as aulas, apresenta um número de passes entre todos os elementos da equipa superior a 10, o que pode revelar uma boa dinâmica no jogo entre os elementos da equipa (Figura 6). Nesta equipa, o jogador menos constante foi o jogador n.º 3, com 8 passes realizados na primeira aula, baixando o número de passes ao longo das aulas, sugerindo que esteve menos envolvido no jogo nas aulas 3 e 4. Apesar disso, observa-se que os restantes jogadores, realizaram sempre passes para o jogador n.º 3 em todas as aulas. No meu ponto de vista, não existindo muitas diferenças no número de passes realizados ao longo das aulas e não se destacando um jogador que não efetua nem recebe passes, nesta equipa todos os elementos participaram no jogo durante todas as aulas. Tal pode dever-se ao facto desta equipa ser mais homogénea, não existindo uma diferença relevante entre os níveis de desempenho dos alunos.

O gráfico representado na figura 7 coloca em evidência uma maior ligação entre o jogador 1 e o jogador 3 - seta azul com tamanho maior, comparativamente com as ligações entre os restantes jogadores. O facto de ter havido um número de passes superior entre os jogadores 1 e 3, sugere que estes estavam mais envolvidos no jogo do que o jogador 2.

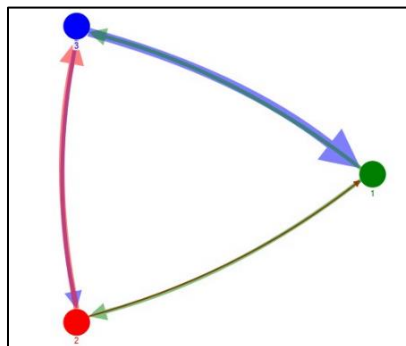


Aula 2				Aula 3			
Grupo 1				Grupo 1			
	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3
Jogador 1	0	3	3	Jogador 1	0	2	0
Jogador 2	1	0	4	Jogador 2	6	0	1
Jogador 3	5	3	0	Jogador 3	0	0	0

Aula 4				Aula 5			
Grupo 1				Grupo 1			
	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3
Jogador 1	0	3	2	Jogador 1	0	2	3
Jogador 2	3	0	1	Jogador 2	2	0	1
Jogador 3	1	1	0	Jogador 3	2	3	0

**Figura 6-Resultados Equipa 1**



**Figura 7- Sequência de passes Equipa 1 (Aula 2)**

### Equipa 3

Na equipa 3 seria esperado que o jogador 1, inserido no nível de melhor desempenho fosse o mais envolvido no jogo, passando e recebendo a bola um maior número de vezes. No entanto, este surpreendeu de forma negativa uma vez que, ao longo das aulas, à medida que foram introduzidos novos objetivos e estratégias de cooperação entre todos os elementos do grupo, o seu nível de motivação baixou, pelo que levou a que estivesse menos ativo no jogo, sendo comprovado pelos resultados visíveis nas últimas aulas, onde recebeu passou apenas 4 vezes e recebeu apenas 5 vezes. Por outro lado, o jogador 2, considerado de nível inferior, que era um aluno introvertido e pouco envolvido nos JDC lecionados anteriormente, surpreendeu positivamente. Apesar de na primeira aula ficar claro que este aluno não tinha realizado nenhum passe e recebeu a bola poucas vezes (2), terminou a UD a ser o jogador com mais passes (7) e receções (6), tornando-se o aluno mais disponível para o jogo.

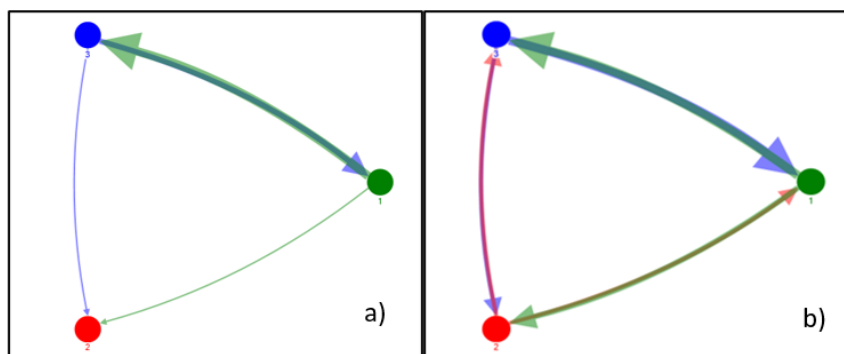
Apesar da figura 8 evidenciar que existe uma maior ligação entre os jogadores 1 e 3 nas aulas 2 e 5, é visível uma diferença no tamanho das setas, isto é, na aula 2 o jogador 1 é que realizou mais passes para o jogador 3 e na aula 5, os dois jogadores realizaram o número de passes semelhantes um para o outro. A outra diferença relevante evidenciada pela figura 9 é nas ligações do jogador 2 com os restantes jogadores e dos restantes jogadores com o jogador 2, revelando uma maior participação e envolvimento no jogo do jogador 2 na última aula, tal como mencionado anteriormente.

Aula 2				Aula 3			
Grupo 3				Grupo 3			
	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3
Jogador 1	0	1	6	Jogador 1	0	5	3
Jogador 2	0	0	0	Jogador 2	0	0	1
Jogador 3	5	1	0	Jogador 3	4	0	0

Aula 4				Aula 5			
Grupo 3				Grupo 3			
	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3		Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3
Jogador 1	0	2	2	Jogador 1	0	2	2
Jogador 2	4	0	0	Jogador 2	3	0	4
Jogador 3	1	0	0	Jogador 3	2	4	0

**Figura 8- Resultados Equipa 3**



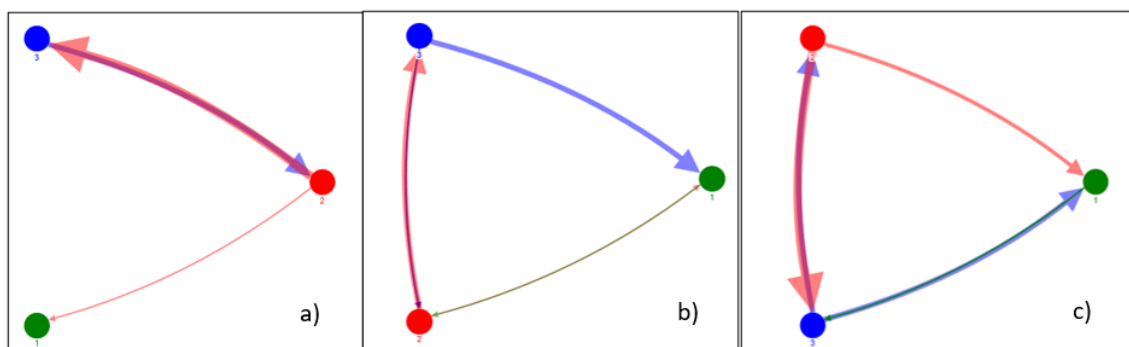
**Figura 9- Sequência de passes Equipa 3 a) Aula 2 b) Aula 5**

## Equipa 4

Na equipa 4 verificou-se que, inicialmente, o jogador 1 não participava ativamente no jogo, já que não efetuava nem recebia passes dos seus colegas (figura 10a). Foi evidente que, nas restantes aulas, o número de passes para este jogador aumentou pelo que, este passou a estar mais envolvido no jogo (figura 8b). Sendo este um aluno com maiores dificuldades, a própria equipa procurou adotar estratégias que colmatassem o pouco envolvimento do aluno no jogo. Assim, a equipa definiu que este jogador estaria numa posição mais próxima do cesto, finalizando um maior número de vezes, o que permite explicar o facto de o número de passes que este recebe ter aumentado ao longo das aulas (figura 10c).

