

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Rui Alexandre Ferreira Vaz

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 12ºA**

**QUAL O EFEITO DE UM PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO DE JOGOS TRADICIONAIS NA
TRANSFORMAÇÃO DAS ATITUDES, EM RELAÇÃO AO
ESTEREÓTIPO GÉNERO, DE ESTUDANTES DO
ENSINO SECUNDÁRIO, RELACIONANDO COM A SUA
VIVÊNCIA EMOCIONAL**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela
Professora Doutora Maria Luísa Ferreira de Mesquita e
apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
física da Universidade de Coimbra**

Junho de 2023

Rui Alexandre Ferreira Vaz

2018246196

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 12º
A, NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

“Qual o efeito de um programa de intervenção de jogos tradicionais na transformação das atitudes, em relação ao estereótipo género, de estudantes do ensino secundário, relacionando com a sua vivência emocional?”

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora: Professora Doutora Luísa Mesquita

Coimbra, 2023

Vaz, R. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, Junto da Turma do 12ºA, no Ano Letivo 2022/2023*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Rui Alexandre Ferreira Vaz, aluno nº 2018246196 do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 25 junho de 2023

(Rui Alexandre Ferreira Vaz)

Agradecimentos

Aos meus pais, por serem uma parte fulcral no êxito em todo o meu percurso académico, quer por todo o apoio dado, como pelos valores que me transmitiram, sendo o que sou hoje.

Ao meu irmão, pela disponibilidade como ajuda ao longo do meu percurso académico e em específico esta reta final.

Aos colegas de Núcleo de Estágio, por toda a convivência e espírito de entreatajuda ao longo de todo o ano letivo.

Ao professor João Moreira, pela ajuda, disponibilidade e transmissão de conhecimentos sendo este para mim uma referência de como um professor deve exercer a sua profissão.

À professora Doutora Luísa Mesquita, pela orientação e ajuda neste momento final da minha formação académica.

Aos alunos da turma do 12ºA da Escola Secundária da Lousã, pela experiência, amizade, e momentos passados ao longo do ano letivo, sendo eles parte fundamental na minha evolução a nível profissional e como pessoal.

Por fim, e não menos importante, aos meus amigos que sempre tiveram o cuidado de estar presentes de alguma forma, neste momento final do meu percurso académico.

Resumo

O presente documento visa o momento de estágio pedagógico no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundários.

O estágio pedagógico corresponde ao ano letivo de 2022/2023, desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, com a turma do 12º A, acompanhado pela professora Doutora orientadora da faculdade, Luísa Mesquita e pelo professor cooperante da Escola ESL, João Moreira.

Ao longo deste documento são retratados os aspetos referentes às vivências experienciadas ao longo do estágio pedagógico de uma forma crítica e reflexiva, estando o documento dividido em três capítulos. O primeiro capítulo contém uma contextualização da prática desenvolvida ao longo do estágio pedagógico, fazendo referência às expectativas iniciais, bem como à caracterização do meio e às atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

O capítulo II diz respeito à análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida, abordando o trabalho desenvolvido, a intervenção pedagógica, a avaliação, como também, as questões dilemáticas e atitude ético profissional ao longo do estágio pedagógico.

Por fim, o capítulo III é centrado no tema-problema, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, denominado: “Qual o efeito de um programa de intervenção de jogos tradicionais na transformação das atitudes, em relação ao estereótipo género, de estudantes do ensino secundário, relacionando com a sua vivência emocional?”.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação física, Jogos tradicionais, Emoções, Igualdade de Género.

Abstract

This document is an overview of my pedagogical internship within the scope of the curricular unit ‘Internship Report’, of the 2nd year of the Master’s Degree in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Schools.

I conducted my pedagogical internship in the school year of 2022/2023, in Escola Secundária da Lousã {Secondary School of Lousã}, teaching class 12° A. I was accompanied by my academic supervisor phd Luísa Mesquita and the cooperating teacher of Escola Secundária da Lousã, João Moreira.

