

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Samuel Rodrigues Vicente

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO
8ºC NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

QUAL O EFEITO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE
JOGOS DESPORTIVOS TRADICIONAIS NA TRANSFORMAÇÃO DAS
ATITUDES, EM RELAÇÃO AO ESTEREÓTIPO DE GÉNERO, EM
ESTUDANTES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO,
RELACIONANDO ESTAS COM A VIVÊNCIA EMOCIONAL

*Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora
Doutora Maria Luísa Ferreira de Mesquita e apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra.*

Junho de 2023

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO 8º C
NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

QUAL O EFEITO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE
JOGOS DESPORTIVOS TRADICIONAIS NA TRANSFORMAÇÃO
DAS ATITUDES, EM RELAÇÃO AO ESTEREÓTIPO DE GÉNERO,
EM ESTUDANTES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO,
RELACIONANDO ESTAS COM A VIVÊNCIA EMOCIONAL

Samuel Rodrigues Vicente

Nº 2021172484

*Relatório de Estágio do Mestrado em
Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário, orientado pela
Professora Doutora Maria Luísa
Ferreira de Mesquita e apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de
Coimbra.*

Junho de 2023

Vicente, S. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido no Agrupamento de Escolas da Lousã Junto da Turma do 8ºC no Ano Letivo de 2022/2023*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Samuel Rodrigues Vicente, aluno nº 2021172484 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 26 de junho de 2023

Samuel Rodrigues Vicente

(Samuel Rodrigues Vicente)

AGRADECIMENTOS

O culminar desta etapa não teria sido possível sem a presença de diversos intervenientes, os quais me apoiaram das mais variadas formas para que hoje pudesse chegar ao fim de mais um ciclo.

Início agradecendo aos meus colegas de Estágio, Bernardo, Pedro e Rui, pelo apoio, companheirismo e amizade desenvolvida ao longo deste período, pelas horas que passámos e pelos momentos felizes que vivemos no Agrupamento de Escolas da Lousã.

Ao professor orientador João Moreira, pelo acompanhamento permanente, pelos ensinamentos, prontidão e incentivo nos momentos de maior aperto.

Aos Professores Doutores Mário Maia, Pere Lavega e Miguel Pic, pela partilha de conhecimento, pelas muitas horas dispensadas em torno desta investigação e pela amizade que foi crescendo ao longo deste processo, foram excecionais.

À professora Doutora Maria Luísa Mesquita, pelos conhecimentos transmitidos, pela paciência e disponibilidade com que sempre se demonstrou em acompanhar esta caminhada.

À professora Ana Magalhães, diretora de turma do 8^oC, pela forma especial como me recebeu e se disponibilizou para me auxiliar ao longo do período em que a assessoriei, transmitindo os conhecimentos referentes à função no seio escolar.

Agradecer a todo o corpo escolar do Agrupamento de Escolas da Lousã e ao grupo de Educação Física que tão bem me acolheu e se prontificou a ajudar no que fosse necessário.

Aos meus alunos do 8^o C, por todo o apoio, incentivo e carinho que senti ao longo do período de estágio, por me terem ensinado a evoluir enquanto docente e por me terem feito acreditar no meu propósito, ensinar. Ficarão para sempre na minha vida.

Aos meus professores da FCDEF-UC e colegas de Mestrado, em especial a três companheiros, o Luís Bernardino, o Diogo D'Aprile e o Cristiano Trindade, por todos os momentos de partilha, de colaboração e sobretudo de amizade.

Por último, aos pilares da minha vida, à minha esposa Ana Lopes, às minhas duas filhas, Maria Flor e Maria Benedita (que nasceu durante este processo), aos meus pais, irmãos, restante família e amigos, que estiveram comigo ao longo desta caminhada, que sempre acreditaram em mim e me deram coragem para nunca desistir, alguns de vocês não sabem, mas foram muito importantes nesta caminhada.

O meu mais sincero agradecimento!!!

RESUMO

O concluir do período do Estágio Pedagógico representa o fim de um ciclo de muita aprendizagem e realização pessoal, abrindo portas para um outro ainda mais desafiante e enriquecedor. Este documento de cariz reflexivo contempla os conhecimentos adquiridos ao longo deste processo, salientando os aspetos que consideramos mais relevantes face às dificuldades e estratégias adotadas.

O presente documento representa um Relatório de Estágio, inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC).

Esta etapa decorreu no Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL), junto da turma do 8º C, sob orientação do professor João Moreira e da professora Doutora Maria Luísa Mesquita, da FCDEF-UC, no ano letivo de 2022/2023.

O documento encontra-se dividido em três capítulos, os quais faremos uma contextualização e enquadramento da prática pedagógica e uma análise reflexiva acerca da mesma, finalizando com a apresentação do estudo realizado, no âmbito do tema problema: *“Qual o efeito de um programa de intervenção de jogos desportivos tradicionais na transformação das atitudes, em relação ao estereótipo de género, em estudantes do 3º ciclo do ensino básico, relacionando estas com a vivência emocional”*.

Este estudo confirmou que quando os participantes experienciam jogos psicomotores, de cooperação, de oposição e de cooperação/oposição expressam de forma diferente as suas atitudes face ao género, uma vez que se encontraram diferenças significativas entre a intensidade dos fatores analisados (F1-Crenças e condutas sexistas, F2-Diferenças Físicas, F3-Igualdade de oportunidades) entre rapazes e raparigas. Os rapazes apresentaram valores mais elevados em relação a cada fator analisado.

No que se refere às emoções sentidas pelos alunos, os dados demonstraram que os jogos desportivos tradicionais desencadeiam níveis significativos de intensidade emocional positiva, contrastando com os níveis muito baixos, quase residuais, de emoções negativas.

Palavras Chaves: Educação Física; Estágio Pedagógico; Motivação.

ABSTRACT

Completing the period of Pedagogical Professional Training represents the end of a cycle of much learning and personal achievement, opening doors to yet another more challenging and enriching cycle. This document, of reflective nature, includes the knowledge acquired throughout this process, highlighting the aspects that we consider most relevant in view of the difficulties and adopted strategies.

This document represents a Professional Training Report, inserted in the Curricular Unit of Pedagogical Professional Training Internship, within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education (MEEFEBS), of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education (FCDEF) of the University of Coimbra (UC).

This stage took place at Lousã School Group (AEL), with the 8^o C class, under the guidance of Teacher João Moreira and Doctor Professor Maria Luísa Mesquita, from FCDEF-UC, in the academic year 2022/2023.

The document is divided into three chapters, in which we will make a contextualization and framework of pedagogical practice and a reflective analysis about the same, ending with the presentation of the study carried out, within the scope of the theme problem: *“What is the effect of a traditional sports games intervention program in transforming attitudes towards gender stereotypes in students of the 3rd cycle of basic education, and how these attitudes relate to emotional experience.”*

This study confirmed that when participants experience psychomotor games, of cooperation, opposition and cooperation/opposition, they express their attitudes differently towards gender, since significant differences were found between the intensity of the analyzed factors (F1 - Sexist beliefs and behaviors, F2- Physical Differences, F3 - Equal Opportunities) among boys and girls. Boys showed higher values for each analyzed factor. With regard to the emotions felt by students, data showed that the traditional sports games trigger significant levels of positive emotional intensity, contrasting with the very low, almost residual, levels of negative emotions.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Professional Training; Motivation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1. Enquadramento Biográfico	2
2. Plano Individual de Formação.....	3
2.1. Dimensão Profissional e Ética	4
2.2. Participação na Escola e Desenvolvimento e Formação Profissional	4
2.3. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	5
3. Caraterização das condições locais e relação educativa.....	5
3.1. Caraterização da Escola	5
3.2. Instalações desportivas	6
4. Caraterização do Grupo de Educação Física.....	6
5. Caraterização da Turma	7
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	8
Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem.....	8
1. Planeamento	8
1.1. Plano Anual.....	9
1.2. Unidades Didáticas	10
1.3. Plano de aula	11
2. Realização	13
2.1. Instrução.....	14
2.2. Gestão	16
2.3. Clima e Disciplina	18
2.4. Decisões de Ajustamento	19
2.5. Estilos de Ensino.....	20
3. Avaliação.....	22
3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	22
3.2. Avaliação Formativa Processual.....	24
3.3. Avaliação Sumativa	25
3.4. Autoavaliação	26
3.5. Questões Dilemáticas.....	27
Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar.....	28
Área 3- Projetos e Parcerias.....	31
Área 4- Atitude Ético-Profissional	34
Autoformação	35
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	36
1. Introdução.....	36

2.	Enquadramento Teórico	36
2.1	O papel do jogo na Educação de bem-estar socio emocional.....	37
2.2	Comportamento emocional por género na Educação Física e no Desporto	39
2.3	Comportamento emocional por género em jogos desportivos tradicionais.....	39
3.	Apresentação e Discussão dos Resultados	40
3.1	Objeto de estudo	40
3.2	Objetivos específicos	41
3.3	Metodologia.....	41
3.3.1	Desenho da investigação: ensaio aleatório controlado	41
3.3.2	Caraterização da amostra / participantes	42
3.3.3	Instrumentos.....	42
3.3.3.1	Protocolo de aplicação dos instrumentos	43
3.3.4	Procedimentos.....	44
3.3.4.1	Seleção dos jogos desportivos tradicionais	44
3.3.4.2	Protocolo de aplicação do estudo	45
3.4	Análise Estatística dos Dados.....	46
3.4.1	Variáveis do estudo.....	46
3.4.2	Procedimento estatístico	46
3.4.3	Ética da investigação	47
3.4.4	Análise e Discussão dos Resultados	48
3.4.4.1	Análise Multivariada	49
3.4.4.1.1	Igualdade de Género.....	49
3.4.4.1.2	Estado Emocional.....	52
3.5	Conclusões.....	63
3.5.1	Conclusões gerais do estudo	63
3.5.1.1	Igualdade de género	63
3.5.1.2	Estado Emocional.....	64
3.6	Limitações do estudo	67
3.7	Perspetivas de Futuro	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
	ANEXOS.....	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Desenho da amostra.....	42
Tabela 2- Variáveis do estudo	46
Tabela 3- Atitudes dos rapazes e das raparigas face à igualdade de género.....	50
Tabela 4- Igualdade de género e atitudes dos alunos face ao grupo.....	50
Tabela 5- Relação entre o GES-II e os grupos de investigação.....	56
Tabela 6- Diferenças globais entre os grupos e os domínios de JDT.....	56
Tabela 7- Emoção positiva e o domínio de JDT – Relação entre o grupo experimental e o grupo de controlo.....	57
Tabela 8- Emoções negativas e o tipo de prática – Relação entre o grupo experimental e o grupo de controlo.....	57
Tabela 9- Emoções negativas e domínio de JDT – Relação entre o grupo experimental e o grupo de controlo.....	58
Tabela 10- Diferenças globais das emoções e domínio em relação ao género.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Grupo Experimental – Média das Emoções Sentidas.....	52
Figura 2- Grupo Controlo – Média das Emoções Sentidas	54
Figura 3- Grupo Experimental – Média das Emoções Sentidas por género e domínio de jogo.....	54
Figura 4- Grupo Controlo – Média das Emoções Sentidas por género e sessão de Educação Física	55
Figura 5- Árvore de Classificação e Regressão do Grupo Experimental (Emoção Positiva).....	61
Figura 6- Árvore de Classificação e Regressão do Grupo de Controlo - Variável Emoção Positiva	62

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNS- Adaptações Curriculares Não Significativas

AE- Aprendizagens Essenciais

AEL- Agrupamento de Escolas da Lousã

APP- Aplicativo

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DP- Desvio Padrão

DT- Diretor de Turma

EF- Educação Física

ESL- Escola Secundária da Lousã

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GES – Escala das emoções

IG- Igualdade de Género

INEFC- Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha

JDT – Jogos Desportivos Tradicionais

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

M – Média

Md - Mediana

NATGENjovem - Atitudes Neuropsicológicas para a Igualdade de Género em jovens

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

PASEO- Perfil do aluno à Saída da escolaridade Obrigatória

PM- Praxiologia Motriz

UC- Universidade de Coimbra

UD- Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC), no ano letivo de 2022/2023.

O período no qual se desenrolou o nosso processo de intervenção teve início no dia 1 de setembro de 2022 e término a 31 de maio de 2023, na Escola Secundária da Lousã, na qual nos foi dada a oportunidade de concluirmos esta etapa de formação junto dos alunos das turmas que nos foram atribuídas (8^oC), acompanhados pelo Professor Orientador João Moreira e a Professora Doutora Maria Luísa Mesquita, da FCDEF-UC. Este documento patenteia o culminar de todo um trabalho desenvolvido ao longo do ano, representando uma síntese reflexiva acerca dos conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas.

Relativamente à estrutura do documento, este encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, faremos uma breve apresentação acerca da contextualização da prática desenvolvida, tendo em conta o percurso formativo, as expectativas iniciais e a caracterização do meio de intervenção. No segundo capítulo, será feita uma análise reflexiva acerca da prática pedagógica desenvolvida tendo em conta as quatro áreas de intervenção: 1) Atividades de Ensino-Aprendizagem; 2) Atividades de Organização e Gestão Escolar; 3) Projetos e Parcerias; 4) Atitude Ético-Profissional. Por último, no terceiro capítulo, será feita a apresentação do Tema-Problema, no qual partimos do seguinte problema: *“Qual o efeito de um programa de intervenção de jogos desportivos tradicionais na transformação das atitudes, em relação ao estereótipo de género, em estudantes do 3^o ciclo do ensino básico, relacionando estas com a vivência emocional”*.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Enquadramento Biográfico

O meu primeiro contacto com o meio escolar surgiu por volta dos 4 anos de idade, quando comecei a frequentar o ensino pré-escolar. Nesta altura, já despertava uma enorme vontade em brincar e conviver com outras crianças, pelo que sempre fui muito ativo e curioso ao longo de toda a infância. Quando entrei no ensino primário, recordo um sentimento de responsabilidade acrescida, visto que tinha deveres a cumprir e não podia estar sempre a brincar. Foi nesta altura que comecei a ter um fascínio enorme por todas as aulas de expressões (mais práticas), tive a sorte que os meus professores do ensino primário, englobavam de forma regular nas aulas, conteúdos de expressão plástica, expressão musical e expressão corporal e a partir desse momento, comecei a ter um gosto especial por todos esses conteúdos, pelo seu cariz desafiante e lúdico.

A paixão pela área do desporto foi crescendo ao longo de todo o meu percurso, comecei a praticar desporto federado num clube que o meu Pai presidia na altura, tinha eu nove anos de idade, desde aí que o meu gosto e paixão por tudo o que é desporto, se começou a desenvolver. Sempre que eram desenvolvidas atividades desportivas eu estava presente, para além do gosto e da paixão, eu tinha uma apetência especial para aprender as mais variadas modalidades de forma rápida e eficiente. Ao longo do ciclo, tive uma presença assídua em todos as atividades de desporto escolar desenvolvidas nas escolas onde passei, participando nas diversas modalidades desenvolvidas, tais como, Futsal, Andebol, Voleibol, Atletismo e Ténis de mesa. Desde muito cedo, que olhava para os meus Professores de Educação Física e me revia na sua posição, começou por ser um sonho e ao longo dos anos o sonho começou a ganhar forma.

Ao chegar ao término do ensino secundário, chegou a altura de tomar decisões e decidir o curso pelo qual me iria candidatar, concorri para Educação Física e fiquei colocado no curso de Professor do Ensino Básico – Variante de Educação Física, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, ao longo dos anos de licenciatura, posso dizer que tive diversas experiências enriquecedoras ao nível do Ensino da Educação Física através dos meus colegas e de todo o corpo docente de excelência que estava responsável pelo mesmo, fizeram-me crescer como ser humano e como profissional.

Terminei a licenciatura em julho de 2009 e iniciei a minha atividade profissional em setembro de 2009, começando por lecionar Atividade Física e Desportiva nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) nos municípios de Sertão e Pampilhosa da Serra, passando depois por Coimbra, Pedrogão Grande e Leiria, tive também experiências ao nível do treino e ao nível de projetos desportivos desenvolvidos na comunidade (Férias desportivas). Ao longo dos anos, sempre estive ligado ao Ensino e ao Desporto onde pude desenvolver projetos desportivos nas áreas sénior, infanto-juvenil, performance, treino de natação e futebol, salvamento aquático, desporto aventura, entre outras.

Em 2013, senti a necessidade de aumentar o meu conhecimento ao nível do Desporto Sénior, onde me candidatei ao mestrado de Atividade Física na especialidade de Gerontomotricidade, terminando o mesmo em julho de 2015.

Em 2019, passei por uma experiência na Câmara Municipal de Leiria, onde fui coordenador do Programa Viver Activo e Academia Sénior de Leiria, desenvolvi também um programa de atividade física nas freguesias do município e coordenei um projeto de promoção da mobilidade sustentável nas escolas de 1º CEB do município, denominado LeiriaBike. Passados seis anos da última formação de grau académico, voltei a sentir necessidade de me atualizar e candidatei-me ao Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Universidade de Coimbra, estando esperançoso que esta formação me possa dar a oportunidade de regressar ao Ensino (área de eleição).

Hoje, que me encontro a concluir esta etapa, sinto um orgulho e um sentido de realização pessoal jamais perspectivado no começo. O contacto com o mundo do trabalho, com profissionais da área, e as aprendizagens diárias adquiridas, fazem-me acreditar que este será o meu caminho. Sem sombra de dúvidas, confesso que o contacto com os alunos, com os meus colegas de estágio, com os meus orientadores e com todos os elementos da comunidade escolar do Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL), me despertaram ainda mais para este gosto de ensinar e de querer fazer mais e melhor. Certamente que não têm noção daquilo que foram e representaram para mim, mas foram seguramente o meu porto seguro nos períodos de maior desânimo, não só pela ligação que criámos, como também pela motivação e feedback positivo que me transmitiram.

2. Plano Individual de Formação

No começo do estágio pedagógico foi-nos pedido que definíssemos e elaborássemos o Plano Individual de Formação segundo as nossas expectativas iniciais. Neste seguimento, e tendo em conta a dimensão profissional e ética, participação na escola,

desenvolvimento e formação profissional e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, perspectivámos a nossa intervenção segundo as áreas de atuação- a) Ensino-aprendizagem (Planeamento, Realização e Avaliação); b) Organização e Gestão Escolar (Assessoria ao Diretor de Turma); c) Projeto e Parcerias Educativas (Protagonização, Conceção e Realização). Com base no decreto-lei nº. 240/2001 de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, encontram-se de seguida, e de forma mais detalhada, aquelas que foram as minhas expectativas iniciais.

2.1. Dimensão Profissional e Ética

Como professor estagiário pretendi promover as aprendizagens curriculares, fundamentando a minha prática profissional tendo por base o saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Desta forma, assumi-me como um profissional de educação, cuja função específica foi ensinar, tendo por base o saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa. Garanti também, uma perspectiva inclusiva, reconhecendo-a como necessidade e direito de todos, para o seu desenvolvimento integral, fomentando sempre o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade.

2.2. Participação na Escola e Desenvolvimento e Formação Profissional

Tendo em conta a minha participação na escola, perspetivei a comunidade com espaços de educação inclusiva e de intervenção social, valorizando-a enquanto polo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade.

O professor deve incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. Neste sentido, projetei refletir acerca das minhas práticas, apoiando-me na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do meu desenvolvimento profissional, nomeadamente o meu próprio projeto de formação, e sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas. Ambicionei o trabalho de equipa como fator de enriquecimento de formação e atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

2.3.Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

De forma a promover as aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, pretendi sempre fornecer aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integravam. Foram utilizados também, de forma integrada, saberes próprios da minha especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino. Pretendi organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revelasse pertinente. A utilização correta da língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, pautou sempre a minha ação formativa. Ambicionei desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno, e utilização da avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da minha própria formação.

3. Caraterização das condições locais e relação educativa

3.1.Caraterização da Escola

Análise do Meio, Escola e População Escolar

O Município da Lousã, localizado no sector central de Portugal, é um dos Municípios do Distrito de Coimbra, apresentando-se delimitado a Norte pelo Município de Vila Nova de Poiares, a Este pelo Município de Góis, a Oeste pelo Município de Miranda do Corvo e a Sul pelos Municípios de Castanheira de Pêra e de Figueiró dos Vinhos (estes já administrativamente integrados no Distrito de Leiria). O território municipal abrange uma área de 138,4 km² e subdivide-se administrativamente em quatro freguesias – união das Freguesias de Foz de Arouce e Casal de Ermio, união das Freguesias da Lousã e Vilarinho, Serpins e Gândaras. A vila da Lousã tem cerca de 17604 habitantes, segundo os CENSOS de 2011.

O Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL) é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e Escolas de um ou mais níveis de ensino. O AEL é constituído pelos seguintes estabelecimentos escolares: Escola Secundária da Lousã (ESL) - Escola Sede;

Escola Básica nº2 (EB nº2) da Lousã; Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1) da Lousã, Casal de Ermio, Casal de Santo António, Fontainhas, Freixo, Levegadas, Santa Rita, Serpins e Vilarinho; Jardins-de-Infância (JI) da Lousã, Fontainhas, Levegadas, Casal de Santo António, Santa Rita, Serpins, Ponte Velha, Foz de Arouce e Freixo. O AEL, com o código 161391, pertence à Coordenação da Área Educativa de Coimbra e está sediada na Rua Antonino Henriques, Lousã. A Escola Secundária da Lousã, onde se insere a turma alvo, é uma Escola do 3ºCiclo com Ensino Secundário. Esta abrange um conjunto de instalações desportivas que possibilitam a prática de exercício físico-desportivo (ver anexo 1).

A população escolar integra os alunos, o pessoal docente e o pessoal não docente. O Agrupamento de Escolas da Lousã é constituída por 2131 alunos, um corpo docente de 225 professores, um corpo não docente com vínculo ao Ministério da Educação, no ano letivo de 2021/2022, era constituído por 2 psicólogos, 1 coordenador técnico, 17 assistentes técnicos, 1 encarregado operacional e 69 assistentes operacionais. Existem ainda, 35 assistentes operacionais vinculados à Câmara Municipal da Lousã (CML), perfazendo um total de 125 não docentes.

3.2.Instalações desportivas

De uma forma geral, a Escola Secundária da Lousã (ESL) apresenta boas condições espaciais para a prática de Educação Física. Existem cinco espaços específicos para lecionar, sendo três desses espaços, no Pavilhão Indoor denominados de (P1; P2; P3/GIN), outro espaço é o polidesportivo exterior (EXT) sendo que este pode ser dividido. O espaço exterior conta com uma caixa de areia, um campo de voleibol, um campo de basquetebol e por fim quatro balizas de futsal/andebol podendo ser utilizado em campo inteiro ou em dois minicampos. Existe ainda anexo ao campo mais uma rede de voleibol que poderá ser usada. Por fim, o AEL, conta também em parceria com a Câmara Municipal da Lousã, com o uso da Piscina Municipal, junto à ESL.

4. Caraterização do Grupo de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física do AEL é constituído por um total de 12 docentes e 4 professores estagiários, distribuídos pela Escola Secundária da Lousã e pelas EB nº1,2 e 3. Neste sentido, a primeira é composta por 6 elementos e 4 estagiários e as escolas EB nº1,2 e 3 pelos outros 6 colegas. Dos 12 professores do agrupamento, 8

pertencem ao grupo 620 (3º Ciclo e Secundário) e 4 ao grupo 260 (2º Ciclo), sendo 10 pertencentes ao quadro de Escola e 2 contratados.

5. Caraterização da Turma

A turma do 8º C é constituída por 20 alunos, os quais, 9 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Face ao questionário aplicado no começo do ano letivo, 85% dos alunos responderam que gostavam de Educação Física. Destacar ainda, que a turma de uma forma geral, tem hábitos de vida saudáveis e gosta de desporto, ainda assim, verificámos que, existem alguns alunos na turma que devem melhorar alguns dos seus hábitos diários (hábitos de higiene e prática regular de atividade física e desporto), de forma a melhorar a sua qualidade de vida futura.

A turma apresenta três alunos com necessidades específicas que lhes foram atribuídas as seguintes Medidas de Promoção do Sucesso Escolar: O aluno x tem Medidas Seletivas (alínea c) - Apoio Psicopedagógico - quer pelos professores curriculares quer, especificamente, pela docente de Educação Especial, teve adaptações no processo de avaliação interna; O aluno número y, beneficiou de Medidas Seletivas, através de apoio psicopedagógico, quer pelos professores curriculares quer, especificamente, pela docente de Educação Especial; O aluno número z, auferiu de Medidas Universais às disciplinas de Francês e de Português.

A tabela referida no anexo 14, apresenta o nível de proficiência inicial dos alunos face às modalidades abordadas, atribuído segundo o registo de avaliação inicial no momento introdutório de cada umas destas. Os registos sugerem que a generalidade dos alunos se encontra no nível entre o introdutório e o nível elementar, embora esta perceção varie consoante a modalidade abordada. Desta forma, destacamos que nas UD onde se observaram maiores dificuldades foram na Ginástica e Dança, no Basquetebol e no Futsal, visto que grande parte da turma se encontrava no nível introdutório. Nas modalidades de Badminton e Atletismo foram onde se verificaram registos mais satisfatórios, já que mais de metade da turma se encontrava no nível elementar. Destacam-se os alunos números 3, 9, 16 e 18, que se encontravam em quase todas as Unidades Didáticas no nível elementar. Podemos destacar também o aluno número 5, na UD de Futsal, visto que pratica a modalidade extraescola (federado), tal como as alunas número 14 e 20 na UD Ginástica e Dança, pelo mesmo motivo.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

Esta é a área fulcral da prática docente. Aqui, é pretendido que o estagiário desenvolva e adquira competências de planejamento e condução de ensino, bem como de avaliação. (Ribeiro Silva, Fachada & Nobre, 2018).

Ensinar não se prende apenas por dominar as matérias da disciplina. É necessário um conjunto competências relacionadas com as dimensões de intervenção pedagógica. A interligação das dimensões de Instrução, Gestão, Clima e Disciplina, permitem desenvolver características dos professores que possibilitam atingir um ensino eficaz, possibilitando analisar o que se pretende ou o que se necessita ensinar em função dos alunos, qual o melhor método para o fazer e quais as estratégias a adotar(Sarmento, 2004).

1. Planejamento

Neste subtema que apresentamos, faremos uma breve reflexão acerca daquele que foi o nosso trabalho desenvolvido no âmbito do planejamento do ensino, o qual tivemos como referências os conhecimentos profissionais e científicos enunciados nas Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Consultámos, também, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF, revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho). Neste seguimento, através duma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à atualidade e à realidade do contexto, elaborámos o plano anual de turma, com base na caracterização da escola, do nível inicial dos alunos, das unidades didáticas programadas e dos planos de aula a lecionar, tendo também em consideração, as observações e reflexões realizadas.

No contexto escolar o planejamento é fundamental, visto que antevê e estabelece o processo de ensino-aprendizagem de forma a atingir os objetivos e finalidades propostas, conferindo uma intenção pedagógica organizada em função destas. A definição de estratégias, permite que o professor consiga lidar com a imprevisibilidade e prevenir os comportamentos desviantes, derivada de uma melhor organização, gestão do tempo e promoção da prática pedagógica (Andrade et al, 2020).

Sendo esta uma das primeiras etapas pela qual passámos enquanto professores estagiários, assumimos que, face à falta de experiência e domínio de técnicas de

planeamento, sobretudo no planeamento a longo prazo, esta foi uma das principais tarefas que nos suscitou maiores dúvidas, tornando-se evidente algumas fragilidades. Esta perceção parece ser comum e transversal a outros estagiários, como Teixeira & Onofre (2009) demonstram no seu estudo, afirmando que o planeamento é a principal dificuldade sentida pelos estagiários de EF no início do estágio em Portugal. Não obstante, esta perceção tende a diminuir ao longo do processo face à evolução de competência sentida durante o período de estágio. Neste seguimento, nos tópicos que se seguem, faremos uma análise aprofundada acerca das tarefas desempenhadas neste âmbito, evidenciando as principais dificuldades, fragilidades e estratégias de superação.

1.1.Plano Anual

Esta foi uma das primeiras tarefas de planeamento que o núcleo de estágio teve de executar, de forma a organizar a estrutura das matérias ao longo do ano, bem como conhecer um pouco melhor o local de estágio. O plano anual da turma é um documento importante que serve de guia orientador do professor, sendo a sua construção contextualizada face à especificidade e as características da turma. Neste sentido, é imperativo que seja traçado um perfil individual da mesma para que se possam definir objetivos e estruturar a disciplina de EF, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos e as diferentes fases de maturação em que ainda se encontram.

O programa oficial de Educação Física e as aprendizagens essenciais foram documentos a partir dos quais nos guiámos, tendo sempre em conta o ano de escolaridade da turma. Embora existam objetivos específicos para cada um destes, é importante destacar que nem sempre os alunos se encontram no nível de aprendizagem perspectivado, sendo que é preciso um trabalho de flexibilização para que se possam ajustar os conteúdos às capacidades dos mesmos. Desta forma, embora o plano anual seja um documento extensível a todo o ano letivo, poderá carecer de alguns reajustes, numa perspetiva curricular aberta.

Segundo Januário (2017), o plano anual deve conter os seguintes elementos: os objetivos específicos da disciplina no ciclo de ensino, a caracterização da turma, que inclui as capacidades iniciais (classificadas por níveis, de acordo com os programas nacionais) e características específicas dos alunos que merecem realce, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais. Ainda, deverão estar incluídos: o planeamento anual, as modalidades a abordar face à calendarização escolar e ao ano de escolaridade-caracterização dos recursos disponíveis- recursos humanos, espaciais e temporais-

estratégias globais- face às modalidades e níveis de aprendizagem dos alunos- e prioridades para a abordagem das atividades- extensão e sequenciação dos conteúdos- e os sistemas e formas de avaliação- referenciais de avaliação (ver Anexo 3).

Indo ao encontro do que foi mencionado, o plano anual da turma foi realizado no começo do ano letivo, onde foram apresentadas a contextualização escolar, a identificação e a caracterização das turmas em questão, as decisões curriculares e a diferenciação do processo de ensino-aprendizagem. Com este intuito, para além dos documentos orientadores já referidos, consultámos também o Projeto Educativo do Agrupamento, o Calendário Escolar do Ano Letivo 2022/2023 (Anexo 2), o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Regulamento Interno e o Mapa de Rotação de Espaços (Roulement) definido pelo Grupo de EF.

Uma vez realizado, destacamos que as principais dificuldades sentidas passaram pelo planeamento e definição da extensão e sequenciação de conteúdos, a diferenciação do processo ensino-aprendizagem e os estilos de ensino a adotar face a cada Unidade Didática (UD). Relativamente ao primeiro, as fragilidades passaram pela dúvida acerca dos conteúdos que seriam abordados, suscitada pela incerteza dos que tinham sido lecionados no ano letivo anterior. Ainda neste seguimento, embora tenhamos definido estratégias de diferenciação, nem sempre puderam ser transversais de uma matéria para a outra, devido às características particulares de cada uma e dos próprios alunos. Por último, o facto de não conhecermos as rotinas e os métodos de trabalho da turma, limitou-nos à escolha de estilos de ensino por reprodução. Face a estas fragilidades sentidas, tentámos ajustar e adaptar o documento face ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, à sua evolução e o próprio *feedback* por parte destes, e às diversas modalidades abordadas, tentando corresponder aos objetivos previamente definidos e às suas necessidades individuais.

1.2.Unidades Didáticas

A Unidade Didática, do ponto de vista da conceção, remete para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas, que apresentam como fundamentos base: a) uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo; b) a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção da unidade temática; c) a consideração de que todos os elementos intervêm no processo e se articulam como projetos de trabalho contextualizado. É, portanto, um conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis, etc)

reunidos em torno de uma ideia central, constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através de esquemas de assimilação. Nesta perspetiva, cabe ao professor planear o número, extensão e profundidade das unidades didáticas, sendo esta capacidade dotada de experiência e conhecimento (Pais, 2013; Leitão, 1976).

A elaboração das diferentes Unidades Didáticas veio a revelar-se uma mais-valia naquela que foi a nossa intervenção pedagógica. Uma vez idealizadas com base nas características particulares da turma, serviram como um documento de apoio face aos objetivos, progressões e estratégias. Em relação à estrutura, as Unidades Didáticas apresentavam o seguinte: contextualização histórica; caracterização da modalidade; gestos técnicos/ erros mais comuns; conteúdos táticos; exemplos de exercícios; objetivos das modalidades segundo as aprendizagens essenciais; recursos (humanos, espaciais, materiais e temporais); regras de higiene e segurança para as aulas de EF; estrutura e organização do ensino; extensão e sequenciação de conteúdos; estratégias e estilos de ensino; tipos de avaliação e funções (avaliação formativa inicial, avaliação formativa processual, avaliação sumativa, autoavaliação); critérios de avaliação; referencial de avaliação. Tendo em conta os documentos realizados, as dificuldades sentidas prenderam-se sobretudo pela escolha de exercícios ajustados aos conteúdos e nível de aprendizagem dos alunos, assim como escolha de progressões e estratégias pedagógicas. Especificamente, na Unidade Didática de Ginástica e Dança foi mais evidente esta dificuldade, visto que não tínhamos formação e domínio da modalidade, o que nos exigiu uma procura e estudo rigoroso. De forma a colmatar as problemáticas sentidas, pedimos auxílio ao professor João Moreira, orientador da escola, que nos forneceu instrumentos e material de suporte para a preparação das aulas. Ainda, uma das estratégias adotadas para facilitar a realização das UD passou pela partilha de informação entre os elementos do Núcleo face ao domínio e conhecimento destas.

1.3.Plano de aula

É na aula que o professor põe em prática as todas as suas ideias, sendo este o espaço de atuação real do professor. Como tal, é necessário uma organização e estruturação das ideias, de forma a que, a linha de pensamento do professor faculte aprendizagens nos alunos (Bento, 1987, citado por Quina, 2009).

O plano de aula deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes alterações ao longo do

ano. A construção deste deve enunciar os conhecimentos e conteúdos a serem abordados, os objetivos, a metodologia a ser aplicada e de que forma será realizada a avaliação da aprendizagem (Libâneo, 2013, p.267, como citado por Rocha, 2021).

No começo do ano letivo, cada estagiário ficou responsável pela elaboração do documento do plano de aula para posterior aprovação do orientador de estágio da escola (ver anexo 6). Desta forma, a estrutura do presente foi dividida em quatro partes: fundamentação da aula, parte inicial (com a preleção inicial incluída), parte fundamental e parte final. Na fundamentação da aula, foi feito um pequeno enquadramento e resumo em relação à mesma, face aos objetivos e tarefas que seriam trabalhadas, sustentada com pesquisa bibliográfica. Na parte introdutória, estabelecemos que estaria contemplada a preleção inicial e as tarefas destinadas ao aquecimento da aula. Já na parte fundamental, as tarefas foram idealizadas face às modalidades e conteúdos a trabalhar, tendo sido uma preocupação a organização, gestão e estrutura lógica das mesmas (geralmente os planos continham 3 tarefas, embora existissem alguns com 2, devido ao número de variantes). Por último, na parte final da aula, este momento foi reservado para arrumação do material e retorno à calma, sendo que culminava com uma pequena reflexão e reforço acerca dos conteúdos trabalhados, destacando os aspetos positivos e a melhorar.

Face à estrutura mencionada acima, no plano de aula foram enumerados os objetivos, a descrição e organização da tarefa, as componentes críticas / critérios de êxito, e, ainda, o estilo de ensino a adotar ao longo desta. Todas estas componentes foram ajustadas tendo em conta a UD a lecionar, ao nível de aprendizagem dos alunos, e suas habilidades, de forma a maximizar e potenciar a performance destes. Em modalidades específicas, sobretudo ginástica e dança, estes planos foram acompanhados com imagens e vídeos representativos dos gestos técnicos, assim como de progressões à sua realização.

Tendo em conta este período de estágio, conseguimos refletir acerca daquela que foi a nossa evolução em relação a esta tarefa. Neste seguimento, o documento foi sofrendo alterações ao longo do tempo, tanto ao nível da estrutura como também dos tópicos que precisavam de ser mencionados, nomeadamente os objetivos e os estilos de ensino. Estes ajustes foram realizados face aos feedbacks recebidos por parte dos orientadores e à necessidade de simplificar ao máximo o documento, para que fosse de fácil leitura e compreensão.

Relativamente às dificuldades e constrangimentos sentidos, numa fase inicial, estes prenderam-se pela escolha de exercícios ajustados aos conteúdos a lecionar. A falta de domínio de algumas modalidades e a inexperiência neste ciclo de ensino, levaram-nos a

cometer alguns erros, tais como escolher tarefas excessivas para parte fundamental. Consequentemente, deparámo-nos com outras fragilidades, sobretudo ao nível da gestão e organização das aulas, dos períodos de transição e instrução, que acabaram por ser mais extensos devido a esta abordagem. Face às mencionadas, as estratégias passaram pela redução do número e otimização do tempo das tarefas, pesquisa e procura por novos exercícios, tendo em conta as modalidades, criação de grupos de trabalho, de forma a diminuir a transição entre tarefas, e criação de rotinas de trabalho- manutenção da dinâmica da aula.