Além disso, as equipas observadoras referiram houve pouco envolvimento por parte de uns dos elementos da equipa 4, como pode se verificar no seguinte excerto:

*“Nesta equipa, apenas os dois rapazes jogam mais, a Mariana limita-se a ficar no mesmo sítio para receber bola e lançar ao cesto”, refere-se à equipa 4, onde inicialmente o jogador 1 não participava ativamente no jogo e passou a estar mais envolvido. Desta forma, é possível entender que os alunos perceberam o jogo de acordo com os resultados obtidos através da análise dos jogos.” /Feedback grupo 1 ao observar o grupo 4 na aula 2*



**Figura 10- Sequência de passes Equipa 4 a) aula 2 b) aula 3 c) aula 4**

### **6.7.2 – O valor formativo do Feedback entre os alunos**

Tal como referido anteriormente, as fichas de observação possuíam questões orientadoras para que os alunos observassem ações táticas do jogo, bem como o envolvimento e participação de todos os elementos das equipas no jogo. Assim, os excertos seguintes colocam em evidência a riqueza das notas que os alunos realizaram na observação dos jogos:

*"A Rafaela desmarcou-se bem. O João não cortou para o cesto. O Luís colocou pouca pressão defensiva no jogador, mas cortou bem para o cesto. O Gonçalo realizou um lançamento ao cesto muito longe do cesto, sem sentido. Nesta equipa, apenas os dois rapazes jogam mais, a Mariana limita-se a ficar no mesmo sítio para receber bola e lançar ao cesto".*

***/Espinho, 12 de maio de 2023***

*"O Gonçalo é o que se esforça mais para defender. O Afonso podia ser mais dinâmico, estar mais envolvido no jogo e cooperar mais com a equipa. A Ana não está a defender. A equipa laranja pode desmarcar-se mais, para os espaços livres. O João vira as costas para o cesto."*

***/Espinho, 19 de maio de 2023***

Estes excertos evidenciam que os alunos se focaram na observação do jogo, seguindo as questões orientadoras das fichas de observação. Daqui é possível retirar informações sobre o modo com as equipas jogam, mas, ainda mais importante, sobre os alunos menos envolvidos no jogo. E estas informações, fornecidas de alunos para alunos, tiveram um impacto positivo nas suas ações, procurando participar mais no jogo e serem melhores.

### **6.7.3. – O valor da auto e heteroavaliação**

Das respostas obtidas nas fichas de auto e heteroavaliação, duas equipas responderam sim a todas as questões, portanto, na perceção destes alunos, todos participaram ativamente no jogo, para o alcance do objetivo, de forma

dinâmica, tornando-se um desafio para todos os alunos, onde todos cooperaram entre si para o sucesso da equipa. Importa destacar que uma das equipas que respondeu sim a todas as questões desde a primeira aula, é a equipa 4. Nesta equipa, inicialmente existia um jogador menos envolvido, como se constatou na análise dos jogos e pela menção no feedback dos colegas, colocando em relevo que esta equipa tinha uma perceção errada do envolvimento dos diferentes jogadores no jogo.

Nas restantes equipas, houve diferenças ao longo das aulas nas respostas às questões. Uma das equipas referiu na primeira aula que nem todos os alunos cooperavam para o sucesso da equipa. Outra equipa respondeu em todas as aulas que o jogo não foi dinâmico. E nas últimas duas, uma respondeu apenas que na primeira aula nem todos os alunos trabalharam para o alcance do objetivo de forma eficaz e a outra respondeu que nas últimas duas aulas, nem todos os alunos cooperaram entre si para o sucesso da equipa. Nestas respostas, salienta-se a equipa 6, que refere que nem todos os alunos cooperavam: *“O Afonso podia ser mais dinâmico, estar mais envolvido no jogo e cooperar mais com a equipa.”* Também os colegas das outras equipas tinham mesma perceção que os membros da própria equipa.

#### **6.7.4 – O valor formativo da experiência**

Na conversa final com os alunos em grupo focal, a maioria dos alunos reportou que a experiência nas aulas de basquetebol tinha sido positiva. Estes referiram que foi uma experiência diferente para todos e que estratégias e os processos observação, auto e heteroavaliação, a que não estão habituados, os ajudou a evoluir.

*“Achei interessante de desafiador”*

*“Foi interessante observar as aulas todas”*

*“Gostei das atividades dentro do campo, mas não as atividades fora de campo”*

*“A experiência foi boa, mas um pouco difícil porque não gosto da modalidade”;*

*“Foi uma boa experiência que me ajudou a melhorar no desporto”*

*/ Espinho, 26 de maio de 2023*

De entre os aspetos que mais gostaram os alunos referem o jogo 3x3, o ato de “encestar”, mas também a cooperação e ajuda que existiu dentro da equipa, bem como conseguirem melhorar ao longo das aulas, aspetos evidenciados nos excertos seguintes:

*“De conseguir melhorar ao longo das aulas”*

*“De jogar em equipa”*

*“De encestar”*

*“Dos Jogos 3x3”*

Ao nível das aprendizagens os alunos evidenciaram melhorias na compreensão dos conteúdos da modalidade e das ações táticas a realizar em resultado através das questões orientadoras das fichas de observação e do feedback fornecido por mim e pelos colegas durante os jogos. Valorizaram ainda o trabalho em equipa, como se pode perceber pelos seguintes excertos:

*“Aprendi a jogar em equipa”*

*“Aprendi a cortar para o meio e entreajuda entre colegas”*

*“Aprendi a trabalhar em equipa”*

*“Aprendi a jogar mais em equipa e corte para o meio para encestar”*

*“Aprendi a deslocar-me e a encestar melhor”*

No que diz respeito ao trabalho de equipa, os alunos tiveram a noção de que a presença de alunos com mais dificuldades exigia um empenho por parte de todos os alunos para que todos estarem envolvidos no jogo e pudessem aprender, resultando na melhoria do trabalho de equipa ao longo das aulas

*“Foi bom, a minha equipa colaborava bastante entre todos e os jogos foram dinâmicos”*

*“Foi muito bom, todos jogavam entre si, não havia individualidade”*

*“Nas primeiras aulas não foi o melhor, mas foi melhorando ao longo das aulas”*

*“Um bocado complicado porque havia colegas com dificuldades”*

No seguimento da questão anterior, os alunos sentiram que inicialmente a participação de todos não foi equilibrada e justa, no entanto, ao longo das aulas, melhorou e todos passaram a estar envolvidos no jogo.

*“Na minha equipa sim”*

*“Nas primeiras aulas não, mas depois foram feitos ajustes e ficou melhor”*

*“Senti que estavam equilibradas e que todos os elementos da minha equipa participaram no jogo”*

Relativamente à eficácia das estratégias aplicadas durante as aulas, a maioria dos alunos referiu que estas foram eficazes e quando não foram não foi pelas estratégias, mas sim pelo desinteresse dos alunos.