Throughout this document, I offer a critical reflection on my pedagogical experiences during this training period. The document is divided into three chapters. The first chapter contextualises my pedagogical practice, explores my initial expectations and characterises the work environment and activities developed throughout the year.

Chapter II presents a reflective analysis of my pedagogical practice, encompassing the work that was done, the pedagogical intervention, the evaluation, the problems I encountered, and my own professional ethics throughout the internship.

Finally, chapter III focuses on the central issue: ‘What is the effect of an intervention program based on traditional games on the transformation of attitudes towards gender stereotypes in high school students, taking into consideration their emotional experiences.’

Palavras-chave: Teacher Training, Physical Education, Traditional Games, Emotions, Gender Equality.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida	3
Narrativa de vida ao momento atual	3
Expectativas iniciais	4
Caraterização da Escola	5
O Grupo Disciplinar de Educação Física	6
O Núcleo de estágio.....	6
Caraterização da Turma.....	7
Capítulo II – Análise reflexiva sobre a Prática Pedagógica	8
Atividades Desenvolvidas	8
Área 2- Organização e Gestão Escolar.....	8
Área 3- Projetos e Parcerias Educativas	8
Trabalho desenvolvido	9
Planeamento.....	9
Plano anual	10
Unidades Didáticas	12
Planos de aula.....	14
Dimensão pedagógica	14
Intervenção pedagógica	14
Instrução.....	15
Gestão.....	16
Clima	17
Disciplina.....	18
Decisões de Ajustamento	19
Avaliação.....	20
Avaliação Formativa Inicial	20
Avaliação Formativa Processual	21
Avaliação Sumativa.....	22
Questões Dilemáticas	23
Atitude Ético Profissional	25
Capítulo III - Aprofundamento do Tema Problema	26
Introdução	26

Enquadramento Teórico.....	26
Revisão da literatura.....	28
Praxiologia Motriz.....	28
Igualdade de género.....	29
Relação emocional.....	31
Jogos tradicionais	31
Objetivos.....	33
Objetivo geral	33
Objetivos Específicos	33
Metodologia	33
Caracterização da amostra	33
Procedimentos.....	34
Instrumentos	35
Análise estatística	36
Resultados e Discussão.....	38
Igualdade de género NATGEN	38
Emoções Ges-II	41
Conclusões.....	46
Capítulo IV – Conclusões Finais	48
Bibliografia.....	50
Anexos	53

Lista de abreviaturas

AEL – Agrupamento Escolas da Lousã

CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESL – Escola Secundária da Lousã

JT – Jogos Tradicionais

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

MOOC – Massive open Online Courses

NEEF – Núcleo Estagiários de Educação Física

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

ODS – Objetivos Desenvolvimento Sustentável

ONGD – Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento

ONU – Organizações das Nações Unidas

UD – Unidade Didática

UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Found

Lista de Tabelas

Tabela 1	52
Tabela 2	53

Lista de Figuras

Figura 1	52
Figura 2	54
Figura 3	55
Figura 4	58

Lista de Anexos

Anexo I – Ficha caracterização do aluno.....	53
Anexo III – Poster Atividade Desporto Adaptado.....	55
Anexo III – Poster Atividade Olimpíada Sustentada.....	56
Anexo IV – Matriz curricular de EF 12º Ano.....	57
Anexo V – Exemplo de Plano de Aula.....	58
Anexo VI – Grelha de avaliação Formativa.....	60
Anexo VII – Exemplo Teste de Avaliação.....	61
Anexo VIII – Aprendizagens Essenciais, Badminton Nível Elementar 12º Ano.....	62
Anexo IX – Extensão e Sequencia de Conteúdos Badminton.....	63
Anexo X – Poster Programa Olimpíada Sustentada “A equidade não tem género”...64	
Anexo XI – Certificado Comité Olímpico de Portugal “Olimpíada Sustentada – A equidade não tem género”.....	65
Anexo XII – Certificado Opportunity Erasmus+ “Inclusão social e igualdade de género”.....	66
AnexoXIII – Certificado “Gender Equity Withe Traditional Games and Sports”.....	67
Anexo XIV – Certificado “Innovative Educational Experiences. Gender Equality and Social Inclusion Through Traditional Games and Sports As a Speaker”.....	68
Anexo XV – Questionário GES-II.....	69
Anexo XVI – Questionário NATGEN.....	71
Anexo XVII – Descrição de jogos.....	73
Anexo XVIII – XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.....	75
Anexo XIX – XVIII Edição dos Jogos da Freguesia.....	76