Outro constrangimento sentido, esteve associado à heterogeneidade da turma. O facto de ser notória a diferença entre o nível de aprendizagem dos alunos em algumas Unidades Didáticas, exigiu-nos que adaptássemos o plano de aula às necessidades específicas de cada um destes, tornando-se a sua construção um desafio.

Tendo em conta aquela que será a nossa intervenção futura enquanto docentes, estamos conscientes que a realização dos planos de aula são uma ferramenta e um aliado do professor, cuja definição dos objetivos face aos conteúdos a abordar e à escolha de tarefas ajustadas a estes irão refletir-se num ensino de qualidade e consciente, ajustado às capacidades dos alunos. Concluindo, os planos de aula deverão ser um documento orientador que permita dar espaço a alterações, tanto ao nível das atividades, como ao tempo de prática destas, como consequência da maximização do processo de ensino-aprendizagem. Posso ainda referir que, a nossa capacidade de ajustamento foi outro aspeto que melhorou significativamente, conseguimos lidar melhor com situações de imprevisibilidade (ex.: Quando tínhamos planeado a aula no exterior e estavam condições climatéricas adversas).

2. Realização

No seguimento do planeamento, surge o momento da nossa intervenção pedagógica junto das turmas, onde colocamos em prática todas as aprendizagens adquiridas ao longo do nosso período de formação, estando conscientes da importância e responsabilidade do processo. Neste seguimento, apresentaremos as aprendizagens desenvolvidas e as dificuldades sentidas face às dimensões, instrução, gestão, clima/disciplina, e as respetivas decisões de ajustamento.

2.1. Instrução

A instrução consiste na apresentação das atividades (preleção, questionamento, demonstração e *feedback*) de aprendizagem aos alunos, correspondendo entre 15 e 25% das interações entre este e o aluno. No sentido de maximizar a eficácia da mesma, a informação transmitida deve ser clara, objetiva e pertinente, onde o professor deve comunicar aos alunos os objetivos (para quê), o objeto (o que vão realizar) e como realizar (critérios de êxito) as atividades. Para garantir a qualidade e pertinência da informação, um aspeto fundamental que me ajudou a economizar tempo e a facilitar a compreensão das tarefas, é a utilização de modelos visuais, como vídeos e imagens, cartazes, esquemas e, sobretudo, a demonstração (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000).

No decorrer da lecionação das aulas, as preleções iniciais foram realizadas de forma a serem transmitidas as informações mais pertinentes em relação à aula, servindo como uma contextualização do que seria trabalhado face a cada modalidade. Neste sentido, preocupámo-nos em adotar de forma estratégica um posicionamento que fosse de fácil observação (semicírculo) por parte dos alunos, para que pudessem escutar as informações e questionar outras, em caso de dúvida. Em relação às preleções finais, tentámos sempre que fossem diretas e objetivas, devido à desatenção já sentida no final da aula. Desta forma, limitámo-nos a destacar o que era mais relevante, nomeadamente aspetos a melhorar, e a transmitir informações para a aula subsequente.

A utilização do questionamento foi algo que foi melhorado ao longo do tempo, visto que no começo da intervenção nem sempre foi utilizado. Neste seguimento, e tendo em conta as estratégias sugeridas pelos orientadores, começámos a apostar na sua implementação, servindo como uma “ferramenta” de reforço dos conteúdos lecionados, sobretudo no momento das preleções finais. Ao ser aplicado, percebemos que funcionava como uma garantia da atenção dos alunos, visto que os “obrigava” a pensar em relação ao questionado. Embora o momento destinado para o efeito tenha sido preferencialmente no final da aula, sempre que se justificou, também o realizámos individualmente ou em grupo, quando verificámos que existia um constrangimento generalizado.

A demonstração foi o principal aliado durante os momentos de instrução, já que a representação concreta das tarefas através de uma figura modelo permitia que estes fossem realizados mais eficazmente e no menor tempo possível. Neste seguimento, tivemos sempre como preocupação a escolha de bons exemplos e o posicionamento destes num local em que todos conseguissem observar. Apesar do mencionado, nem sempre as

escolhas corresponderam ao idealizado, tornando-se, por vezes, confusa a demonstração devido à dificuldade de reprodução. Desta forma, e com o intuito de valorizar as capacidades dos alunos, tentámos que estas demonstrações “pobres” tivessem um cariz de aprendizagem, utilizando o questionamento (Ex: O que faltava para uma boa execução?). Também, e numa perspetiva de promoção da inclusão, tentámos que ao longo das aulas os alunos utilizados para a demonstração fossem diferentes, já que a diversidade de matérias e capacidades físicas permitem que todos estes sejam bons executantes e elegíveis para efetuar corretamente uma demonstração.

Relativamente à forma como a demonstração foi feita ao longo das aulas, podemos afirmar que foi ajustada face à UD que nos encontrávamos a lecionar. No caso das modalidades coletivas, tentámos que fosse realizada sempre no mesmo campo, chamando a atenção dos alunos para que se deslocassem e observassem a tarefa no local definido. Quando considerávamos que não se justificava esta deslocação, a demonstração foi realizada pelos grupos de trabalho ou através da observação de um outro grupo que já se encontrava em prática- esta estratégia foi sobretudo adotada durante a lecionação da UD de Basquetebol ou de Futsal. Quanto às modalidades individuais, o sistema utilizado é semelhante ao mencionado, à exceção da Ginástica e Dança. Nesta UD em específico, a demonstração foi realizada pelo professor ou por um aluno de nível técnico elevado, o estilo de ensino destas modalidades foi sobretudo o de descoberta guiada, em que o professor lançava desafios e os alunos tinham que os resolver.

O uso de *feedback* por parte do professor serve com o intuito de acompanhar e analisar a atividade de aprendizagem dos alunos reagindo à sua prestação cognitiva e motora, mantendo-os informados sobre o seu desempenho e prescrevendo ações e estratégias de superação das dificuldades, mantendo-os ativos e direcionados para atingir os objetivos prescritos (Siedentop & Tannehill, 2000). Nesta perspetiva, estamos cientes que um *feedback* eficaz requer que o professor tenha conhecimento do conteúdo, capacidade de identificação de erros, conhecimento das características do aluno e capacidade de prescrição do *feedback* desejado. Ao longo das aulas, tentámos que o uso de *feedback* fosse uma constante para que os alunos pudessem melhorar e potenciar o seu processo de ensino-aprendizagem. Face a esta preocupação e consciência, uma das dificuldades sentidas passaram pela pertinência do mesmo, ou porque não dominávamos os conteúdos, ou porque não conhecíamos os alunos, e fecho dos ciclos de *feedback*. À semelhança do anterior, ao longo das intervenções esta dimensão foi melhorada, também pela confiança sentida face ao processo, pela preparação prévia dos conteúdos a abordar, e pelas dicas

que nos foram sugeridas pelos orientadores. Apesar da percepção no final das aulas ter sido quase sempre a mesma (“Tenho de dar mais *feedback*”) a taxa foi aumentando substancialmente, sendo que os mais utilizados quanto ao objetivo foram o positivo, descritivo, prescritivo e interrogativo, quanto à forma o auditivo e visual e, quanto à direção, o individual e em grupo. Em tom reflexivo em relação a este tópico, face às aprendizagens que fomos adquirindo e as estratégias adotadas junto das turmas, conseguimos destacar alguns pontos que consideramos fundamentais para uma intervenção futura, já que perfeccionámos o que melhor funcionava, ou não, no momento da instrução. Neste seguimento, a utilização do questionamento apresenta-se como um aliado muito importante do professor.

2.2.Gestão

Na dimensão da gestão e organização, o professor gere a formação dos grupos, a transição e circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, a arrumação e posicionamento dos materiais e os momentos de interrupção e início de atividade dos mesmos. Neste sentido, este deve começar a aula a horas e despender o mínimo tempo possível em episódios de instrução e organização, maximizando assim o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem (Catunda & Marques, 2017).

No que cerne à gestão do tempo de aula, nem sempre esta intervenção foi facilitada, tanto por fatores associados à nossa ineficácia e experiência, como também a fatores externos e alheios à nossa vontade, nomeadamente, condições climáticas e o espaço destinado à prática. As dificuldades prenderam-se pela falta de domínio de determinados conteúdos, instruções mais extensas que o esperado, distribuição e organização dos alunos em grupos de trabalho e demonstrações incorretas. No sentido de colmatar estas problemáticas, determinámos alguns aspetos que foram adotados ao longo do estágio (por exemplo: verificação das presenças de forma rápida e apresentação da instrução inicial de forma clara e sucinta). Ainda, e ajustado às UD lecionadas, incutimos logo de início rotinas de trabalho, associadas ao posicionamento dos alunos (por exemplo: espaço sempre definido para a preleção inicial e final), grupos de trabalho e transição entre tarefas. Neste seguimento, e face à avaliação formativa inicial registada no começo de cada modalidade (ver anexo 8), distribuímos os alunos em grupos de nível para que pudessem trabalhar em conjunto ao longo das aulas, tendo em conta os ajustes necessários à sua progressão. Outra estratégia adotada passou pela instrução das tarefas com recurso

à demonstração, por vezes feita para toda a turma, noutros casos, pelos grupos de trabalho, consoante as circunstâncias. Ainda, e à medida que fomos verificando o que melhor funcionava ao nível das tarefas, reduzimos o número destas e aumentámos o número de variantes, para que a turma se mantivesse no mesmo espaço. Por último, a adoção de tarefas já abordadas noutras aulas, sobretudo na parte do aquecimento, revelou-se uma mais-valia, visto que para além de serem conhecidas as dinâmicas das mesmas, serviu de consolidação para alguns conteúdos, tal como introdução aos conteúdos seguintes.

Relativamente à gestão do espaço de aula, antes do começo desta, preocupámo-nos em chegar mais cedo de modo a preparar e posicionar o material necessário para a realização das tarefas, de modo a evitar a perda de tempo, para esse efeito. Ainda, e durante estas, tentámos colocar o necessário para as seguintes, sem comprometer a que estava a ser realizada. Sempre que ocorria uma transição, solicitámos aos alunos que colaborassem no posicionamento ou na recolha dos materiais.

Nem sempre a gestão dos alunos pelo espaço de aula foi uma tarefa fácil, ou porque se encontravam a faltar e faziam falta nas tarefas, ou porque o número era elevado para o espaço disponível. Concretamente, esta fragilidade foi mais evidente durante a leção da UD Badminton e a UD Futsal, visto que o espaço para a prática era reduzido para o número de alunos. Desta forma, a realização das tarefas foi prejudicada devido a esta condição, obrigando-nos a aumentar o número de elementos por grupo de trabalho e a colocar outros de fora, nas situações de jogo. Consequentemente, a preocupação em manter os alunos ativos o máximo possível foi constante, sendo que, e face às circunstâncias, uma das alternativas passou pela criação de uma estação, para que o grupo que se encontrava de fora pudesse estar ativo ao realizar uma determinada tarefa.

Face às imprevisibilidades que podíamos estar sujeitos, sobretudo durante a leção das modalidades do exterior- Atletismo e Futsal- preparámos um plano B na eventualidade de não ser possível a concretização do que estava definido.

O sistema de organização adotado tendo em conta as situações de aprendizagem variou conforme a UD. Nas modalidades coletivas (Basquetebol e Futsal), quando introduzidas, os alunos trabalharam a pares ou trios, executando os gestos técnicos específicos de cada modalidade em situações mais analíticas. Ao longo das aulas, o número de elementos por grupo foi aumentando progressivamente, passando para três/quatro elementos. Em todas as aulas as situações de jogo foram privilegiadas, sendo o número de jogadores por equipa aumentado progressivamente. Relativamente às modalidades individuais, na Natação, Ginástica e Atletismo, os alunos trabalharam por

estações ou por vagas, devido à diversidade de tarefas, neste caso, lecionação das técnicas de crol e costas da UD de Natação, das disciplinas de solo e acrobática da UD de Ginástica e Dança, e, as disciplinas de corrida, salto e lançamento. Na UD de Dança, adotamos a forma de organização em grupo e em roda.

Ao longo do ano letivo, os alunos que se encontraram impedidos de realizar as tarefas por se encontrarem de atestado médico, foram direcionados para o preenchimento de um relatório de observação (ver anexo 13) ou para ficarem responsáveis pelo posicionamento e recolha de material, arbitragem dos jogos, gestão de algumas estações e distribuição de *feedbacks* pelos colegas, sob a supervisão do professor. Face a esta estratégia, sentimos que estes se sentiram envolvidos na aula, desenvolvendo o espírito crítico e responsabilidade inculcado pelo cargo atribuído.

No que concerne à dimensão gestão, destacamos que foi uma das que sentimos mais dificuldades no começo do estágio, já que abrange um número elevado de variáveis com as quais temos de gerir em simultâneo.

2.3.Clima e Disciplina

O clima e a disciplina são duas dimensões que estão intimamente relacionadas, embora apresentem definições distintas, já que a primeira está relacionada com o ambiente empregue ao longo do processo de ensino-aprendizagem e a segunda quanto ao comportamento adotado pela turma. Face a esta perspetiva, o professor é responsável por criar um clima relacional baseado em três níveis: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-matéria (Onofre, 1995). Apesar de apresentadas por níveis, as técnicas de ensino devem estar interligadas para que este promova um clima relacional positivo nas aulas de EF. Ao longo do nosso período de intervenção, tendo em conta a procura por um clima positivo e propício à aprendizagem dos alunos, algumas das estratégias adotadas passaram por desenvolver a relação professor-aluno, ao procurarmos conhecê-los melhor e interagir com estes em função dos seus interesses e das aprendizagens na disciplina. Desta forma, foi sempre uma preocupação questioná-los acerca das tarefas e modalidades que mais gostavam, os conteúdos que tinham mais dificuldades e quais conteúdos gostavam de trabalhar, demonstrando entusiasmo e incentivo para a aprendizagem e superação. Concretamente, o clima sentido ao longo das UD foi constante, salvas exceções relacionadas com os gostos pessoais dos alunos.

Relativamente à dimensão da disciplina, esta é uma componente fundamental do controlo das atividades dos alunos e permite que o ambiente nas aulas seja agradável,

seguro e propício à aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). Neste seguimento, e tendo em conta o *feedback* recebido acerca do bom comportamento da turma, tentámos adotar rotinas que promovessem os comportamentos apropriados de forma a reduzir os de desvio. Estas rotinas passaram pela adoção de técnicas como proporcionar atividades desafiantes, elogiar os comportamentos de acordo com as regras, não utilizar o exercício físico como forma de punição e ignorar os comportamentos fora da tarefa.

Na sua generalidade, o comportamento da turma ao longo do ano foi muito positivo, não ocorrendo qualquer tipo de comportamento de desvio por parte dos alunos. As UD onde existiu maior dispersão foram aquelas que tinham alguma limitação de espaço e/ou um sistema de organização por estações, como o Atletismo, Badminton, Futsal e Ginástica, nestas foi notória alguma desatenção.

Futuramente, estamos conscientes que cada turma é única e, portanto, o que pareceu funcionar com os alunos do AEL poderá não ser o mais adequado face aos alunos com que nos depararmos. O ano de escolaridade também irá influenciar o nosso tipo de intervenção, já que ao lidarmos com crianças a abordagem não poderá ser a mesma. Não obstante, independentemente dos fatores que poderão influenciar esta prestação, o incentivo e a transmissão do gosto pela prática desportiva e a promoção de comportamentos apropriados, serão uma constante ao longo das nossas carreiras profissionais, pois acreditamos que a postura adotada pelos alunos é reflexo da figura que o professor representa.

2.4.Decisões de Ajustamento

Tal como descrito anteriormente, o planeamento surge como orientador de todo o processo. Contudo, pode ser adaptado, principalmente em função do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Estas adaptações ao planeamento podem emergir de vários aspetos, podendo ser devido a uma diminuição de alunos relativos aos esperados na aula, desempenho dos alunos nas tarefas, condições meteorológicas adversas, questões materiais, entre outros. Ao longo do nosso período de intervenção, sentimos a necessidade de realizar alguns ajustamentos, tanto por motivos alheios à nossa vontade, como melhoria da nossa prestação junto da turma. Desta forma, face aos imprevistos observados, embora tivesse ficado definido o sistema de rotação a adotar pelos espaços disponíveis, alguns destes foram alargados ou reduzidos, tendo em conta o calendário escolar e as matérias a lecionar (por exemplo, o número de sessões da UD de natação foi reduzida por questões de gestão da Piscina Municipal e por questões de rotação de

espaços). Ainda neste seguimento, e como já mencionado anteriormente, as condições climáticas obrigaram-nos a reajustar os planos de aula tendo em conta as circunstâncias e as condições que tínhamos para realizá-los.

No sentido de potenciarmos a nossa prestação junto da turma, os documentos elaborados sofreram alterações, nomeadamente, planos de aula, plano anual da turma, unidades didáticas e planeamento da turma, tendo em conta as considerações e conselhos por parte dos orientadores e as necessidades individuais da turma. As observações das aulas dos professores do Grupo de EF e dos colegas do Núcleo de Estágio, juntamente com as reflexões realizadas em conjunto com os orientadores, contribuíram, também, para este processo de reajustamento, já que a possibilidade de assistirmos a outro tipo de abordagens pedagógicas nos alertaram para situações pertinentes a adotar ou a excluir. Desta forma, a realização dos relatórios e reflexões acerca das mesmas obrigaram-nos a despertar o nosso espírito crítico a partir de experiências concretas, situando, criticando ou reformulando os problemas da prática.

Consideramos que uma abordagem aberta ao currículo representa uma mais-valia, na medida em que nos permite dar espaço a outras ideias, opiniões e estratégias tendo como objetivo, a maximização do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, o facto de a prática nos exigir mudanças constantes, permite-nos adquirir aprendizagens que talvez não teríamos se nos cingíssemos a um planeamento impermutável, fixo e inflexível ao contexto onde os alunos estão inseridos. A proatividade e capacidade de readaptação a estes constrangimentos beneficiam-nos enquanto profissionais da educação, capazes de lidar com as imprevisibilidades a que estamos sujeitos, sem descorar a qualidade de ensino.

2.5. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino correspondem ao plano que fornece informações, garante oportunidades de prática e transmite *feedback*, de modo que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008). Cada um destes possui características próprias em relação aos comportamentos de ensino e de aprendizagem, criando condições específicas relativamente ao alcance de determinados objetivos. Nenhum estilo apresenta destaque em relação a outro, já que todos contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento humano. Tendo em conta as UD lecionadas ao longo de todo o ano, os

estilos de ensino mais utilizados foram o ensino por comando e tarefa. Estes estilos de reprodução diferem sobretudo ao nível da intervenção do aluno, sendo que no primeiro observa, ouve e repete e, no segundo, realiza a tarefa ao seu tempo e ritmo. Em todo o caso, tentámos variar e aplicar outro tipo de estímulos e aprendizagens, sendo que também adotámos o estilo descoberta guiada. Este tipo de ação pedagógica foi sobretudo abordado nas UD de Ginástica e Dança, durante a elaboração das sequências gímnicas e das coreografias. Ainda dentro dos estilos de reprodução, propusemos tarefas alusivas ao estilo inclusivo, apresentando diferentes níveis de dificuldade sempre que necessário.

Relativamente aos estilos de produção, começámos a arriscar e a aplicá-los em algumas tarefas a partir do segundo semestre, não só pelo relacionamento desenvolvido com os alunos, como também pela confiança que fomos ganhando ao longo da nossa intervenção. Desta forma, nas modalidades de situação de jogo, tentámos desenvolver e estimular o pensamento dos alunos através do questionamento, face às situações dilemáticas em que se encontravam (Ex: Estás numa situação de superioridade numérica num jogo de futsal e tens a posse da bola, o que deves fazer?), adotando também, o estilo por descoberta guiada. Ainda, e numa situação muito específica, foi adotado o programa iniciado pelo aluno. Esta abordagem surgiu no seguimento de dois alunos demonstrarem interesse em experienciar nas aulas uma modalidade que praticavam extraescola (Rugby), posto isto, desafiamos-os a serem eles a explicar o jogo aos seus colegas de turma. Eles realizaram um plano de intervenção e aplicaram numa aula definida, após a mesma, podemos referir que foi muito gratificante para todos, visto que os alunos se envolveram em todo o processo e aqueles que tomaram a iniciativa tiveram uma experiência próxima do que é ser professor. As interações nas aulas são um resultado interdependente de uma atividade de ensino e de uma atividade de aprendizagem, orientadas para a consecução de um ou mais objetivos, sendo a tomada de decisão o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, realizada pelo professor, pelo aluno ou por ambos (Nobre, 2017). Neste seguimento, refletindo acerca do tipo de abordagem utilizado ao longo das aulas, consideramos que o uso variado dos estilos de ensino teria sido benéfico em algumas modalidades, sobretudo a utilização dos estilos de produção, uma vez que, para além do ano de escolaridade permitir essa autonomia e resolução de questões dilemáticas, o *feedback* foi bastante positivo quando utilizados. Admitimos que o uso frequente dos estilos de reprodução permitiram-nos perceber o controlo da turma, das tarefas e do espaço de aula, já que funcionaram como estratégia para colmatar as fragilidades sentidas no começo da nossa intervenção, face à variedade de situações a gerir. Ainda, reforçamos

esta ideia de variabilidade, conscientes de que os estilos de ensino não funcionam da mesma forma para todos os alunos, visto que uns aprendem melhor a ouvir, outros a observar e os restantes a pensar.

3. Avaliação

“Agir de forma consciente, é saber onde se quer ir (...), é ter preparado a ação (...), é também procurar saber se se atingiu os objetivos (...), é ainda por em causa e reajustar a ação levando em conta o desfasamento entre resultados esperados e os atingidos” (D’Hainaut (S.d.), citado por Jacinto, 1984).

A avaliação define-se como um processo sistemático de recolha de informação que respeita determinadas exigências, envolvendo a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisão (Nobre, 2009). Nesta perspetiva, o ato de avaliar envolve um conjunto de ações com um propósito que difere consoante o objeto de avaliação e as perspetivas de avaliação adotadas, segundo um conjunto de etapas inerentes ao processo: estabelecimento dos objetivos de avaliação; definição das tarefas a realizar pelos alunos; fixação dos critérios de realização das tarefas; explicitação dos padrões ou níveis de desempenho; recolha de amostras de execução dos alunos; valoração das execuções dos alunos; retroalimentação adequada do aluno; tomada de decisões (Nobre, 2015). A avaliação deve integrar o processo de desenvolvimento do currículo, assumindo uma natureza formativa e formadora propícia ao aperfeiçoamento contínuo e pleno do indivíduo. Deste modo, destacam-se as três funções atribuídas à avaliação: a avaliação formativa inicial, - quando o objeto é orientar- avaliação formativa processual- quando o objeto é regular- e avaliação sumativa- quando o objeto é certificar.

No que cerne à nossa intervenção nesta dimensão, regemo-nos pelos documentos legislativos Portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto- define o regime de organização e funcionamento dos cursos de público, particular e cooperativo, assim como os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos- e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho- que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial corresponde ao momento de intervenção onde se determina se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem, fornecendo informações sobre a posição do mesmo face às novas

aprendizagens que lhe serão propostas. Esta pode ter lugar em qualquer momento ou período de ensino, desde que se iniciem novas UD ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos (Nobre, 2021).

Na sequência do referido, o processo da avaliação formativa inicial teve início com o trabalho de construção dos referenciais de avaliação, correspondente a cada UD, e composição das grelhas no *Microsoft Excel/Word*. Uma vez elaboradas estas ferramentas, definimos em que contexto seria feito este registo. Neste seguimento, estipulámos que na primeira e segunda aula de cada modalidade a avaliação devia ser realizada, ficando ao critério do estagiário o momento para o efeito. Estes registos iniciais permitiram-nos diferenciar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, definir as progressões e estratégias a adotar, de modo que correspondessem às aprendizagens essenciais do ciclo de ensino. Tendo em conta que passámos por este processo de avaliação inicial sete vezes (ver quadro 3), destacamos algumas dificuldades. A primeira sentida passou pela construção das referidas grelhas, visto que deviam ser de fácil preenchimento e sintéticas, de modo a facilitar o registo da prestação dos alunos. Também, a avaliação de conteúdos em excesso deixou-nos reféns do preenchimento destas e, conseqüentemente, menos ativos e presentes na aula. Esta problemática obrigou-nos a diminuir o número de conteúdos a avaliar, bem como o de componentes críticas. Por último, um dos erros cometidos durante o processo de avaliação passou pela falta de *feedbacks*, visto que nos mantivemos em silêncio durante o registo.

De modo a colmatar estas fragilidades, reestruturámos os documentos de avaliação, reduzimos o número de conteúdos a avaliar por UD, assim como o de componentes críticas, e adotámos um sistema de classificação de fácil preenchimento. Neste seguimento, os alunos foram avaliados numa escala de classificação de 1 a 5, em que: 1 - Não executa e 5-Executa muito bem. Nas modalidades em que se disputava situação de jogo, a avaliação foi realizada através da observação desse contexto, sendo que nas modalidades individuais sem jogo (Natação, Atletismo, Ginástica e Dança) em situações analíticas. A utilização de *feedbacks* passou a ser uma constante assim que percebemos que eram fundamentais para a aprendizagem dos alunos, despertando-os para a correção dos elementos técnico-táticos. O momento da avaliação inicial permitiu-nos identificar os conteúdos/gestos técnicos que necessitavam de ser trabalhados com maior rigor em cada UD, tendo em conta os registos iniciais. Assim, reestruturámos a extensão e sequenciação dos conteúdos, definimos estratégias de progressão, priorizando o trabalho em grupos de nível, de modo a corresponder às capacidades individuais dos alunos.

Consideramos que ainda temos muito a aprender, nomeadamente na construção e definição de objetivos face às componentes a avaliar, embora tenhamos evoluído nesse aspeto no decorrer do estágio.

3.2. Avaliação Formativa Processual

A avaliação com função formativa utiliza-se com o intuito de se desenvolver e melhorar a aprendizagem e o ensino, de modo a permitir ajustamentos contínuos ao longo do desenvolvimento de um novo currículo/ método de ensino (Araújo, 2017). Entendida deste modo, esta pode assumir duas modalidades distintas, embora complementares. A avaliação contínua (processual), ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado da interação do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, revelando-se nos *feedbacks* emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos e nas decisões relativas a problemas de disciplina. A avaliação de carácter formal e pontual, de balanço da atividade realizada num determinado período, surge com intuito de se retificar a avaliação contínua, permitindo ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho (Carvalho, 2017).

A responsabilidade na avaliação formativa pode ser assumida pelos professores e pelos alunos. A avaliação formativa liderada pelo professor, apesar de ter como objetivo comum a melhoria da aprendizagem, é ultimada recorrendo a técnicas e estratégias específicas, como é o caso do *feedback*. Alguns estudos têm vindo a reforçar que a qualidade do *feedback* é que importa, e não a frequência, assumindo um aspeto central (Atkin et al, 2001). Neste seguimento, um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios de avaliação, produz ganhos significativos na aprendizagem. Quanto à avaliação formativa liderada pelos alunos, recorre-se a outras abordagens, onde o professor planeia e concebe as tarefas, e os alunos aplicam segundo as suas orientações. No decorrer do período de lecionação das UD, a avaliação formativa foi realizada aula após aula, com o intuito de se perceber e identificar os constrangimentos, dificuldades e questões dilemáticas que já se encontravam resolvidas. Desta forma, embora não tenhamos planeado um momento para o registo formal da mesma, tentámos que uso de *feedbacks* ao longo das aulas servissem como reforço e melhoria dos gestos técnicos e conhecimento das regras das modalidades. Ainda, em todas as reflexões realizadas após a lecionação das aulas, deixámos um breve registo acerca do desempenho dos alunos para que nas posteriores os objetivos fossem reajustados, assim como as tarefas e progressões.

O registo da avaliação formativa permitiu-nos reestruturar os planos de aula seguintes, sendo que o desempenho e as dificuldades sentidas pelos alunos foram os principais fatores a ter em consideração. Ainda, funcionou como um indicador da evolução dos mesmos ao longo das UD e um suporte à avaliação sumativa, caso algum destes se encontrasse a faltar. Consideramos que a avaliação formativa deve ser realizada todas as aulas, já que no começo do ano esta estratégia não foi adotada e teria sido muito útil em algumas situações, nomeadamente quando se encontravam alunos a faltar. Este tipo de registo não necessita obrigatoriamente de ser realizado em contexto formal, pois um simples parágrafo é suficiente para nos direcionar ou reforçar o que já está ou precisa de ser trabalhado. Futuramente, perspetivamos adotar este tipo de abordagem, já que em momentos avaliativos finais poderão ser muito úteis quando formos questionados acerca de uma determinada classificação.

3.3.Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa surge no seguimento do término de um processo de ensino e aprendizagem, através de um momento de reflexão sobre o que foi alcançado após um prazo estabelecido para a aprendizagem de determinados conteúdos. O processo de avaliação deve proporcionar um balanço final sobre a aprendizagem, sendo de a responsabilidade do professor proporcionar um juízo de valor globalizante, uma qualificação que pode ser expressa através da classificação. Nesta perspetiva, o juízo de valor só pode ser produzido se antecipadamente estiverem estabelecidos os critérios que permitem apreciar e qualificar o desempenho do aluno (Araújo, 2017).

À semelhança da avaliação formativa inicial, para este momento foram também elaboradas grelhas de registo e referenciais de avaliação formativa processual (Anexo 9) e sumativa (Anexo 10) para que pudéssemos fazer um levantamento acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Desta forma, estipulámos que na última aula de cada UD seria feito este levantamento, ou pela observação de situação de jogo, ou observação em situação analítica. Também, e de modo a completar a avaliação do domínio dos conhecimentos, em todas as modalidades foi feita uma avaliação teórica através da utilização de um teste escrito no final de cada semestre (Anexo 7). As principais dificuldades sentidas nesta dimensão passaram pela observação e registo simultâneo da prestação da turma e atribuição de classificações. Estando cientes de que a avaliação da maioria das competências específicas da EF só é possível através da observação, é necessário um rigor (pedagógico) na escolha das situações de avaliação e

na definição dos critérios de observação, sendo determinantes na qualidade e validade das informações que pretendemos recolher. Desta forma, algumas das estratégias adotadas passaram pela escolha de situações que já eram do conhecimento dos alunos e que se encontravam mecanizadas, possibilitando o aperfeiçoamento das habilidades, e seleção prévia dos conteúdos a observar. Em relação à atribuição das classificações, apoiámo-nos na experiência do professor orientador da escola, contando com a sua opinião para a atribuição das referidas. Os dados recolhidos através do registo da avaliação sumativa permitiram-nos destacar as fragilidades e os conteúdos que cada aluno necessitava trabalhar, podendo eventualmente ser criado um documento com estas indicações para o próximo ano letivo. Ainda, e independentemente das classificações atribuídas a cada um, serviram como indicador da evolução dos alunos ao longo da lecionação das UD, em comparação com o registo da avaliação inicial. Consideramos que precisamos melhorar o “olho clínico” para uma avaliação objetiva, criteriosa e justa para todos, tendo em conta que só evoluímos neste aspeto através da experiência e procura da autoformação.

3.4. Autoavaliação

O processo de autoavaliação corresponde à avaliação das próprias atuações do sujeito, estando esta interpretação interligada com a função formativa. Para que esta seja eficaz, é necessário que os professores preparem elementos de referência que serviam como controlo à subjetividade dos alunos ao efetuarem juízos sobre o seu próprio desempenho. A autoavaliação é uma tarefa complexa, que exige prática e treino, conferindo ao aluno a aprendizagem do seu processo de acordo com critérios definidos e a análise do que aprendeu (Nobre, 2021). No começo do ano letivo, o professor orientador da escola partilhou com o Núcleo de Estágio o documento comum referente à autoavaliação, desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas da Lousã (Anexo 12), este documento é de preenchimento online, através do Classroom. Desta forma, esta encontrava-se dividida em três partes, segundo os domínios das atitudes e valores, capacidades (área das atividades físicas e aptidão física) e conhecimentos. Os alunos puderam autoavaliar-se segundo duas escalas de classificação: para as avaliações intercalares, os descritores foram “Ainda não revela/demonstra; Revela/demonstra algumas situações; Revela/demonstra”, e para as avaliações semestrais os descritores “Nunca; Raramente; Algumas vezes; Muitas vezes; Sempre” e os níveis de 1 a 5 (geral).

O preenchimento das referidas grelhas foi feito no final de cada semestre, sendo atribuída esta responsabilidade à turma. Tendo em conta alguns registos observados,

constatámos que os alunos não têm consciência das suas capacidades, habilidades e comportamentos, sendo que, em comparação com os dados do professor, alguns valores apresentam discrepâncias, sobretudo no domínio das capacidades. A participação dos alunos no processo de avaliação representa uma mais-valia no seu processo de ensino-aprendizagem, pois desperta-os para aspetos que só têm consciência através da observação e confronto com as componentes críticas dos gestos/ações que se encontram a desempenhar.

3.5. Questões Dilemáticas

A principal dificuldade sentida passou pela diferenciação pedagógica, já que na turma existiam grupos nível. Definimos desde cedo que este processo teria início após o registo das avaliações formativas iniciais de cada UD, uma vez que, embora conhecêssemos os alunos, os níveis de aprendizagem em que se encontravam variavam de modalidade para modalidade. Face a este registo, a questão que colocámos prendia-se acerca da criação de grupos homogéneos e heterogéneos. Numa fase inicial, adotámos o trabalho entre grupos homogéneos, para que as tarefas pudessem ser direcionadas e específicas a estes. Em contexto de jogo, tentámos manter a heterogeneidade, de forma a manter as equipas equilibradas. Demos sempre a oportunidade aos alunos de estes formarem os seus grupos desde que desempenhassem as tarefas propostas e, os com maior proficiência, auxiliassem os com maiores dificuldades. O clima sentido durante as aulas foi sempre de colaboração e motivação, pelo que a partir desta perceção, todos os grupos foram criados pelos alunos, embora tenham carecido de ajustes quando justificado. Consideramos que esta dinâmica desenvolvida ao longo das aulas beneficiou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, já que trabalharam num contexto que gostavam e, conseqüentemente, usufruíram mais das tarefas. No capítulo seguinte abordaremos as condicionantes e os elementos potenciadores de motivação para as aulas de EF. De salvar, esta abordagem apenas foi facilitada em exercícios analíticos e trabalho específico dos gestos técnicos, sendo que, em contexto de jogo, os grupos foram sempre criados pelo professor.

Outra das questões dilemáticas com que nos deparámos foi a lecionação de UD em multimatéria. Tendo em conta a perceção constante de que o número de aulas atribuída a cada rotação não foi suficiente, em certas modalidades tivemos de prolongar a sua lecionação, obrigando-nos a reajustar o planeamento e, conseqüentemente, toda a nossa intervenção. Desta forma, decidimos abordar as UD Ginástica e Dança em simultâneo, já

que o período de rotação era maior e o espaço para a prática ser extensível de uma modalidade para a outra. Desta forma, os alunos trabalhavam em grupo, sendo que as tarefas foram escolhidas estrategicamente de forma a servirem de transferência de uma para a outra modalidade. De certa forma, esta abordagem e o processo colaborativo representou uma mais-valia visto que alguns alunos, sobretudo rapazes, mostraram-se inicialmente resistentes à aprendizagem das sequências/coreografias, por não se sentirem confortáveis, mas no decorrer do processo, sentiram-se úteis sobretudo nas posições de base na ginástica acrobática.

Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar

Assessoria ao Diretor de Turma

A administração e gestão escolar constitui um problema que a todos preocupa, à sociedade em geral e à comunidade escolar em particular, transformando-se numa questão complexa. Com todas as mudanças implementadas, assiste-se à tentativa de um maior envolvimento e responsabilização de todos os membros da comunidade educativa, verificando-se uma presença menos acentuada do corpo docente em benefício da integração destes novos elementos (Salgueiro, 2012). A forma de como o sistema educativo tem vindo a evoluir, paralelamente ao processo de implementação e abertura curricular, tem surtido implicações no que concerne às responsabilidades e funções da figura do Diretor de Turma (DT). O aparecimento da figura do DT no contexto escolar surge no sentido de auxiliar a escola a tornar-se mais presente na vida das famílias dos alunos a partir da figura do Encarregado de Educação, o representante legal dos mesmos enquanto membros de uma família e de uma sociedade (Clemente & Mendes, 2013).