*“Foi muito eficaz”*

*“sim, até certo ponto, os que não se envolveram foi porque não estavam interessados e não devido às estratégias”.*

## **6.8 - Discussão**

Segundo Pupo (2021, p.155) é necessário o “desenvolvimento de uma Educação Física inclusiva, baseada no reconhecimento e na aceitação da diversidade, que proporcione espaços, didáticas e estratégias que permitam a participação ativa de todos os alunos”. No mesmo sentido, o mesmo autor valoriza a EF como um espaço de oportunidades que os alunos têm para o alcance de uma aprendizagem significativa.

Consequentemente, o autor recomenda que as propostas educativas de EF sejam diversificadas e flexibilizadas, que o senso crítico dos alunos seja reconhecido e que lhes sejam proporcionadas maiores oportunidades de tomada de decisões em relação ao seu processo de aprendizagem. Além disso, é importante gerir melhorias no ambiente inclusivo nas aulas, através da promoção do bom tratamento entre os alunos, bem como da erradicação de comportamentos que ameaçam a integridade dos alunos de desempenhos inferiores.

Nest quadro de entendimento, de uma Educação Física para todos, os resultados evidenciaram que os alunos considerados de nível de desempenho inferior, em duas equipas, melhoraram os níveis de participação no jogo. Além disso foi possível observar que o aluno que costumava finalizar mais vezes, por se encontrar mais perto do cesto, era aquele que apresentava um maior número de passes dos seus colegas, mas aquele que passava menos vezes. Por outro lado, numa das equipas verificou-se que um dos alunos considerado de desempenho superior, regrediu um pouco ao longo das aulas uma vez que as estratégias introduzidas diminuíram a sua motivação e empenho durante as aulas.

Já ao nível do trabalho e cooperação dentro de cada equipa, 3 equipas não revelaram diferenças entre os seus elementos, visto que todos se mantiveram envolvidos no jogo durante todas as aulas, com uma média de passes semelhante. Na equipa 1, apesar de não terem evidenciado muitas diferenças quanto ao número de passes, revelaram manter a consistência da participação de todos no jogo. Na equipa 3, denotaram-se duas situações, onde o aluno de desempenho inferior passou a estar mais envolvido no jogo do que inicialmente e o aluno de desempenho superior passou a estar menos envolvido no jogo. Apesar disso, todos os elementos participavam ativamente no jogo. Por fim, na equipa 4 verificou-se que, inicialmente, um jogador não participava ativamente no jogo, já que não efetuava nem recebia passes dos seus colegas, no entanto, foi evidente que, nas restantes aulas, o número de passes para este jogador aumentou pelo que, este passou a estar mais envolvido no jogo, considerando que este facto se deve à estratégia utilizada pela própria equipa para o envolvimento de todos.

A observação dos jogos permitiu aos alunos aprenderem a identificar de forma autónoma os principais erros dos colegas. Além disso, identificaram quais eram os alunos menos ativos e envolvidos no jogo e o porquê para fornecerem feedback aos colegas para eles melhorarem. No mesmo sentido, tomaram consciência e pensamento lógico do jogo e das ações táticas a realizar. No mesmo sentido, a auto e heteroavaliação foi importante para a equipa para analisarem se todos estavam envolvidos ativamente no jogo e se funcionavam como uma equipa a trabalhar para o objetivo do jogo.



O trabalho de equipa foi considerado “bom”. Além disso, no que diz respeito à eficácia das estratégias do professor, os alunos responderam, na sua maioria, que estas tornaram-se fundamentais para que houvesse cooperação entre todos os elementos da equipa. Nos casos onde esta cooperação não foi visível, os alunos referem que a culpa se deve ao facto de os alunos não se mostrarem interessados e empenhados em evoluir e não da ação do professor.

Em suma, foi notória a melhoria do envolvimento e participação em jogo dos alunos com desempenhos inferiores e uma preocupação acrescida pelos alunos com desempenho superior em manter todos os elementos da equipa envolvidos no jogo. O desenvolvimento do espírito de equipa e entreajuda dentro das equipas e entre equipas foi outro elemento a destacar.

## **6.9 – Conclusões**

Os objetivos do estudo consistiam em analisar a eficácia das estratégias inclusivas na participação, compreender o efeito do feedback entre os alunos na melhoria das ações táticas, com vista à diminuição dos comportamentos individualistas durante o jogo, bem como captar o valor formativo da auto e heteroavaliação e da experiência no basquetebol. As estratégias durante a unidade de ensino tornaram-se eficazes na melhoria do envolvimento e participação de todos os alunos no jogo, especialmente nos alunos de níveis de desempenho inferiores.

Os processos de auto e heteroavaliação e os feedbacks daí resultantes, revelaram-se fundamentais à tomada de consciência das ações táticas a realizar em jogo, assim como na melhoria do envolvimento dos alunos no jogo.

## **6.9 - Limitações**

Sendo este um estudo em contexto real de ensino alguns fatores não podem ser controlados, influenciando os resultados obtidos. Por exemplo, a ausência de alunos em algumas aulas exigiu pequenas alterações nas equipas para que estas fossem constituídas na mesma por 3 elementos. Apesar dos alunos serem substituídos por alunos do mesmo nível, é necessário ter em conta as diferentes características de cada aluno. Para além disso, o espaço temporal

e espacial do estudo levou a um reduzido número de aulas e que estas tivessem várias interrupções entre si, afetando a consistência das mesmas.

No que concerne às estratégias implementadas, estas não dependiam apenas da sua aplicação por parte do professor, mas também da receptividade e do empenho que os alunos demonstravam em executar as tarefas e os constrangimentos impostos. Por fim, os resultados obtidos através dos vídeos, muitas vezes eram afetados pela própria dinâmica e fluidez do jogo visto que, uma das equipas poderá ter mais tempo útil de jogo, pelo que o número de passes dentro da equipa será superior.

## 6.10 - Referências Bibliográficas

Ainscow, Mel. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2).

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE.

Alves, M. (2001). *O Papel do Pensamento do Professor nas Suas Práticas de Avaliação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga

Alves, M.L.T., Fiorini, M.L.S. (2018). Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 19(1), 3-16

Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. doi:10.1080/13603116.2019.1624846

Alves, I., Campos Pinto, P. & Pinto, T.J. (2020). Desenvolver a educação inclusiva em Portugal: Evidências e desafios. *Perspetivas* 49, 281–296 <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>

Arroyo, Miguel G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of Games in secondary schools, *Bulletin of Physical Education*, pp. 5-8. Retrieved from G: 10

Campos, S., & Lima, S. (2021). Diálogos com António Nóvoa - Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. *Centro de Estudos Sociais contexto*.

Correia, E. dos S. (2014). Educação Física Escolar: o jogo no processo de inclusão. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 6(10), 95–104. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2298>

Corbin, C. B.; Fox, K.R. (1986). Educação Física e Saúde: a aptidão para toda a vida. Revista Horizonte, Lisboa, 2 (12), p.205-208.

Clemente et. al (2015). Network analysis in basketball: Inspecting the prominent players using centrality metrics. Journal of Physical Education and Sport, 15(2), 212-217

Clemente, F. M., Martins, F. M. L., Mendes, R. S. (2016). Social Network Analysis Applied to Team Sports Analysis. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-25855-3>

Fernandes, D. (2008). Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP.

Flores, M. A. (2016) O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L (Org). Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas, São Paulo, Editora Unesp, 332-355

Garcia, L.S., González, R.H., Calixto, S.I.S. Basquetebol como mecanismo de inclusão social. (2016). Revista Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, 1(1).

Gil Pérez, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: Realizaciones y perspectivas. Enseñanza de Las Ciencias, 12 (2), 154 - 164.