Introdução

O Relatório Final de Estágio Pedagógico que se segue em seguida surge no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio Pedagógico, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS), pela faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este relatório, resulta assim, da análise das experiências vividas ao longo do Estágio Pedagógico (EP), realizado na Escola Secundária da Lousã (ESL), acompanhando a turma do 12.ºA, ao longo do ano Letivo de 2022/2023, através da orientação da professora orientadora da FCDEF-UC, Professora Doutora Luísa Mesquita e do acompanhamento do professor cooperante da ESL, professor João Moreira.

A realização do relatório de estágio refere aspetos de análise e reflexão de todo o trabalho desenvolvido até ao momento, passando pelas dificuldades encontradas ao longo do EP e de que forma as mesmas foram superadas, visa também as aprendizagens adquiridas, através de uma reflexão pessoal estruturada e fundamentada pelo exercício da docência em Educação Física, finalizando desta forma demonstrar competências não apenas praticas mas também, de carácter de reflexão critica, analise e fundamentação.

O Relatório de EP está estruturado dividido em três capítulos. No capítulo I surge a contextualização da prática desenvolvida, onde engloba uma breve narrativa que levou ao presente momento do EP, as expectativas iniciais, bem como a caracterização de todo o meio presente na comunidade educativa.

O Capítulo II, apresenta uma análise reflexiva da prática pedagógica, onde é abordado todo o trabalho desenvolvido ao longo do EP e atividades por nós realizadas, tanto no âmbito da Área 2 (Gestão e Organizações Escolares) e Área 3 (Projetos e Parcerias educativas). É também enumerado todo o trabalho de intervenção pedagógica, como planeamento, avaliação, atitude ético profissional e questões dilemáticas por nós enfrentadas ao longo do EP.

Por fim, o capítulo III é centrado no tema-problema, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, denominado: “Qual o efeito de um programa de intervenção de jogos tradicionais na transformação das atitudes, em relação ao estereótipo género, de estudantes do ensino secundário, relacionando com a sua vivência emocional?”.

Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida

Narrativa de vida ao momento atual

Desde cedo que fui motivado à prática de atividade física. Desde as primeiras etapas de vida que cresci com o desporto bastante presente na minha vida. Foram várias as modalidades que pratiquei, no entanto, a nível federado restringiu-se apenas, numa fase inicial, ao futsal e, mais tarde, ao Futebol, finalizando aos meus 19 anos, altura em que deixei de ter o contacto com a prática desportiva a nível de competição.

Concluído o 12º ano, uma vez que não pude ingressar no ensino superior no curso que pretendia, Licenciatura em Ciências do Desporto na Universidade de Coimbra, surgiu a oportunidade de ir viver e trabalhar noutro país. No entanto, neste período, a área em que trabalhava não estava relacionada com o desporto, sendo que começaram a surgir as primeiras frustrações a nível pessoal, associadas ao facto de não estar a exercer funções na área que realmente gosto, o desporto. Por opção pessoal, decidi candidatar-me, através do ingresso de maiores de 23, à licenciatura de Ciências do Desporto na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. A licenciatura mostrou-me ter competências e apetências para os variados desportos, levando-me, desta forma, a querer prosseguir estudos para mestrado.