Desta forma, o DT, segundo Martins (2005), assume a figura de gestão intermédia com responsabilidades específicas na coordenação do conjunto de professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como, pelo relacionamento entre a escola e pais/encarregados de educação. Favinha (2006, p.158) afirma ainda que o DT, no âmbito das competências de coordenação do Conselho de Turma, deve dinamizar a planificação, o desenvolvimento e avaliação de todas as atividades a realizar nas diversas áreas e disciplinas, uma vez que lhe cabe a função de se pronunciar sobre as propostas apresentadas pelos docentes e assumir responsabilidade coletiva sobre todos os atos de cada elemento do órgão do Conselho de Turma. A oportunidade de realizar a assessoria ao DT das nossas turmas

permitiu-nos desenvolver competências que são fundamentais para a nossa intervenção futura. Neste seguimento, destacamos algumas tarefas desenvolvidas:

Tarefas realizadas junto dos alunos

Caraterização da turma; Partilha das Regras de Conduta e Regulamento Interno da Escola aos alunos; Acompanhamento dos alunos nos eventos desportivos (por exemplo os jogos da freguesia, ver anexo 22), nomeadamente no contexto escolar, incentivando à sua participação; Recolha de informações importantes junto dos alunos, a fim de transmitir à Diretora de Turma; Adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreceram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física; Promoção da cooperação e interajuda entre os alunos da turma, através de trabalhos em equipa nas aulas de Educação Física; Acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tarefas que desempenhei junto dos Encarregados de Educação

Auxílio à Diretora de Turma na promoção à participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da turma; Participação nas reuniões de pais e Encarregados de Educação, sempre que me foi possível; Através das reuniões com os Encarregados de Educação, tentei compreender as necessidades/accompanhamento específicos dos alunos durante as aulas de Educação Física, em caso de problema de saúde/limitação física.

Tarefas a desempenhei junto dos outros Professores

Auxílio na articulação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação, recolhendo e fazendo circular informação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do seu aproveitamento e assiduidade e adotando outras estratégias adequadas; Presença nas reuniões do Conselho de Turma; Colaboração com os docentes da turma, na adequação de atividades, conteúdos e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; Auxílio na conceção das atividades integradas no plano anual de atividades; Colaboração na identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo.

Tarefas Administrativas

Presença semanal com a Diretora de Turma, a fim de discutir assuntos sobre a direção de turma e eventuais funções burocráticas; Auxílio à Diretora de Turma na verificação e

justificação das faltas; Colaboração no planeamento das reuniões realizadas; Participação na elaboração da planificação anual e no plano anual da turma; Auxílio à Diretora de turma na realização das atas das reuniões. Após a descrição das tarefas desenvolvidas, podemos referir que o trabalho de assessoria desenvolvido ao longo do estágio pedagógico revelou-se uma mais-valia no que toca às aprendizagens adquiridas, à consciencialização e reflexão acerca da importância do cargo de diretor de turma e a responsabilidade que este assume perante todos os intervenientes do meio escolar- pais, alunos, professores. Embora no começo do ano letivo se tenha definido alguns objetivos e tarefas a desempenhar junto da turma e da diretora de turma, assumimos que de alguma forma não se conseguiu atingir uns destes até então, devido a diversos fatores. Numa primeira instância, alguns destes não dependem da vontade individual e capacidade trabalho, sendo uma consequência do fator tempo, nem sempre foi possível estar presente em momentos que consideramos importantes, visto que o horário de atendimento aos pais se sobrepõe ao horário destinado a uma das minhas aulas semanais (quinta feira, bloco de 50 minutos).Embora se considere que este fator é uma problemática, tentámos que o contacto com a DT se tornasse uma constante, sendo que algumas das soluções encontradas foi a comunicação através dos meios tecnológicos ou encontros pontuais durante os intervalos da escola.

Relativamente aos alunos sinalizados da turma e situações que requereram especial atenção e acompanhamento, considerámos que conseguimos estar informados e a par das atualizações recentes, sobretudo acerca dos três alunos que possuem medidas (seletivas e universais), visto que foram criadas estratégias e adaptações face às aulas de Educação Física. Ainda, fomos mantendo a Diretora de Turma ocorrente acerca das aulas da disciplina, o comportamento e o desempenho da turma ao longo das mesmas e a informação relativa aos alunos que se encontravam de atestado médico.

Como gestor do processo de desenvolvimento do currículo, o diretor de turma é a força motora para a introdução de inovações curriculares, que propõe projetos de índole curricular e constrói um plano de ação para a turma, com base na resolução de problemas com a mesma. Desempenha, igualmente, um papel importante de dinamizador de estratégias de mediação enquanto líder intermédio, isto porque estabelece relações com os alunos, Conselho de Turma, Direção da Escola e Encarregados de Educação. Esta mediação deve ser considerada como um meio construtivo de resolução de conflitos, proporcionando um espaço ideal para desenvolver a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente

perceção da realidade. Neste processo, o Diretor de Turma apresenta-se como um orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses como pessoa, de modo a conseguir a sua autorrealização (Coutinho, 1998).

Em suma, consideramos que a oportunidade de acompanhar um DT nos trouxe aprendizagens essenciais para uma possível intervenção futura, alertando-nos para o facto de ser um cargo que requer muito trabalho, organização e comunicação entre todos os intervenientes, este cargo pode ser muito importante para o grupo de trabalho, visto ser o elo de ligação de todos os intervenientes no auxílio às aprendizagens dos alunos. No começo do ano, a imagem que tínhamos de um DT já era de extrema admiração, mas após o acompanhamento e contacto com o terreno, todo o tempo despendido e complicações que por vezes acarreta, provaram-nos que nem todos os professores têm perfil e competência para o assumir, levando-nos a questionar até que ponto não seria importante refletir acerca deste aspeto do DT “eficaz” e capacitado de exercer tal funções.

Enquanto futuros docentes, ambicionamos ser capazes de assumir e desempenhar todas as funções inerentes ao cargo, embora conscientes, que a atualização constante é uma necessidade.

Área 3- Projetos e Parcerias

Nesta dimensão o principal objetivo prende-se pelo desenvolvimento de competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar. Desta forma, os elementos do Núcleo de Estágio protagonizaram em conjunto a conceção e realização de três projetos destinados à população escolar, designadamente “Atividade de Desporto Adaptado”, “Olimpíada Sustentada – A equidade não tem género” e “Caminhada Sustentável”.

O projeto “Desporto Adaptado” teve como objetivos, a promoção e o incentivo à atividade física (hábitos de vida saudável), aos valores éticos e morais (cooperação, respeito pelo outro e superação individual), à inclusão, à transmissão de valores essenciais para a vida em sociedade, à sensibilização do desporto adaptado e combate ao sedentarismo. Este projeto foi constituído por 4 atividades, que decorreram em simultâneo no pavilhão da Escola Secundária da Lousã, e foi extensível a todos os alunos que no dia 15 de fevereiro de 2023 (quarta-feira), tiveram Educação Física no seu horário

escolar. As atividades abordadas foram o Boccia, o Lançamento em altura, o Voleibol sentado e a Corrida de invisuais.

Ao longo do período de estágio pedagógico fomos verificando que a inclusão e a equidade de género revelaram ser, uma preocupação do agrupamento. O AEL tem como missão, “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência na formação humana e dos saberes, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes, responsáveis e munidos de múltiplas literacias, capazes de atuar como agentes de mudança de um mundo global” (Agrupamento de Escolas da Lousã, 2022). Indo ao encontro da missão do AEL, os elementos do Núcleo de Estágio em conjunto com os orientadores, decidiram realizar um projeto que promovesse a inclusão social com a atividade física, devido aos efeitos benéficos que esta pode trazer. Posto isto, foi elaborado um projeto que decorreu no dia 29 de março de 2023, das 8h30 às 13h30, na Escola Secundária do Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL), onde foi realizada uma atividade de jogos tradicionais que ajudou a promover a Equidade de Género. Esta atividade era de teor colaborativo e não de competição e nesse sentido não havia a necessidade de adquirir prémios materiais, pois os únicos prémios que existiam eram de carácter sentimental. Os alunos que participaram nesta atividade foram todos aqueles que tinham aulas de Educação Física no período da atividade e os alunos com Necessidades Educativas Especiais que estavam disponíveis. Com este processo e tendo a noção geral de quantos alunos iriam participar, conseguimos organizar antecipadamente a atividade. O maior desafio ao longo deste projeto passou sobretudo pela nossa intervenção junto dos alunos da Educação Especial. Os jogos tradicionais selecionados foram planeados e adaptados conforme as características dos alunos, realizámos atividades que trabalhavam essencialmente a coordenação-óculo-manual, óculo-pedal já que alguns destes apresentavam dificuldades de locomoção e equilíbrio, e a motricidade fina e grossa, estimulando-os através de exercícios com arcos e bolas, variando os calibres entre estas e as distâncias dos lançamentos, sobretudo no “jogo dos bolos”.

O contacto com outros alunos, e sobretudo os do Ensino Especial, exigiu-nos uma adaptação e aprendizagem constante, obrigando a sair da nossa zona de conforto e procurar por alternativas e estratégias pedagógicas para o trabalho com estes. Despertou-nos, ainda, para a importância da formação de professores no âmbito do Ensino Especial, não só pela oportunidade e bagagem inerente, como também pela necessidade de intervenção que estes alunos precisam. Embora tenha sido um período curto, sabemos

que numa próxima experiência vamos estar mais preparados e menos inseguros, visto que esta foi intensa e gratificante, pelos laços desenvolvidos com todos os alunos.

A última atividade realizada foi a Caminhada Sustentável, realizada no dia 24 de maio de 2023, das 8h45 às 12h45 e decorreu entre a Escola Secundária da Lousã e o Castelo do Burgo. Tendo sido a organização do evento da responsabilidade do Núcleo de Estágio de Educação Física. A iniciativa pretendia sensibilizar a comunidade escolar para a recolha de resíduos encontrados ao longo do percurso, enquanto dava a conhecer o território da Serra da Lousã aos participantes. Podemos concluir que a atividade foi ao encontro dos objetivos inicialmente propostos e por isso um sucesso.

Após o término das atividades, consideramos que o período pré, durante e pós atividade nos permitem refletir acerca das competências e capacidades organizativas, de planeamento, execução e controlo adquiridas ao longo deste processo. Temos a consciência que esta experiência representa uma mais-valia na nossa formação enquanto profissionais da área, uma vez que nos permite aprimorar capacidades de iniciativa, proatividade e desenvolvimento de trabalho em grupo. Claramente que, como em tudo, existem sempre alguns contratemplos e situações que não conseguimos evitar, mas também essas nos colocam à prova e obrigam-nos a criar estratégias de forma a solucionar estes imprevistos. Embora cansativo, sentimo-nos realizados a nível pessoal por todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano, visto que a principal preocupação era envolver e manter os alunos motivados e felizes, promovendo a ética desportiva, a inclusão e a competição saudável, o que, no nosso ver, foi concretizado com sucesso.

Como futuros docentes, consideramos que esta oportunidade nos sensibilizou para a importância da atividade física em alunos com necessidades educativas especiais, já que apresentam diversas dificuldades ao nível da coordenação, locomoção e motricidade. As turmas com que nos iremos deparar certamente que terão alunos com este tipo de patologias, pelo que estamos cientes de que a bagagem adquirida não é suficiente para uma intervenção de qualidade, tanto pelo reduzido período, como também pelas características e exigências individuais de cada um destes.

Área 4- Atitude Ético-Profissional

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor.” (Ribeiro Silva, Fachada & Nobre, 2018).

As questões éticas podem ser entendidas como dimensões complexas e integradoras que extravasam a reflexão sobre os valores adotados pelos indivíduos no seu cotidiano e nas comunidades que se integram. No contexto profissional, apresentam-se como indispensáveis, visto que na ação humana “o fazer” e “o agir” estão interligados. O fazer, diz respeito à competência, à eficiência que todo profissional deve possuir para exercer eficazmente a sua profissão. O agir, refere-se à conduta do profissional, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho de sua profissão (Oliveira, 2012).

No contexto da educação, as dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo, estando presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer na formação dos professores, sendo consideradas componentes relevantes para o exercício profissional. Ao nível da formação dos professores, no Decreto-Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, surgem como componentes da formação inicial a “formação cultural, social e ética (...) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14º). Para a formação contínua, uma das áreas privilegiadas é a “formação ética e deontológica” (Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 6º, alínea d) (Caetano, 2016). Tendo como referencial de formação inicial o Guia de Estágio, este destaca (Ribeiro, Fachada & Nobre, 2022):

“A ética profissional é uma das dimensões mais importante da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade.”

Face ao mencionado, a nossa intervenção enquanto docentes obrigou-nos a desenvolver competências e responsabilidades face à dimensionalidade transversal da ética profissional, já que que tem uma forte implicância no desenvolvimento do agir profissional. A adoção de comportamentos adequados, promoção de valores e desenvolvimento das capacidades de autorreflexão sobre as dimensões ética e cívica da

atividade docente, despertaram-nos para a importância da manifestação destes junto dos alunos, visto que “absorvem” e são influenciados pelas ideologias que lhes são transmitidas. Neste seguimento, o compromisso em participar nas reuniões do Núcleo de Estágio, observações de aulas, nas atividades promovidas pela escola e em formações, permitiram-nos examinar a nossa própria conduta, questionando intenções, rotinas e práticas, contribuindo assim para o desenvolvimento da nossa ética profissional. Priorizamos, também, a promoção do espírito de grupo e entreajuda entre os colegas de estágio e o Grupo de EF, assim como um clima positivo entre os professores orientadores do AEL e FCDEF.

Autoformação

No seguimento do tópico abordado acima, “*Atitude Ético-Profissional*”, procurámos participar em formações que contribuíssem para o nosso enriquecimento pessoal e profissional. Desta forma, para além da participação nas formações dinamizadas pela FCDEF, participámos em outras, encontrando-se os certificados de participação em anexo.

As formações assistidas ao longo do período de estágio foram:

1. Seminário Aprendizagem por Projeto para a Sociedade, nos dias 11 e 18 de novembro de 2022.
2. Oficina de Aprendizagem Cooperativa, realizada no dia 2 de dezembro de 2022 e Workshop do Projeto PUNTE (Erasmus +), realizado no dia 9 de dezembro de 2022, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
3. Conclusão do módulo 1, 2 e 3 (75 horas), e experiência prática: “Favorecer la Igualdad de Género a través de los TSG”(25h), no dia 22 de abril de 2023.
4. Webinar: gender equity with traditional games and sports, com a duração de 5 horas, que decorreu nos dias 21 e 22 de janeiro de 2023 e Webinar: Social Inclusion with Traditional Games and Sports, com a duração de 5 horas, que decorreu nos dias 3 e 4 de fevereiro de 2023.
5. II Seminário de “Desporto Precisa de Todos. Como?”, tendo como temática a “Promoção da Atividade Física”, que se realizou no dia 17 de fevereiro de 2023.
6. Formação Programa de Educação Olímpica - Comité Olímpico de Portugal (UC).
7. Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (Universidade de Coimbra).
8. Speaker at this “Webinar Innovative Educational Experiences. Gender Equality and Social Inclusion Through Traditional Games and Sports”, of 5 hours duration, held online, no dia 29 de abril de 2023.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

O presente estudo foi desenvolvido durante o período de Estágio Pedagógico, no ano letivo de 2022/2023, junto dos alunos do Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL). Esta investigação tem como objetivos principais, verificar os efeitos de um programa de intervenção de jogos desportivos tradicionais (JDT) sobre as atitudes dos alunos em relação ao estereótipo de género e outro objetivo é verificar os efeitos dos quatro domínios de ação motriz (psicomotor, cooperação, oposição e cooperação/oposição) sobre os estados emocionais, segundo o género (raparigas e rapazes).

No âmbito do Tema-Problema do MEEFEBS, o Núcleo de Estágio, sob a orientação da Professora Doutora M^a Luísa Mesquita, procedeu à realização deste estudo.

Numa fase inicial, realizámos o curso MOOC tendo este como objetivo, obter ferramentas para desenvolver a investigação em causa, podemos dizer que este foi a base de todo o processo. Posteriormente, definimos as temáticas por todos os elementos do grupo de estágio e com base nos indicadores retirados, elaborámos e aplicámos dois questionários, o da escala das emoções (GES-2) e o das Atitudes Neuropsicológicas para a Igualdade de Género (NATGENjovem) nesta investigação, de forma a responder ao nosso problema principal “Qual o efeito de um programa de intervenção de jogos desportivos tradicionais na transformação das atitudes, em relação ao estereótipo de género, em estudantes do 3º ciclo do ensino básico, relacionando estas com a vivência emocional”.

Ao nível da estrutura, numa fase inicial, faremos um enquadramento teórico, dando ênfase às temáticas da PRAXIOLOGIA MOTRIZ (PM) e da IGUALDADE DE GÉNERO (IG), seguido da apresentação do problema de partida e metodologia abordada. Posteriormente, serão mencionados os procedimentos e instrumentos utilizados, bem como a caracterização da amostra. Por último, será feita a apresentação e discussão dos resultados, seguidas das considerações finais e conclusão.

2. Enquadramento Teórico

De acordo com Peter Gray (2013), as crianças perdem a sua motivação quando perdem a possibilidade de escolha, quando os adultos estão no comando, e como tal elas

não aprendem as lições primárias, como estruturar as suas próprias atividades, resolver os seus problemas e assumir a responsabilidade pelas suas vidas. As crianças aprendem muitas lições com valor nos jogos informais que não aprendem no desporto organizado.

As interações numa sala de aula (espaço desportivo, lúdico, de jogo), têm uma poderosa influência no desenvolvimento dos jovens. Em salas de aula de elevada qualidade, as interações são respeitadas, é garantida a autonomia através de estilos de ensino centrados nos alunos, o processo de ensino e aprendizagem desenrola-se de forma organizada, disciplinada e justa e a instrução é apropriada e efetiva. É muito mais provável que os alunos tenham um melhor desempenho académico e manifestem melhores habilidades sócio-emocionais, mostrando muito maior motivação para trabalhar e aprender. No entanto, a maioria dos jovens em Portugal não tem acesso a este tipo de experiências. Muitos ambientes de sala de aula falham na sua capacidade em envolver os alunos em termos académicos (motores), não conseguem promover o melhor potencial de aprendizagem e facilitam muito poucas oportunidades estruturadas para se construir e desenvolver as habilidades pro-sociais. Apesar da Educação Física, na sua organização social, ser mais interativa, permitindo maior mobilidade e flexibilidade nas dinâmicas relacionais (sociais), os alunos continuam a apresentar atitudes e comportamentos disfuncionais/incoerentes. O conflito com o professor (rebelião) é uma constante para alguns alunos, o assédio-moral entre colegas (bullying) acontece com frequência, e o domínio de muitas destrezas motoras manifesta-se incompleto e insuficiente (Margarida Gaspar de Matos, 2008).

2.1 O papel do jogo na Educação de bem-estar socio emocional

A incorporação nas Escolas de programas orientados para o bem-estar socioemocional tem sido um assunto pouco abordado até os últimos anos.

No campo da Educação Física (EF) ainda são muito poucas as propostas pedagógicas voltadas para a educação emocional (Miralles, 2013; Pellicer, 2011). Embora todos os níveis educacionais deveriam incidir sobre a educação emocional (EE), a adolescência é uma fase que merece especial atenção, já que é nestas idades que os alunos manifestam as maiores carências de expressão e de controlo emocional (Aliste & Alfaro, 2007; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Jiménez & López-Zafra, 2011; Zeidner, Matthews e Roberts, 2009). Além disso, foi observado que nesta fase a EE favorece o estabelecimento, manutenção e melhoria da qualidade de relacionamentos

interpessoais (por exemplo, Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Eisenberg & Fabes, 2006).

Dos diferentes recursos pedagógicos que o Professor de Educação Física dispõe, o jogo motor é uma ferramenta de primeira magnitude para gerar experiências motrizes associadas a melhoria de bem-estar socioemocional (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Lavega, March, & Filella, 2013; Parlebas, 2009). Todo o jogo motor introduz no aluno um laboratório de relações motrizes em que põe à prova as suas competências (correr, saltar, lançar uma bola, apanhar o salvar um prisioneiro) e as suas competências emocionais (ao mostrar condutas de empatia, sacrifício e respeito) (Lavega et al., 2013). Cada situação de jogo pode desencadear uma emoção positiva que reflete um estado de bem-estar emocional, ou por outro lado, pode desencadear uma emoção negativa, refletindo um estado de mal-estar emocional (Bisquerra, 2000; Lazarus, 2000).

A Praxiologia Motriz (PM) tem as suas bases na teoria da ação, na teoria dos jogos e no paradigma sistémico estrutural (Lagardera & Lavega, 2003). A partir dos fundamentos da Praxiologia Motriz ou ciência da ação motriz tem por objeto de estudo descobrir, mostrar ou evidenciar o mundo dos jogos, desportos e outras práticas motrizes a partir do estudo da sua lógica interna, procurando classificar os jogos a partir de critérios objetivos e não classificá-los em jogos de primeira ou de segunda. Todo o jogo funciona como um sistema que dispõe de uma lógica interna, fazendo com que qualquer aluno que participe numa situação motriz ou jogo se relacione de um modo singular com os participantes, com o espaço, com o tempo e com o material, implicando uma adaptação às condições que a lógica interna determina (Parlebas, 2001a).

Segundo esta disciplina, o critério do tipo de relação que se estabelece entre os participantes, os jogos podem se agrupar em quatro famílias ou domínios de ação motriz (Etxebeste, 2012; Parlebas, 2017. *La Aventura Praxiológica. Ciencia, Acción y Educación Física*. Málaga: Junta de Andalucía): a) jogos psicomotores, os jogadores não podem interagir de forma motriz entre eles (por exemplo, natação, corrida de sacos, salto em comprimento, corrida dos 100m, lançamento do peso); b) jogos de oposição, existe um duelo entre um ou mais adversários para se conseguir alcançar o objetivo proposto (por exemplo, karaté, ténis, petanca, tração da corda, laranjinha); c) jogos de cooperação, os participantes ajudam-se mutuamente para superar um determinado desafio (por exemplo, remo, ginástica acrobática, salto ao eixo, salto à corda em grupo); d) jogos de cooperação/oposição, os participantes compartilham as interações de cooperação (com os

colegas) defrontando um opositor (equipa adversária), (por exemplo, jogos coletivos, jogo do beto, jogo do mata, corridas de bicicleta por equipa) (Rodrigues, 2018).

2.2 Comportamento emocional por género na Educação Física e no Desporto

Vários estudos têm confirmado a existência de diferenças de género no comportamento emocional experimentado durante a Educação Física e as atividades desportivas. Nos jogos desportivos com confronto direto com os adversários, tal como em situação de oposição, os rapazes registaram níveis mais elevados de emoções negativas e positivas do que as raparigas (Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al., 2014). No entanto, as meninas apresentaram emoções positivas com valores mais elevados nos jogos cooperativos, aquelas situações motoras que exigem ajuda mútua em toda a equipa (Duran & Costes, 2018). Além disso, estudos como os conduzidos por Cárcamo et al. (2021) mostrou que os meninos gostam mais de desportos do que as meninas, e as meninas dão mais importância à participação. Esses resultados corroboram a especial sensibilidade para as relações sociais e a empatia que a literatura atribui ao género feminino (Chaplin & Aldao, 2013). No estudo de Chalabaev et al. (2013), ambos os géneros relataram preferência por aulas de Educação Física com colegas do mesmo género para favorecer a prática, a aprendizagem e as oportunidades comportamentais. Os meninos achavam que as meninas não se esforçavam o suficiente, e as meninas comentavam que os meninos eram menos cooperativos e causavam situações de conflito. Além disso, Pic et al. (2020) constataram que os meninos são mais atraídos por papéis mais ativos, papéis com maior envolvimento no jogo, em comparação com as meninas, que adotam uma atitude mais reservada.

2.3 Comportamento emocional por género em jogos desportivos tradicionais

Alonso et al. (2019) referem que, um JDT como a queimada, o jogo dos jarros, os polícias e ladrões e os quatro cantos são um recurso frequentemente utilizado por professores de EF ou até mesmo profissionais de Desporto. No entanto, ainda são poucas as contribuições científicas, principalmente na idade escolar, que analisem com profundidade esse amplo recurso aplicado. Pesquisas recentes confirmam a importância dos JDT na educação dos alunos como um todo (nível decisório, orgânico, emocional e relacional), gerando até experiências significativas de bem-estar subjetivo. De fato, a Sexta Conferência Internacional de Ministros e Altos Responsáveis pela EF e Desporto, conhecida como Plano de Ação de Kazan (UNESCO, 2017a), reconhece a prática de

atividade física, incluindo os jogos tradicionais, como um aspeto fundamental para melhorar a saúde psicológica e social (Teraoka & Kirk, 2021). Além disso, o fato de ser um excelente recurso pedagógico cujas condições de jogo podem ser otimizadas para gerar o objetivo de aprendizagem proposto (Alcaraz-Muñoz et al., 2020).

Entre esses objetivos está o desafio de promover ambientes de aprendizagem em um contexto educacional que garanta igualdade de oportunidades, bem-estar emocional e bem-estar nas relações interpessoais entre os géneros (Wang & Chen, 2021). Todos eles são promovidos pela UNESCO no relatório Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2017b) como necessidades fundamentais que devem acompanhar a formação integral da pessoa e que, além disso, possibilitam promover uma educação de qualidade desde a infância, tendo como base, um conjunto de características que promovam uma sociedade mais justa, pacífica e igualitária.

O Género é um conceito cultural mutável e em constante construção, pois é criado pela interação social (Lips, 2020). A Educação Física contribui para essa construção de género por sua carga relacional (Parlebas, 2001a; Penney, 2002). Isso é especialmente verdadeiro naquelas situações em que se exige uma interação motora, como os JDT, em que as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento do jogo e fazem parte do ambiente de aprendizagem (Bailey et al., 2009; MacPhail et al., 2008).

Com base nesses argumentos teóricos, a presente pesquisa propôs dois objetivos principais: (1) Verificar os efeitos de um programa de intervenção de jogos desportivos tradicionais sobre as atitudes em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB) em relação ao estereótipo de género; e (2) Verificar os efeitos dos quatro domínios de ação motriz (psicomotor, cooperação, oposição e cooperação/oposição) sobre os estados emocionais dos mesmos, numa perspetiva de género (raparigas e rapazes).

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1 Objeto de estudo

O efeito de um programa de intervenção de jogos desportivos tradicionais na transformação das atitudes de estudantes com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos (3º Ciclo de escolaridade), relacionando estas com a vivência emocional e com o estereótipo de género.

3.2Objetivos específicos

Objetivo 1

Verificar os efeitos de um programa de intervenção de jogos desportivos tradicionais sobre as atitudes em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB) em relação ao estereótipo de género.

Objetivo 2

Verificar os efeitos dos quatro domínios de ação motriz (psicomotor, cooperação, oposição e cooperação/oposição) sobre os estados emocionais dos mesmos, numa perspetiva de género (raparigas e rapazes).

3.3Metodologia

3.3.1 Desenho da investigação: ensaio aleatório controlado

Esta investigação insere-se no projeto *Erasmus+ Opportunity: fostering social inclusion and gender equality in formal and nonformal educational contexts through applying traditional sports and games* (2ª fase do projeto), este surgiu no âmbito da implementação de dois projetos de Pequena Parceria Colaborativa, BRIDGE e TOGETHER (ambos liderados pelo INEFC) onde os Jogos Desportivos Tradicionais foram promovidos como uma ferramenta para promover a coexistência intercultural pacífica e a inclusão social. Ambos os projetos produziram um impacto positivo nos grupos-alvo envolvidos, pelo que o atual consórcio de projetos proposto está disposto a continuar a promover os JDT como instrumento de promoção da inclusão social, com especial incidência nas pessoas com deficiência mental e na igualdade entre homens e mulheres. A este respeito, o projeto aborda o tema do incentivo à inclusão social e à igualdade de oportunidades no desporto e visa a promoção dos JDT como instrumento de promoção da inclusão social das pessoas com deficiência mental e da igualdade entre homens e mulheres numa variedade de cenários educativos.

Após o enquadramento a nossa pesquisa empírica corresponde a uma estratégia manipulativa de um ensaio aleatório controlado (Ato, López-García & Benavente, 2013) e usará um projeto de duas partes, grupos não equivalentes (grupo experimental e grupo de controlo) pertencentes ao Agrupamentos de Escolas da Lousã. Além disso, seguirá uma estratégia de comparação entre sujeitos e também intrasujeitos para estudar o efeito

das variáveis independentes manipuladas (referentes ao modelo pedagógico; às situações de jogo: domínio de jogo desportivo tradicional; tipo de atividade ou desporto JDT) e categórica (referente ao género, idade, país dos participantes) nas variáveis dependentes correspondentes a estereótipos de igualdade de género (fatores cognitivos, afetivos e comportamentais) e estados emocionais (intensidade das emoções básicas: alegria, raiva, tristeza, medo, rejeição).

3.3.2 Caraterização da amostra / participantes

A presente investigação usará um projeto de duas partes, grupos não equivalentes (grupo experimental e grupo de controlo) pertencentes ao Agrupamentos de Escolas da Lousã. A amostra agrupa 42 participantes do 8º ano de escolaridade, 25 raparigas e 17 rapazes (M=21; DP=5,65), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos (M=13,38 anos; DP=0,59), com 4,77% de imigrantes estrangeiros e 95,23% de origem portuguesa. O grupo experimental (19 alunos) correspondente ao centro da investigação visto que é exposto à influência do programa pedagógico e o grupo de controlo (23 alunos) irá desenvolver as suas aulas de Educação Física de forma normal (ver tabela 1). Da mesma forma, ambos os grupos serão submetidos a uma análise pré-teste e pós-teste, que permitirá comparar estatisticamente as medidas pós-teste da variável dependente em ambos os grupos.

Tabela 1- *Desenho da amostra*

Grupos	N	Midade	DP	Atribuição	Pré-teste	Tratamento	Pós-teste
Controlo	23	13,39	0,58	Não aleatória	Sim	-	Sim
Experimental	19	13,37	0,60	Não aleatória	Sim	Programa	Sim
Total	42	13,38	0,59	Não aleatória	Sim		Sim

Fonte: Elaboração própria

3.3.3 Instrumentos

Foram aplicados dois instrumentos de recolha de dados, o questionário NATGENjovem (ver anexo 18), desenhado para registrar atitudes em relação à igualdade de género, adaptado à prática do jogo desportivo e das atividades físicas. O processo de validação foi realizado seguindo os padrões atualizados (*Standards for Educational and Psychological Testing, American Educational Research Association, American Psychological Association e National Council on Measurement in Education, 2014*).

Além disso, foi criada uma versão triagem que implica uma redução para 15 itens (aproximadamente) por instrumento, avaliadas de 1 a 5. Replicando a distribuição fatorial em relação à versão completa do questionário NATGENjovem com jogos desportivos tradicionais, esta versão será a que vamos utilizar no nosso estudo. O questionário NATGENjovem está validado e adaptado em castelhano, português, francês e árabe.

O segundo instrumento de recolha de dados é denominado “Escala de Emoções em Jogos Desportivos” (*Games and Emotional Scale – GES-II*). Este questionário, foi desenhado para registrar a intensidade das emoções, adaptado à prática do jogo desportivo e da atividade física. A escala do GES-II está validada e identifica a intensidade emocional de cinco emoções básicas (alegria, medo, tristeza, rejeição, raiva, ver Lavega-Burgués, March-Llanes, & Moya-Higuera, 2018; Tracy e Randles, 2011) em uma escala Likert de 1 a 7. A escala visa estudar os efeitos dos jogos desportivos tradicionais sobre os estados emocionais. Esta escala já está validada em espanhol e inglês. Para facilitar a resposta, para cada emoção (intensidade mínima e máxima) serão mostradas as imagens validadas do género masculino e feminino que registraram os melhores resultados, conforme Olszanowski, et al. (2015).

Esta escala/ questionário (Anexo 19) foi validada por Lavega et al., (2011), publicada a sua validação em 2013 (Lavega et al, 2013), e estabelece a relação pretendida no estudo entre os tipos de emoções, positivas, negativas e ambíguas, classificadas pelos autores de referência (Bisquerra 2000; Lazarus, 1999, 2000) e a influência dos domínios de ação motriz (Parlebas, 1981, 1986, 1999, 2001a). Deste modo, pretendeu-se aplicar um instrumento que relacionasse o tipo de emoções (positivas e negativas) e os domínios de ação motriz (psicomotor, de cooperação, de oposição e de cooperação-oposição), considerando que, de acordo com Parlebas (1981, 2001a), a investigação das Ciências do Desporto e Educação Física deve ver, na ação motriz, o verdadeiro objeto de investigação nas atividades desportivas. Para além da aplicação destes dois instrumentos foi criado um Aplicativo (APP) para a recolha dos dados dos participantes, este está em processo de validação e foi desenvolvido na Plataforma SAKAI, a APP é de exclusiva responsabilidade do investigador principal no INEFC, Universidade de Lleida, Espanha (Projeto *Opportunity*).

3.3.3.1 Protocolo de aplicação dos instrumentos

Para responder aos objetivos definidos, o grupo de alunos responderá aos questionários sobre atitudes perante a igualdade de género (NATGENjovem) em dois

momentos da intervenção: Ao iniciar a intervenção (Fase PRÉ - antes do início da primeira sessão de jogos desportivos tradicionais) e também no final da intervenção (Fase PÓS - após a última sessão). De acordo com as diretrizes metodológicas estabelecidas para esse tipo de pesquisa, o preenchimento do questionário NATGENjovem é realizado em dois momentos. Desta forma, pretende-se evitar possíveis enviesamentos nas respostas do grupo de participantes, que neste tipo de questionários ocorrem quando as perguntas e respostas a responder são memorizadas de acordo com o que a equipa de investigação pretende obter. Este questionário é dividido em três fatores: Crenças e comportamentos sexistas: atitudes cognitivas e comportamentais referentes à crença na superioridade dos homens sobre as mulheres; Diferenças físicas entre homens e mulheres: atitudes comportamentais que mostram comportamentos baseados nos diferentes estereótipos associados a cada gênero; Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias, que implicam o reconhecimento da igualdade entre os sexos. Por outro lado, o questionário GES-II, que inclui apenas cinco questões sobre a valência e intensidade de cinco emoções básicas vivenciadas em cada jogo, não será um problema para ser preenchido antes do início e no final de cada sessão.

3.3.4 Procedimentos

3.3.4.1 Seleção dos jogos desportivos tradicionais

Esta investigação pressupõe a aplicação de jogos dos quatro domínios previstos (ver as fichas de jogo tradicional no anexo 19), nesta fase da experiência de acordo com o protocolo proporcionado do projeto *Erasmus+ Opportunity: fostering social inclusion and gender equality in formal and nonformal educational contexts through applying traditional sports and games*, participação na 2ª fase do projeto.

Psicomotores: O jogo dos bolos foi aplicado inicialmente em grupos mistos de dois alunos. Estes grupos iniciaram a sua atividade o tipo de formato de jogo que queriam fazer e durante 15 minutos experimentaram as diferentes estruturas apresentadas, numa fase posterior os alunos escolhiam se queriam realizar o mesmo em formato de competição ou em formato sem competição;

Cooperação: O jogo de saltar à corda foi aplicado numa fase inicial em grupos de cinco alunos, em que os mesmos iam experienciar o jogo. Numa segunda fase foram divididos em 3 grandes grupos, um masculino, um feminino e outro misto, onde todos os alunos passaram por estas três situações.

Oposição: O jogo do Pilla Pilla/apanhada; jogo da sardinha; jogo do rabo da raposa; jogo da barra do lenço; jogo dos polegares;

Oposição/cooperação: O jogo dos cântaros; jogo ligações perigosas; jogo das 4 esquinas e jogo das 3 serpentes.

3.3.4.2 Protocolo de aplicação do estudo

O protocolo que se aplicou foi estabelecido no contexto de investigação internacional *formal and nonformal educational contexts through applying traditional sports and games*, participação na 2ª fase do projeto”. As fases do procedimento metodológico foram as seguintes, inicialmente realizámos formação de educadores (curso MOOC – 100 horas), de seguida definimos o grupo de controlo e o grupo experimental (identificação dos alunos, que irá depois ser utilizada na APP do estudo) e pedimos o consentimento aos Encarregados de Educação dos alunos para a participação no estudo e a recolha de imagens. Após esse momento, calendarizámos a aplicação dos instrumentos (4 aulas) e definimos os jogos a aplicar para cada domínio (jogos psicomotores, jogos cooperativos, jogos de oposição e jogos de cooperação-oposição). No seguimento, preparámos os questionários (APP e questionário impresso), realizámos o Pré-Teste - Aplicação do questionário NATGENjovem, aplicámos os jogos pelos grupos e aplicação do questionário GES-II ao longo de todas as sessões (antes e após a sessão) e aplicámos o Pós-Teste: Aplicação do questionário NATGENjovem. Na fase final, realizámos a recolha e tratamento de dados, a discussão de resultados e retirámos as devidas conclusões.