Goulão, S. J. (2021, 13 de dezembro). Espinho- Detidos quatro homens durante operação "Popeye". Rádio Renascença.

Graça, A., Oliveira, J. (1998) O Ensino dos Jogos Desportivos. 3. ed. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. O ensino do Basquetebol; p. 61-94.

Graça, A., Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. Rev. Port. Cien. Desp., 7(3), 401–421.

Graça, A. (2015). Relação pedagógica e experiência dos alunos no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In K. Lemos, P. J. Greco, & J. C. P. Morales (Eds.), 5º CIJD (pp. 63-86). Belo Horizonte, Brasil: Instituto Casa da Educação Física.

Graça, A., Santos, E., Santos, E., Tavares, F. (2020). O ensino do Basquetebol. Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar (2), pp. 165-198.

Guerra, M. A., (2002). Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar. Porto. Edições Asa

Guimarães, H.M. (1988). Ensinar matemática: concepções e práticas. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa através da Faculdade de Ciências

Huberman, M. (1989). La Vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession. Paris: Delachaux & Niestlé

Leirhaug, P. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. Physical Education and Sport Pedagogy, 21, 616-631

Lima, M. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. Revista Iberoamericana de Educación, 43 (7), 1-8.

Metzler, M. W. (2011). Instructional Models for Physical Education (3.<sup>a</sup> ed.). Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers

Moura, André; Graça, Amândio Braga dos Santos; Batista, Paula. "Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores". Trabalho apresentado em Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos, Porto, 2018

Nóvoa, A. (1995). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Pupo, J.R.P., (2021). Educación Física inclusiva: modelo y paradigma. Deporvida, 18 (47), 145-160.

Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through positive sports experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.

Simões, M. A. (2008) – Início da carreira docente: Desafios e dificuldades. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Scaglia, A. J. & Souza, A. J. (2004). Pedagogia da autonomia em esportes. Comunicação apresentada no 1º Congresso das Faculdades Integradas Módulo, Caraguatatuba, SP, Brasil.

TENÓRIO J.G., DA SILVA C.L. (2020). Experiência pedagógica em aulas de educação física a partir dos jogos esportivos coletivos no ensino médio. R. bras. Ci. e Mov, 28(1), 1-23.

UNESCO. (2014). World-wide Survey of School Physical Education, Final Report 2013. Paris: UNESCO

Young, M. (2008). Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge.

## 7- O FUTURO

Segundo Flores (2016), a profissão docente vive desafios complexos, não só relacionados com os problemas da sociedade, mas também com a cultura profissional dos professores. Exige-se aos professores a aprendizagem e os resultados académicos dos alunos, numa profissão dominada pela incerteza, instabilidade social e congelamento da carreira. Esta instabilidade da profissão docente tornou-se uma das questões mais relevantes ao ingressar no Mestrado em Ensino, no entanto, as minhas boas experiências ocorridas no contexto da EF superaram esse receio pelo futuro incerto.

O EP foi um percurso repleto de emoções, marcado no final por um sentimento de satisfação, orgulho e certeza de que o trabalho desenvolvido foi positivo para mim, enquanto professora, e para os alunos. Todos os momentos vividos foram momentos de aprendizagem em todos os sentidos e serão sempre lembrados por mim com todo o carinho. Durante este ano letivo, as minhas preocupações ao nível da gestão do processo ensino-aprendizagem foram-se alterando; se no início as minhas prioridades eram mais focadas em mim, no plano de aula, nos momentos de instrução e feedback para os alunos, na organização da aula e no controlo da turma, no final o meu foco centrava-se mais nos alunos, em transmitir-lhes algo realmente significativo para eles, em guiá-los para a aprendizagem, tornando-os mais autónomos. E se o meu foco foi mais direcionado para os alunos, as estratégias que utilizei para a condução do processo ensino-aprendizagem também teriam de ir no mesmo sentido, através das diferentes metodologias e modelos de ensino. Tornou-se realmente gratificante, perceber que evolui enquanto professora e que os alunos também o sentiram, demonstrando que os métodos de ensino diferentes dos “métodos tradicionalistas” aos quais estão habituados, têm resultados mais positivos. O envolvimento e participação dos alunos nos jogos e nas restantes tarefas da aula melhorou ao longo do ano através das estratégias implementadas, favorecendo o espírito de equipa, a cooperação e ajuda entre os alunos. Estes valores presentes no desporto trouxeram também laços positivos emocionais à boa relação que estabeleci com os alunos, que apesar de ter sido constante, tornou-se mais autêntica no último semestre. Importa também destacar o lado menos

positivo deste percurso, marcado por muita responsabilidade e trabalho acrescido, tendo havido alguns momentos positivos. A profissão docente é exigente e complexa, contemplando múltiplas funções e tarefas, para o qual é necessário estar preparado e ser competente. Enquanto professora estagiária, dediquei-me veemente no desempenho das minhas tarefas, refletindo sempre sobre a minha atuação para solucionar os problemas encontrados.

E, por agora, o caminho enquanto estudante, termina. Apesar do futuro ser incerto, no meu ponto de vista, este é o caminho certo para formar bons professores e espero que o meu lugar na escola esteja reservado. Enquanto isso não acontece, vivo o presente com o olhar no futuro, abraçando os desafios que me permitam ser melhor profissional.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas Doutor Manuel Gomes de Almeida. (2019). *Projeto Educativo*.

[https://www.aemga.pt/pluginfile.php/31603/block\\_html/content/Projeto%20Educativo%20AEMGA%20-%20Versão%2012.11.2019.pdf](https://www.aemga.pt/pluginfile.php/31603/block_html/content/Projeto%20Educativo%20AEMGA%20-%20Versão%2012.11.2019.pdf)

Aleixo, I. M. S.; Mesquita, I. (2016) Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. *Rev. Bras. Ciências do Esporte*. 38, 349-357.

Arantes, L., dos Santos, M., Frota, M. e de Holanda, M. A. A. B. (2021). *Educação Física e Modelos de Ensino dos Esportes*. <https://doi.org/10.29327/536081>

Batista, P., Queirós, P. (2011). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (Eds.). (2011). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP

Batista, P. (2014). O papel do Estágio Profissional na (re) construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In Batista, P., Graça, A., Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio Profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP

Batista, P.; Queirós, P. (2015). *(Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Porto. Editora FADEUP.

Boaventura, E. (2007). *Educação Física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas*. Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.

Bonadio, F. (2006). O passado e o possível. *Revista Conectado*, 1(2), 10-13.

Callado, C. V.; Aranda, A. F.; Pastor, V. M. L. Aprendizaje cooperativo em Educación Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 20 (1), 239-259. 239-259, jan/mar de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40518>. Acesso em 09 nov. 2020.

Campos, R., & Moreira, S. (2021). *Diálogos com António Nóvoa*. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)

Casey, A; Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? a review of the literature. *Quest*, 67(1),56–72. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2014.984733?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 31 mar. 2021.

Clemente, F.; Martins, F.; Kalamaras, D.; e Mendes, R. (2015). Network analysis in basketball: Inspecting the prominent players using centrality metrics. *Journal of Physical Education and Sport*. [10.7752/jpes.2015.02033](https://doi.org/10.7752/jpes.2015.02033)

Corbin, C. B.;Fox, K.; Whitehead (1987), J. Fitness for a lifetime. In: BIDDLE, S. (Ed.). *Foundations of health related fitness in physical education*. London: The Ling.

Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões crítica*. Instituto de Inovação Educacional. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7350/2/14312.pdf>

Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339– 356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>

Cuenca-Soto, N., Chiva-Bartoll, O., Muñoz, L. Fernando e Pastor, M<sup>a</sup> Luisa. (2022). Aprendizaje-servicio desde un enfoque crítico feminista con perspectiva de género. Claves para su aplicación en Educación Física. In *TEACHING* (93-103). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra

Batista, P.; Hugo, D.; Monteiro, J.; Moura, A.; Estriga, L. M. (2022). Avaliação para a aprendizagem no ensino do voleibol a alunos do secundário. *Journal of Sport Pedagogy and Research* 8 (1), 13-23

Ecco, I., & Bombardelli, A. P. (2011). *O ser professor: concepções presentes em um curso de formação docente*. 35, 147–158.

Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *PSICOL. USP*, 133–146.

Fernandes, D. (2020). Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, Lisboa, 11 (2), p.74

Fernandes, M. C. S. (2021). Uma Visão sobre o papel do Educador de Infância na voz de crianças e famílias [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget].

Freire, I. (2001). Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Graça, A. (2014). *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*. In I. Mesquita (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93–117). Editora FADEUP.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (11-27). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2007(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Publishing.

Leite Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Leite Queirós, P., & Braga Santos Graça, A., *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. (pp. 67-83). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.

Lusa. (2022, Novembro 23). *PSP deteve cinco condenados a prisão efetiva no processo "Barba Ruiva*. <https://Rr.Sapo.Pt/Noticia/Pais/2022/11/23/Psp-Deteve-Cinco-Condennados-a-Prisao-Efetiva-No-Processo-Barba-Ruiva/309284/> .

Machado, F. C. de L. (2011). *A educação física e suas concepções pedagógicas - um diálogo entre as teorias que fundamentam a educação física escolar e a forma com estas acontecem na prática*.

Matos, Z. (2013). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

Meneses, A. F. S. de. (2014). *Contornos da caminhada de uma estudante-estagiária rumo à (re)construção da sua identidade profissional*.

Moreira, A., & Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. 23, 156–168.

Morin, E. (1999). Os sete saberes para a educação. Instituto Piaget. Lisboa.

PERFIL DOS ALUNOS A SAÍDA DA ESCOLARIDADE - Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Queirós, P. Batista, P., & Rolim, R. (Eds.) (2014). ***Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional***. Porto: Editora FADEUP.

Queirós, P. (2017). Da formação à profissão: Reflexões acerca do «como» se pode ensinar a ser professor. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 50(Supl.), 99-119.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), ***O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*** (pp. 67- 83). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Graça, A. (Eds.) (2014). ***Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física***. Porto: Editora FADEUP.

Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de educação física e desporto). In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), ***Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*** (pp. 55-73). Porto: Editora FADEUP.

Resnik, B. L. (1987). The 1987 Presidential Address: Learning in School and out. American Educational Research Association.

Rodrigues, A. (2014). *Aptidão física na escola*. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1725/1/AptidãofísicanaescolaAnaRodrigues.pdf>

Roldão, M. Céu. (1998). Um Processo de Construção, Gestão e Formação Reflexiva Centrado na Escola. In Cebola, G. & Pinheiro, M. (eds), *Desenvolvimento Curricular em Matemática*, 31-39. Portalegre: SPCE.

Roldão, M. Céu. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da educação.

SIEDENTOP, D. Sport education: quality PE through positive sports experiences. Champaign: Human Kinetics, 1994.

Silva, A. M. C. da. (2019). *O colorir de uma tela em branco: uma estudante estagiária em busca das cores do saber*. Porto.

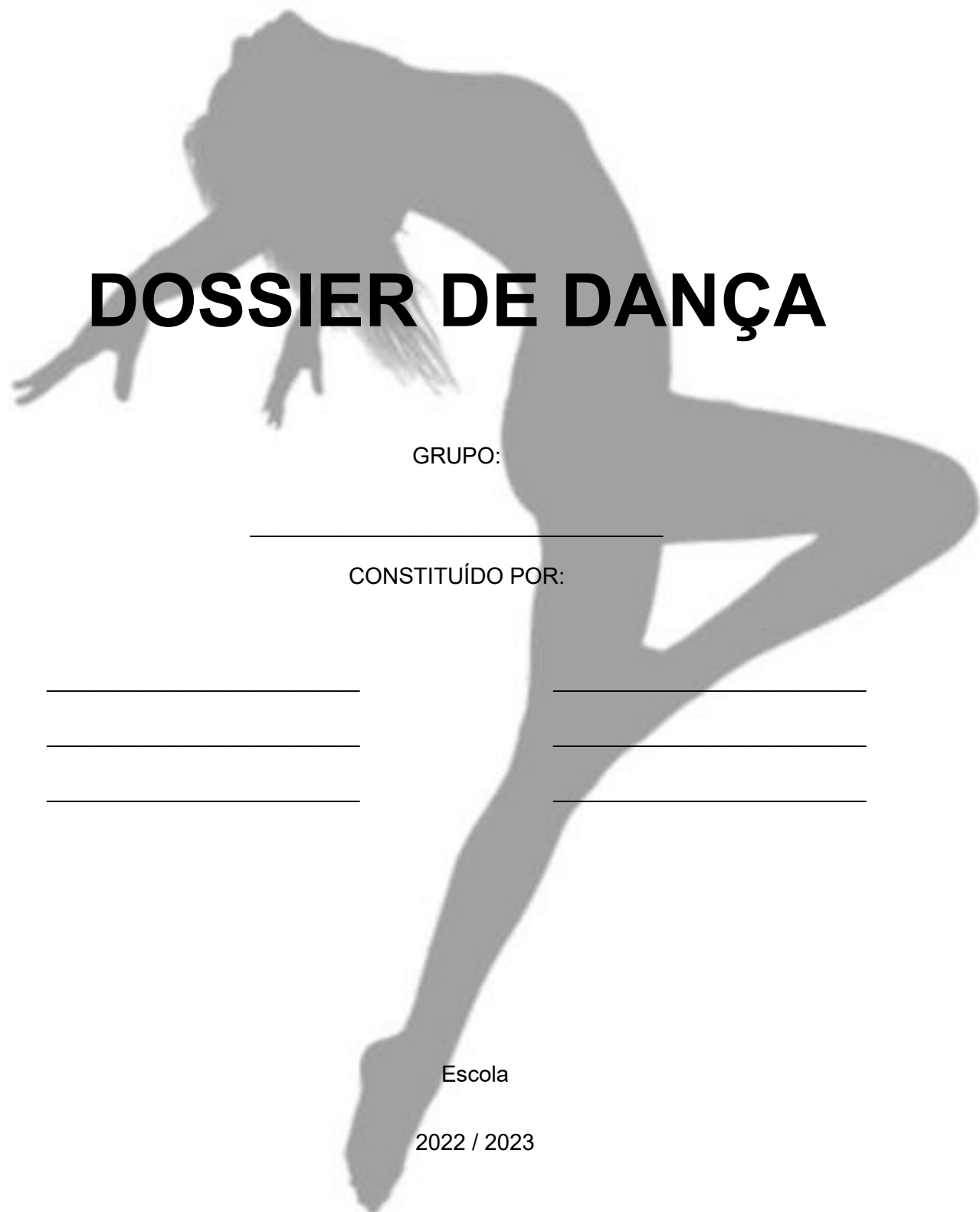
Souza, K. P. de Q.; Pinho, M. J. de (2016). Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigma. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 11 (4),1906-1923. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>. E-ISSN: 1982-5587.