Calendarização da aplicação dos instrumentos

- Pré-teste (questionário NATGENjovem): 26 de janeiro de 2023;
- Aplicação do jogo psicomotor e GES-II: 7 de fevereiro de 2023;
- Aplicação do jogo de cooperação e GES-II: 9 de fevereiro de 2023;
- Aplicação do jogo de oposição e GES-II: 14 de fevereiro de 2023;
- Aplicação do jogo de oposição/cooperação e GES-II: 16 de fevereiro de 2023;
- Pós-teste (questionário NATGENjovem): 16 de fevereiro de 2023.

3.4 Análise Estatística dos Dados

3.4.1 Variáveis do estudo

Tabela 2- Variáveis do estudo

Variável Independente (VI)	Variável Dependente (VD)
<ul style="list-style-type: none">- Género masculino e feminino;- Idade (13 a 15 anos);- Família de jogo desportivo tradicional (psicomotor, cooperação, oposição-cooperação, oposição);- Intensidade dos estados emocionais (alegria, raiva, tristeza, medo, rejeição).	<ul style="list-style-type: none">- Atitudes dos alunos face aos estereótipos de género (fatores cognitivos, afetivos e comportamentais).

3.4.2 Procedimento estatístico

Para realizar a análise estatística dos estereótipos de género, para os três fatores do questionário NATGENjovem (F1-Crenças e comportamentos sexistas; F2-Diferenças físicas entre homens e mulheres; F3-Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias); Aplicou-se o teste não paramétrico U-Mann-Whitney (Saavedra et al. 2019). O Teste U-Mann-Whitney usa as medianas entre dois grupos independentes para contrastar possíveis diferenças entre sexo (Feminino e Masculino) e Grupo (Experimental e Control). O valor “p” e o tamanho do efeito foram calculados (Kerby, 2014) e os resultados descritivos relativos a “N”, médias, medianas e desvios padrão também foram obtidos nas tabelas 4 e 6.

Para examinar os estados emocionais, a partir do questionário GES-II, foi utilizado um modelo supervisionado de análise multivariada, já utilizado anteriormente para a análise de desportos (Pic, 2018) ou de jogos desportivos tradicionais (Lavega et al 2020). Mais especificamente, foram utilizadas Árvores de Classificação e Regressão (CRT) (Liu, Kou, Wu, & Nian, 2016; Saavedra et al., 2019), estas foram selecionadas devido à versatilidade dessa técnica quando variáveis quantitativas e qualitativas estão envolvidas na análise. A árvore de classificação é um modelo de segmentação hierárquica que permite identificar as variáveis explicativas (independentes) que têm mais poder de prever a variável dependente. Dessa forma, a análise facilita a compreensão do fenómeno estudado de forma mais global.

As árvores de classificação oferecem resultados quanto ao número de casos classificados corretamente, bem como percentagens de importância normalizadas

ajustadas para cada variável preditiva. Essa técnica de segmentação hierárquica estabelece uma árvore, que ramifica ou divide os nós para que fiquem o mais homogêneos possível em relação à variável dependente Fase (Pré_Pós), permitindo que os dados sejam adequadamente explorados (De Ath & Fabricius, 2000).

Entre os requisitos relevantes para a construção do modelo hierárquico: i) foram aplicados valores de impurezas de Gini com valores entre 0 (igualdade) e 1; ii) Foi implementada uma validação cruzada; iii) o número mínimo de casos por nó ($n \geq 30$) para nós principais e ($n \geq 15$) para nós secundários. Um valor de $p < 0,05$ foi considerado estatisticamente significativo. O teste U-Mann-Whitney e o teste Kruskal Wallis foi realizado através do programa “Jamovi 2.3.28”, a restante análise estatística foi realizada usando o pacote de software SPSS versão 24.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA).

3.4.3 Ética da investigação

Qualquer projeto de investigação pressupõe que a verdade seja algo que transpareça a todo o momento e, principalmente, nos passos a seguir com todos os que de uma maneira ou outra participem no estudo. Estes constituem a parte fundamental do trabalho, pois sem eles tal não poderia acontecer. Em muitas investigações, que aparecem como casos elucidativos da relevância de uma conduta ética nos processos de investigação, são focados os procedimentos a seguir para que estejam reunidas as condições que favoreçam a participação de alunos em projetos de investigação (Cozby, 2003).

Seguindo os princípios do “consentimento informado”, o processo do estudo deve prosseguir respeitando o princípio da informação sem reservas a todos os participantes em que “toda a pesquisa deveria trabalhar com os participantes plenamente informados” (Cozby, 2003, p. 56). Os princípios éticos de investigações em Ciências Sociais, ao respeitarem as regras internacionais apoiadas em princípios considerados fundamentais, como o respeito pela própria integridade física e psicológica, a defesa de que os dados serão utilizados defendendo o anonimato dos participantes e esclarecendo detalhadamente sobre o que se pretende investigar e recolher (Bisquerra, 1989), foram respeitados.

De acordo com os princípios fundamentais apresentados no Relatório Belmont (1979), qualquer investigação deve ter por base os princípios da benevolência, do respeito pela dignidade humana e o da justiça.

Todos os postulados previstos no relatório final preveem o direito à não discriminação dos participantes, nomeadamente a não distinção entre voluntários ou não, o direito de

um tratamento justo e equitativo, respeitando todas as individualidades com apreço e deferência que correspondem aos postulados fundamentais dos princípios éticos, tendo sido levados em consideração durante a aplicação do estudo. Seguindo os princípios éticos de uma investigação em Ciências Sociais, deu-se início à apresentação do estudo aos alunos, nomeadamente dos seus objetivos e finalidades. Depois de terem sido objeto de total esclarecimento de todo o processo de investigação, os alunos voluntariaram-se, dando por escrito o seu consentimento (ver anexo 17) para a recolha de dados pessoais, bem como o posterior uso desses dados, respeitando, sempre, as normas do consentimento informado para este tipo de estudos e salvaguardando os princípios éticos da investigação. A relação professor – alunos decorreu com a normalidade que se pretende num processo de aprendizagem e de formação profissional, considerando os princípios da justiça, da não discriminação e de deferência.

3.4.4 Análise e Discussão dos Resultados

A disciplina de Educação Física pode contribuir para implementar uma atuação diferente nos futuros cidadãos através da promoção da preocupação com o bem-estar, de acordo com Parlebas (2001b) e Lagardera e Lavega (2003, 2004), o professor de Educação Física é levado, constantemente, a aferir os seus conhecimentos e a recorrer às práticas que melhor se adequam aos seus alunos, tendo em conta a lógica interna dos jogos, poderá perceber que qualquer prática pode ter influências preditivas no comportamento e na aprendizagem dos alunos. A praxiologia motriz apresenta-se como um corpo epistemológico científico que procura compreender o mundo dos jogos, desportos e outras práticas motoras a partir do estudo da lógica interna dessas atividades. O conhecimento praxiológico adota instrumentos e métodos para entender a lógica interna (propriedades) das atividades físicas sem, no entanto, comprometer o sentido da lógica externa (contexto ou características dos/as participantes). Qualquer pessoa que participa de um jogo ou desporto protagoniza condutas de natureza motora. (Parlebas, 2001 e Lagardera, Lavega 2003).

Os resultados que se apresentam traduzem a expressão das condutas afetivas/emocionais vivenciadas durante a prática de jogos tradicionais, cujas lógicas internas apresentam traços psicomotores e sociomotores de cooperação, oposição e cooperação/oposição. As diferentes emoções foram expressas pelos alunos, individualmente, e de forma quantitativa, quando participaram nas sessões de jogos organizados em grupos segundo o género, com e sem competição. No estudo que se

apresenta, a técnica de análise estatística adotada foi as árvores de classificação (Pic, Lavega-Burgués, 2019) e regressão (CRT), que permitiu identificar as variáveis independentes que melhor predizem a intensidade das emoções positivas e negativas em todos os domínios de ação motriz. Esta técnica distribuiu as diferentes variáveis do estudo, numa ordem hierarquizada pelos três níveis da árvore, contendo vários nós em cada ramo, onde nenhuma das variáveis é excluída desde que reúna as condições de significância, diferenciando as apenas pelo grau de importância na avaliação da intensidade emocional, isto é, como mais preditivas.

3.4.4.1 Análise Multivariada

3.4.4.1.1 Igualdade de Género

O género é um dos componentes estruturantes da nossa identidade pessoal e social, cuja construção deve ser entendida na interação com as muitas outras dimensões da vida sociocultural, mas também com os componentes do crescimento e do desenvolvimento motor, dotando este processo de uma inevitável singularidade e flexibilidade. Cada criança é não só “rapaz” ou “rapariga”, mas “um rapaz” ou “uma rapariga” diferente de muitas outras. Contudo, apesar desta variabilidade percetiva e argumentativa, foi possível assinalar algumas tendências e regularidades que nos ajudaram a compreender a importância do género e, mais concretamente, dos estereótipos de género nas perceções e em algumas atitudes dos alunos, relativamente às atividades de aprendizagem das aulas de Educação Física.

Para se atingir os objetivos propostos, e depois de se ter verificado a não normalidade dos dados, através da aplicação da prova de Shapiro-Wilk que confirmou os dados não paramétricos do estudo, recorreu-se à prova de Mann-Whitney, prova para as duas amostras independentes com características não paramétricas, a fim de verificar a existência ou não de diferenças significativas entre os quatro domínios de JDT e o estereótipo de género. Esta prova confirmou que quando os participantes experienciam JDT expressam de forma diferente as suas atitudes face ao género, uma vez que se encontraram diferenças significativas entre a intensidade em F1_NAT ($p=0,004$) que corresponde às Crenças e condutas sexistas (atitudes cognitivas e comportamentais referentes à crença na superioridade dos homens sobre as mulheres), em F2_NAT ($p<0,001$) que corresponde às diferenças físicas entre homens e mulheres (atitudes comportamentais que mostram comportamentos baseados nos diferentes estereótipos

associados a cada género) e em F3_NAT ($p=0,005$) que corresponde à Igualdade de oportunidades (atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias, que implicam o reconhecimento da igualdade entre os sexos), entre rapazes e raparigas, como podemos verificar na tabela 3.

Tabela 3- *Atitudes dos rapazes e das raparigas face à igualdade de género.*

Independent Samples T-Test

	Statistic	p	Effect Size
F3_NAT	459	0,005	0,358
F2_NAT	346	< .001	0,516
F1_NAT	439	0,004	0,385

Nota: Nível de significância, $p<0,05$

Em resultado dos dados coletados, verificou-se que rapazes e raparigas têm formas de pensar diferentes em relação às crenças e condutas sexistas, às diferenças físicas entre homens e mulheres e à igualdade de oportunidades, tendo os rapazes valores superiores de Md (Md_F1=12,00; Md_F2=11,50; Md_F3=15,00), tal como referenciado no anexo 29. Esta investigação também confirmou que quando os participantes que experienciam jogos JDT têm uma atitude diferente face à igualdade de género, comparativamente com os alunos que não praticam (grupo de controlo), ainda assim, não se encontraram diferenças significativas entre a intensidade dos fatores analisados, como podemos verificar na tabela 4.

Tabela 4- *Igualdade de género e atitudes dos alunos face ao grupo*

Independent Samples T-Test

	Statistic	p	Effect Size
F1_NAT	675	0,636	0,0632
F2_NAT	592	0,180	0,1785
F3_NAT	575	0,114	0,2021

Nota: Nível de significância, $p<0,05$

Em resultado dos dados coletados, verificou-se que, os alunos do grupo experimental e do grupo de controlo têm formas de pensar diferentes, em relação as diferenças físicas entre homens e mulheres e em relação a igualdade de oportunidades, tendo o grupo de controlo valores mais elevados de Md no F2 (Md=10,00) e F3 (Md=15), como referenciado no anexo 30. Podemos assim referir, que após a prática desportiva existem diferenças significativas face à atitude dos rapazes e das raparigas em relação à igualdade de género, tendo os rapazes valores mais elevados. Indo ao encontro do estudo realizado

por Silva et al (2017), que afirma que, “O desporto é um mundo não só sexuado, mas também “genderizado”. Sexuado, porque é constituído por pessoas de ambos os sexos que praticam desporto; “genderizado” uma vez que é também nesse mundo que se constroem e se expressam identidades, masculinas e femininas. (...)”. Mas esta autora defende que “embora o aumento de oportunidade de participação, tanto de homens como de mulheres, nas mais diversificadas atividades desportivas, muitas destas ainda continuam a padecer de uma estereotipização de género. (...) a ideia de que certas atividades físicas e desportivas são mais adequadas a raparigas e outras a rapazes (...)”

Posto isto, o ato educativo deve contemplar a inversão na forma de socializar homens e mulheres, proporcionando ambientes que facilitem a igualdade, a equidade e a coeducação, de forma a não contribuir para a discriminação dos diversos intervenientes, uma vez que o significado do desporto e das práticas desportivas presentes no PNEFP são diferentes para uns e para outros (García Ferrando, 1990; Fasting, 1991; Martin et al., 1997; Puig, 2001; Puig & Soler, 2004, Puig & Vilanova, 2011). Esta mudança de atitude deve contemplar a formação dos alunos ao nível das suas condutas motrizes, de forma a proporcionar atuações que visem assumir as suas vontades, orientações e vocações profissionais e não a vinculação a estereótipos e discriminações com consequências no futuro de homens e mulheres e, naturalmente, na sociedade.

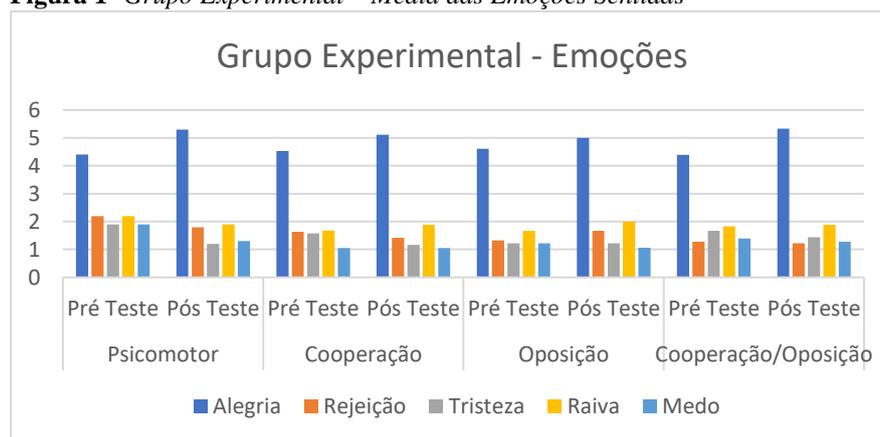
Em relação ao tipo de prática que realizam, podemos afirmar que os alunos que praticam jogos desportivos tradicionais apresentam valores mais positivos em relação à igualdade de género, quando comparados com os alunos que realizam uma sessão normal de Educação Física. Olhando para o ensino da Educação Física em Portugal, e nomeadamente para as propostas motrizes que fazem parte do PNEFP, considera-se que, para efeitos de uma abordagem coeducativa e equitativa, não se devem basear num modelo que assenta, exclusivamente, em desportos com competição, uma vez que estes incentivam e acentuam, mesmo que inconscientemente, as diferenças de género, reforçando os estereótipos de uns e outros, constituindo, assim, uma barreira enorme no acesso às práticas desportivas (Flintoff & Scraton, 2006; Lavega et al., 2010; Vera et al., 2009), ao invés de proporcionar uma igualdade de tratamento e, muito menos, uma equidade de tratamento. Por sua vez, Hutchinson (1995) defende que, para desenvolver a justiça de género nas aulas de educação física, os docentes precisam criar um ambiente em que meninos e meninas se sintam seguros para explorar e desenvolver suas habilidades, seja no desporto ou nas demais práticas corporais. Consideram, igualmente, que é responsabilidade dos professores a capacitação dos alunos para agirem como

“agentes de mudança” na conquista da equidade de género (Mitchell, Bunker, Kluka & Sullivan, 1995). Após esta análise, podemos referir que os programas de Educação Física devem ter em conta os fatores que influenciam as atitudes, relativamente à igualdade de género, sendo os jogos desportivos tradicionais uma ótima ferramenta para equilibrar as atitudes face a este aspeto.

3.4.4.1.2 Estado Emocional

O processo de aprendizagem tem por base uma construção na qual as emoções jogam um papel fundamental, onde aprender deve significar alcançar a sua realização e onde a felicidade tem uma importância fundamental, já que está na origem da aprendizagem (Noddings, 2003). Contudo, nem sempre se passa assim, já que a escola tende a escolarizar os seus alunos quase como máquinas e nem sempre criando condições para que as propostas facilitem uma aprendizagem das capacidades de cada ser. Posto isto, pretendemos verificar os efeitos dos quatro domínios de ação motriz (psicomotor, cooperação, oposição e cooperação/oposição) sobre os estados emocionais dos mesmos, numa perspetiva de género (raparigas e rapazes). De seguida, vamos abordar os dados relacionados com o estado emocional dos alunos do género masculino e do género feminino antes e após a prática de jogos desportivos tradicionais, tanto para o grupo experimental como para o grupo de controlo. Na figura 1, vamos observar a média dos resultados do grupo experimental, por domínio JDT e emoção sentida.

Figura 1- Grupo Experimental – Média das Emoções Sentidas



Após análise da figura 1, podemos referir que de uma forma geral, a participação de jogos desportivos tradicionais, desencadearam emoções positivas nos alunos, visto que após a prática, de todos os domínios de jogo, a emoção alegria aumentou para níveis superiores quando comparado com o momento inicial (pré-teste). Dentro dos diversos

recursos pedagógicos à disposição do professor de EF, o jogo motor é uma ferramenta de primeira linha para gerar experiências motoras associadas à melhoria do bem-estar socioemocional (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Lavega, March, & Filella, 2013; Parlebas, 2009). Os estudos dos últimos 30 anos revelam que os alunos aprendem melhor quando percebem o ambiente da sala de aula como mais positivo (Dorman, 2002; Fraser, 1998).

Os dados que recolhemos relativos à emoção positiva, também vão ao encontro das conclusões do estudo realizado por Duran et al. (2014), neste foi possível apreciar como o jogo desportivo é capaz de gerar reações emocionais nos alunos. Essas reações são de maior intensidade no caso de emoções com sinal positivo.

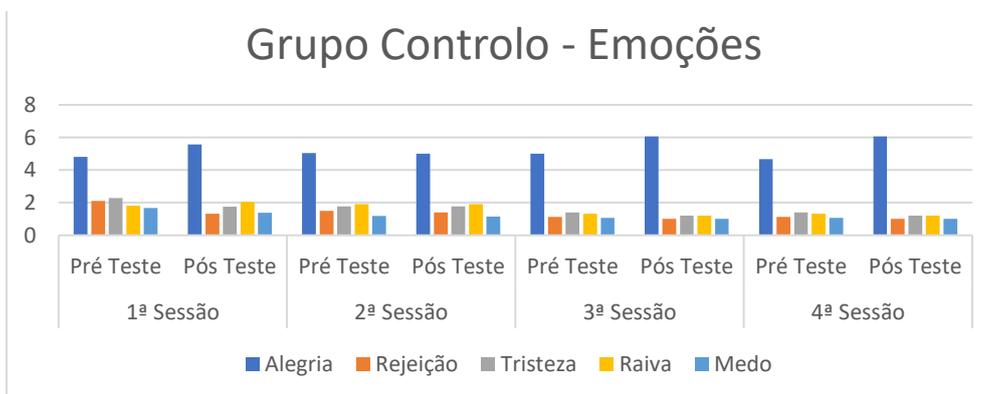
Após os dados recolhidos também podemos verificar, uma tendência mais elevada, após a prática de jogos de cooperação/oposição (cariz sociomotor), dados que também vão ao encontro do estudo realizado por Duran et al. (2014), que refere que *“a maior intensidade emocional positiva está associada aos jogos dos domínios sociomotores e mais especificamente naqueles em que o resultado não é levado em consideração”*. Este contributo parece-nos de grande importância na seleção dos conteúdos que o professor de EF deve fazer na sua planificação se pretender gerar um clima emocional positivo, o estudo refere também que, *“o jogo desportivo em geral, e em especial o jogo sociomotor, pode fornecer recursos didáticos que favoreçam um clima emocional positivo nas sessões de EF em adolescentes”*. Isto torna-se especialmente relevante quando se observa a necessidade de dispor de recursos práticos para gerir os conflitos tão frequentemente observados em grupos de adolescentes (Sáez de Ocáriz et al., 2013).

Relativamente às emoções negativas, de uma forma geral, estas diminuem após a prática de jogos desportivos tradicionais, ainda assim, existe um domínio que suscitou alguma atenção, o de oposição, os níveis de emoções negativas (rejeição e raiva) aumentaram após a prática, este poderá ser motivado por fatores como a presença de adversário, a competição, o historial desportivo, o género, entre outros. Esta tendência vai ao encontro do estudo realizado por Duran et al. (2014), que refere que, *“a competição dos jogos e o historial desportivo dos participantes podem ter especial relevância se se pretender evitar situações de frustração e sentimentos de insucesso. A competição pode gerar emoções negativas, principalmente entre alunos com histórico desportivo”*. Essa experiência poderia estar associada ao sentimento de “fracasso” dos “atletas” diante da situação de derrota (Alonso, López de Sosoaga, & Segado, 2011).

Segundo o mesmo estudo, em jogos sem possibilidade de ganhar ou perder, ambas as emoções atingem valores mais elevados se os jogos incluírem adversários. Portanto, ao

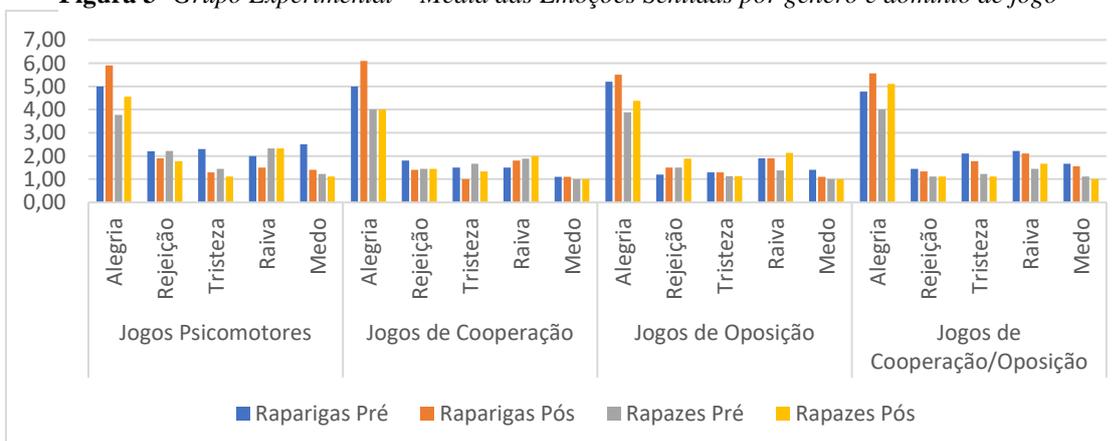
invés de ser uma pessoa hostil no jogo, o adversário favorece a experiência emocional (positiva e negativa) dos alunos, o género também poderá ter influência neste aspeto, visto que, meninos e meninas confrontados com a mesma situação de jogo podem experimentar emoções desiguais. No caso dos meninos, é conveniente considerar se eles têm um histórico desportivo devido à sua capacidade preditiva de emoções negativas (Duran et al., 2014). Na figura 2, vamos observar a média dos resultados do grupo controlo, por domínio JDT e emoção sentida.

Figura 2- Grupo Controlo – Média das Emoções Sentidas



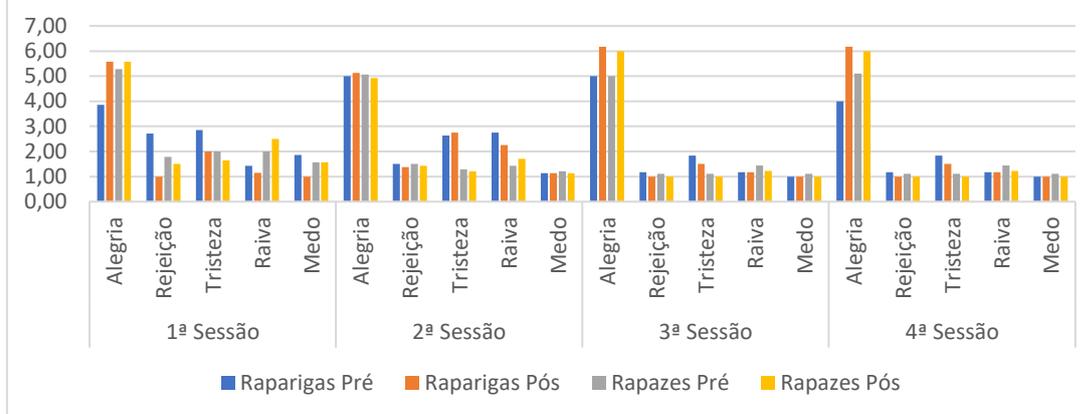
Após análise da figura 2, podemos referir que a participação em aulas normais de Educação Física, desencadeiam emoções positivas nos alunos, visto que após a prática das mesmas, a emoção alegria em três das quatro aulas, aumentou para níveis superiores quando comparado com o momento inicial (pré-teste). Houve uma sessão que se destacou de forma menos positiva, que foi a sessão 2, em que a emoção positiva (alegria) diminuiu após a participação da aula. Na figura 3, vamos observar a média dos resultados do grupo experimental, por emoção sentida, por género e por domínio JDT.

Figura 3- Grupo Experimental – Média das Emoções Sentidas por género e domínio de jogo



Após análise da figura 3, podemos observar que os alunos (ambos os géneros) após participarem nas quatro sessões de JDT, demonstraram estados emocionais positivos. Em relação ao género feminino, podemos referir que os jogos de cooperação foram aqueles que registaram valores mais elevados de emoções positivas (alegria) e que nos jogos de cooperação e oposição a emoção da raiva aumentou após a prática. O género masculino demonstrou valores mais elevados de emoções positivas após a prática de JDT de cooperação/oposição, no que se refere às emoções negativas, de uma forma geral diminuíram. Na figura 4, vamos observar a média dos resultados do grupo de controlo, por emoção sentida, por género e por sessão de Educação Física.

Figura 4- Grupo Controlo – Média das Emoções Sentidas por género e sessão de Educação Física



Após análise da figura 4, podemos observar que os alunos (ambos os géneros) após participarem nas quatro sessões de Educação Física, demonstraram estados emocionais positivos. Em relação ao género feminino, podemos referir que na 3ª e 4ª sessão de Educação Física as alunas apresentaram valores muito elevados de emoções positivas (alegria) e que na 2ª sessão de Educação Física apresentaram níveis mais elevados de tristeza após a participação da aula. Os alunos do género masculino, na 3ª e 4ª sessão de Educação Física apresentaram uma intensidade mais elevada de emoções positivas (alegria) e após a prática da 1ª e 2ª sessão, os alunos apresentaram níveis mais elevados de raiva (emoção negativa).

- **Diferenças globais entre os grupos**

Na tabela 5, vamos verificar se existem diferenças significativas no estado emocional entre os alunos do grupo experimental e os alunos do grupo de controlo.

Tabela 5- *Relação entre o GES-II e os grupos de investigação*

Independent Samples T-Test

	Statistic	p	Effect Size
GES_POS	6113	< .001	0.2625
GES_2	6401	< .001	0.2277
GES_3	8118	0.702	0.0205
GES_4	6620	< .001	0.2013
GES_5	7480	0.010	0.0975
GES_NEG	6259	< .001	0.2448

Nota: Nível de significância, $p < 0,05$

Quando comparamos a intensidade das emoções entre o grupo experimental e o grupo de controlo, podemos referir que existem diferenças significativas, nas emoções positivas ($p < 0,001$) e nas emoções negativas (GES_2, $p < 0,001$; GES_4, $p < 0,001$; GES_5, $p = 0,010$; GES_NEG, $p < 0,001$). Na emoção da tristeza não houve diferenças significativas entre os grupos considerados, conforme podemos observar na tabela 7.

- **Diferenças globais entre os grupos e os domínios de JDT**

Na tabela 6, observamos as diferenças entre os resultados do grupo experimental e do grupo de controlo, relacionando os grupos com as emoções analisadas (positivas e negativas).

Tabela 6- *Diferenças globais entre os grupos e os domínios de JDT*

Kruskal-Wallis				
	χ^2	df	p	ϵ^2
GES_POS	13.79	4	0.008	0.0532
GES_2	33.10	4	< .001	0.1278
GES_3	4.96	4	0.292	0.0191
GES_4	12.55	4	0.014	0.0485
GES_5	24.70	4	< .001	0.0954
GES_NEG	18.79	4	< .001	0.0725

Nota: Nível de significância, $p < 0,05$

Quando comparamos a intensidade das emoções entre o grupo experimental e o grupo de controlo relacionando-os com os domínios de JDT, podemos referir que existem diferenças significativas, nas emoções positivas (GES_POS, $p = 0,008$) e nas emoções negativas (GES_NEG, $p < 0,001$; GES_2, $p < 0,001$; GES_4, $p = 0,014$; GES_5, $p < 0,001$).

- **Diferenças globais entre os grupos e as emoções positivas e negativas**

Nesta primeira fase de análise iremos verificar as diferenças entre os resultados do grupo experimental e grupo de controlo, relacionando os grupos com os domínios e as emoções positivas, conforme tabela 7.

Tabela 7- Emoção positiva e o domínio de JDT – Relação entre o grupo experimental e o grupo de controlo

Pairwise comparisons - GES_POS			
		W	p
CONTROL	COOPE	-3.5060	0.095
CONTROL	CO_OPO	-3.4205	0.110
CONTROL	OPOSI	-3.2974	0.135
CONTROL	PSICO	-3.6932	0.068
COOPE	CO_OPO	0.2351	1.000
COOPE	OPOSI	0.1954	1.000
COOPE	PSICO	-0.0677	1.000
CO_OPO	OPOSI	-0.1955	1.000
CO_OPO	PSICO	-0.3369	0.999
OPOSI	PSICO	-0.2266	1.000

Nota: Nível de significância, $p < 0,05$

Como podemos observar na tabela 7, não foram registadas diferenças significativas nas emoções positivas entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Podemos ainda referir que ambos os grupos apresentaram valores elevados de emoções positivas (grupo experimental, $Md=5$; grupo controlo, $Md=6$), (ver anexo 27).

De seguida, na tabela 8, vamos apresentar os resultados relativos às emoções negativas, de forma a verificar se existe ou não diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 8- Emoções negativas e o tipo de prática – Relação entre o grupo experimental e o grupo de controlo

Pairwise comparisons - GES_2				Pairwise comparisons - GES_3				Pairwise comparisons - GES_4				Pairwise comparisons - GES_5			
		W	p			W	p			W	p			W	p
CONTROL	COOPE	4.180	0.026	CONTROL	COOPE	-0.597	0.993	CONTROL	COOPE	4.071	0.033	CONTROL	COOPE	0.251	1.000
CONTROL	CO_OPO	2.238	0.509	CONTROL	CO_OPO	0.625	0.992	CONTROL	CO_OPO	2.989	0.214	CONTROL	CO_OPO	1.323	0.883
CONTROL	OPOSI	3.885	0.047	CONTROL	OPOSI	-1.072	0.943	CONTROL	OPOSI	2.174	0.538	CONTROL	OPOSI	2.015	0.612
CONTROL	PSICO	7.998	<.001	CONTROL	PSICO	2.293	0.484	CONTROL	PSICO	4.066	0.033	CONTROL	PSICO	6.431	<.001
COOPE	CO_OPO	-1.498	0.828	COOPE	CO_OPO	0.989	0.957	COOPE	CO_OPO	-0.579	0.994	COOPE	CO_OPO	0.809	0.979
COOPE	OPOSI	-0.270	1.000	COOPE	OPOSI	-0.369	0.999	COOPE	OPOSI	-1.160	0.925	COOPE	OPOSI	1.326	0.882
COOPE	PSICO	3.046	0.198	COOPE	PSICO	2.359	0.454	COOPE	PSICO	0.387	0.999	COOPE	PSICO	4.265	0.022
CO_OPO	OPOSI	1.214	0.912	CO_OPO	OPOSI	-1.349	0.876	CO_OPO	OPOSI	-0.530	0.996	CO_OPO	OPOSI	0.449	0.998
CO_OPO	PSICO	4.483	0.013	CO_OPO	PSICO	1.303	0.889	CO_OPO	PSICO	0.822	0.978	CO_OPO	PSICO	3.270	0.141
OPOSI	PSICO	3.310	0.132	OPOSI	PSICO	2.752	0.293	OPOSI	PSICO	1.316	0.885	OPOSI	PSICO	3.139	0.172

Nota: Nível de significância, $p < 0,05$

Após a análise da tabela 8, podemos referir que existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo nas emoções negativas, rejeição (GES_2), raiva (GES_4) e medo (GES_5).

Relativamente à emoção da rejeição (GES_2) existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, em relação à sessão nº1 (jogo psicomotor, $p < 0,001$), sessão nº2 (jogo de cooperação, $p = 0,026$) e sessão nº3 (jogo de oposição,

p=0,047), podemos também mencionar que existe diferenças significativas entre os domínios de jogo de cooperação/oposição e o domínio psicomotor (p=0,013). Os jogos psicomotores foram aqueles que desencadearam valores mais elevados de emoções de rejeição (Md=2,00; Dp= 1,24), (ver anexo 27). Em relação à emoção da tristeza (GES_3) não houve diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

No que se refere a emoção da raiva (GES_4), podemos dizer que existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo em relação à sessão nº1 (jogo psicomotor, p= 0,033) e a sessão nº2 (jogo de cooperação, p= 0,033), em relação às outras variáveis não houve diferenças significativas entre os grupos.

Após observação dos dados da emoção medo (GES_5) na tabela 10, podemos mencionar que existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo na sessão nº1 (jogo psicomotor, p<0,001), em relação às outras variáveis não houve diferenças significativas entre os grupos. Podemos também referir, que existe diferenças significativas entre os domínios de jogo de cooperação e psicomotor (p= 0,022). Os jogos de cooperação foram aqueles que desencadearam valores mais baixos neste tipo de emoção (M=1,05; Dp= 0,226), (ver anexo 27). Na parte final deste ponto de análise iremos verificar as diferenças entre os resultados do grupo experimental e grupo de controlo, relacionando os grupos com os domínios e as emoções negativas (geral).

Tabela 9- Emoções negativas e domínio de JDT – Relação entre o grupo experimental e o grupo de controlo

Pairwise comparisons - GES_NEG			
		W	p
CONTROL	COOPE	3.489	0.098
CONTROL	CO_OPO	2.773	0.286
CONTROL	OPOSI	2.155	0.547
CONTROL	PSICO	5.607	<.001
COOPE	CO_OPO	-0.699	0.988
COOPE	OPOSI	-0.848	0.975
COOPE	PSICO	2.435	0.421
CO_OPO	OPOSI	-0.220	1.000
CO_OPO	PSICO	2.813	0.271
OPOSI	PSICO	2.930	0.232

Nota: Nível de significância, p<0,05

Observamos na tabela 9, que existem diferenças significativas nas emoções negativas entre o grupo experimental (domínio psicomotor) e o grupo de controlo (p<0,001). Podemos concluir que os resultados nos dizem que, existem diferenças significativas, nas emoções positivas (emoção alegria) e nas emoções negativas (emoção geral, rejeição, raiva e medo) entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Tendo sido verificadas intensidades elevadas de emoções positivas, contrastando com os baixos valores de

emoções negativas sentidas após a prática de JDT. A sensação de satisfação vivida pelos participantes, sejam homens ou mulheres, conduz a um estado de bem-estar e de conforto, ajudando a desenvolver a construção de mapas mentais (Damásio, 2008), através do conjunto de experiências vividas que, quando associadas a experiências positivas, representam estados de equilíbrio para o organismo a várias dimensões com consequências muito satisfatórias de sensações ótimas, uma vez que os sentimentos representam descrições de um estado particular do corpo (Lagardera & Lavega, 2011). Os nossos resultados vão ao encontro das conclusões do estudo de Rodrigues (2018), “que mostram que os participantes ao praticarem jogos tradicionais pertencentes ao domínio psicomotor e sociomotor de cooperação, alcançaram níveis de intensidade emocional mais altos de emoções positivas, contrastando com os níveis médios de emoções ambíguas e níveis muito baixos, quase residuais, de emoções negativas”, esta constatação confirma os resultados identificados em outros estudos realizados com grupos de estudantes universitários (Alonso, García, & Lucas, 2013; Lavega, Araújo et al, 2013; Lavega, Filella et al. 2011) e também com alunos do ensino fundamental (Miralles, 2013).

- **Análise do estado emocional e domínio de JDT – Comparação entre géneros**

Neste ponto iremos verificar as diferenças entre os resultados do género masculino e género feminino, relacionando os mesmos com os domínios de JDT e as emoções.

Tabela 10- *Diferenças globais das emoções e domínio em relação ao género*

Independent Samples T-Test

	Statistic	p	Effect Size
GES_POS	7627	0.169	0.0965
GES_2	7838	0.171	0.0715
GES_3	6082	< .001	0.2796
GES_4	8311	0.796	0.0155
GES_5	7447	0.002	0.1179
GES_NEG	6762	0.003	0.1991

Nota: Nível de significância, $p < 0,05$

Após a análise da tabela 10, podemos referir que existem diferenças significativas entre o género masculino e feminino, nas emoções negativas em geral (GES_NEG, $p=0,003$), e especificamente na emoção tristeza (GES_3, $p < 0,001$) e medo (GES_5, $p=0,002$). Podemos também mencionar que as raparigas apresentam níveis mais elevados de emoções negativas (Md=1,25; Dp=0,811), quando comparados com os rapazes (Md=1,00; Dp=0.563), (ver anexo 28), contrastando com o estudo de Rodrigues (2018),

que refere que os homens alcançaram níveis de intensidade mais elevados de emoções negativas do que as mulheres quando praticam JDT. No estudo de Duran et al. (2014), rapazes e raparigas confrontados com a mesma situação de jogo podem experimentar emoções desiguais. No caso dos rapazes, é conveniente considerar se eles têm um histórico desportivo devido à sua capacidade preditiva de emoções negativas.

- **Compreender o valor preditivo da emoção positiva em relação à fase pré e pós teste**

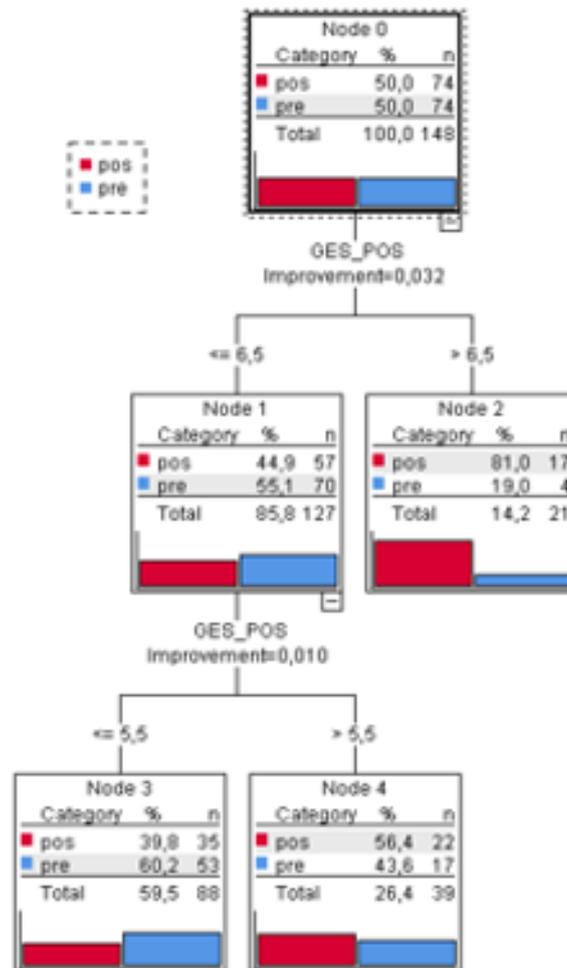
Para analisar este ponto utilizámos a Árvore de Classificação e Regressão (CRT) para identificar variáveis importantes na investigação, as variáveis independentes do nosso estudo são: o género (masculino e feminino), a idade (13 a 15 anos) e a família de jogo desportivo tradicional (domínios: psicomotor, cooperação, oposição, oposição-cooperação) como as variáveis preditivas da intensidade das emoções positivas e negativas, para cada domínio de jogo aplicado. A idade dos participantes não foi considerada preditiva de qualquer intensidade emocional, por não ter qualquer significância nos resultados obtidos.

A razão pela qual o CRT é escolhido neste estudo é que esta abordagem pode ser aplicada a variáveis contínuas e categóricas e pode ser usada para gerar a simplicidade dos resultados. Além disso, Rovlias e Kotsou (2004) apontaram que o CRT é capaz de fazer previsões a partir do conjunto de dados incorporando as variáveis independentes que melhor preveem o resultado da variável dependente.

Relativamente às variáveis preditivas aquelas que tiveram significância nesta investigação foram as emoções positivas, conforme referido nas figuras 5 e 6, a noção de significado estatístico na árvore deve ser entendida como o valor de GINI, esse valor na árvore é chamado “*improvement*”, e este é puro quando o valor é 0, ou seja, quando não há diferenças entre as categorias. A impureza parece estar no topo e a pureza no final.

- a) Explicação das fases pré e pós do grupo experimental através da recorrência da emoção positiva (DOIS NÓS) preditiva da emoção positiva, direcionadas às fases pré e pós teste

Figura 5- VD = Pré e Pós teste (VI=Emoção Positiva)



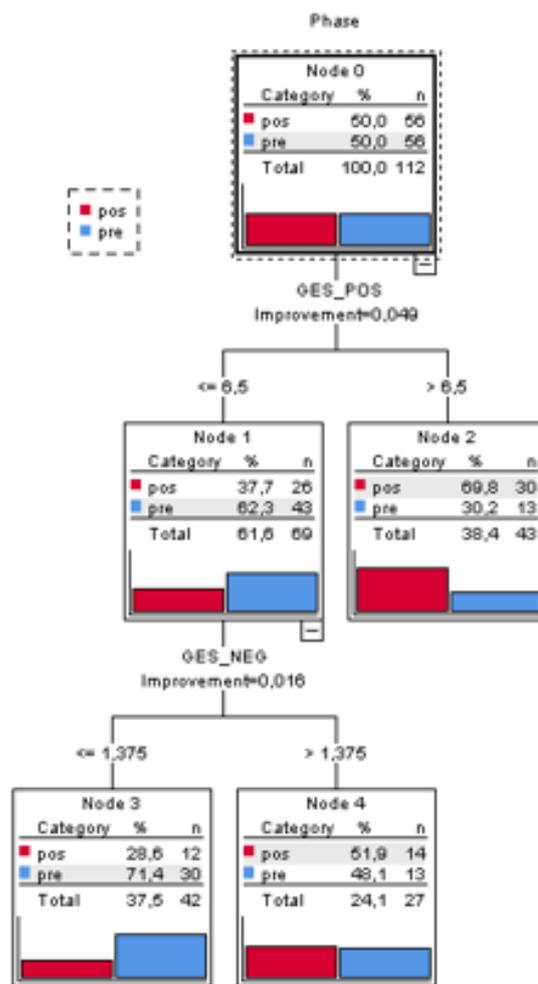
Conforme observado na figura 5, a fase da variável dependente tinha percentagens de 50 para pré e pós com um n idêntico, de n= 74. A partir do nó 0 (VD), a primeira variável preditiva do modelo é a intensidade emocional (*improvement* =0,032), os valores de intensidade emocional ≤6,5 formam o nó 1 (n=pós 57, 44,9%; n=pré 70, 55,1%) e valores de intensidade emocional acima de 6,5 nó 2 (n=pós 17, 81,0%; n=pré 4, 19 %). Em suma, na primeira ramificação existe desordem (dados mais heterogéneos), os alunos do pré para o pós teste responderam com maior irregularidade.

A partir do nó 1 (VD), forma-se uma segunda ramificação, onde a variável preditiva do modelo é a intensidade emocional (*improvement* =0,010), os valores de intensidade emocional ≤5,5 formam o nó 3 (n=pós 35, 39,8%; n=pré 53, 60,2%) e valores de intensidade emocional acima de 5,5 nó 4 (n=pós 22, 56,4%; n=pré 17, 43,6 %). Em suma,

na segunda ramificação existe uma desordem menor (dados mais homogêneos), os alunos do pré para o pós teste responderam com maior regularidade (valores mais próximos), podemos assim referir que, os alunos do grupo experimental aumentaram as emoções positivas do pré-teste para o pós-teste.

b) Explicação das fases pré pós do grupo de controlo através da recorrência da emoção positiva (DOIS NÓS) preditiva da emoção positiva, direcionadas às fases pré e pós teste

Figura 6- VD = Pré e Pós teste (VI=Emoção Positiva e Negativa)



Conforme observado na figura 6, a fase da variável dependente tinha percentagens de 50 para pré e pós com um n idêntico, de n= 56. A partir do nó 0 (VD), a primeira variável preditiva do modelo é a intensidade emocional (*improvement* =0,049), os valores de intensidade emocional ≤6,5 formam o nó 1 (n=pós 26, 37,7%; n=pré 43, 62,3%) e valores de intensidade emocional acima de 6,5 nó 2 (n=pós 30, 69,8%; n=pré 13, 30,2%).

Em suma, na primeira ramificação existe uma desordem maior (dados mais heterogêneos), os alunos do pré para o pós teste responderam com maior irregularidade, os dados diz-nos que, os alunos do grupo de controlo aumentaram as emoções positivas do pré-teste para o pós-teste.

A partir do nó 1 (VD), forma-se uma segunda ramificação, onde a variável preditiva do modelo é a intensidade emocional ($improvement = 0,016$), os valores de intensidade emocional $\leq 1,375$ formam o nó 3 (n=pós 12, 28,6%; n=pré 30, 71,4%) e valores de intensidade emocional acima de 1,375 nó 4 (n=pós 14, 51,9%; n=pré 13, 48,1 %).

Em suma, na segunda ramificação existe uma desordem menor (dados mais homogêneos), os alunos do pré para o pós teste responderam com maior regularidade (valores mais próximos), podemos assim referir que, os alunos do grupo de controlo aumentaram as emoções negativas do pré-teste para o pós-teste.

3.5 Conclusões

Desenvolvido o estudo e discutidas as possibilidades de uma proposta que ultrapasse uma visão reducionista do ensino, nomeadamente quanto ao contributo que os conteúdos práticos, específicos da disciplina de Educação Física, podem dar ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, apresentam-se as principais conclusões deste estudo que visaram o conhecimento da capacidade influenciadora dos jogos tradicionais na vivência emocional, assente nos fundamentos teóricos na Praxiologia Motriz de Parlebas (1986, 2001) e da proposta psicopedagógica de Bisquerra (2000). De uma forma geral, as propostas que fazem parte do projeto educativo de Educação Física nas escolas têm por suporte o PNEFP e são, excessivamente, assentes em duelos (cooperação/oposição) ou em propostas psicomotoras, integrando sempre, na sua lógica interna, a competição. Posto isto, vamos avançar com algumas conclusões que retirámos desta experiência.

3.5.1 Conclusões gerais do estudo

De acordo com os objetivos do estudo, tendo em conta as interpretações na discussão dos resultados observados, apresentam-se as seguintes conclusões:

3.5.1.1 Igualdade de género

Neste ponto iremos responder ao objetivo 1 da nossa investigação. Após a análise dos resultados verificou-se que:

- *Existiram diferenças significativas em relação à igualdade de género, entre o grupo que realizou o programa de JDT e o grupo que não realizou;*

- *Os alunos ao praticarem JDT apresentaram valores mais baixos em relação às condutas sexistas, às diferenças físicas e à igualdade de oportunidades;*

- *Existiram diferenças significativas face à atitude dos rapazes e das raparigas em relação à igualdade de género, tendo os rapazes valores mais elevados.*

Podemos dizer que, o grupo de alunos que praticou JDT, diminuiu o nível de perceção das atitudes cognitivas e comportamentais referentes à crença na superioridade dos homens sobre as mulheres, às diferenças físicas e às atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias, que implicam o reconhecimento da igualdade entre os sexos, quando comparado com o grupo de controlo. O uso habitual nas aulas de EF de desportos que predominam os estereótipos masculinos (como a força ou o contato corporal) frente a outro tipo de desportos associados a rasgos femininos (como a estética, a harmonia ou a plasticidade), confirmam que existe um modelo sexista nesta disciplina (Kidd, 2013; Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005; Rovira, 2010). É necessário reorientar o modelo desportivo aplicado tradicionalmente nas sessões de EF de forma a favorecer as experiências positivas dos alunos. Mais uma vez a orientação deve ser dirigida para o processo ao invés do resultado, de forma a evitar climas emocionais de frustração e impotência das raparigas em relação à suposta superioridade dos rapazes (Chirivella & Esquiva, 2012; Soler, 2009).

3.5.1.2 Estado Emocional

Neste ponto iremos responder ao objetivo 1 da nossa investigação. Tendo em conta os resultados observados, apresentaram-se as conclusões gerais que derivam da influência da lógica interna e da lógica externa no processo de consciência emocional, constatando que, neste processo, os JDT se revelaram particularmente úteis.

Diferenças globais entre grupos

- *Verificaram-se diferenças significativas, nas emoções positivas (emoção alegria) e nas emoções negativas (emoção geral, rejeição, raiva e medo) entre o grupo experimental e o grupo de controlo.*

Diferenças globais entre os grupos e os domínios de JDT

- *Observaram-se diferenças significativas, nas emoções positivas e nas emoções negativas (rejeição, raiva e medo).*
- *Os alunos do grupo experimental aumentaram as emoções positivas do pré-teste para o pós-teste;*
- *Os alunos do grupo de controlo aumentaram as emoções positivas do pré-teste para o pós-teste.*

Diferenças globais entre os grupos e as emoções negativas

- *Verificaram-se diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo nas emoções negativas, rejeição, raiva e medo.*
- *Observaram-se diferenças significativas nas emoções negativas entre o grupo experimental (domínio psicomotor) e o grupo de controlo.*
- *Os alunos do grupo de controlo aumentaram as emoções negativas do pré-teste para o pós-teste.*

Os resultados mostram que os alunos que praticaram JDT, alcançaram **níveis significativos de intensidade emocional positiva, contrastando com os níveis muito baixos, quase residuais, de emoções negativas**. Indo ao encontro do estudo realizado por Duran et al. (2014), que concluiu que “*o jogo desportivo é capaz de gerar reações emocionais nos participantes. Essas reações são de uma intensidade superior nas emoções positivas*”. Estas conclusões confirmam os resultados identificados em outros estudos (Alonso, García, & Lucas, 2013; Lavega, Araújo et al, 2013; Lavega, Filella et al. 2011; Miralles, 2013).

Os resultados também nos mostram que, após a prática de **JDT de cooperação/oposição, alcançaram níveis mais elevados de emoções positivas do que quando realizaram jogos psicomotores, de oposição e de cooperação**. Indo ao encontro do estudo de Daring (1992), que refere que a implementação de atividades cooperativas na formação dos jovens permite a aquisição de aprendizagens e comportamentos importantes, nomeadamente quanto à aprendizagem afetiva, do viver em grupo e, ainda, por estimular e fomentar as relações positivas no grupo (Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson & Smith, 2006).

Os **JDT de oposição**, também demonstraram algum relevo nos nossos resultados, visto que são aqueles que **registaram um maior aumento de valores de emoções negativas do pré para o pós teste**, o que nos poderá indicar que para além de fomentar o aumento de emoções positivas, também fomenta o aumento de emoções negativas nos alunos, aspeto que temos que ter em consideração na nossa prática pedagógica. A competição pode ser geradora de emoções negativas, sobretudo os alunos, que têm um historial desportivo. Esta vivência pode estar associada à sensação de “fracasso” dos “desportistas” quando se deparam com a situação de perder (Alonso, López de Sosoaga, & Segado, 2011, citado por Duran et al., 2014).

Análise do estado emocional e domínio de JDT – Comparação entre géneros

- Verificaram-se diferenças significativas entre o género masculino e feminino, nas emoções negativas em geral e especificamente na emoção tristeza e medo.

Os resultados do nosso estudo refletem que o género é uma marca que tem uma influência significativa na expressão das emoções negativas. Tanto raparigas como rapazes tiveram uma influência significativa na expressão das emoções negativas. **As raparigas alcançaram níveis de intensidade mais elevados de emoções negativas** do que os rapazes. Em jogos sem possibilidade de ganhar ou perder, ambas as emoções atingem valores mais elevados se os jogos incluírem adversários. Portanto, ao invés de ser uma pessoa hostil no jogo, o adversário favorece a experiência emocional (tanto positiva, quanto negativa) dos participantes (Duran et al., 2014). Outros estudos referem que, é necessário reorientar o modelo desportivo tradicionalmente aplicado nas sessões de EF para promover experiências positivas nos alunos. Mais uma vez, a orientação deve ser voltada para a valorização do processo mais do que do resultado, a fim de evitar gerar climas emocionais de frustração e impotência nas meninas diante de sua suposta inferioridade em relação aos meninos (Chirivella & Esquiva, 2012; Soler, 2009). Ao verificarmos as conclusões do nosso estudo, um desafio está criado para os profissionais de Educação Física, que se constitui no conhecimento e nas condições que os JDT podem dar ao ato educativo. Desta forma, sabendo-se que ao integrarem os jogos psicomotores, de cooperação, de oposição e de oposição/cooperação estimulam níveis de intensidade elevados de emoções positivas e baixos valores de emoções negativas, assim, os profissionais poderão seleccioná-los sempre que dos seus objetivos façam parte a criação de ambientes de aprendizagem agradáveis e propiciadores de aprendizagens sem muitos

constrangimentos. Neste sentido, visar-se-á, muito mais, a promoção de condutas motrizes capazes de formar os alunos e a sua afetividade em detrimento de apenas valorizar um resultado, aspeto em que assenta, nos nossos dias, a educação, esquecendo-se, muitas vezes, do essencial para que deve estar orientada: a formação dos alunos como indivíduos com mentes críticas, dialogantes, responsáveis, solidários e com uma grande estima de si próprios.

3.6 Limitações do estudo

A realização de uma investigação que teve o contributo de participantes, alunos, que frequentavam o Ensino regular, demonstra alguns problemas, nomeadamente no desenrolar do projeto e na sua total concretização. Esta situação relacionou-se com o facto de os participantes no estudo, ao longo do tempo, por dificuldades diversas, terem sofrido lesões, contraído doenças e outros problemas pessoais que os impossibilitaram a sua presença nas atividades, conseqüentemente, de dar um contributo maior à investigação, limitando a população em estudo. Outra limitação teve a ver com o facto de a amostra ser pequena. Este facto condiciona a generalização dos resultados, encontrados no estudo. No entanto, proporcionam uma visão mais esclarecedora da ação que os JDT podem ter nas atitudes dos participantes em relação à igualdade de género, tal como na vivência e estimulação emocional. Por fim, as metodologias utilizadas, dado que foram apenas quantitativas, limitaram algumas explicações para o tipo de vivência emocional percebida.

3.7 Perspetivas de Futuro

Um dos contributos deste estudo aponta para a importância da necessidade de formação dos futuros profissionais de Educação Física ao nível da utilização dos recursos disponíveis específicos da disciplina e para a aprendizagem e formação em competências emocionais. Também devem aprender a valorizar as práticas lúdicas tradicionais, jogos desportivos tradicionais, como recurso pedagógico importante, atual e de fácil aplicação quando se quer fomentar a vivência de emoções, descartando a ideia de que apenas as práticas desportivas institucionalizadas e mais mediáticas podem dar um contributo formativo aos futuros cidadãos. Outra perspetiva será a de aplicar esta investigação a outras variáveis de estudo (competição, história desportiva, diferentes idades) para explicar a intensidade emocional despertada na prática de jogos desportivos tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminarmos esta etapa das nossas vidas sentimos um misto de emoções, de satisfação e orgulho pelas aprendizagens adquiridas, pelas barreiras e obstáculos ultrapassados e pela sensação de dever cumprido após estes dez meses de trabalho. As diversas áreas de intervenção pelas quais passámos foram sem dúvida uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos e ferramentas para uma intervenção futura enquanto profissionais de educação, já que as tarefas realizadas se prenderam pelo planeamento e operacionalização das aulas da turma do 8º C, realização de avaliações, dinamização de atividades, aplicação de projetos em contexto escolar e assessoria a um cargo de gestão intermédia - direção de turma. As tarefas destinadas ao planeamento foram as primeiras a serem realizadas e, conseqüentemente, onde surgiram mais dúvidas. O facto de termos elaborado diversos documentos no começo do estágio, despertou-nos para a importância da sua utilidade, sobretudo o plano anual da turma, por ter servido como ponto de partida à nossa intervenção. Face à condução das aulas, na dimensão instrução, entendemos que a utilização do questionamento seria um aliado do professor, já que obrigava os alunos a pensar acerca do problema apresentado, a refletir e consolidar os conhecimentos já adquiridos. Ainda, a utilização da demonstração e a busca pela eficiência desta fizeram-nos melhorar, conseqüentemente, a dimensão gestão, facilitando as transições das tarefas ao ser reduzido o tempo de instrução. A criação de rotinas, definição de grupos de trabalho e a estipulação de regras, proporcionaram um clima positivo ao longo das aulas, sendo que tentámos garantir um ambiente favorável à aprendizagem. Em relação ao último aspeto, sentimos que a prática nos exigiu mudanças constantes ao nível do currículo, as quais nos permitiram desenvolver competências benéficas associadas à necessidade de readaptação e imprevisibilidade do contexto. Algumas destas mudanças estiverem associadas à dimensão avaliação, na medida em que foram criados referenciais de avaliação para os momentos formais, ajustados aos conteúdos a avaliar e ao contexto onde foram realizados os registos. A realização da avaliação inicial em todas as modalidades foi fundamental para a identificação do nível de proficiência inicial dos alunos, servindo como elemento orientador para a planificação e reestruturação das aulas posteriores. Consideramos que temos muito a evoluir neste aspeto, já que é um trabalho complexo e importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Após um começo atribulado, onde a sensação de insegurança e incapacidade dominavam a nossa mente, fomos evoluindo tanto a nível pessoal como profissional, onde nos apoiámos na experiência,

ensinamentos e conselhos dos orientadores do AEL e FCDEF-UC, nos colegas do Núcleo de Estágio e nos professores do Grupo de EF, que se mostraram sempre disponíveis e empáticos face ao desafio que nos estava a ser colocado em mãos. O fator mais temido no começo do ano, o contacto com os alunos, que tanto nos levou a questionar “Será que consigo?” “Será que vou ser um bom professor? Conseguirei transmitir os conteúdos e potenciar as aprendizagens dos alunos?”, revelou-se no melhor de todo este processo, sobretudo pela relação desenvolvida com a turma e pelo apoio e encorajamento que fomos sentindo ao longo do tempo. Acreditamos que esta força foi fundamental para termos chegado aqui, pois nem sempre nos encontrámos motivados face ao trabalho e cansaço sentidos. Agora que nos encontramos mais próximos da meta, como futuros professores, sentimos uma responsabilidade acrescida naquela que será a nossa intervenção e passagem por outros estabelecimentos de ensino, visto que estamos conscientes que há muito para aprender e que só com a prática, exercício da profissão e experiência, conseguiremos ser melhores profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel-Khalek A.M. (2010). *Quality of life, subjective well-being, and religiosity in Muslim college students*. Qual. Life Res. 19, pp. 1133–1143.
- Aliste, A. e Alfaro, V. (2007). *Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social*. Educación. v. 3, n. 4, pp. 81-95.
- Alonso, J.I., De Robles, L., & Segado, F. (2011). *Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos*. CCD. Cultura, Ciencia y Deporte, 6(16), pp. 15-25.
- Alonso, J.I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). *Formacion emocional y juego en futuros docentes de educacion fisica*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorao, 16(1), 97-108. doi:10.6018/reifop.16.1.179461.
- Alonso, J.I., Marín, M., Yuste, J.L., Lavega, P. & Gea, G. (2019). *Consciência emocional em situações motoras cooperativas em contextos lúdicos e expressivos no Ensino Secundário Não Obrigatório: uma perspectiva de género*. Educatio Siglo XXI, 37, pp. 195–212. <https://doi.org/10.6018/educatio.363461>
- American Psychological Association (2020). *Estilo APA, Sétima Edição*. Acedido a 06/01/2023, em: <https://apastyle.apa.org/>.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). *Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários*. Journal of Sport Pedagogy and Research, 6(1), pp. 62-67.
- Andrade, E. L.; Figueira, J. R. A. & Miranda, M. L. J. (2014) *Ambiente escolar e atividade física: análise das variáveis e instrumentos utilizados em estudos na América do Norte e Europa*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v. 22, n. 1, pp. 157-67.
- Araújo, F. (2017). *A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, pp. 119-149.
- Araújo, P., Souza, M. e Ribas, J. (2014). *Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: Aproximações preliminares*. Motricidade. Edições Desafio Singular. vol. 10, n. 4, pp. 3-15.

- Atkin, J., Black, P., & Coffey, J. E. (2001). *The relationship between formative and summative assessment – in the classroom and beyond*. Classroom assessment and the National Science Education Standards. National Research Council.
- Ato, M., López-García, J.J., y Benavente, A. (2013). *Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología*. *Anales de Psicología /Annals of Psychology*, 29(3), pp. 1038-1059. Acedido a 20 de dezembro de 2022, em: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P., & Group, S. P. S. I. (2009). *The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review*. *Research Papers in Education*, 24, pp. 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>.
- Behr, D. (2017). *Assessing the use of back translation: the shortcomings of back translation as a quality testing method*. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), pp. 573–584. Acedido a 20 de dezembro de 2022, em: <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1252188>.
- Belmont (1979). *Relatório de Belmont, Princípios éticos e Diretrizes para a Proteção de Seres Humanos de Investigação*. Relatório da Comissão Nacional para a Proteção de Sujeitos. Elkridge, Maryland, Estados Unidos da América.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guia Prático, Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1): pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowditch, J. L. & Buono, A. F. (1992). *Elementos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioreira.
- Bracht, V. (1997). *Educação Física: conhecimento e especificidade*. In: Sousa, E. S.; Vago, T. M. (Org.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura. pp.13-23.
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). *Relacionando habilidades emocionais ao funcionamento social: uma comparação de auto-relato e medidas de desempenho de inteligência emocional*. *Journal of Personality*

- and Social Psychology, 91(4), pp. 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>.
- Brandolin, F., Koslinski, M. C., & Soares, A. J. G. (2015). *A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio*. Revista da Educação Física/UEM, 26, pp. 601-610.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, G. (2012). *Lazer e aprendizagem*. In: BROUGÈRE, Gilles. ULMANN, Anne-Lise. (Orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Caetano, A. P., & de Lurdes Silva, M. (2016). *Ética profissional e Formação de Professores*. Sísifo, (8), pp. 49-60.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cárcamo, C., Moreno, A. & del Barrio, C., (2021). *Meninas não Sweat: O desenvolvimento de estereótipos de gênero na educação física na escola primária*. Arenas Humanas, 4, pp. 196–217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>.
- Carvalho, L. M. D. (2017). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. Boletim Sociedade portuguesa de educação física, (10-11), pp. 135-151.
- Catunda, R. & Marques, A. (2017). *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte, Casa da Educação Física.
- Cely, E., Henrique, J., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (2017). *O Ensino Diferenciado nas Aulas de Educação Física*. Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano III, 1.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). *A influência dos estereótipos sexuais e papéis de gênero na participação e desempenho no esporte e exercício: revisão e direções futuras*. Psicologia do Esporte e Exercício, 14, pp. 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.psicoesporte.2012.10.005>.
- Chaplin, T.M. & Aldao, A. (2013). *Diferenças de gênero na emoção Expressão em Crianças: Uma Revisão Meta-Analítica*. Boletim Psicológico, 139, pp. 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>.
- Chirivella, E. & Esquivia, I. (2012). *Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte*. Revista de Psicología del Deporte. Vol. 21, núm. 1, pp. 171-176.

- CIG (s/data). *Igualdade entre mulheres e homens*. Acedido a 7 de janeiro de 2023, em: <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/enquadramento/>.
- Clemente, F. & Mendes, R. M. (2013). *Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas*. Exedra: Revista Científica, (7), pp. 70-85.
- Conselho de Ministros (2018). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação – Portugal + Igual*. n.º 61/2018, de 21 de maio.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand-McNally.
- Coutinho, M. S. (1998). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Porto: Porto Editora.
- Cozby, P. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas – Capítulo 11.
- Crano, W. D., & Gardikiotis, A. (2015). *Attitude Formation and Change*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition, (December)*. pp. 169–174. Acedido a 23/01/2023, em: doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24004-X>.
- Cunha, M. I. (2013). *O bom professor e sua prática*. Papirus Editora.
- Damásio, A. R. (2012). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurociência do sentir*. Portugal: Bloco Gráfico Lda.
- De Ath, G. & Fabricius, K. E. (2000). *Classification and regression trees: A powerful yet simple technique for ecological data analysis*. *Ecology*, 81(11), pp. 3178–3192.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory. Development of Self-Determination Through the Life-Course*. 55(1), pp. 47–54. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Secundário | Educação Física. Direção-Geral da Educação*. (11), 1. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>.
- Dorman, J. (2002). *Classroom environment research: Progress and possibilities*. *Queensland Journal of Educational Research*, 18, pp. 112-140.
- Duran, C. & Costes, A. (2018). *Efeito de jogos de motor na consciência emocional*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, pp. 227–245. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>.

- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). *Emotional Physical Education in High School. The Role of Sociomotricity*. Apunts. Educación Física y Deportes, 117, pp. 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02).
- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Unisport: Málaga. Edición original en francés 1981.
- Eagly, A.H., & Mladinic, A. (1989). *Gender Stereotypes and Attitudes Toward Women and Men*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(4), pp. 543–558. Acedido a 23 de janeiro de 2023, em: <https://doi.org/10.1177/0146167289154008>.
- Eckert, P. (2018). *The whole woman: Sex and gender differences in variation*. *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*, 1(1989), pp. 116–137. Acedido a 14 de janeiro de 2023, em: <https://doi.org/10.4324/9780429496288>.
- Édi, S., & Guimarães, R. (2002). *Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório*. pp. 1–8.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (2006). *Regulação emocional e competência socioemocional infantil*. En L., Baiter, C. Tamis-LeMonda, (Eds.), *Childs Psychology: Um manual de questões contemporâneas*, pp. 357-381. Nueva York: Psychology Press.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes.
- Expósito, F., Moya, M. C. & Glick, P. (1998). *Sexismo ambivalente: Medición y correlatos*. *Revista de Psicología Social*, 13, pp. 159-169.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. *Revista de educación* (332), pp. 97-116.
- Fasting, K. (1991). *El deporte y la cultura femenina*. In *Mujer y Deporte*. Ayuntamiento de Barcelona: Barcelona.
- Favinha, M. (2006). *A Direcção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). *Continuum de Autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo*. *Estudos de Psicologia* (Natal), 10, pp. 385-395.

- Flintoff, A. & Scraton, S. (2006) *Girls and PE*. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O' Sullivan (Eds). *The handbook of physical education* (London, Sage), pp. 767-783.
- Fraser, B. J. (1998) Classroom environment instruments: Development, Validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, pp. 7-33.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos Sociales del Deporte. Una Reflexión Sociológica*. Madrid: Alianza editorial.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). *Inteligencia Emocional y Género: Más allá de las diferencias sexuales [Emotional Intelligence and Gender: Beyond sex differences]*. *Anales de Psicología*, 28, pp. 567–575.
- Goleman, D. (2005). *Inteligência Emocional: a teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). *Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents*. *Journal of sports science & medicine*, 11(4), p. 614.
- Gray, P. (2013). *Livre para aprender: Porquê que, libertar o instinto de brincar tornará os nossos filhos mais felizes, mais autossuficientes e melhores alunos para o resto da vida*. Basic Books.
- Guedes, M. (2016). *A herança cultural do movimento humano: o contributo dos jogos tradicionais portugueses para o bem-estar de todos*. In R. Mendes, G. Dias, J. Amado & O. Vasconcelos. *Jogos e Brinquedos Populares: Tradição, Património e Legado*, pp. 98-106. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gutiérrez, D., & García-López, L. M. (2012). *Gender differences in game behaviour in invasion games*. *Physical education and Sport Pedagogy*, 17, pp. 289–301. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690379>.
- Higgins, J.P.T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M.J., & Welch, V.A. (eds). (2021). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.2 (updated February 2021)*. Cochrane, Available from www.training.cochrane.org/handbook.
- Hutchinson, G. E. (1995). *Gender-fair teaching in physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(1). pp. 42-47.
- Interdonato, G. C. & Greguol, M. (2011) *Qualidade de vida e prática habitual de atividade física em adolescentes com deficiência*. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 21, n. 2, pp. 282-95.

- Jacinto, J. (1984). *Avaliação em Educação Física. Horizonte*. Vol. I, nº4, pp. 127-131.
- Jäncke, L. (2018). *Sex/gender differences in cognition, neurophysiology, and neuroanatomy [version 1; referees: 3 approved]*. F1000Research, 7(0), pp. 1–10. Acedido a 18 de janeiro de 2023, em: <https://doi.org/10.12688/f1000research.13917.1>.
- Jansen, R., Batista, S., Brooks, A.I., Tischfield, J.A., Willemsen, G., Van Grootheest, G., ... Penninx, B.W.J.H. (2014). *Sex differences in the human peripheral blood transcriptome*. BMC Genomics, 15(1). Acedido a 8 de janeiro de 2023, em: <https://doi.org/10.1186/1471-2164-15-33>.
- Januário, C. (2017). *O planejamento de jovens professores de educação física*. Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade, pp. 109–118.
- Jaouen, G. (2010). *Entorno institucional de los juegos tradicionales de adultos y salud social*. In *Juegos Tradicionales Y Salud Social, Colectivo de autores*. Asociación Cultural La Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales. Aranda de Duero.
- Jiménez, M.-I., & López-Zafra, E. (2011). *Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: El papel de la inteligencia emocional percibida [Atitudes sociais e adaptação social entre adolescentes espanhóis: O papel da inteligência emocional percebida]*. Revista de Psicologia Social, 26(1), pp. 105–117.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperação e competição: Teoria e pesquisa*. Empresa de livros de interação.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Making cooperative learning work*. Article in *Theory Into Practice*.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (2006). *Active learning: Cooperation in the university classroom (3rd ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kerby, D. S. (2014). *The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation*. Comprehensive Psychology, 3, pp. 11-IT.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kidd, B. (2013). *Sports and masculinity*. Sport in Society, 16(4), pp. 553-564.
- Kirk, D. (1990): *Educación Física y curriculum*. (Ed.). Universitat de Valencia. Valencia.
- Kishimoto, T. (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). *Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences*. *Sex Roles*, 52(9-10), pp. 625-636.
- Kretschmann, R. (2014). *Student motivation in physical education-the evidence in*. *Acta Kinesiologica*, 8, pp. 27-32.
- Kobal, M. (1996). *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. Universidade Estadual de Campinas, pp. 1-179.
- Lagardera, F. e Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona. Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (Eds). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2011). *Educación Física, conductas motrices y emociones*. *Ethologie & Praxéologie*, 16, pp. 23-43.
- Lakatos, I. (1983). *History of science and its rational reconstructions*. In: Hacking, I. (org.) *Scientific revolutions*. Hong-Kong: Oxford University.
- Lakatos, I. (1979). *O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica*. In: Lakatos, I. e Musgrave, A.(org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, *History of science and its rational reconstructions*. In: HACKING, I. (org.). *Scientific revolutions*. Hong-Kong: Oxford University.
- Landry, R. (2003). *A análise de conteúdo*. Loures: Lusociência. pp. 344- 370.
- Larraz, A. (2002). *Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón - Educación Primaria: Educación Física*. (Publicacion., from INEFC - Lleida: http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf.
- Larrosa, J. (2017). *Bondía. Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte, MG: Autêntic.
- Lavega, P. (ed.). *Metodología de intervención práctica para promover la inclusión social a través de los juegos y deportes tradicionales*. Opportunity: Erasmus+ Sport projet. Barcelona: INEFC, Universitat de Lleida, ADISPAZ, Universidade Coimbra, AGA, HSTIS, IRSIE, ATJSJP, AEJeST.
- Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (ed.) (2006). *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.

- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *La educación física como pedagogía de conductas motrices*. Tandem, 18, pp.79-101.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A. & Saez de Ocariz, U. (2006). *Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad*. Apunts. Educación Física y Deportes 85, pp. 68-81.
- Lavega, P., Fillat, A., Ruiz, P. & Terreros, A. (2010). *Inclusión, juego cooperativo y emociones: In Torralba, M.A.; Manuel, P.; De Fuentes, M.; Calvo, J. & Cardozo J.F. (Ed.) Docencia, innovación e investigación en educación física, V congreso internacional y XXVI nacional de Educación Física*. Barcelona, INDE, pp. 485-497.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). *Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(2), pp. 617-640.
- Lavega, P., March, J., Araujo, P., Jaqueira, A.R., Ribas, J.F., & Marin, E. (2011). *A Cross-Cultural experience. Traditional Sporting Games and Emotions in Spain, Portugal and Brazil in H.D. Guohua Zheng, (ed.) School Physical Education and Students' Quality*, pp.421-425, Volume XII, Liverpool: World Academic Union.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). *Juegos deportivos y emociones*. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. Revista de Investigación Educativa, RIE, 31(1), pp. 151-166.
- Lavega, P., Etxebeste, J., Sáez de Ocariz, U., Serna, J., & Durante, B. (2016). “*Apprendre à vivre ensemble par les Jeux sportifs Traditionnels,*” in *Égalité, mixité, intégration par le sport*. Ed. G. Ferréol (Paris: Éditions l'Harmattan), pp. 129–146.
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). *Validation of games and emotion Scale (GES-II) to study emotional motor experiences*. Journal of Sport Psychology, 27(2), pp. 117-124.
- Lavega-Burgués, P., Luchoro-Parrilla, R.A., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Aires-Araujo, P., Rodríguez-Arregi, R., Muñoz-Arroyave, V., Ensenyat, A., Damian-Silva, S., Machado, L., Prat, Q., Sáez de Ocariz, U., Rillo-Albert, A., Martín-Martínez, D., & Pic, M. (2020). *Enhancing Multimodal Learning Through Traditional Sporting Games: Marro360°*. Frontiers in Psychology, 11, p. 1384. Acedido a 10 de janeiro d 2023, em: doi: 10.3389/ fpsyg.2020.01384.