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14

Zabala, A. (2007). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

*Anexo 1 - Dossier de Dança*



# DOSSIER DE DANÇA

GRUPO:

---

CONSTITUÍDO POR:

---

---

---

---

---

---

Escola

2022 / 2023





## 1) CALENDARIZAÇÃO

Dia	MONITORIZAÇÃO DAS TAREFAS
<b>3 e 4 de janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir os grupos para a unidade didática.</li><li>• Transmitir e compreender os critérios de avaliação.</li><li>• Apresentação do dossiê de dança.</li><li>• Explorar e definir o tema e o motivo coreográfico a desenvolver na coreografia criativa.</li><li>• Explorar a música que faz parte da coreografia transmitida.</li><li>• Parte I da coreografia transmitida.</li></ul>
<b>10 e 11 de janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rever a Parte I da coreografia transmitida e aprender a Parte II da mesma.</li><li>• Explorar e criar os primeiros 15-23 segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma.</li><li>• Efetuar a autoavaliação, refletido acerca das suas dificuldades e potencialidades.</li></ul>
<b>17 e 18 de janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rever a Parte II da coreografia transmitida e aprender a Parte III da mesma.</li><li>• Explorar e criar os primeiros 30 - 46 segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma.</li><li>• Apresentar à turma a coreografia criativa construída até ao momento, devendo possuir, no mínimo, 30-46 segundos.</li><li>• Efetuar a auto e heteroavaliação, refletindo acerca das suas dificuldades e potencialidades.</li></ul>
<b>24 e 25 de janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rever a Parte III da coreografia transmitida e aprender a Parte IV da mesma.</li><li>• Explorar e criar os primeiros 46 - 68 segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma.</li><li>• Apresentar à turma a coreografia criativa construída até ao momento, devendo possuir, no mínimo, 46 - 68 segundos.</li><li>• Efetuar a autoavaliação, refletido acerca das suas dificuldades e potencialidades.</li></ul>
<b>7 e 8 de fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rever a Parte IV da coreografia transmitida e aprender a Parte V da mesma.</li><li>• Explorar e criar os últimos segundos da coreografia criativa tendo em conta as orientações para a construção da mesma finalizando-a.</li><li>• Apresentar à professora a coreografia completa para que o professor possa analisar e fornecer o seu feedback.</li><li>• Efetuar a autoavaliação, refletido acerca das suas dificuldades e potencialidades.</li></ul>
<b>14 e 15 de fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ensaios gerais e apresentação das duas coreografias: a transmitida e a criativa.</li><li>• Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber a sua evolução tanto individual como do grupo.</li></ul>

## 2) HABILIDADES MOTORAS

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

<p><b>RELAÇÃO</b></p>	<p>Este fator dá-nos a possibilidade de relacionar diferentes partes do corpo ou relacionar o nosso corpo com os outros, com objetos, com a música e com o meio. Esta relação pode acontecer de várias formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com o corpo (tocar, puxar, contagiar, influenciar);</li> <li>• Relação com os colegas (empurrar, aproximar, conduzir, contagiar);</li> <li>• Relação com os objetivos (afastar, envolver, realizar desenhos, relação com o meio);</li> <li>• Relação com o meio (interpretar, sentir, reagir);</li> <li>• Relação com a música/movimento (movimento explorado em função da letra da música, dos instrumentos, dos sons, dos efeitos).</li> </ul>
<p><b>CRIATIVIDADE</b></p>	<p>Capacidade de produção do aluno, que se manifesta pela originalidade inventiva, podendo ser constituída por exercícios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição – preocupação de reprodução/repetição de movimentos, sons e passos (composição estruturada da coreografia);</li> <li>• Improvisação – não há preocupação de uma composição estruturada, ou seja, há uma reprodução com diferentes estímulos (temas, vídeos, palavras).</li> </ul>
<p><b>COREOGRAFIA CRIATIVA</b></p>	<p>Conjunto de frases de movimento organizado com princípio, meio e fim. Pode ter várias formações, múltiplas dinâmicas de grupo e combinações.</p> <p><b>FORMAÇÕES</b> → Representam o modo como o grupo está organizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linha XXXXXXX</li> <li>• Coluna XXXXXXX x x x x x x x x x</li> <li>• Xadrez x x x x</li> </ul> <p><b>DINÂMICAS DE GRUPO</b> → <i>Servem, essencialmente, para melhorar a qualidade de determinada coreografia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Execução sincronizada/simultânea:</b> <i>execução simultânea do mesmo movimento com a mesma amplitude, velocidade, dinamismo, entre outros;</i></li> <li>• <b>Execução em coral:</b> <i>execução simultânea com diferentes amplitudes, velocidades ou direções;</i></li> <li>• <b>Execução em cannon:</b> <i>o movimento começa imediatamente após ou ainda durante o movimento do aluno precedente (pode ser executado</i></li> </ul>

*por cada elemento da coreografia de forma sucessiva ou por subgrupos);*

- *Execução em contraste: execução por todos os elementos da coreografia ou em subgrupos em contraste relativamente à velocidade (lento-rápido) ou à intensidade (forte-suave) ou ao nível (em pé- no solo) ou às direções (para a frente-para trás-direita-esquerda) ou ainda em função do movimento (pausa-contínuo).*
- *Execução em subgrupos: execução do mesmo movimento em tempos diferentes por grupos distintos, execução de movimentos diferentes ao mesmo tempo ou em tempos diferentes por grupos distintos;*
- *Execução em contágio: um passo que promova uma resposta de outro alguém. Exemplo: uma pessoa está a caminhar, olha para trás e nesse momento um grupo cai.*

### 3) ORGANIZAÇÃO DA COREOGRAFIA TRANSMITIDA

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

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

#### 4) CULTURA DESPORTIVA

##### Objetivos da dança:

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

##### Terminologia Específica:

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

### Curiosidades:

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

## **5) ESCOLHE O TEU TEMA!**

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

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

TEMA: \_\_\_\_\_

## **6) ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA COREOGRAFIA DA CRIATIVA**

**Duração:** entre 1' e 1'30, com música.

### **Critérios obrigatórios:**

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

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





## 8) AVALIAÇÃO

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

### COREOGRAFIA CRIATIVA (45%)

- **Cumprimento dos Critérios (10%)**

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

- **Execução técnica (30%)**

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

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

- **Componente artística (60%):**

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

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

### **COREOGRAFIA TRANSMITIDA (45%)**

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


### **AValiação DOS CONHECIMENTOS (10%)**


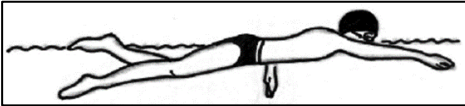
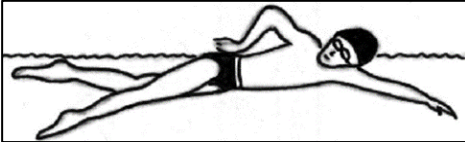
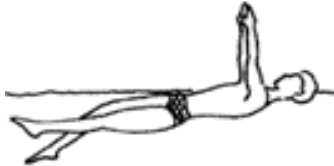
A avaliação deste domínio será efetuada em grupo, através da descrição dos tempos, movimentos e formações da coreografia criativa (módulo 7 do Dossier). Os alunos devem ser capazes de reconhecer os passos base, descrevendo-os de acordo com os tempos, as frases e os blocos musicais.