- Lazarus, R. S. (1999). *Hope: An emotion and a vital coping resource against despair*. Social Research, 66(2), pp. 653-678.
- Lazarus, R. S. (2000). *How Emotions Influence Performance in Competitive Sports*. The Sport Psychologist, 14, pp. 229-252.
- Leitão, V. (1976). *A unidade didática*. Curriculum. 15(4), pp. 19–25.
- Lips, H. M. (2020). *Sex & Gender: An introduction*. Long Grove: Waveland Press.
- Liu, Y., Kou, K., Wu, H. & Nian, Y. (2016). *Using Classification and Regression Tree and Dimension Reduction in Analyzing Motor Vehicle Traffic Accidents*. Appl. Math. Inf. Sci. 10, No. 2, pp. 639-646. Acedido a 15 de junho de 2023, em: <https://www.naturalspublishing.com/Article.asp?ArtcID=11168>.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). *Jogar e pegarhabilidades relacionais no jogo: aprendizagem situada em uma unidade de jogo modificada*. Revista de Ensino em Educação Física, 27, pp. 100–15. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.100>
- Marante, W. O. & Ferraz, O. L. (2006). *Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas*. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, pp. 201-216.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *Q.E. – O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa, Editora Pergaminho, Lda.
- Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Diretor de Turma – Estudo de Caso (volume 1)*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Aberta, Lisboa.
- Matos, M. (2008). *Comunicação e Gestão de Conflitos e saúde na escola*. 4ª edição CDI / FMH.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.
- McNally, J. & Orlick, T. (1975). *Cooperative sport structures: A preliminary analysis*. Mouvement, 7, pp. 267-271.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Miralles, R. (2013). *A relação entre os jogos motores e as emoções emel ciclo superior d'educació primaria: ajudant els mestres a prendredecisions* (Tese de doutorado inédita). Universitat de Lleida, Lleida.

- Mitchell, C. B., Bunker, L. K., Kluka, D. A., Sullivan, P. A. (Orgs.). (1995). *Gender equity through physical education and sport*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Moraes, J. F. V. N., Moreira, D. N., Freire, G. L. M., Cavalcante, W. A., & Junior, J. R. A. D. N. (2020). *Motivação para as aulas de educação física de escolares do ensino médio de petrolina--pe*. Revista Inspirar Movimento & Saude, 20(4).
- Moreira, C. H., Maciel, L. F. P., do Nascimento, R. K., & Folle, A. (2017). *Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão*. Corpoconsciência, pp. 67-79.
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., Huéscar, E. e Llamas, L. (2011). *Relação de os motivos de prática esportiva em adolescentes com a percepção de incompetência, imagem corporal e hábitos saudáveis*. Cultura e Educação, 23 (4), pp. 533-542.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education. First online edition*.
- NASPE. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education (3rd ed.)*. Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
- Nobre, P. (2009). *Contributos para uma avaliação curricular da escola: a avaliação do PCE*. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Org.s). Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da SPCE (CdRom). Comunicação 295. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2017). *Estilos de ensino*. Ténis: Estratégia, Percepção e Ação, pp. 145–155. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7_5
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2). <http://hdl.handle.net/10316/95074>.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: The University of Cambridge.
- Oliveira, A. R. (2012). *Ética Profissional*, pp. 1–80.

- Olszanowski, M., Pochwatko, G., Kuklinski, K., y Scibor-Rylski, M., Lewinski, P., & Ohme, R.K. (2015). *Warsaw set of emotional face expression pictures: a validation study of facial display photographs*. *Frontiers in Psychology*, 5, pp. 1-7. Acedido a 22 de dezembro de 2022, em: doi: 10.3389/fpsyg.2014.01516.
- Onofre, M. (1995). *Prioridades de formação didáctica em educação física*. *Boletim SPEF*, 12, pp. 75-97.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Acedido a 14 de dezembro de 2022, em: <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/crime/embaixadores-da-juventude/conhea-mais/a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentvel.html>.
- Orlick, T. (2002). *Nurturing positive living skills for children: feeding the heart and soul of humanity*. *Journal of Excellence*, 7, pp. 86-98.
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, pp. 66-86.
- Parlebas, P. (1969). *Contribution de l'éducation motrice au développement de la personnalité*, en P. Parlebas, (éd.) *Activités physiques et éducation motrice*. *Dossiers EPS*, 4 (pp. 60-75). Paris: Éditions Revue Éducation Physique et Sport.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1986). *Elementos de Sociologia do Desporto*. Paris: PUF.
- Parlebas, P. (1987). *Recherche expérimentale sur le jeu sportif: autour de la balle assise [Experimental research on the sports game: Around the game of balle assise (sitting ball)]*. *Revue EPS*, 34, pp. 3-7.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Collection « Le psychologue », Paris : PUF.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física Moderna*. Cuadernos Técnicos del Deporte, 25. 2. ed. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés (2ed.)*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2001a). *Juegos, deporte y sociedad*. Léxico de Praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo. 1ª Edició 1981.
- Parlebas, P. (2001b). *Didactique et logique interne des aps*. *Revue EPS*, 228, pp. 23-28.

- Parlebas, P. (2002a). *Elementary mathematical modelization of games and sports*. In Robert Franck (éd.), *The explanatory power of models*. pp. 197-227, Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Parlebas, P.(2002b). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2003a). *Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz, a Congreso FIEP, La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-recreativas*. Cáceres, universidad de Extremadura.
- Parlebas, P. (2003b). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del deporte.
- Parlebas, P. (2005). *El joc, emblema d'una cultura, en Enciclopèdia Catalana (ed.) Jocs i Esports tradicionals, Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Volumen 3. pp. 11-20. Barcelona: Enciclopèdia catalana.
- Parlebas, P. (2009). *Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales*. En. C. Villa Porras (Ed.), *Juegos tradicionales y salud social* (pp. 85-94). Aranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.
- Parlebas, P. (2010). *Santé et bien-être relationnel dans les jeux traditionnels en G. Jaouen; P. Lavega, y C. De La Villa (ed)*. *Jeux traditionnels et santé sociale*, pp.85-102. Aranda de Duero: Asociación.
- Parlebas, P. (2015). *Jeux traditionnels et dynamique relationnelle*. In L. Collard, (ed). *Sport & Bien-être relationnel. Un autre aspect de la santé*. pp. 41-86. Paris: Éditions Chiron.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica: ciencia, acción y educación física*. Traductor y editor Raul Martinez de Santos. Junta de Andalucía, Consejería de Turismo y Deporte.
- Pellicer, I. (2011). *Educação Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.
- Penney, D. (2002). *Gênero e educação física*. Londres: Routledge.
- Pereira, C. F. P. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu).
- Peres, A. L. X., & Marcinkowski, B. B. (2012). *A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física*. *Cinergis*, 13(4), pp. 26-33.

- Pic, M., Navarro-Adelantado, V. & Jonsson, G. K. (2018). *Detection of Ludic Patterns in Two Triadic Motor Games and Differences in Decision Complexity*. *Front. Psychol.* 8: p.2259.
- Pic, M., Lavega-Burgués, P. & March-Llanes, J. (2019). *Motor behaviour through traditional games*. *Educational Studies* 45, pp. 742–755. doi: 10.1080/03055698.2018.1516630.
- Pic, M., Navarro-Adelantado, V., & Jonsson, G.C. (2020). *Gênero, Diferenças no Comportamento Estratégico em um Momento de Perseguição Triádica, identificado através de uma metodologia observacional*. *Fronteiras em Psicologia*, 11, pp. 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00109>.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades fíicodeportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Puig, N. & Soler, S. (2004). *Mujer y Deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa*. *Apunts*, 76, pp. 71-78.
- Puig, N. (2001). *La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el siglo XXI*. In Latiesa, M. Et al. *Deporte y Cambio social en el umbral del siglo XXI (Vol II, pp 67-80)*. Madrid: Aeisad - Esteban Sanz.
- Puig, N. & Vilanova, A. (2011). *Positive functions of emotions in achievement sports*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, pp. 334–344.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Raposo, A. (2019). *Prática de Jogos Tradicionais em Portugal por crianças dos 3 aos 10 anos de idade*. Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância. Departamento de Educação. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Ribas, J. (2005). *Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola*. *Motriz*, Rio Claro, v.11, n.2, pp.103-110.
- Ribas, J. & Oliveira, G. (2010). *Articulações da praxiologia motriz com a concepção crítico-emancipatória*. *Movimento (UFRGS. Impresso)*, v. 16, pp. 21-37.
- Ribeiro Silva, E., Fachada, M. & Nobre, P. (Ed.s) (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada 2017-18. Coimbra: Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF-UC. ISBN: 978-989-96807-6-0*.
- Ribeiro, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2022). *GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO*.
- Rius, J., Cores, F., Solsona, F. (2013). *Cooperative scheduling mechanism for large-scale peer-to-peer computing systems*. *Journal of Network and Computer Applications*.

- 36(6), pp. 1620-1631. Acedido a 27 de dezembro de 2022, em: doi: <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2013.01.002>.
- Rocha, T. B. (2021). *O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19*. EaD em Foco, 11(2).
- Rodrigues, L. A. (2003). *Contributo da Praxiologia Motriz nas Actividades Escolares: Caracterização do Programa de Educação Física do 2º ciclo DEA*. Programa doutoramento INEFC-Universidad de Lleida. Não publicado.
- Rodrigues, M. (2018). *Jogos, Emoções, Cultura e Educação Física. Análise das emoções em estudantes universitários*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências do Desporto - Ramo Educação Física.
- Rovira, G. (2010). *Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales*. Acción Motriz, 5, pp. 12-19.
- Rovlias, A. & Kotsou, S. (2004). *Journal of Neurotrauma*. 21 (7), pp. 886-893.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Castillo, R. y González Herrero, V. (2009). *Inteligencia Emocional y el consumo de cocaína en adolescentes*. En P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. pp.367-372. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). *Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes [Inteligência emocional e consumo de álcool/tabaco por adolescentes]*. *Ansiiedad y Estres*, 12 (2-3), pp. 223–230.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), pp. 163-176. doi:10.6018/reifop.16.1.180101.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). *Por que você está lutando? Conflitos motores e emoções negativas na aula de educação física: o caso dos jogos de oposição*. *Educatio Siglo XXI*, 32, pp. 71–90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>.
- Salgueiro, M. & Vilela, S. (2012). *A importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo* (Doctoral dissertation).

- Sarmento, P. (2004). *A Pedagogia do Desporto*. Em P. Sarmento, *Pedagogia do Desporto e Observação*, pp. 70-102.
- Saavedra, J. M., Pic, M., Jimenez, F., Lozano, D., & Kristjánssdóttir, H. (2019). *Relationship between game-related statistics in elite men's beach handball and the final result: A classification tree approach*. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 19(4), pp. 584-594.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed.)*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Silva, P., Botelho-Gomes, P., & Queirós, P. (2017). *As actividades físicas e desportivas têm sexo? O género no desporto*. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2829), pp. 1 - 60.
- Soares, A. J. G. et al. (2010) *Tempo e espaço para a educação corporal no cotidiano de uma escola pública*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, pp. 71-96.
- Soler, S. (2009). *Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol*. *Cultura y Educación*, 21(1), pp. 31-42.
- Steinberg, G. M., & Maurer, M. (1999). *Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction*. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(2), pp. 61-65.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. In X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, Universidade de Santiago de Compostela.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). *O Conceito de Motivação Na Psicologia*. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), pp. 119-132.
- UNESCO (2017). *Objetivos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Universit, C., Interculturais, E., & Relat, T. (2018). *A motivação para a prática da educação física no 3º ciclo (3)*.
- Vera, J. A., Moreno, R., & Moreno Murcia, J. A. (2009). *Relationships between the transfer of responsibility in assessment and the perception of equality in physical education classes*. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4, pp. 25-31.

Wang, L., & Chen, R. (2021). *Satisfação das necessidades psicológicas, motivação autodeterminada e atividade física de alunos de educação física: comparação entre gênero e níveis escolares*. *Jornal Europeu de Ciências do Esporte*. <https://doi.org/10.1080/17461391.2021.1978558>.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2009). *O que sabemos sobre inteligência emocional: como ela afeta o aprendizado, o trabalho, os relacionamentos e nossa saúde mental*. Revisão de Boston.

Legislação Consultada

Portugal, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Perfil de Desempenho Docente

Portugal, Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro de 2007

Portugal, Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007

Portugal, Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

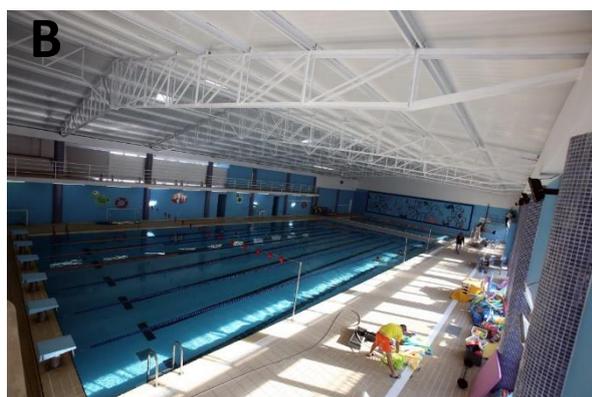
Portugal, Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto de 2012.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1- Instalações Desportivas
- Anexo 2- Calendário Escolar
- Anexo 3- Planeamento Anual
- Anexo 4- Roulement
- Anexo 5- Ficha biográfica do aluno (caraterização da turma)
- Anexo 6- Plano de aula
- Anexo 7- Ficha de Avaliação de Conhecimentos
- Anexo 8- Avaliação Formativa Inicial
- Anexo 9- Avaliação Formativa Processual
- Anexo 10- Avaliação Sumativa
- Anexo 11- Avaliação Final do 1º Semestre
- Anexo 12- Ficha de Autoavaliação
- Anexo 13- Relatório de observação de aula
- Anexo 14- Nível de proficiência inicial da turma
- Anexo 15- Cartaz Atividade de Desporto Adaptado
- Anexo 16- Cartaz Olimpíada Sustentada – A Equidade não tem género
- Anexo 17- Termo de consentimento - Projeto opportunity
- Anexo 18- Questionário NATGEN
- Anexo 19- Questionário GES-II
- Anexo 20 -QR Code (NATGEN e GES-II)
- Anexo 21- Fichas de jogo tradicional
- Anexo 22- Jogos da Freguesia – Lousã 2023
- Anexo 23- Dados do Grupo Experimental – Emoções Sentidas por domínio de JDT
- Anexo 24- Dados do Grupo Controlo – Emoções Sentidas por domínio de JDT
- Anexo 25- Protocolo de aplicação. Documentos de apoio do curso MOOC
- Anexo 26- Cronograma de tarefas – Tema Problema
- Anexo 27 – Resultados descritivos do GES-II por grupo de investigação
- Anexo 28 – Resultados descritivos do GES-II por género
- Anexo 29- Análise das diferenças entre rapazes e raparigas, face à igualdade de género
- Anexo 30- Análise descritiva das diferenças entre grupos face à igualdade de género
- Anexo 31- Certificado o XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física
- Anexo 32- Certificados de Formação

Anexo 1- Instalações Desportivas



Espaços Desportivos: A- Pavilhão da ESL; B- Piscina Municipal da Lousã; C- Espaço Exterior da ESL; D- Relvado Sintético de Futebol de 7 da Lousã; E- Campo de Ténis da Lousã.

Anexo 3- Planejamento Anual

A) Condição Física

FITescola	
Data Início	20 de setembro de 2022
Data Fim	6 de outubro de 2022
Nº Aulas Previstas	6 Aulas
Nº Blocos Previstos	7 Blocos
Tempo Total UD	1 Aulas x 100' + 5 Aulas x 50' = 350'
Tempo Útil UD	1 Aulas x 85' + 5 Aulas x 35' = 260'

Tabela 6 - Duração das aulas FITescola.

B) Basquetebol

Basquetebol	
Data Início UD	27 de setembro de 2022
Data Fim UD	17 de novembro de 2022
Nº Aulas Previstas	10 Aulas
Nº Blocos Previstos	13 Blocos
Tempo Total UD	3 Aulas x 100' + 7 Aulas x 50' = 650'
Tempo Útil UD	3 Aulas x 85' + 7 Aulas x 35' = 500'

Tabela 7 - Duração da Matéria de Basquetebol.

C) Natação

Natação	
Data Início UD	5 de novembro de 2022
Data Fim UD	6 de dezembro de 2022
Nº Aulas Previstas	4 Aulas
Nº Blocos Previstos	8 Blocos
Tempo Total UD	4 Aulas x 100' = 400'
Tempo Útil UD	4 Aulas x 85' = 340'

Tabela 8 - Duração da Matéria de Natação.

D) Ginástica e Dança

Ginástica e Dança	
Data Início UD	13 de dezembro de 2022
Data Fim UD	26 de janeiro de 2023
Nº Aulas Previstas	10 Aulas
Nº Blocos Previstos	15 Blocos
Tempo Total UD	5 Aulas x 100' + 5 Aulas x 50' = 750'
Tempo Útil UD	5 Aulas x 85' + 5 Aulas x 35' = 600'

Tabela 9 - Duração da Matéria de Ginástica e Dança.

E) Badminton

Badminton	
Data Início UD	23 de fevereiro de 2023
Data Fim UD	21 de março de 2023
Nº Aulas Previstas	7 Aulas
Nº Blocos Previstos	11 Blocos
Tempo Total UD	4 Aulas x 100' + 3 Aulas x 50' = 550'
Tempo Útil UD	4 Aulas x 85' + 3 Aulas x 35' = 445'

Tabela 10 - Duração da Matéria de Badminton.

F) Atletismo

Atletismo	
Data Início UD	9 de março de 2023
Data Fim UD	9 de maio de 2023
Nº Aulas Previstas	9 Aulas
Nº Blocos Previstos	11 Blocos
Tempo Total UD	2 Aulas x 100' + 7 Aulas x 50' = 550'
Tempo Útil UD	2 Aulas x 85' + 7 Aulas x 35' = 415'

Tabela 111 - Duração da Matéria de Atletismo.

G) Futsal

Futsal	
Data Início UD	9 de maio de 2023
Data Fim UD	13 de junho de 2023
Nº Aulas Previstas	10 Aulas
Nº Blocos Previstos	15 Blocos
Tempo Total UD	5 Aulas x 100' + 5 Aulas x 50' = 750'
Tempo Útil UD	5 Aulas x 85' + 5 Aulas x 35' = 600'

Tabela 12 - Duração da Matéria de Futsal.

H) Outras

Outras (Corta-Mato, Jogos Tradicionais, Voleibol)	
Data Início UD	Ao longo do ano
Data Fim UD	Ao longo do ano
Nº Aulas Previstas	6 Aulas
Nº Blocos Previstos	9 Blocos
Tempo Total UD	3 Aulas x 100' + 3 Aulas x 50' = 450'
Tempo Útil UD	3 Aulas x 85' + 3 Aulas x 35' = 360'

Tabela 13 - Duração de Outras Matérias.

Anexo 4- Roulement



ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ



ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ - EDUCAÇÃO FÍSICA - ROULEMENT 1 - 26 SETEMBRO a 4 DE NOVEMBRO 2022 - VERSÃO 1																													
Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta									
Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	P1	P1	P1	P1	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª
8:30-9:20	117B A	P2	P2	P2	P2	8:30-9:20	10ª A Q	GIN	GIN	GIN	GIN	8:30-9:20	12ª C M	P1	P1	P1	P1	8:30-9:20	8º D Q	GIN	GIN	GIN	GIN	8:30-9:20	9ª A A	P3	P3	P3	P3
8:30-9:20	12ª M	P1	P1	P1	P1	8:30-9:20	11ª D S	Fla	Fla	Fla	Fla	8:30-9:20	7º D N	Fla	Fla	Fla	Fla	8:30-9:20	10ª D Q	GIN	GIN	GIN	GIN	8:30-9:20	8ª C N	Fla	Fla	Fla	Fla
8:30-9:20	7ª C N	Fla	Fla	Fla	Fla	8:30-9:20	11ª A V	P1	P1	P1	P1	8:30-9:20	7ª B V	P2	P2	P2	P2	8:30-9:20	8ª A S	Fla	Fla	Fla	Fla	8:30-9:20	7ª A V	P1	P1	P1	P1
						8:30-9:20						8:30-9:20					8:30-9:20						8:30-9:20						
9:30-10:20	117B A	P2	P2	P2	P2	9:30-10:20	10ª A Q	GIN	GIN	GIN	GIN	9:30-10:20	12ª C M	P1	P1	P1	P1	9:30-10:20	8º D M	P1	P1	P1	P1	9:30-10:20	9ª A A	P3	P3	P3	P3
9:30-10:20	12ª M	P1	P1	P1	P1	9:30-10:20	11ª D S	Fla	Fla	Fla	Fla	9:30-10:20	7ª C N	Fla	Fla	Fla	Fla	9:30-10:20	10ª D Q	GIN	GIN	GIN	GIN	9:30-10:20	8ª C N	Fla	Fla	Fla	Fla
9:30-10:20	7ª C N	Fla	Fla	Fla	Fla	9:30-10:20	11ª A V	P1	P1	P1	P1	9:30-10:20	7ª B V	P2	P2	P2	P2	9:30-10:20	8ª A S	Fla	Fla	Fla	Fla	9:30-10:20	7ª DA V	P1	P1	P1	P1
9:30-10:20						9:30-10:20						9:30-10:20					9:30-10:20						9:30-10:20						
10:40-11:30	10ª C Q	GIN	GIN	GIN	GIN	10:40-11:30	8ª B V	P1	P1	P1	P1	10:40-11:30	10ª E A	P3	P3	P3	P3	10:40-11:30	12ª B Q	GIN	GIN	GIN	GIN	10:40-11:30	7ª H N	Fla	Fla	Fla	Fla
10:40-11:30	12ª M	P1	P1	P1	P1	10:40-11:30	8ª C N	Fla	Fla	Fla	Fla	10:40-11:30	12ª D M	P1	P1	P1	P1	10:40-11:30	11ª C A	P2	P2	P2	P2	10:40-11:30	8º D S	Fla	Fla	Fla	Fla
10:40-11:30	11ª C A	P2	P2	P2	P2	10:40-11:30	9º D S	Fla	Fla	Fla	Fla	10:40-11:30	8ª B N	Fla	Fla	Fla	Fla	10:40-11:30	8ª E S	Fla	Fla	Fla	Fla	10:40-11:30	11ª A V	P1	P1	P1	P1
10:40-11:30						10:40-11:30						10:40-11:30					10:40-11:30						10:40-11:30						
11:40-12:30	12ª B Q	GIN	GIN	GIN	GIN	11:40-12:30	10ª B Q	GIN	GIN	GIN	GIN	11:40-12:30	10ª C Q	GIN	GIN	GIN	GIN	11:40-12:30	8ª C M	P1	P1	P1	P1	11:40-12:30	10ª E A	P3	P3	P3	P3
11:40-12:30	7º D N	Fla	Fla	Fla	Fla	11:40-12:30	8ª C M	P1	P1	P1	P1	11:40-12:30	12ª D M	P1	P1	P1	P1	11:40-12:30	11ª B A	P2	P2	P2	P2	11:40-12:30	8º D S	Fla	Fla	Fla	Fla
11:40-12:30	11ª C A	P2	P2	P2	P2	11:40-12:30	8ª F S	Fla	Fla	Fla	Fla	11:40-12:30	7ª B N	Fla	Fla	Fla	Fla	11:40-12:30	8ª B V	P3	P3	P3	P3	11:40-12:30	CPTGEAC2	P	P	P	P
11:40-12:30						11:40-12:30						11:40-12:30					11:40-12:30						11:40-12:30						
12:40-13:30	12ª C M	P1	P1	P1	P1	12:40-13:30	10ª B Q	GIN	GIN	GIN	GIN	12:40-13:30	10ª C Q	GIN	GIN	GIN	GIN	12:40-13:30	12ª A M	P1	P1	P1	P1	12:40-13:30	10ª E A	P3	P3	P3	P3
12:40-13:30	7º D N	Fla	Fla	Fla	Fla	12:40-13:30	8ª C M	P1	P1	P1	P1	12:40-13:30	9ª A A	P2	P2	P2	P2	12:40-13:30	8ª A	Fla	Fla	Fla	Fla	12:40-13:30	CPTGEAC2	P1	P1	P1	P1
12:40-13:30						12:40-13:30						12:40-13:30	7ª B N	Fla	Fla	Fla	Fla	12:40-13:30	8ª B V	P3	P3	P3	P3	12:40-13:30	11ª D S	Fla	Fla	Fla	Fla
12:40-13:30						12:40-13:30						12:40-13:30					12:40-13:30						12:40-13:30						
14:50-15:40						14:50-15:40	8º D M	P1	P1	P1	P1	14:50-15:40					14:50-15:40	10ª D A	P1	P1	P1	P1	14:50-15:40	CPTGEAC3	P1	P1	P1	P1	
14:50-15:40						14:50-15:40	7ª A V	P3	P3	P3	P3	14:50-15:40					14:50-15:40	10ª B Q	GIN	GIN	GIN	GIN	14:50-15:40						
14:50-15:40						14:50-15:40						14:50-15:40					14:50-15:40						14:50-15:40						
15:50-16:40	10ª D A	P1	P1	P1	P1	15:50-16:40	8ª E S	Fla	Fla	Fla	Fla	15:50-16:40	DE V	Des	por	to	Exc	15:50-16:40	DE V	Des	por	to	Exc	15:50-16:40	CPTGEAC3	P1	P1	P1	P1
15:50-16:40	8ª B N	Fla	Fla	Fla	Fla	15:50-16:40						15:50-16:40					15:50-16:40	10ª A Q	GIN	GIN	GIN	GIN	15:50-16:40	7ª B V	P	P	P	P	
15:50-16:40						15:50-16:40						15:50-16:40					15:50-16:40						15:50-16:40						
16:50-17:40	10ª D A	P1	P1	P1	P1	16:50-17:40	8ª E S	Fla	Fla	Fla	Fla	16:50-17:40	DE V	Des	por	to	Exc	16:50-17:40	DE+	Des	por	to	Exc	16:50-17:40	DE N	Des	por	to	Exc
16:50-17:40	CPTES Q	P3	P3	P3	P3	16:50-17:40	DE V	Des	por	to	Exc	16:50-17:40	DE N	Des	por	to	Exc	16:50-17:40	CPTES Q	P3	P3	P3	P3	16:50-17:40	DE V	Des	por	to	Exc
16:50-17:40	8ª B N	Fla	Fla	Fla	Fla	16:50-17:40						16:50-17:40					16:50-17:40						16:50-17:40						
16:50-17:40						16:50-17:40						16:50-17:40					16:50-17:40						16:50-17:40						
17:50-18:40	CPTES Q	P3	P3	P3	P3	17:50-18:40	DE V	Des	por	to	Exc	17:50-18:40	DE V	Des	por	to	Exc	17:50-18:40	DE+	Des	por	to	Exc	17:50-18:40	DE V	Des	por	to	Exc
17:50-18:40						17:50-18:40						17:50-18:40					17:50-18:40						17:50-18:40						
17:50-18:40						17:50-18:40						17:50-18:40					17:50-18:40						17:50-18:40						

U. D. Natação		SEMANAS							
		1ª Semana	26 a 30 set	1ª Semana	24 a 28 out	1ª Semana	21 a 25 nov	1ª Semana	
Nuno Marques	26 setembro a 28 outubro	2ª Semana	3 a 7 out	2ª Semana	31 out. a 4 nov.	2ª Semana	28 nov a 2 dez	2ª Semana	
Sandra Mónica	26 setembro a 28 outubro	3ª Semana	10 a 14 out	3ª Semana	7 a 11 nov	3ª Semana	5 a 10 dez	3ª Semana	
		4ª Semana	17 a 21 out	4ª Semana	14 a 18 nov	4ª Semana	12 a 16 dez	4ª Semana	
P1 - Topo norte		P2 - Centro		P3 - Topo sul		GIN em P3		BASQ, em P3 ou P1	

Anexo 5- Ficha biográfica do aluno (caraterização da turma)

INQUÉRITO

ATENÇÃO: Nas questões em que apareça o símbolo , debes assinalar com um X.

1- Identificação do Aluno

Ano: ___ Turma: ___ Nº de aluno: _____

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: ___

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Telemóvel: _____

Email: _____

Morada de residência: _____

Código-Postal: _____ - _____

Localidade: _____

2- Encarregado de Educação

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: ___

Grau de Parentesco: _____ Contacto Telefónico: _____

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

Email: _____

3- Situação Familiar

Nome do pai: _____

Idade: ___ anos Profissão: _____ Contacto: _____

Nome da mãe: _____

Idade: ___ anos Profissão: _____ Contacto: _____

Número de irmãos: ___, idades por ordem crescente: _____

4- Vida Escolar

Já reprovaste? Sim Não

Se respondeste sim à questão anterior, indica em que ano(s):

		Nº de vezes
1º Ciclo	1º Ano	
	2º Ano	
	3º Ano	
	4º Ano	
2º Ciclo	5º Ano	
	6º Ano	
3º Ciclo	7º Ano	
	8º Ano	

5- Deslocação para a escola

Distância de casa à escola: < 1Km 1Km-5Km > 5Km

Como te deslocas? A pé Bicicleta Carro Autocarro Outro: _____

Quanto tempo demoras? _____ minutos

6- Saúde e hábitos de higiene

Ouves bem? Sim Não Vês bem? Sim Não

Sofres de alguma doença permanente? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Tomas medicação? Sim Não

Se sim, qual/quais _____

Necessitas de cuidados especiais de saúde Sim Não

Se sim, indica-os _____

Costumas tomar banho após realizares atividade física (treino, aulas de Ed. Física, outras)? Sim Não

Quantas refeições fazes por dia? _____

Sentes que fazes uma alimentação adequada à tua idade? Sim Não

7- Educação Física/Atividades Desportivas

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não

Porquê? _____

-

Quais modalidades já praticaste nas aulas de EF?

Outra(s) _____

Qual / quais as modalidades que sentiste mais dificuldades?

Quais são as modalidades que gostas mais de praticar (indica 3 ou 4, no máximo)?

-

Das seguintes atividades, qual/quais gostavas de experienciar?

Corfebol Râguebi Orientação Campismo Ténis de mesa Ténis
 Desportos de Luta Outras: _____

Já praticaste desporto federado? Sim Não Ainda praticas? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

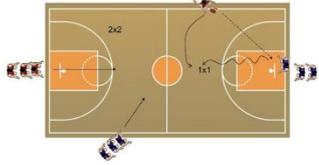
Durante quanto tempo? _____ anos

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 6- Plano de aula

Plano de Aula

Professor(a): Samuel Vicente		Data: 20/10/2022	Hora: 11h40-12h30
Ano/Turma:	Semestre: 1ºSemestre	Local/Espaço: Pavilhão - P1	
Nº da aula: 15	U.D.: Basquetebol	Nº de aula / U.D.: 8	Duração da aula: 50'
Nº de alunos previstos: 20		Nº de alunos dispensados: 0	
Função didática: Exercitação / Consolidação.			
Recursos materiais: Cones, bases diversas, bolas de basquetebol, três cestos, 5 jogos de 4 coletes de cor diferente.			
Objetivos da aula: - Exercitar o drible, o passe e o lançamento; - Exercitar finalização em situação de superioridade numérica (2x1; 3x2); - Exercitar o “Passe e corte” com a ocupação racional do espaço; - Consolidar a ocupação do espaço, a desmarcação e a defesa ao jogador com e sem bola.			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito	Estilos de Ensino
T	P				
Parte Inicial da Aula					
11h45	3'	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar presenças; - Fornecer informações acerca do modo de funcionamento da aula, objetivos, tarefas e sua organização. 	<p>Preleção Inicial:</p> <p>- Os alunos encontram-se dispostos de frente para o professor, enquanto este, marca as presenças e transmite informações relativas aos objetivos, tarefas e organização de aula.</p>	<p>- Os alunos, dispostos de frente para o professor, atentos compreendem os objetivos, tarefas e organização da aula.</p>	Estilo de Ensino por Comando
11h48	10'	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o organismo para o esforço – aumento do ritmo cardíaco e estimulação/ mobilização dos principais músculos e articulações; - Exercitar os gestos técnicos de passe, recepção, drible e lançamento; - Exercitar finalização em situação de superioridade numérica (2x1). 	<p>Jogo Lúdico: “1X1 e 2x1”</p> <p>1x1 - 2 filas, uma na linha final e outra na linha lateral acima da linha dos 6, 25m e abaixo do 1/2 campo. Bola na fila da linha lateral. Após Passe ao jogador colocado próximo da linha final, assume a função de defesa. Jogador que recebe entra de imediato em Drible e joga 1x1 até perda de posse de bola ou lançamento concretizado.</p> <p>2x1 - Jogam 1x1 até 1/2 campo. Assim que a bola passa o 1/2 campo entra um jogador atacante, para jogar um 2x1 até perda de posse de bola ou lançamento concretizado.</p>  <p>Instrução: 1' Organização: 1' Prática: 8'</p>	<p>Atacante (1x1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recebe a bola e realiza contra-ataque (situação de 1x1); <p>Atacantes (2x1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recebe a bola e realiza contra-ataque (situação de 1x1); - Ao passar o meio campo decide, ou dribla em direção ao cesto ou passa a um colega ou finaliza quando tiver oportunidade (tripla ameaça). <p>Defesa ao jogador com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deve colocar-se entre o atacante direto e o cesto, dificultando o seu avanço no campo; - Acompanha os deslocamentos do adversário, sem cruzar os apoios nos deslocamentos; - Quando a atacante interrompe o drible, o defesa pode aumentar a pressão, diminuindo a distância e acompanhando os movimentos da bola com as mãos (dificultando a ação de passe ou lançamento). 	Estilo de Ensino de Tarefa

Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Grupo VI
1,2,3	4,5,6	7,8,9	10,11,12	13,14,15,16	17,18,19,20

Fundamentação/Justificação das opções tomadas

A aula do dia 20 de outubro de 2022, está planeada para ser realizada no pavilhão da Escola Secundária da Lousã (P1) e foi construída tendo em conta os objetivos acima mencionados.

Para que cumpram a sua função os objetivos da aula devem ser específicos, desafiadores, mas atingíveis, realistas e devem ainda ser partilhados com os alunos, assegurando-se o professor de que estes os compreendem (Lopes & Silva, 2010; Ruby-Daves, 2015; Silva & Lopes, 2015). Assim iniciámos o plano com uma breve descrição daquilo que serão os objetivos da aula e verificação das questões de segurança (acessórios utilizados, entre outros aspetos).

Parte Inicial

Na parte inicial, optei por planear um jogo lúdico (“1x1 e 2x1”), sendo também competitivo e por isso de maior agrado por parte dos alunos. O aquecimento geral mobiliza grandes grupos musculares e permite um funcionamento mais dinâmico do organismo como um todo (Weineck, 2003). Desta forma, penso que o exercício vai ao encontro do pretendido, elevação da temperatura corporal e dos parâmetros fisiológicos, tal como, realizar um *transfer* para os objetivos da aula.

Parte Fundamental

Na tarefa 1 da parte fundamental, elaborei um exercício de 2x2, com progressão para 3x2 com o objetivo de consolidar a ocupação do espaço, a desmarcação, a defesa ao jogador com e sem bola, como também pretendi exercitar finalização em situação de superioridade numérica (3x2). A inclusão de duas defesas tem como objetivo, aumentar a dificuldade do ataque. Na tarefa 3, planeei realizar um exercício de “passe e corte” com transição para o jogo 3x3, na qual é pretendido que os alunos cumprissem com os objetivos da aula.

Ao realizar o planeamento tive a intenção de o realizar com uma complexidade crescente ao longo da aula.

Parte Final

Na parte final, optei por realizar um retorno à calma, onde realizarei uma sequência de alongamentos, estimulando a recuperação muscular. Para além disso, no

final deste exercício será ainda aproveitado para realizar o balanço de aula, transmitindo informações aos alunos do que correu bem, do que correu menos bem e o que melhorar para as próximas aulas.

Referências bibliográficas:

- Silva, H., & Lopes, J. (2015). Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre a planificação do ensino- aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação (Vol. 1). Lisboa: PACTOR.
- Weineck, J. (2003). Treinamento Ideal. Barueri: Ed Manole.

FICHA DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1º Semestre

Nome: _____

Data: ____/____/____ Ano / Turma: _____ Número: _____

Avaliação: _____

Parte I – Aptidão Física

(15 valores)

1. Classifica as seguintes afirmações com um V de Verdadeiro ou F de Falso, e **corrige as falsas** na linha abaixo.

1.1. Nos testes de Aptidão Física realizaste testes de composição corporal, aptidão aeróbia, e aptidão muscular.

1.2. A Frequência Cardíaca é o número de batimentos cardíacos por minuto.

1.3. A resistência é a capacidade do organismo de resistir à fadiga numa atividade motora de curta duração.

1.4. A maratona e o corta-mato são 2 exemplos de corrida de resistência.

1.5. O teste senta e alcança avalia a velocidade.

Parte II - Basquetebol

Grupo I (5 valores)

2. Classifica as seguintes afirmações com um V de Verdadeiro ou F de Falso:

2.1. O basquetebol foi criado pelo professor James Naismith.

2.2. O objetivo num jogo de basquetebol é fazer mais pontos que a equipa adversária.

2.3. Cada cesto concretizado, são 2 pontos para a equipa, independentemente da distância em que é feito o lançamento.

2.4. As equipas são formadas por 12 jogadores, estando 4 em campo e 8 no banco.

2.5. A bola de basquetebol pode ser manipulada com a mão ou com o pé.

Grupo II (10 valores)

3. Assinala a opção que completa corretamente cada uma das frases que se seguem.

3.1. Na execução do drible, o jogador deve:

- A. Driblar sempre de cabeça erguida;
- B. Driblar à altura da cintura;
- C. Driblar a empurrar a bola para baixo;
- D. Todas as respostas estão corretas.

3.2. No basquetebol, os tipos de passe existentes são:

- A. Passe de peito, passe picado, passe de ombro e passe por cima da cabeça;
- B. Passe de peito, passe picado e passe de ombro;
- C. Passe de peito, passe de ombro e passe por cima da cabeça;
- D. Nenhuma das opções anteriores.

3.3. É falta quando o jogador:

- A. Dribla, agarra a bola e dribla novamente;
- B. Realiza dois passos com a bola na mão;
- C. Ambas as opções estão corretas;
- D. Nenhuma das opções anteriores.

3.4. No lançamento na passada pelo lado direito, a sequência de apoios deve ser efetuada da seguinte forma:

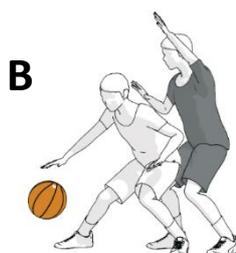
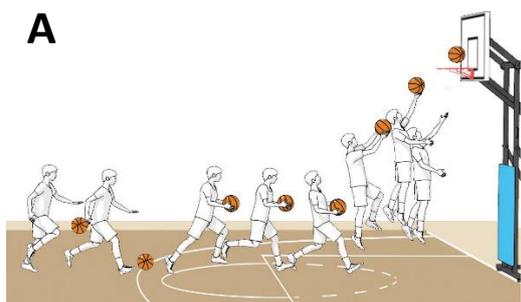
- A. Direito/esquerdo/lançamento;
- B. Esquerdo/direito/lançamento;
- C. Direito/esquerdo/direito/lançamento
- D. Esquerdo/direito/esquerdo/lançamento;

3.5. O drible de progressão é utilizado para:

- A. Sair de uma zona congestionada;
- B. Avançar no terreno;
- C. Ambas estão corretas;
- D. Ambas estão erradas.

Grupo III (15 valores)

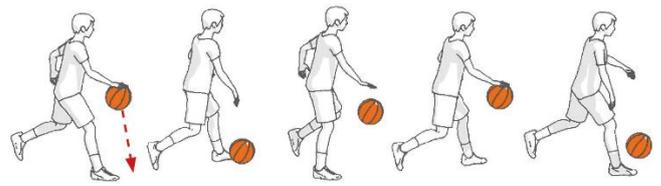
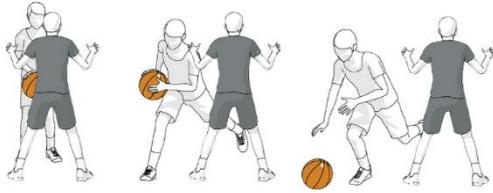
4. Faz a correspondência entre as imagens e a tabela apresentada.



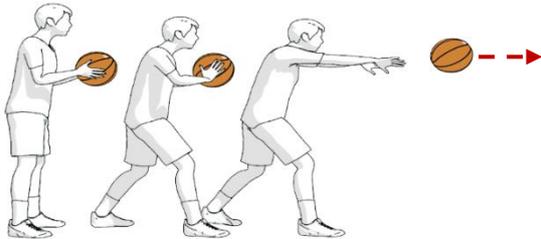
	Passé de peito
	Drible de progressão
	Arranque em drible direto
	Lançamento na passada
	Drible de proteção

C

D



E



Parte III – Natação

(20 valores)

5. As duas técnicas abordadas nas aulas de natação foram o crol e costas. Classifica as seguintes afirmações com um V de Verdadeiro ou F de Falso:

Crol

- 5.1. A expiração é feita debaixo de água.
- 5.2. Faz-se em decúbito dorsal (barriga para cima).
- 5.3. A respiração deve ser feita lateralmente.
- 5.4. A respiração bilateral é feita apenas para o lado direito.
- 5.5. Os braços entram na água ao mesmo tempo.

Costas

- 5.6. É uma técnica alternada.
- 5.7. Faz-se em decúbito dorsal (barriga para cima).
- 5.8. A entrada da mão na água é feita pelo dedo mínimo.
- 5.9. Não existe rotação do tronco.
- 5.10. Na pernada, os joelhos devem sair fora da água.

Parte IV – Ginástica

Grupo I (10 valores)

6. Diga como se designam na generalidade as figuras acrobáticas com 2, 3, 4, 5 ou mais elementos.

A – 2 elementos:

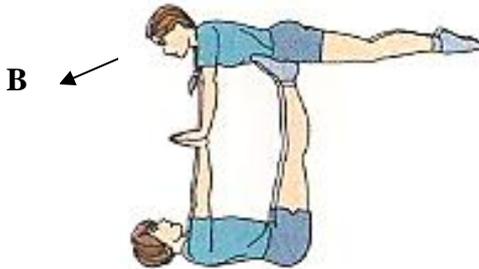
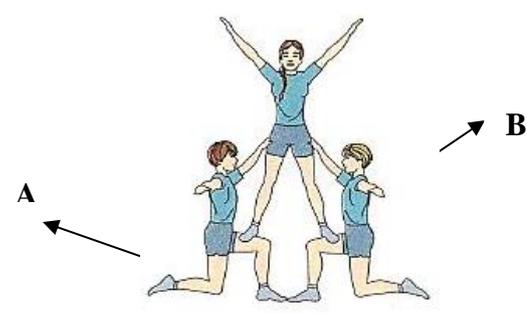
B – 3 elementos:

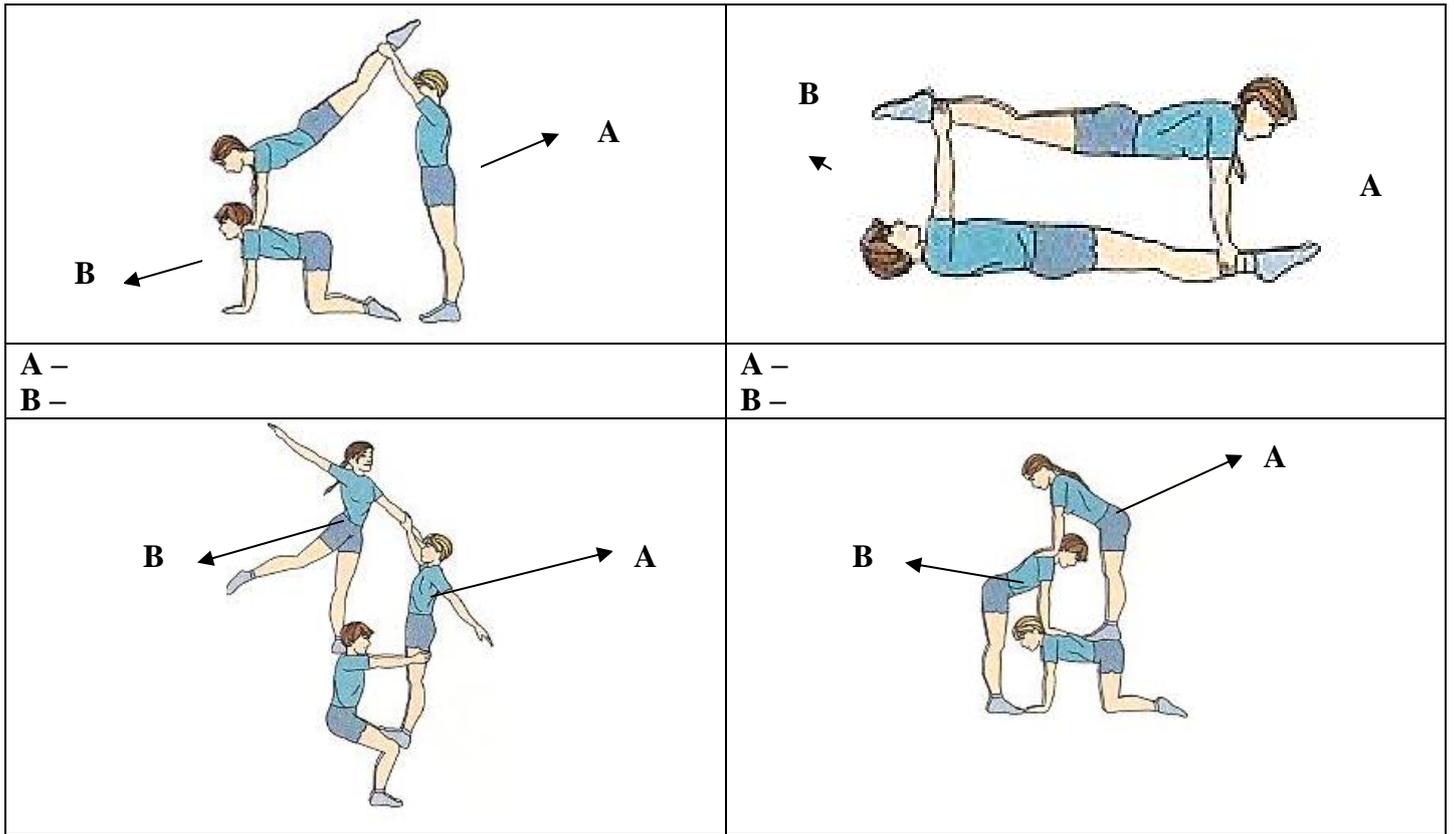
C – 4 elementos:

D – 5 ou mais elementos:

Grupo II (15 valores)

7. Identifique através de legenda os bases, volantes e intermédios.

A – B –	A – B –
	
A – B –	A – B –



Grupo III (10 valores)

8. A construção de uma coreografia pode incluir elementos individuais e de ligação, que podem ser rolamentos, saltos, posições de flexibilidade ou posições de equilíbrio. Refira 2 de cada.

A – Rolamento: _____

B – Salto: _____

C – Posição de Flexibilidade: _____

D – Posição de Equilíbrio: _____

Bom Trabalho

O Professor

O Encarregado de Educação

Gestos Técnicos	Componentes críticas				
	1 - Não executa	2-Possui dificuldades	3 – Executa razoavelmente	4- Executa bem	5-Executa muito bem
Serviço	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.	-O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento para baixo e para a frente com dificuldade; -o aluno transpõe o volante para o campo adversário com dificuldade.	-O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente. -O aluno realiza o batimento dirigindo para o campo adversário.	-O aluno coloca o pé contrário à mão da raquete mais adiantado e dirigido para o local do batimento; -O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente, batendo o volante num movimento contínuo (serviço comprido) ou bloqueando o punho (serviço curto); -O aluno realiza o batimento na diagonal.	-O aluno coloca o pé contrário à mão da raquete mais adiantado e dirigido para o local do batimento; -O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente, batendo o volante num movimento contínuo (serviço comprido) ou bloqueando o punho (serviço curto); -O aluno realiza o batimento na diagonal; -O aluno, após o batimento, continua o movimento da raqueta, parando à frente e acima do ombro esquerdo (no caso dos destros).
Posição Base	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.	-O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base.	-O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros.	O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base de continuidade no centro do campo, de modo a proteger a sua área de jogo; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros. Os braços devem estar elevados, com a raquete ao nível do peito; -Em caso de jogo de pares, e em situação desfavorável ao ataque, os alunos dispõem-se um perto da rede e outro mais atrás. Se pelo contrário, colocam-se lado a lado.	-O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base de continuidade no centro do campo, de modo a proteger a sua área de jogo; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros, com as pernas ligeiramente fletidas. Os braços devem estar elevados, com a raquete ao nível do peito e apontada para a frente; -Em caso de jogo de pares, e em situação desfavorável ao ataque, os alunos dispõem-se um perto da rede e outro mais atrás. Se pelo contrário, colocam-se lado a lado.

Remate	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.	-O aluno contacta o volante com a raqueta.	-O aluno afasta as pernas; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate acima da cabeça.	-O aluno afasta as pernas, colocando um dos pés ligeiramente recuado; -O aluno posiciona o tronco e os ombros perpendiculares à rede; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate com o volante à frente do corpo.	-O aluno afasta as pernas, colocando um dos pés ligeiramente recuado; -O aluno posiciona o tronco e os ombros perpendiculares à rede; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate com o volante à frente do corpo; -O aluno, após o impacto, faz a raquete seguir o movimento do volante e avança a perna recuada sobre a da frente.
Lob	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.	-O aluno contacta o volante com a raqueta.	-O aluno realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança a perna direita (lob de esquerda); -O aluno bate o volante.	-O aluno desloca-se na direção do volante e realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança e afunda a perna direita (lob de esquerda); -O aluno bate o volante à frente da linha do corpo, após o movimento da raquete, de baixo para a frente.	-O aluno desloca-se na direção do volante e realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança e afunda a perna direita, rodando o tronco (lob de esquerda); -O aluno bate o volante à frente da linha do corpo, após o movimento da raquete, por ação do punho, de baixo para a frente; -O aluno assegura-se de que o braço acompanha o movimento do volante, cruzando à frente do corpo.
Clear	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.	-O aluno contacta o volante com a raqueta.	- O aluno coloca o volante ao alcance do companheiro, executando o batimento em <i>clear</i> , na devolução do volante com trajetórias altas, batendo o volante por cima da cabeça.	- Em situação de jogo de singulares, num campo de Badminton, o aluno desloca-se e posiciona-se corretamente, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando o batimento em <i>clear</i> , batendo o volante num movimento contínuo e por cima da cabeça.	- Em situação de jogo de singulares, num campo de Badminton, desloca-se e posiciona-se corretamente, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando o batimento em <i>clear</i> , batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.
Drive	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.	-O aluno contacta o volante com a raqueta.	-O aluno contacta o volante com a raqueta e coloca-se na posição base fundamental no meio do campo; O batimento deve ser feito à altura do tronco e à frente deste; Efetuar o batimento forte	- Em situação de jogo de singulares, num campo de Badminton, o aluno desloca-se e posiciona-se corretamente, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando o batimento em	- Em situação de jogo de singulares, num campo de Badminton, o aluno desloca-se e posiciona-se corretamente, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando o batimento em <i>drive</i> , realizando um batimento à altura do tronco e à frente deste. Os alunos devem efetuar um

			como afastamento do corpo em relação ao volante, que deve tomar uma trajetória paralela ao solo e um pouco acima do nível da rede; Adquirir a posição base fundamental.	<i>drive</i> , batendo o volante num movimento forte e ao lado da cabeça.	batimento forte como afastamento do corpo em relação ao volante, que deve tomar uma trajetória paralela ao solo e um pouco acima do nível da rede. Os alunos adquirirem a posição base fundamental.
Situação 2x2	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.			-O aluno coopera com um colega utilizando as ações táticas e técnicas que obriguem o adversário a deslocar-se para diferentes pontos do campo, desequilibrando a sua ação defensiva; -Se o volante apresentar uma trajetória alta, os alunos realizam <i>clear, remate ou amorti</i> .	-O aluno coopera com um colega utilizando as ações táticas e técnicas que obriguem o adversário a deslocar-se para diferentes pontos do campo, desequilibrando a sua ação defensiva; -Quando o volante toma trajetórias retilíneas, os alunos respondem com um batimento lateral, ao nível do tronco; -Se o volante tomar uma trajetória descendente para perto da rede, os alunos realizam um batimento abaixo da linha da cintura; -Se o volante apresentar uma trajetória alta, os alunos realizam <i>clear, remate ou amorti</i> .

Gestos Técnicos	Componentes críticas				
	1 - Não executa	2-Possui dificuldades	3 – Executa razoavelmente	4- Executa bem	5-Executa muito bem
Serviço	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.	-O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento para baixo e para a frente com dificuldade; -o aluno transpõe o volante para o campo adversário com dificuldade.	-O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente. -O aluno realiza o batimento dirigindo para o campo adversário.	-O aluno coloca o pé contrário à mão da raquete mais adiantado e dirigido para o local do batimento; -O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente, batendo o volante num movimento contínuo (serviço comprido) ou bloqueando o punho (serviço curto); -O aluno realiza o batimento na diagonal.	-O aluno coloca o pé contrário à mão da raquete mais adiantado e dirigido para o local do batimento; -O aluno larga o volante e realiza, com a raquete, um movimento pendular para baixo e para a frente, batendo o volante num movimento contínuo (serviço comprido) ou bloqueando o punho (serviço curto); -O aluno realiza o batimento na diagonal; -O aluno, após o batimento, continua o movimento da raqueta, parando à frente e acima do ombro esquerdo (no caso dos destros.)
Posição Base	Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.		-O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros.	O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base de continuidade no centro do campo, de modo a proteger a sua área de jogo; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros. Os braços devem estar elevados, com a raquete ao nível do peito; -Em caso de jogo de pares, e em situação desfavorável ao ataque, os alunos dispõem-se um perto da rede e outro mais atrás. Se pelo contrário, colocam-se lado a lado.	-O aluno, depois do batimento de serviço, ou após a primeira ação do recebedor, procura assumir uma posição base de continuidade no centro do campo, de modo a proteger a sua área de jogo; -O aluno coloca os pés afastados, paralelos e à largura dos ombros, com as pernas ligeiramente fletidas. Os braços devem estar elevados, com a raquete ao nível do peito e apontada para a frente; -Em caso de jogo de pares, e em situação desfavorável ao ataque, os alunos dispõem-se um perto da rede e outro mais atrás. Se pelo contrário, colocam-se lado a lado.

<p>Remate</p>	<p>Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.</p>	<p>-O aluno contacta o volante com a raqueta.</p>	<p>-O aluno afasta as pernas; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate acima da cabeça.</p>	<p>-O aluno afasta as pernas, colocando um dos pés ligeiramente recuado; -O aluno posiciona o tronco e os ombros perpendiculares à rede; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate com o volante à frente do corpo.</p>	<p>-O aluno afasta as pernas, colocando um dos pés ligeiramente recuado; -O aluno posiciona o tronco e os ombros perpendiculares à rede; -O aluno roda os ombros e estica o braço que realiza o batimento; -O aluno realiza o remate com o volante à frente do corpo; -O aluno, após o impacto, faz a raquete seguir o movimento do volante e avança a perna recuada sobre a da frente.</p>
<p>Lob</p>	<p>Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições.</p>	<p>-O aluno contacta o volante com a raqueta.</p>	<p>-O aluno realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança a perna direita (lob de esquerda); -O aluno bate o volante.</p>	<p>-O aluno desloca-se na direção do volante e realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança e afunda a perna direita (lob de esquerda); -O aluno bate o volante à frente da linha do corpo, após o movimento da raquete, de baixo para a frente.</p>	<p>-O aluno desloca-se na direção do volante e realiza afundo lateral da perna direita (lob de direita); -O aluno avança e afunda a perna direita, rodando o tronco (lob de esquerda); -O aluno bate o volante à frente da linha do corpo, após o movimento da raquete, por ação do punho, de baixo para a frente; -O aluno assegura-se de que o braço acompanha o movimento do volante, cruzando à frente do corpo.</p>
<p>Situação 1x1</p>	<p>Realiza poucas componentes críticas e com muitas imperfeições</p>			<p>-O aluno utiliza ações táticas e técnicas que obriguem o adversário a deslocar-se para diferentes pontos do campo, desequilibrando a sua ação defensiva; -Se o volante apresentar uma trajetória alta, o aluno realiza clear, remate ou amorti.</p>	<p>-O aluno utiliza ações táticas e técnicas que obriguem o adversário a deslocar-se para diferentes pontos do campo, desequilibrando a sua ação defensiva; -Quando o volante toma trajetórias retilíneas, o aluno responde com um batimento lateral, ao nível do tronco; -Se o volante tomar uma trajetória descendente para perto da rede, o aluno realiza um batimento abaixo da linha da cintura; -Se o volante apresentar uma trajetória alta, o aluno realiza clear, remate ou amorti.</p>

Anexo 9- Avaliação Formativa Processual



Grelha de Avaliação Formativa



Ano:	Turno:	Data:
-------------	---------------	--------------

Unidade Didática: Futsal							
	Aluno	Domínio Psicomotor	Domínio Cognitivo	Domínio Sócio Afetivo			Observações
		Empenho	Conhece e identifica o objetivo do jogo e as suas regras fundamentais	Coopera com os companheiros, procurando o êxito pessoal e do grupo	Trata com cordialidade e respeito os companheiros e os adversários	Comportamento	
1	1	3	4	5	5	5	
2	2	5	4	5	5	5	
3	3	5	5	5	5	5	
4	4	3	4	5	5	5	
5	5	5	5	5	5	5	
6	6	4	4	5	5	5	
7	7	4	5	5	5	5	
8	8	5	4	5	5	5	
9	9	5	5	5	5	5	
10	10	4	4	5	5	5	
11	11	4	4	5	5	5	
12	12	4	5	5	5	5	
13	13	4	5	5	5	5	
14	14	5	5	5	5	5	
15	15	4	4	4	5	4	
16	16	5	5	4	5	5	
17	17	5	3	5	5	5	
18	18	4	4	4	5	5	
19	19	5	5	4	5	5	
20	20	4	4	5	5	5	

1 – Muito Insuficiente | 2 – Insuficiente | 3 – Suficiente | 4 – Bom | 5 – Muito Bom

Anexo 10- Avaliação Sumativa



Grelha de Avaliação Sumativa – Ginástica e Dança



Ano:		Turma:		Período: 1º Semestre												Data:						
Nome																						
	Conteúdos																					
Numero		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Domínio Psicomotor	Dança	Ritmo	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	5	5	5	3	3	3	3	4	5
		Coordenação	3	4	5	4	4	4	4	3	5	3	5	5	5	5	3	4	3	4	3	5
		Passos da coreografia	4	4	5	3	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	3	4	5
		Comunicação/ Expressividade	3	4	5	3	4	4	4	3	5	3	5	4	4	5	3	4	4	3	4	5
	Ginástica	Fluidez de movimentos	4	4	5	3	4	4	4	3	5	4	5	4	5	5	3	4	3	3	3	5
		Alinha os segmentos corporais	4	4	5	3	4	4	4	4	5	3	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5
		Utiliza as pegas corretamente	4	4	5	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5
		Monte e desmonte em segurança	3	4	5	4	4	4	4	3	5	3	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5
		Coordenação em grupo	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	3	3	4	3	4	5
Domínio Cognitivo			4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	5	4	
Domínio Sócio Afetivo			5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

1- Não executa 2- Possui dificuldades 3- Executa razoavelmente 4- Executa bem 5- Executa muito bem

Domínio Psicomotor - Indicadores

Dança

- Prepara e apresenta projetos coreográficos, individuais, a pares ou em grupo, na turma, de acordo com o motivo e a estrutura musical escolhidos, integrando as habilidades e combinações exercitadas com coordenação, fluidez de movimentos e em sintonia com a música.

Ginástica Acrobática

A par, em trios, em quadras ou em pirâmides, os alunos combinam numa coreografia musicada, utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo-troca-passo, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas, com os seguintes elementos técnicos, marcando o início e o fim de cada elemento.

Domínio Cognitivo - Indicadores

- O aluno conhece os fundamentos da Dança e da Ginástica.

Domínio Sócio Afetivo - Indicadores

- O aluno coopera com os companheiros admitindo as indicações que lhe são dirigidas, preservando sempre as condições de segurança pessoal, dos companheiros e de manutenção do material.

- O aluno sabe trabalhar em grupo, respeitando e colaborando com colegas e professor.

- O aluno aceita as indicações e conselhos do professor.

- O aluno sabe estar e permanecer na aula.

- O aluno aceita, respeita e faz respeitar as regras.

- O aluno realiza todas as atividades de grupo propostas pelo professor.

Técnica	Níveis - Dança				
	Nível 1 (Muito insuficiente)	Nível 2 (Insuficiente)	Nível 3 (Suficiente)	Nível 4 (Bom)	Nível 5 (Muito bom)
Ritmo	- O aluno não realiza ou realiza muito poucas componentes críticas.	- O aluno realiza as componentes críticas e com imperfeições.	-O aluno realiza o movimento de acordo com a estrutura da música.	-O aluno realiza o movimento sincronizados com o ritmo e a estrutura da música.	-O aluno realiza o movimento com consciencialização da pulsação, ritmo, das cadências e dos compassos.
Coordenação	- O aluno não realiza ou realiza muito poucas componentes críticas.	- O aluno realiza as componentes críticas e com imperfeições.	-O aluno realiza o movimento coordenando os membros superiores e inferiores.	-O aluno realiza o movimento coordenando os membros superiores e inferiores; -O aluno realiza o movimento acompanhando os passos do colega; -O aluno realiza o movimento coordenando os passos ao ritmo da música.	-O aluno realiza o movimento coordenando os membros superiores e inferiores; -O aluno realiza o movimento acompanhando os passos do colega; -O aluno realiza o movimento coordenando os passos ao ritmo da música; -O aluno coordena o movimento face às mudanças de direção da coreografia.
Passos da coreografia	- O aluno não realiza ou realiza muito poucas componentes críticas.	- O aluno realiza poucas componentes críticas e com imperfeições.	-O aluno conhece os passos de todas as coreografias; -O aluno reconhece as transições entre os passos.	-O aluno conhece os passos de todas as coreografias; -O aluno reconhece as transições entre os passos; -O aluno adequa os passos face ao posicionamento do seu par; -O aluno sente o ritmo da coreografia e adequa a realização dos passos face ao ritmo da música; -O aluno conhece a composição e compassos das coreografias.	-O aluno conhece os passos de todas as coreografias; -O aluno reconhece as transições entre os passos; -O aluno adequa os passos face ao posicionamento do seu par; -O aluno sente o ritmo da coreografia e adequa a realização dos passos face ao ritmo da música; -O aluno conhece a composição e compassos das coreografias; -O aluno identifica os tempos das músicas; -O aluno realiza movimentos coreográficos relacionados com as pausas e ou silêncios da música ou sons.

Comunicação/expressividade	- O aluno não realiza ou realiza muito poucas componentes críticas.	- O aluno realiza poucas componentes críticas e com imperfeições.	-O aluno transmite a energia da coreografia através da realização dos passos.	-O aluno transmite a energia da coreografia através da realização dos passos; -O aluno mantém uma postura interativa com o seu par.	-O aluno transmite a energia da coreografia através da realização dos passos; -O aluno mantém uma postura interativa com o seu par; -O aluno exprime com entusiasmo a coreografia, ao executar os passos; -O aluno exprime uma atitude motivadora e positiva.
-----------------------------------	---	---	---	--	--

Técnica	Níveis – Ginástica Acrobática				
	Nível 1 (Muito insuficiente)	Nível 2 (Insuficiente)	Nível 3 (Suficiente)	Nível 4 (Bom)	Nível 5 (Muito bom)
Fluidez de movimentos	- O aluno realiza os elementos sem fluidez e com erros graves de execução.	- O aluno realiza poucas componentes críticas e com imperfeições.	- O aluno realiza os elementos com fluidez e sem erros graves de execução;	- O aluno realiza os elementos de forma fluída, com alguns erros de execução.	- O aluno realiza os elementos de forma fluída e harmoniosa, sem erros de execução.
Segmentos corporais	- O aluno não alinha os segmentos corporais.	- O aluno realiza poucas componentes críticas e com imperfeições.	- O aluno alinha os elementos acrobáticos, com dificuldades.	- O aluno na realização do elemento acrobático, alinha com alguns erros, os segmentos corporais.	- O aluno na realização do elemento acrobático alinha os segmentos corporais.

<p>Pegas</p>	<p>- O aluno não realiza ou realiza muito poucas componentes críticas.</p>	<p>- O aluno realiza poucas componentes críticas e com imperfeições.</p>	<p>- O aluno realiza as pegas, com dificuldades.</p>	<p>- O aluno realiza os vários tipos de pegas sem grandes dificuldades.</p>	<p>- O aluno realiza as pegas corretamente.</p>
<p>Monte e Desmonte</p>	<p>- O aluno não realiza ou realiza muito poucas componentes críticas do monte e do desmonte.</p>	<p>- Realiza poucas componentes críticas e com imperfeições.</p>	<p>- O aluno realiza o monte e desmonte com algumas dificuldades.</p>	<p>- O aluno realiza o monte e desmonte com ligeiras dificuldades na execução.</p>	<p>- O aluno realiza o monte e o desmonte em segurança.</p>
<p>Coordenação em grupo</p>	<p>- O aluno não se coordena em grupo para a realização das tarefas.</p>	<p>- Realiza poucas componentes críticas e com imperfeições.</p>	<p>- O aluno demonstra alguns momentos de coordenação com o grupo.</p>	<p>- O aluno demonstra coordenação em grupo, mas na execução, ainda sente, algumas dificuldades.</p>	<p>- O aluno coordena os movimentos da coreografia com o dos colegas.</p>

Anexo 11- Avaliação Final do 1º Semestre



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA LOUSÃ



REGISTO DE AVALIAÇÃO 3º CICLO - 1º semestre

ANO:

TURMA:

DATA:

Nome	DOMÍNIOS																N. FINAL	AULAS DADAS			
	CONHECIMENTOS - 10%				ATITUDES E VALORES 30%				CAPACIDADES 60%									44			
	Ficha de avaliação		MEDIA	Nota	COMPORTEAMENTO	EMPENHO / INTERESSE	MEDIA	Nota	ATIVIDADES FÍSICAS - 40%				APTIDÃO FÍSICA - 20%								
								Basquetebol	Natação	Ginástica e Dança	outra	MEDIA	Nota	APTIDÃO FÍSICA		MEDIA	Nota				
1	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	4,0	4,0	4,0		4,00	1,60	3,0		3,00	0,60	4,10	4	Muito Bom
2	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	4,0	3,8	4,0		3,33	1,57	4,0		4,00	0,80	4,27	4	Muito Bom
3	5,0		5,00	0,50	5,0	5,0	5,00	1,50	4,5	4,7	5,0		4,73	1,89	4,0		4,00	0,80	4,63	5	Muito Bom
4	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	3,0	3,7	3,5		3,40	1,36	2,8		2,75	0,55	3,81	4	Bom
5	5,0		5,00	0,50	4,0	5,0	4,50	1,35	4,5	4,3	4,0		4,27	1,71	3,5		3,50	0,70	4,26	4	Muito Bom
6	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	5,0	3,6	4,0		4,20	1,68	4,0		4,00	0,80	4,38	4	Muito Bom
7	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	5,0	4,0	4,0		4,33	1,73	3,0		3,00	0,60	4,23	4	Muito Bom
8	4,0		4,00	0,40	4,0	4,0	4,00	1,20	3,5	3,1	3,5		3,37	1,35	3,3		3,25	0,65	3,60	4	Bom
9	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	5,0	5,0	5,0		5,00	2,00	5,0		5,00	1,00	4,30	5	Muito Bom
10	4,0		4,00	0,40	5,0	4,0	4,50	1,35	3,5	4,6	4,0		4,03	1,61	4,0		4,00	0,80	4,16	4	Muito Bom
11	4,0		4,00	0,40	4,0	4,0	4,00	1,20	4,5	3,7	4,5		4,23	1,63	5,0		5,00	1,00	4,23	4	Muito Bom
12	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	4,5	3,6	4,5		4,20	1,68	4,0		4,00	0,80	4,38	4	Muito Bom
13	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	4,5	4,8	5,0		4,77	1,91	4,0		4,00	0,80	4,61	5	Muito Bom
14	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	3,5	4,1	5,0		4,20	1,68	4,0		4,00	0,80	4,38	4	Muito Bom
15	3,0		3,00	0,30	4,0	4,0	4,00	1,20	3,5	3,3	3,5		3,43	1,37	2,8		2,75	0,55	3,42	3	Bom
16	3,0		3,00	0,30	4,0	5,0	4,50	1,35	5,0	4,7	4,0		4,57	1,83	4,0		4,00	0,80	4,28	4	Muito Bom
17	2,0		2,00	0,20	4,0	4,0	4,00	1,20	3,5	2,8	4,0		3,43	1,37	3,8		3,75	0,75	3,52	4	Bom
18	4,0		4,00	0,40	5,0	4,0	4,50	1,35	4,0	4,1	3,5		3,87	1,55	4,0		4,00	0,80	4,10	4	Muito Bom
19	5,0		5,00	0,50	5,0	5,0	5,00	1,50	5,0	4,3	4,0		4,43	1,77	5,0		5,00	1,00	4,77	5	Muito Bom
20	4,0		4,00	0,40	5,0	5,0	5,00	1,50	3,5	3,6	5,0		4,03	1,61	4,0		4,00	0,80	4,31	4	Muito Bom

Anexo 12- Ficha de Autoavaliação

Autoavaliação 8ºC – 1º semestre

Reflexão sobre o 1º Semestre					
Pensa no teu desempenho no 1º Semestre. Tendo em conta a escala que se segue, lê e escolhe apenas a opção que melhor descreve o teu desempenho. *					
	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas vezes	Sempre
Fui assíduo	<input type="radio"/>				
Fui pontual	<input type="radio"/>				
Estive atento nas aulas	<input type="radio"/>				
Particpei ordenadamente nas aulas	<input type="radio"/>				
Empenhei-me na realização das tarefas	<input type="radio"/>				
Adoptei as regras das modalidades abordadas	<input type="radio"/>				
Apliquei as regras em situação de jogo	<input type="radio"/>				
Realizei com correção os gestos técnicos abordados	<input type="radio"/>				
Empenhei-me na melhoria da minha condição física.	<input type="radio"/>				
Particpei nas atividades competitivas com respeito pelo adversário e pelo árbitro, quer na vitória, quer na derrota.	<input type="radio"/>				
Cooperei na organização de aula (montagem e desmontagem de materiais)	<input type="radio"/>				

Soube manusear o material utilizado na aula

Tenho evoluído e progredido nas situações de aprendizagem

Tendo em conta, o teu desempenho no 1ºSemestre e percebendo que a avaliação * é resultante dos parâmetros do conhecimento, atitudes e capacidades motoras, seleciona o nível que melhor descreve o teu desempenho.

	1	2	3	4	5
Níveis	<input type="radio"/>				

Justifica a nota que indicaste anteriormente. *

A sua resposta

Observações:

Usa este espaço caso desejes escrever mais alguma coisa sobre a disciplina de Educação Física

A sua resposta

Relatório de Aula

(alunos com atestado médico e/ou outras justificações)

Escola: _____

Nome: _____ Turma: ____ Nº ____ Data: __/__/____

Não posso participar na aula porque _____

1.Indica a matéria que está a ser lecionada.

2.Refere os objetivos da aula.

3.Quais as aprendizagens retiradas da aula (gestos técnicos, regras do jogo etc.).

4. Achas que os objetivos da aula foram alcançados? Justifica. (com base na observação no desempenho dos teus colegas)

5.Observações sobre a aula:

O/A Professor/a _____

Anexo 14- Nível de proficiência inicial da turma

Tabela - Nível de proficiência inicial dos alunos do 8ºC.

Número /Modalidade	Basquetebol	Natação	Ginástica e Dança	Badminton	Atletismo	Futsal
1	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E
2	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E
3	NI/E	NE	NE	NE	NE	NI/E
4	NI	NI/E	NI	NI	NI	NI
5	NI/E	NI/E	NI/E	NE	NI/E	NE
6	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E
7	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E
8	NI	NI	NI/E	NI/E	NI/E	NI
9	NE	NE	NE	NE	NE	NI/E
10	NI	NI/E	NI/E	NI/E	NI/E	NI
11	NI/E	NI/E	NE	NI/E	NE	NE
12	NI/E	NI/E	NE	NI/E	NI/E	NI/E
13	NI/E	NE	NE	NI/E	NI/E	NI
14	NI/E	NI/E	NE	NI/E	NI/E	NI/E
15	NI/E	NI	NI	NI/E	NI/E	NI/E
16	NE	NI/E	NI/E	NE	NI/E	NE
17	NI/E	NI	NI	NI/E	NE	NI/E
18	NI/E	NI/E	NI	NI/E	NI/E	NI
19	NE	NI/E	NI/E	NE	NE	NE
20	NI	NI/E	NE	NI/E	NI/E	NI

Legenda: NI- Nível Introdutório; NI/E- Nível Introdutório/Elementar; NE- Nível Elementar.