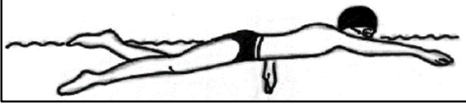
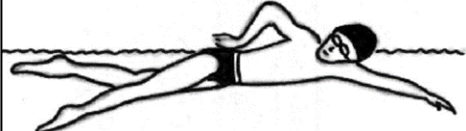
TOTAL GRUPO: \_\_\_\_\_ pontos (valor a distribuir por todos os elementos em função do trabalho desenvolvido)


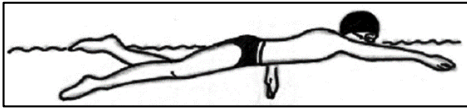
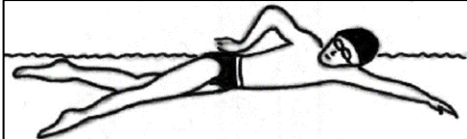
<b>DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES</b>	
<b>ALUNO</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>

## Anexo 2 - Folhas de Tarefa de Natação

<b>FOLHA DE TAREFA</b>	<b>Nível 1 - AMA</b> <u>Realiza 15 respirações ativas após cada 25 metros (inspirar à superfície e expirar, soprando, dentro de água)</u>	
	<b>Exercício</b>	<b>Componentes Críticas</b>
1. 2x25m	Técnica de natação à escolha	
2. 2x25m	Batimento de pernas da técnica de crol, apoiando as mãos nos ombros do colega, empurrando 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevar a anca</li> <li>- Ventilação forte</li> <li>- Pernada forte e rápida</li> </ul>
3. 2x25m	Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa (Pensa no exercício anterior)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo em alinhamento horizontal, ou seja, tenta não afundar as pernas!</li> <li>- Não pares de bater as pernas</li> <li>- MI sempre em extensão!</li> </ul>
4. 2x25m	Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa + respiração após 3 segundos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CC exercício anterior</li> <li>- No momento de respiração, aumenta a frequência do batimento de pernas</li> <li>- Mantém a face em contacto com a água no momento da respiração</li> </ul>
5. 2x25m	Batimento de pernas da técnica de costas sem placa em posição hidrodinâmica com as mãos sobrepostas e entrelaçadas uma na outra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de recuperação da braçada, a mão virada para o lado de fora, mindinho a apontar para o teto e o polegar para a água</li> <li>- Antes do braço voltar a entrar na água, realiza o movimento da braçada em "S" em direção à coxa</li> </ul>
6. 2x25m	Batimento de pernas da técnica de costas com placa + braçada unilateral (Pega longa, uma das mãos na placa e outra permanece livre para realizares a braçada)	
7. 2x25m	Golfinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimento ondulatório do corpo</li> <li>- Forte impulsão no fundo da piscina para emergir a face</li> </ul>

<b>FOLHA DE TAREFA</b>	<b>Nível 2 – Intermédio</b> <u>Realizar 15 respirações após 25 metros (inspirar à superfície e expirar, soprando, dentro de água)</u>	
nº de piscinas	Exercício	Componentes Críticas
1. 4x25m	Técnica de natação à escolha	
2. 4x25m	Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa + respiração após 3 tempos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de respiração, aumenta a frequência do batimento de pernas</li> <li>- Mantém a face em contacto com a água no momento da respiração</li> </ul>
3. 4x 25m	Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa + braçada alternada + respiração após 2 braçadas 1.  2.  3.  Na fase (3), deslizamento durante 3 tempos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de respiração, aumenta a frequência do batimento de pernas</li> <li>- Mantém a face em contacto com a água no momento da respiração</li> <li>- Manter o cotovelo elevado no instante de “agarrar a água”</li> <li>- Antes do braço voltar a entrar na água, realiza o movimento da braçada em “S” em direção à coxa</li> </ul>
4. 4x25m	Batimentos de pernas da técnica de costas com os braços fora de água a apontar para o teto 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevar a anca</li> <li>- Ventilação forte</li> <li>- Pernada forte e rápida</li> <li>- Braços completamente fora de água</li> <li>- Olhar direcionado para o teto</li> </ul>
5. 4x25m	Batimento de pernas da técnica de costas com placa + braçada unilateral (Pega longa, uma das mãos na placa e outra permanece livre para realizares a braçada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de recuperação da braçada, a mão virada para o lado de fora, mindinho a apontar para o teto e o polegar para a água</li> <li>- Antes do braço voltar a entrar na água, realiza o movimento da braçada em “S” em direção à coxa</li> </ul>
6. 2x25m	Golfinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimento ondulatório do corpo</li> <li>- Forte impulsão no fundo da piscina para emergir a face</li> </ul>

<b>FOLHA DE TAREFA</b>	<b>Nível 3 – Avançado 1</b> <u>Realizar 15 respirações após 25 metros (inspirar à superfície e expirar, soprando, dentro de água)</u>	
<b>nº de piscinas</b>	<b>Exercício</b>	<b>Componentes Críticas</b>
1. 4x25m	Técnica de natação à escolha	
2. 6x25m	Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa + respiração após 3 tempos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de respiração, aumenta a frequência do batimento de pernas</li> <li>- Mantém a face em contacto com a água no momento da respiração</li> </ul>
3. 4x 25m	<p style="text-align: center;">Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa + braçada alternada + respiração após 2 braçadas</p> <p style="text-align: center;">1.</p>  <p style="text-align: center;">2.</p>  <p style="text-align: center;">3.</p>  <p style="text-align: center;">Na fase (3), deslizamento durante 3 tempos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de respiração, aumenta a frequência do batimento de pernas</li> <li>- Mantém a face em contacto com a água no momento da respiração</li> <li>- Manter o cotovelo elevado no instante de “agarrar a água”</li> <li>- Antes do braço voltar a entrar na água, realiza o movimento da braçada em “S” em direção à coxa</li> </ul>
4. 6x25m	Batimento de pernas da técnica de costas com placa + braçada unilateral (Pega longa, uma das mãos na placa e outra permanece livre para realizares a braçada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de recuperação da braçada, a mão virada para o lado de fora, mindinho a apontar para o teto e o polegar para a água</li> <li>- Antes do braço voltar a entrar na água, realiza o movimento da braçada em “S” em direção à coxa</li> </ul>
5. 4x25m	3 batimentos de pernas da técnica de costas seguidas de rotação longitudinal do corpo, 3 batimentos de pernas da técnica de crol e assim sucessivamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrair o “core”</li> <li>- Alinhar o MS em extensão com o corpo</li> <li>- Apontar o ombro e a anca do mesmo lado para o teto</li> <li>- Olhar para o lado na vertical</li> </ul>
6. 2x25m	Golfinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimento ondulatório do corpo</li> <li>- Forte impulsão no fundo da piscina para emergir a face</li> </ul>