Anexo 15- Cartaz Atividade de Desporto Adaptado



BOCCIA

CORRIDA DE
CEGOS



VOLEIBOL

LANÇAMENTO
EM ALTURA



DIA DO DESPORTO ADAPTADO

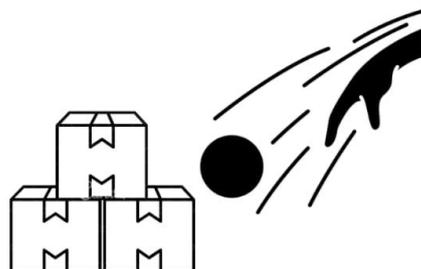
DURANTE A MANHÃ DE QUARTA-FEIRA, DIA
15 DE FEVEREIRO DE 2023

PODEM PARTICIPAR TODOS OS ALUNOS QUE TENHAM AULA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NESTE HORÁRIO



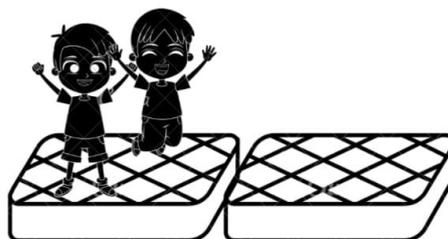
CORRIDA DE SACOS

JOGO DOS BOLOS



JOGO DA RODA COM O ARCO

JOGO DA TRAVESSIA



OLIMPÍADA SUSTENTADA

A EQUIDADE NÃO TEM GÉNERO

29 DE MARÇO DE 2023

Anexo 17- Termo de consentimento para autorizar a participação na recolha de dados para o projeto *opportunity*

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA RECOLHA DE DADOS PARA O PROJETO OPPORTUNITY/ INCLUSÃO SOCIAL E IGUALDADE DE GÉNERO.

_____ (nome) Encarregado de Educação do(a) Aluno(a) _____ (nome) da turma _____ do ____º Ano 2022/23, do Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL), declara para os devidos efeitos e tendo por referência a legislação em vigor respeitante à Proteção de Dados Pessoais, que:

- 1. Autorizo** que o meu educando/a responda através de uma App ou em papel aos questionários NATGENjovem (*Atitudes Neuropsicológicas para a Igualdade de Género*), CATCH (*Escala em Atividade Física e Desporto*) e GES-PT (Escala de emoções), versão jovem, de medida de atitudes relativamente ao processo de inclusão (alunos NE) e igualdade de género em contexto de jogo tradicional e de atividade física”, que serão realizados no decorrer de uma experiência de formação do grupo de estagiários no AEL, informa-se que serão anónimos e onde se requerem para identificação as duas primeiras letras das iniciais do nome e sobrenome, data de nascimento, nacionalidade, do pai e da mãe e língua materna, sabendo que estes dados serão utilizados para fins da pesquisa e cumprindo as regras éticas da investigação e o anonimato das fontes.
- 2. Autorizo que** o meu educando/a possa ser fotografado, filmado ou entrevistado para os fins a que se destina o projeto acima mencionado, sobre a atividade em situações individuais ou em grupo, por membros da equipa de investigação.
- 3. Autorizo que** as imagens e dados possam ser utilizados unicamente para a correta e adequada divulgação do evento e do projeto supracitado, podendo ser difundidas por meios, canais de comunicação e de divulgação oficiais associados evento, assim como através de meios e canais informativos dos parceiros do evento (Equipa do projeto Opportunity, Agrupamento de Escolas da Lousã e Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra).
- 4. Tem conhecimento** que essas informações e dados poderão, eventualmente, ser reutilizadas e/ou difundidas por terceiros, através de meios e suportes conhecidos ou desconhecidos atualmente, sendo da responsabilidade desses utilizadores o uso adequado das mesmas e o respeito da legislação nacional e comunitária em vigor relativa à Proteção dos Dados Pessoais.
- 5. Concorda** que a validade deste consentimento, no contexto do Projeto supramencionado, decorre a partir de 01/02/2023 sem prejuízo das notícias que podem ser publicadas posteriormente sobre a atividade.
- 6. Tem conhecimento** que poderá revogar o presente consentimento em qualquer momento, devendo essa notificação ser remetida para o Encarregado da Proteção de Dados do projeto Opportunity, através do email plavega03mail.com.

Lousã, ___ de _____ de 2023

Assinatura do(a) Encarregado de Educação conforme documento de Identificação

Anexo 18- Questionário NATGENjovem

OPPORTUNITY PROJECT

PRE-TEST (ANTES DE INICIAR A INTERVENÇÃO)

Versão JOVEM (menores de 18 anos)

Escala NATGEN (Atitudes Neuropsicológicas para a Igualdade de Género)

Abaixo estão várias situações em que você é solicitado a expressar seu grau de concordância. Existem 5 opções de resposta: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo plenamente.

Por favor, selecione a opção que melhor representa o seu grau de concordância. Responda a todas as frases, mesmo se tiver alguma dúvida. Não há respostas corretas ou incorretas.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As raparigas devem aceitar as decisões tomadas pelos rapazes quando estes fazem parte da mesma equipa.	1	2	3	4	5
2. As raparigas devem ser tratadas da mesma maneira que os rapazes em qualquer atividade física ou desporto.	1	2	3	4	5
3. Os homens devem deixar claro quem é que manda desde o começo quando se dedicam a atividades físicas ou desporto com as mulheres.	1	2	3	4	5
4. É normal para rapazes e raparigas fazerem a mesma atividade física ou desporto.	1	2	3	4	5
5. Rapazes não devem vestir cor-de-rosa para atividades físicas ou desporto.	1	2	3	4	5
6. Uma rapariga deve ter medo de praticar atividade física ou desporto quando a maioria são rapazes.	1	2	3	4	5
7. Os rapazes são mais fortes que as raparigas quando fazem atividade física ou desporto.	1	2	3	4	5
8. Não devia haver atividade física ou desporto mistos.	1	2	3	4	5
9. As raparigas não devem praticar atividade física ou desporto.	1	2	3	4	5
10. Raparigas e rapazes conseguem fazer igualmente bem qualquer atividade física ou desporto.	1	2	3	4	5
11. Os rapazes são mais habilidosos que as raparigas na atividade física ou desporto.	1	2	3	4	5
12. Algumas atividades físicas ou desportos nunca podem ser para raparigas porque não são suficientemente fortes.	1	2	3	4	5
13. Não me importaria de praticar atividades físicas ou desportos de equipa onde haja algumas pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5
14. As raparigas são menos agressivas do que os rapazes quando praticam atividades físicas ou desportos.	1	2	3	4	5
15. É difícil praticar atividades físicas ou desportos com as raparigas porque ficam carregadas umas com as outras.	1	2	3	4	5

Anexo 19- Questionário GES-II

Nome da instituição/entidade: _____

Localização (Cidade) _____ País: _____

Dia da atividade: _____

Hora de início da atividade: _____

Hora de fim da atividade: _____

Insira as duas primeiras letras do seu primeiro e último nome; por exemplo, Leo Messi seria **leme**. _____

Data de nascimento :

Ano _____ *Mês* _____ *Dia* _____

Gênero :

Mulher _____

Homem _____

Não binário _____

País de nascimento : _____

País de nascimento do pai : _____

País de nascimento da mãe : _____

Língua materna : _____

SESSÃO 1. POST-TEST (APÓS CONCLUIR A INTERVENÇÃO)

Escala GES-II (Escala de Jogos e Emoções)

Lavega-Burgués, P.; March-Llanes, J.; Moya-Higueras, J. (2018). Validação de jogos e emoções escala (GES-II) para estudar experiências motoras emocionais. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 27(2) 117-124.

Instruções: Leia atentamente as emoções apresentadas abaixo. Depois de ler cada emoção marque com um círculo o NÚMERO que melhor descreve o que você sente neste momento. Os números são ordenados de acordo com a intensidade manifestada: de 1, que significa "intensidade mínima", a 7, que se refere à "intensidade máxima". Indique a sua intensidade emocional:

GES-II-R										
		ALEGRIA								
		1	2	3	4	5	6	7		
		REJEIÇÃO								
		1	2	3	4	5	6	7		
		TRISTEZA								
		1	2	3	4	5	6	7		
		RAIVA								
		1	2	3	4	5	6	7		
		MEDO								
		1	2	3	4	5	6	7		

Nota de esclarecimento. **5 itens. Dois fatores.** Este instrumento permite quantificar a intensidade emocional sentida no momento de responder, em cinco emoções básicas do Modelo Ekman. Agrupados em 2 fatores: **Emoção positiva (alegria)** correspondendo a um estado emocional agradável em que a pessoa avalia a situação motora realizada como positiva. **Emoção negativa (grupos Medo, Tristeza, Raiva e Rejeição)** com uma origem evolutiva de proteção contra o perigo. As ameaças da situação que implicam uma decadência emocional juntamente com um sentimento de desconforto são valorizadas.

Anexo 20 -QR Code (NATGENjovem e GES-II)

NATGEN



GES-II

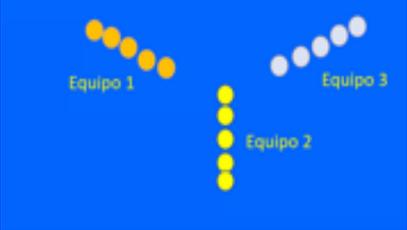


Anexo 21- Fichas de jogo tradiciona

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Jogo dos Cântaros	
Domínio:	Jogo de Cooperação/Oposição	
Nº de jogadores:	4, 7, 10, 13,... jogadores.	
Descrição:	<p>Os participantes estão organizados em duplas unidos pelos braços (Cântaros). Juntos formam um círculo. Apenas um par será composto por um “gato” e um “rato”.</p> <p>Ao sinal, o gato corre atrás do rato para tentar apanhá-lo, se conseguir, há uma mudança de papel, ou seja, o gato transforma-se em rato e o rato em gato. O rato também pode escapar e evitar ser apanhado juntando-se ao “Cântaro”. A terceira pessoa que está no final da corrente transforma-se num rato e deverá fugir para evitar ser apanhado.</p>	
Variantes:	<p>Existe outro modo de jogo que consiste na pessoa que sai do “cântaro” assume o papel de gato, forçando assim o caçador anterior a virar um rato. Isso cria muitas dificuldades na tomada de decisão.</p>	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	Não há pontuação.	Material: Sem material.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	<i>“Enlaces peligrosos” – Ligações Perigosas</i>	 <p>Parejas Prisioneras: 1, 4, 6 Pares vivantes: 2, 3, 5, 7, 8</p>
Domínio:	Jogo de Cooperação/Oposição	
Nº de jogadores:	10, 12, 14, 16,,... jogadores.	
Descrição:	Os jogadores estão dispostos em pares. Cada um deles usa um colete de cor diferente. O objetivo do jogo é eliminar todos os pares. Um par move-se para capturar os outros marcando-os com uma bola. Os pares só podem capturar o par com coletes da mesma cor, ou seja, um jogador com colete vermelho só pode lançar a bola para o par com colete da mesma cor. Quando um jogador vermelho lança a bola para outro jogador vermelho, o companheiro da equipa verde desse jogador pode intervir para defender o seu parceiro e evitar que o par seja capturado. Quando um participante for atingido com a bola, será capturado como seu parceiro. Ambas as pessoas se moverão para uma área lateral. Os casais que ficam presos só podem ser resgatados e devolvidos à área de jogo se: a) conseguirem apanhar uma bola perdida na sua área; b) se o casal que os capturou está preso. No geral, este é um jogo que não é fácil de terminar. Pode acabar quando sobrar apenas um casal.	
Variantes:		Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Os quatro cantos	
Domínio:	Jogo de Cooperação/Oposição	
Nº de jogadores:	5 jogadores.	
Descrição:	<p>Quatro jogadores cada um fica em um canto. Um quinto jogador fica no centro. Quando o sinal é dado, todos têm que mudar de canto.</p> <p>A pessoa do centro tentará apanhar um canto que esteja livre. Também é possível jogar sem dar sinal de mudança.</p> <p>A pessoa que ficar sem canto será colocada no centro.</p> <p>É um jogo em que as regras não determinam um fim: a ação pode ser repetida até que alguém decida acabar com ela.</p>	
Variantes:		Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	Sem pontuação.	Material: Sem material.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	A serpente	 
Domínio:	Jogo de Cooperação/Oposição	
Nº de jogadores:	10,15, 20, 25, ... jogadores.	
Descrição:	<p>Dentro de um grande círculo desenhado no chão, três equipas do mesmo número são colocadas em uma fila indiana ("as cobras"). Cada jogador de cada equipa é agarrado pela cintura. O jogador que chefia a corrente representa "a cabeça da serpente" e o último da fila, que usa um lenço pendurado nas calças, representa "a cauda".</p> <p>Ao sinal, as "cabeças da serpente" de cada equipa movem-se com os seus colegas para tentar obter "a cauda" (o lenço que fica pendurado nas calças do último jogador) das outras cobras. Aqueles que estão no final da cauda devem se esquivar às tentativas das cabeças das outras cobras.</p>	
Variantes:	Aumentar ou diminuir o número de jogadores.	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	A cobra que consegue manter sua "cauda" e obter o maior número de "caudas" dos adversários ganha o jogo. O jogo termina quando não há mais "caudas" para apanhar.	Material: coletes (caudas).

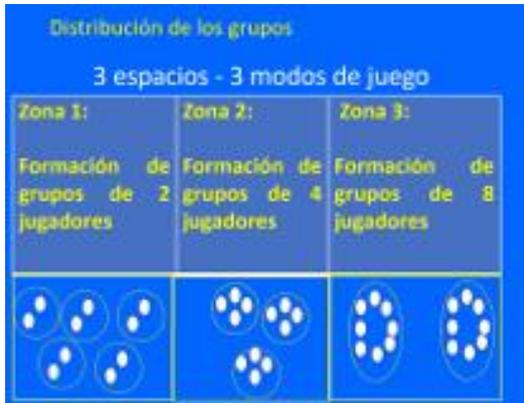
Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	“Pilla-pilla” - Apanhada	
Domínio:	Jogo de Oposição	
Nº de jogadores:	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,... jogadores.	
Descrição:	Uma pessoa deve perseguir os outros para tocá-los ou apanhá-los. Quando bem sucedido, a pessoa atingida torna-se o perseguidor.	
Variantes:	O perseguidor indica como cada um se deve movimentar: correr normalmente, caminhar, ao pé coxinho, saltar,...	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	- Sem pontuação.	Material: - Sem material.

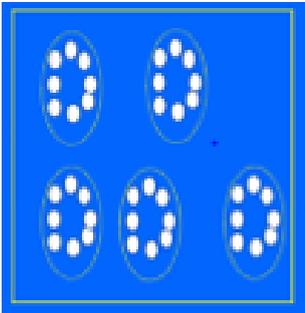
Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Rabo da raposa	
Domínio:	Jogo de Oposição	
Nº de jogadores:	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ... jogadores.	
Descrição:	Cada participante coloca um lenço nas costas (geralmente pendurado nas calças). Todos são perseguidores e perseguidos. O objetivo é retirar o máximo de lenços possível aos adversários, protegendo o seu, de ser apanhado. Após um período de tempo (por exemplo 2 minutos), o jogo é interrompido e contam-se o número de lenços obtidos por cada participante. A pessoa com mais lenços ganha.	
Variantes:	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a corrida ao pé coxinho; - Realizar a deslocação em salto a pé juntos. 	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	- O aluno por cada lenço que “roube” aos seus adversários, recebe 1 ponto. No final quem tem mais lenços ganha.	Material: - Um lenço por participante.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Barra do lenço	
Domínio:	Jogo de Oposição	
Nº de jogadores:	2, 4, 6, 8 ou 10 jogadores.	
Descrição:	Este jogo realiza-se entre duas equipas, formadas pelo mesmo número de pessoas. A cada membro da equipa é lhe atribuído um número que será emparelhado com um adversário que terá o mesmo número. Existe um juiz (aquele que tem que dizer um número em voz alta, os alunos das duas equipas que tenham esse número vão disputar o lenço e tentar trazê-lo para o seu campo. Caso o aluno que tenha apanhado o lenço, seja tocado antes de passar a linha do seu campo, perde o ponto.	
Variantes:	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a corrida ao pé coxinho; - Realizar a deslocação em salto a pé juntos. 	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	- O aluno que agarrar o lenço e o trazer para a linha final do seu campo, sem ser tocado, recebe 1 ponto. O aluno que toca no aluno que tem o lenço, antes de esse alcançar a linha final do seu campo, recebe um ponto.	Material: - Lenço.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Guerra de polegares	
Domínio:	Jogo de Oposição	
Nº de jogadores:	2 jogadores.	
Descrição:	O jogo consiste em apanhar o polegar da mão do adversário, direita ou esquerda, segurando os 4 dedos na forma de um grampo e deixando o polegar para cima. Com este dedo livre, tenta apanhar o dedo do adversário, evitando ser apanhado. Sempre que um dos jogadores agarra o dedo do outro, ganha um ponto.	
Variantes:		Observações: tempo aconselhado de jogo, 5 minutos.
Pontuação:	- O aluno que imobilizar por 3 segundos o polegar do adversário, recebe 1 ponto.	Material: - Sem material.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Jogo dos bolos	
Domínio:	Jogo Psicomotor	
Nº de jogadores:	1, 2, 4, 6, 8, ... jogadores.	
Descrição:	Seis pinos são colocados a uma certa distância do jogador. Objetivo, derrubar todos os pinos com uma bola e deixar apenas um pino de pé.	
Variantes:	<ul style="list-style-type: none"> - Várias distâncias; - Competição entre todos, ou em equipas; - Pinos de vários materiais e de diferentes tamanhos. 	Observações: tempo aconselhado de jogo, 15 minutos de preparação e 15 minutos de competição / sem competição.
Pontuação:	<ul style="list-style-type: none"> - Se deixar só 1 pino – 10 pontos. - <i>Variante:</i> por cada pino derrubado 1 ponto, se deixar só 1 pino no final das duas tentativas mais 10 pontos a somar aos restantes. 	Material: <ul style="list-style-type: none"> - 6 pinos e 2 bolas por cada conjunto de jogo.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Jogos cantados com as palmas das mãos	 
Domínio:	Jogos de cooperação	
Nº de jogadores:	2, 4, 6 ou 8 jogadores.	
Descrição:	Ao ritmo de uma melodia, os jogadores batem palmas tentando coordenar as figuras executadas com suas mãos.	
Variantes:	-Sugerir diferentes maneiras de “bater palmas”: Saltar, girar, variar a velocidade de execução, etc.	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	Sem pontuação.	Material: Não é necessário material.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	O nó	 
Domínio:	Jogos de cooperação	
Nº de jogadores:	4, 6 ou 8 jogadores.	
Descrição:	Os jogadores dão as mãos em círculo. Sem soltar as mãos, fazem um nó com as mesmas. Os jogadores têm o objetivo de desfazer o nó, sem soltar as mãos.	
Variantes:	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o número de jogadores por grupo; - Tornar o nó mais complexo. 	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	Sem pontuação.	Material: Não é necessário material.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	O guia e o comboio humano	 
Domínio:	Jogos de cooperação	
Nº de jogadores:	2 ou 5 jogadores (comboio).	
Descrição:	Um jogador com a visão total segura nos ombros do colega ou colegas que têm os olhos vendados, realizando um percurso pré-definido.	
Variantes:	<p>Guia: - Orientação só por via verbal, sem contato físico;</p> <p>- Em seguida, mude a comunicação física, sem falar, tocar no ombro esquerdo ir para a esquerda, tocar no ombro direito ir para a direita, toque na cabeça para parar;</p> <p>- Termine colocando as mãos nos ombros do parceiro e guiá -lo pressionando os ombros de acordo com um código estabelecido.</p> <p>Comboio: - a última pessoa na fila dá indicações para o comboio;</p> <p>-Aproximação progressiva ao contacto entre alunos em caso de resistência, iniciar contato com objetos intermediários (corda ou outros materiais).</p>	Observações: tempo aconselhado de jogo, 8 minutos.
Pontuação:	Sem pontuação.	Material: Vendas para os olhos.

Ficha de Jogo Tradicional		Imagem
Nome:	Salto à corda	
Domínio:	Jogos de cooperação	
Nº de jogadores:	3, 4, 5, 6, ...jogadores.	
Descrição:	Dois jogadores dão à corda, enquanto pelo menos um colega salta sobre ela.	
Variantes:	<ul style="list-style-type: none"> - Vários jogadores a saltar em simultâneo; - Só rapazes; - Só raparigas; - Grupos mistos. 	Observações: tempo aconselhado de jogo, 30-35 minutos.
Pontuação:	Sem pontuação.	Material: Cordas.

Anexo 22- Jogos da Freguesia – Lousã 2023

XVIII EDIÇÃO DOS JOGOS DA FREGUESIA
24 Abril 2023
Certificado de Participação

Certifica-se Samuel Vicente

Colaborou na organização e direção técnica da XVIII Edição dos Jogos da Freguesia de Lousã e Vilarinho realizada no dia 24 de abril de 2023 no Estádio Municipal de Rugby José Redondo, Estádio Municipal Dr. José Pinto de Aguiar, nos Campos de Jogos da EB2 da Lousã e no Parque Urbano da Lousã.

Os Jogos da Freguesia têm como principal objetivo a promoção e preservação de práticas lúdicas de carácter popular tradicional, contribuindo dessa forma para a socialização da comunidade lousanense, dando cumprimento à divulgação da cultura tradicional e popular tal como preconizam as orientações da União Europeia aos seus estados membros. Esta edição foi incluída no projeto Opportunity: fostering social inclusion and gender equality in formal and nonformal educational contexts through applying traditional sports and games.

Esta iniciativa implicou a formação e participação dos animadores envolvidos, com a carga horária de 10h entre teoria e prática.

A Presidente da Junta de Freguesia
Maria Helena Gomes Correia
Maria Helena Gomes Correia



Logos at the bottom: freguesia de lousã e vilarinho, LOUSÃ, ael, activar, RUGBY CLUB LOUSÃ, status, inefc, Generalitat de Catalunya, AEJeST, and a small logo for the European Union project.

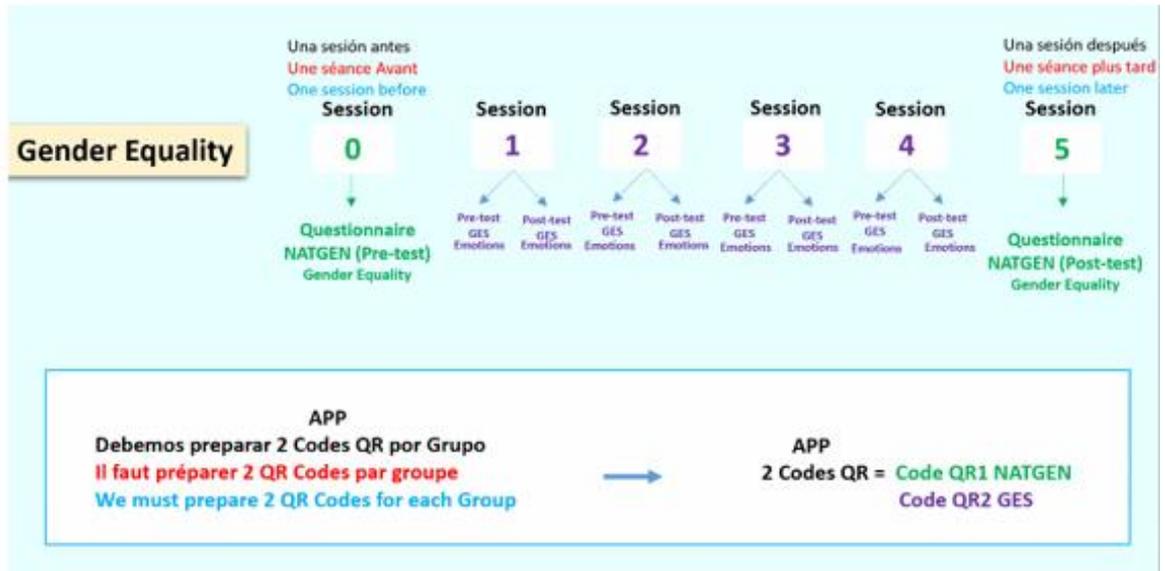
Anexo 23- Dados do Grupo Experimental – Emoções Sentidas por domínio de JDT

GRUPO EXPERIMENTAL					
Jogo Psicomotor					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	19	4,40	1,26	5,50	1,66
Rejeição	19	2,20	1,23	1,80	1,26
Tristeza	19	1,90	1,10	1,20	0,42
Raiva	19	2,20	1,42	1,90	1,45
Medo	19	1,90	1,29	1,30	0,56
Jogo de Cooperação					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	19	4,53	1,47	5,11	1,85
Rejeição	19	1,63	1,21	1,42	0,90
Tristeza	19	1,58	1,22	1,16	0,69
Raiva	19	1,68	1,00	1,89	1,05
Medo	19	1,05	0,23	1,05	0,23
Jogo de Oposição					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	19	4,61	1,69	5	1,81
Rejeição	19	1,33	0,59	1,67	1,53
Tristeza	19	1,22	0,55	1,22	0,55
Raiva	19	1,67	1,14	1	1,85
Medo	19	1,22	0,55	1,06	0,24
Jogo de Cooperação/Oposição					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	19	4,39	1,65	5,33	1,50
Rejeição	19	1,28	0,57	1,22	0,55
Tristeza	19	1,67	1,37	1,44	1,20
Raiva	19	1,83	1,38	1,89	1,45
Medo	19	1,39	1,42	1,28	1,18

Anexo 24- Dados do Grupo Controlo – Emoções Sentidas por domínio de JDT

GRUPO DE CONTROLO					
1ª Sessão					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	23	4,81	1,40	5,57	1,33
Rejeição	23	2,10	1,61	1,33	0,86
Tristeza	23	2,29	1,65	1,76	1,04
Raiva	23	1,81	1,47	2,05	1,86
Medo	23	1,67	1,49	1,38	0,86
2ª Sessão					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	23	5,05	2,03	5,00	2,16
Rejeição	23	1,50	1,26	1,41	0,80
Tristeza	23	1,77	1,27	1,77	1,41
Raiva	23	1,91	1,69	1,91	1,54
Medo	23	1,18	0,50	1,14	0,47
3ª Sessão					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	23	5	1,69	6,07	1,67
Rejeição	23	1,13	0,35	1	0
Tristeza	23	1,40	0,74	1,2	0,56
Raiva	23	1,33	0,62	1,2	0,56
Medo	23	1,07	0,26	1	0
4ª Sessão					
Emoções	N	Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP
Alegria	23	4,67	1,95	6,07	1,67
Rejeição	23	1,13	0,35	1	0
Tristeza	23	1,4	0,74	1,2	0,56
Raiva	23	1,33	0,62	1,2	0,56
Medo	23	1,07	0,26	1	0

Anexo 25- Protocolo de aplicação. Documentos de apoio do curso MOOC



Anexo 26- Cronograma de tarefas – Tema Problema

DATA	ETAPA				
	REVISÃO DA LITERAT	RECOLHA DE DADOS	ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO	CONCLUSÕES
OUTUBRO 2022	X				
NOVEMBRO 2022	X				
DEZEMBRO 2022	X				
JANEIRO 2023	X	X	X		
FEVEREIRO 2023	X	X	X	X	
MARÇO 2023	X	X	X	X	
Abril 2023	X		X	X	X
Maio 2023	X		X	X	X
Junho 2023	X		X	X	X

Anexo 27- Resultados descritivos do GES-II por grupo de investigação

Descriptives

	DOMAIN	N	Mean	Median	SD
GES_NEG	CONTROL	112	1.29	1.00	0.562
	COOPE	38	1.43	1.25	0.506
	CO_OPO	36	1.50	1.25	0.952
	OPOSI	36	1.42	1.13	0.654
	PSICO	38	1.80	1.50	0.879
GES_5	CONTROL	112	1.08	1.00	0.448
	COOPE	38	1.05	1.00	0.226
	CO_OPO	36	1.33	1.00	1.287
	OPOSI	36	1.14	1.00	0.424
	PSICO	38	1.58	1.00	1.030
GES_4	CONTROL	112	1.46	1.00	1.106
	COOPE	38	1.79	1.00	1.018
	CO_OPO	36	1.86	1.00	1.397
	OPOSI	36	1.83	1.00	1.521
	PSICO	38	2.03	1.00	1.423
GES_3	CONTROL	112	1.40	1.00	0.885
	COOPE	38	1.37	1.00	0.998
	CO_OPO	36	1.56	1.00	1.275
	OPOSI	36	1.22	1.00	0.540
	PSICO	38	1.55	1.00	0.891
GES_2	CONTROL	112	1.21	1.00	0.799
	COOPE	38	1.53	1.00	1.059
	CO_OPO	36	1.25	1.00	0.554
	OPOSI	36	1.50	1.00	1.159
	PSICO	38	2.03	2.00	1.241
GES_POS	CONTROL	112	5.48	6.00	1.708
	COOPE	38	4.82	5.00	1.674
	CO_OPO	36	4.86	5.00	1.624
	OPOSI	36	4.81	5.00	1.737
	PSICO	38	4.84	5.00	1.516

Anexo 28- Resultados descriptivos do GES-II por género

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD
GES_POS	female	126	5.35	6.00	1.364
	male	134	4.89	5.00	1.922
GES_2	female	126	1.49	1.00	1.049
	male	134	1.36	1.00	0.904
GES_3	female	126	1.68	1.00	1.115
	male	134	1.16	1.00	0.616
GES_4	female	126	1.65	1.00	1.155
	male	134	1.74	1.00	1.354
GES_5	female	126	1.35	1.00	0.999
	male	134	1.04	1.00	0.208
GES_NEG	female	126	1.54	1.25	0.811
	male	134	1.33	1.00	0.563

Anexo 29- Análise das diferenças entre rapazes e raparigas, face à igualdade de género

Group Descriptives

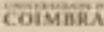
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F3_NAT	female	34	13.47	13.00	1.637	0.2808
	male	42	14.67	15.00	1.803	0.278
F2_NAT	female	34	8.76	8.00	2.559	0.4389
	male	42	11.57	11.50	3.521	0.543
F1_NAT	female	34	10.38	10.00	1.809	0.3103
	male	42	12.45	12.00	3.078	0.475

Anexo 30- Análise descritiva das diferenças entre grupos face à igualdade de género

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F1_NAT	control	40	11.60	11.00	3.020	0.4774
	experimental	36	11.44	11.00	2.512	0.4187
F2_NAT	control	40	10.72	10.00	3.374	0.5335
	experimental	36	9.86	9.00	3.441	0.5734
F3_NAT	control	40	14.32	15.00	1.789	0.2828
	experimental	36	13.92	13.00	1.857	0.3096

Anexo 31- Certificado o XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física – FCDEF-UC

 Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
XII FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 
Inovação e Tecnologias em Educação Física
28 de abril e 5 de maio de 2023 

DIPLOMA

Samuel Rodrigues Vireze

apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema *Inovação e Tecnologias em Educação Física*.

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFES

Assinada por: ELSA RIBEIRO DA SILVA DA SILVA
Número de Identificação: 00222201
Número de Contacto: 244513-49184


(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

Anexo 32- Certificados de Formación

CERTIFICADO de APROVECHAMIENTO
Erasmus+ Programme of the European Union

Hace constar que

Samuel Vicente
ha completado el curso

OPPORTUNITY: Fostering Social Inclusion and Gender Equality in Formal and Nonformal Educational Contexts through applying Traditional Sports and Games
Formal and Nonformal Educational Contexts through applying Traditional Sports and Games

Horas de crédito: MÓDULO 1: Los Juegos tradicionales como patrimonio cultural inmaterial. (25h)

Pere LAVEGA
Pere LAVEGA,
Coordinador del Proyecto Opportunity Erasmus+ cofinanciado por la Unión Europea (622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP), Profesor Catedrático del INEFC y Presidente de la Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales (AEJeST)

CERTIFICADO de APROVECHAMIENTO
Erasmus+ Programme of the European Union

Hace constar que

Samuel Vicente
ha completado el curso

OPPORTUNITY: Fostering Social Inclusion and Gender Equality in Formal and Nonformal Educational Contexts through applying Traditional Sports and Games
Formal and Nonformal Educational Contexts through applying Traditional Sports and Games

Horas de crédito: MÓDULO 2: Fomento de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual mediante la aplicación de los TSG (25h)

Pere LAVEGA
Pere LAVEGA,
Coordinador del Proyecto Opportunity Erasmus+ cofinanciado por la Unión Europea (622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP), Profesor Catedrático del INEFC y Presidente de la Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales (AEJeST)

CERTIFICADO de APROVECHAMIENTO

Erasmus+ Programme
of the European Union

Hace constar que

622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP

Samuel Vicente

ha completado el curso

OPPORTUNITY: Fostering Social Inclusion and Gender Equality in Formal and Nonformal Educational Contexts through applying Traditional Sports and Games

Formal and Nonformal Educational Contexts through applying
Traditional Sports and Games

inefc

Horas de crédito: MODULO 3: Fomentar la igualdad de género aplicando los TSG (25h)

AGJeST

Pere LAVEGA,

Coordinador del Proyecto Opportunity Erasmus+ cofinanciado por la Unión Europea (622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP), Profesor Catedrático del INEFC y Presidente de la Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales (AEJeST)

CERTIFICADO de APROVECHAMIENTO

Erasmus+ Programme
of the European Union

Hace constar que

622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP

Samuel Vicente

ha completado el curso

OPPORTUNITY: Fostering Social Inclusion and Gender Equality in Formal and Nonformal Educational Contexts through applying Traditional Sports and Games

Formal and Nonformal Educational Contexts through applying
Traditional Sports and Games

inefc

Horas de crédito: EXPERIENCIA PRÁCTICA: Favorecer la igualdad de Género a través de los TSG (25h)

AGJeST

Pere LAVEGA,

Coordinador del Proyecto Opportunity Erasmus+ cofinanciado por la Unión Europea (622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP), Profesor Catedrático del INEFC y Presidente de la Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales (AEJeST)

WEBINAR: GENDER EQUITY WITH TRADITIONAL GAMES AND SPORTS

The National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC), the European Traditional Sports and Games Association (AEJeST), the International Traditional Sports & Games Association (ITSGA) and the Worldwide Network of Teachers and Researchers of Traditional Games and Sports

CERTIFY

that

Samuel Vicente

attended the "Webinar: Gender Equity with Traditional Games and Sports" of 5 hours duration, held online on January 21 & 22, 2023.

Dr. Pere Lavega Burgués

President of the Worldwide Network of Teachers and Researchers in Traditional Games and Sports

WEBINAR: SOCIAL INCLUSION WITH TRADITIONAL GAMES AND SPORTS

The National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC), the European Traditional Sports and Games Association (AEJeST), the International Traditional Sports & Games Association (ITSGA) and the Worldwide Network of Teachers and Researchers of Traditional Games and Sports

CERTIFY

that

Samuel Vicente

attended the "Webinar: Social Inclusion with Traditional Games and Sports" of 5 hours duration, held online on February 3 and 4, 2023.

Dr. Pere Lavega Burgués

President of the Worldwide Network of Teachers and Researchers in Traditional Games and Sports





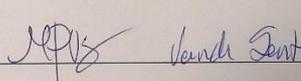
Certificate

This is to certify that Samuel Rodrigues Vicente participated in a Workshop

of the Erasmus+ Project **PUNTE** 2020-1-HU01-KA203-078810

that took place at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra

COIMBRA,



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

FORMAÇÃO "Atendimento - técnicas de comunicação"

Certifica-se que,

Samuel Rodrigues Vicente

Com o NIF 250870282, frequentou a formação online "Atendimento - técnicas de comunicação - ONLINE", com duração total de 8 horas, entre os dias 13 de setembro a 03 de outubro de 2022.

Formadora: Marinela Tavares


PEDRO SOARES



WEBINAR INNOVATIVE EDUCATIONAL EXPERIENCES. GENDER EQUALITY AND SOCIAL INCLUSION THROUGH TRADITIONAL GAMES AND SPORTS

The National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC), the European Traditional Sports and Games Association (AEJeST), the International Traditional Sports & Games Association (ITSGA) and the Worldwide Network of Teachers and Researchers of Traditional Games and Sports

CERTIFY

that

Samuel RODRIGUES

attended as a speaker at this "Webinar Innovative Educational Experiences. Gender Equality and Social Inclusion Through Traditional Games and Sports", of 5 hours duration, held online on April 29, 2023.

Pere Lavega

President of the Worldwide Network of Teachers
and Researchers in Traditional Games and Sports