<b>FOLHA DE TAREFA</b>	<b>Nível 4 – Avançado 2</b> Realizar 15 respirações após 25 metros (inspirar à superfície e expirar, soprando, dentro de água)	
nº de piscinas	Exercício	Componentes Críticas
1. 6x25m	Técnica de natação à escolha	
2. 6x25m	Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa + respiração após 3 tempos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de respiração, aumenta a frequência do batimento de pernas</li> <li>- Mantém a face em contacto com a água no momento da respiração</li> </ul>
3. 6x 25m	Batimento de pernas da técnica de crol com placa em pega longa + braçada alternada + respiração após 2 braçadas 1.  2.  3.  Na fase (3), deslizamento durante 3 tempos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de respiração, aumenta a frequência do batimento de pernas</li> <li>- Mantém a face em contacto com a água no momento da respiração</li> <li>- Manter o cotovelo elevado no instante de “agarrar a água”</li> <li>- Antes do braço voltar a entrar na água, realiza o movimento da braçada em “S” em direção à coxa</li> </ul>
4. 6x25m	Batimento de pernas da técnica de costas com placa + braçada unilateral (Pega longa, uma das mãos na placa e outra permanece livre para realizares a braçada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de recuperação da braçada, a mão virada para o lado de fora, mindinho a apontar para o teto e o polegar para a água</li> <li>- Antes do braço voltar a entrar na água, realiza o movimento da braçada em “S” em direção à coxa</li> </ul>
5. 6x25m	3 batimentos de pernas da técnica de costas seguidas de rotação longitudinal do corpo, 3 batimentos de pernas da técnica de crol e assim sucessivamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrair o “core”</li> <li>- Alinhar o MS em extensão com o corpo</li> <li>- Apontar o ombro e a anca do mesmo lado para o teto</li> <li>- Olhar para o lado na vertical</li> </ul>
6. 2x25m	Golfinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimento ondulatório do corpo</li> <li>- Forte impulsão no fundo da piscina para emergir a face</li> </ul>

**Anexo 3 - Ficha de Registo de Pontuação Torneio de Voleibol Aula 7**

**Jogo 3x3 de competição**

Jogo 1:

A	C	E	G
B	D	F	H

Pontuação			
A - B	C - D	E - F	G - H

Jogo 2:

B	D	A	F
C	E	G	H

Pontuação			
B - C	D - E	A - G	F - H

Jogo 3:

A	F	B	C
H	D	E	G

Pontuação			
A - H	F - D	B - E	C - G

Jogo 4:

F	H	G	A
C	B	D	E

Pontuação			
F - C	H - B	G - D	A - E

Classificação								
	A	B	C	D	E	F	G	H
1º jogo								
2º jogo								
3º jogo								
4º jogo								
Total								

**Anexo 4 - Ficha de Registo de Pontuação Torneio de Basquetebol Aula 4**

**Torneio 3x3 Basquetebol**

Jogo	Equipa A	Equipa B	Hora
1	Grupo 1 ✓	Grupo 7 ✓	08h45
	Grupo 2 ✓	Grupo 3 ✓	08h45
2	Grupo 4 ✓	Grupo 6 ✓	08h49
	Grupo 5 ✓	Grupo 8 ✓	08h49
3	Grupo 1 ✓	Grupo 3 ✓	08h53
	Grupo 2 ✓	Grupo 7 ✓	08h53
4	Grupo 4 ✓	Grupo 8 ✓	08h57
	Grupo 5 ✓	Grupo 6 ✓	08h57
5	Grupo 1	Grupo 2	09h01
	Grupo 3	Grupo 7	09h01
6	Grupo 4	Grupo 5	09h05
	Grupo 6	Grupo 8	09h05

Resultados			
Grupo 1			
Grupo 2			
Grupo 3			
Grupo 4			
Grupo 5			
Grupo 6			
Grupo 7			
Grupo 8			
Total			

Nota: A vitória equivale a 3 pontos, o empate vale 2 pontos e a derrota corresponde a 1 ponto.



## Anexo 5 - Ficha de Auto e Hétéro Avaliação Aula a Aula Basquetebol

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

## Anexo 6 - Ficha de Observação Basquetebol

<p style="text-align: center;"><b>Ficha de Observação</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O jogador atacante orienta-se para o cesto?</li><li>• Após passe, o jogador atacante corta em direção ao cesto?</li><li>• Quando recebe a bola, o jogador para e observa o jogo para tomar a decisão (tripla-ameaça)?</li><li>• O jogador defensor participa de forma ativa impedindo o passe e o lançamento do jogador atacante?</li><li>• O jogador defensor posiciona-se entre o portador da bola e o cesto?</li><li>• Todos os jogadores estão envolvidos no jogo?</li><li>• O jogo está a ser dinâmico?</li><li>• Todos os jogadores cooperam entre si para o sucesso da equipa (alcance do objetivo)?</li></ul>
---

## Anexo 7 - Ficha de Autoavaliação 1.º Semestre

Nome: \_\_\_\_\_

Voleibol	1-5	Dança	1-5
Desloco-me em função da trajetória da bola e utilizo o gesto técnico mais adequado.		Na coreografia transmitida, realizei os movimentos ensinados, por forma a realizar a coreografia de forma harmoniosa e fluida, de acordo com a música.	
Comunico com os colegas a intenção de receber a bola e coloco a bola alta e perto da rede.		Na coreografia criativa, dei ideias/opiniões para a escolha do tema/música e para criar a coreografia.	
Em jogo, contribuo para a realização dos três toques, de forma que a equipa tenha sucesso no jogo		Sei reconhecer conteúdos da Dança e fazer uso dos mesmos nas coreografias.	
<b>Atletismo</b>	<b>1-5</b>	<b>Futebol</b>	
Na corrida de velocidade, coloco os pés corretamente no bloco.		Conduzo e recebo a bola de forma controlada.	
Na corrida de velocidade, aumento gradualmente a velocidade, mantendo-a até ao final da corrida.		Enquadrando-me com a baliza (viro-me para a baliza que ataco) e na sequência escolho a ação mais acertada (remate, passe, condução de bola).	
No lançamento do peso, realizo a rotação, avanço a bacia do lado do peso com extensão total e mantenho o cotovelo afastado em relação ao tronco.		Desmarco-me oferecendo para espaços livres, oferecendo linhas de passe.	
No salto em comprimento, realizo com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço e impulsão na tábua de chamada.		Assumo uma atitude defensiva (marco o meu adversário direto).	
<b>O que sabes e como foi o teu comportamento e atitudes nas aulas</b>			
Fui assíduo (a) e pontual		Conheço os elementos técnicos e táticos das modalidades abordadas	
Particpei ativamente e de forma autónoma nas aulas		Coopereico/colaborei com os outros, nas situações de aprendizagem e atividades lúdicas propostas.	
Acceitei as decisões do professor		Coopereia para o alcance do objetivo, nas tarefas, aceitando o apoio dos companheiros	
Trouxe equipamento adequado à aula		Apoiei os meus colegas nas dificuldades reveladas, promovendo a entraajuda.	
Aplico as regras de higiene e de segurança nas aulas		Manifestei respeito pelos demais e pelas regras de cidadania	
<b>Autoavaliação FINAL de 1º Semestre (0- 20 valores):</b>			



Agrupamento de Escolas  
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

**PRIMAVERA DESPORTIVA**

**TORNEIO FUTEBOL E  
VOLEIBOL**

**PARTICIPA! PRIMEIROS 3 LUGARES COM PRÉMIO!**

**4 DE ABRIL**

**8H30 às 13H**

**Pavilhão e Campo de  
Futebol exterior**

Inscrições até 17 de Março  
Disponíveis nas instalações desportivas  
ou prof. Educação Física

The poster features a background split into orange and green sections. It is decorated with several soccer balls (white with blue and yellow panels) and volleyball balls (blue and yellow panels). The text is arranged in a clear, bold hierarchy, with the event title and date being the most prominent elements.