Com a licenciatura, particularmente através do estágio integrado na unidade curricular desporto de opção, tive a oportunidade de estar em contexto de treino e lidar com jovens, o que constituiu uma porta de entrada para o mundo do desporto, desta vez, enquanto treinador. Com a conclusão da licenciatura, abriram-se, também, portas na área do ensino, uma vez que iniciei funções em AECS como professor de Atividade Física Desportiva. Funções, estas, que desempenho até ao dia de hoje.

Terminada a licenciatura, chegou o momento de ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o qual foi cheio de vivências e experiências enriquecedoras para a minha formação pessoal, culminando neste documento, o Relatório de Estágio, na qual relato a minha última etapa de formação académica em seguida.

Expectativas iniciais

A redação do Relatório de Estágio é um momento de contínua aprendizagem e de enriquecimento auto-pessoal que encerra uma longa jornada de recolha de conhecimento. Deparamo-nos, assim, a finalizar o quinto ano de um ciclo de estudos, que inclui três anos de licenciatura, o primeiro ano de mestrado e, por fim, o segundo ano de mestrado em que, ao longo do qual, foi realizado o Estágio Pedagógico alvo deste relatório.

Saberíamos que as expectativas não seriam condizentes com toda a prática desenvolvida ao longo do Estágio Pedagógico. No entanto, saberíamos, também, que este seria o momento de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos últimos cinco anos, que, tal como supramencionado, incluíram a licenciatura em Ciência do Desporto e o mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários. Tendo isto presente, assumimos um único foco e objetivo: superarmo-nos pessoal e profissionalmente, de forma a ser um melhor futuro educador e professor, especificamente, um melhor profissional na área da Educação Física do que aquele que iniciámos este Estágio Pedagógico.

Através da realização do Estágio Pedagógico pretende-se que sejam trabalhadas novas competências de formação pessoal, bem como o aperfeiçoamento de outras competências, nomeadamente, em três domínios: cognitivo, psicomotor e sócio afetivo. No campo do sócio afetivo, percebemos que as relações saudáveis entre todos os intervenientes são de extrema importância para o bom curso da exigência que ano letivo exige. Assim, a ética, o espírito de entajuda, bem como o companheirismo, entre todos os intervenientes em contexto escolar (alunos, professores e funcionários, são ferramentas essenciais que devem ser adquiridas e aperfeiçoadas a todo o momento. Ao longo do nosso ciclo de estudos são inúmeras as ferramentas, métodos e estratégias que nos são transmitidas em contexto de aula com vista a aplicação, posterior, em contexto escolar. No entanto, é sabido que tudo o que é aprendido necessita de ser apreendido, sendo a aplicação prática destas mesmas ferramentas, métodos e estratégias necessária e essencial, de forma a perfeccionarmos a nossa compreensão das mesmas. Além disso, apenas a prática é capaz de demonstrar e

revelar elementos e fatores que não controlamos podendo desta forma moldar toda a nossa intervenção pedagógica. É, assim, essencial passarmos pela experiência prática de forma a recolhermos os frutos enriquecedores denominados de experiência, reflexão, aprendizagem. Esta aprendizagem surge de vários campos, entre eles, do contacto direto do orientador estágio, dos anos de experiência dos professores intervenientes, da humildade de saber ouvir e perceber as perspetivas dos alunos, bem como da busca e atualização de novos conhecimentos.

Foi então nosso objetivo aproveitar este último contacto de formação académica na área do ensino, para aperfeiçoar estratégias de ensino, como planeamento e estruturação das aulas, tendo em vista que, as mesmas, sejam sempre sequenciais, interativas, dinâmicas e que vão ao encontro de suprimir as dificuldades apresentadas pelos alunos, potenciando, assim, as competências de todos os alunos de forma que queiram sempre chegar mais longe nos seus objetivos pessoais e profissionais.

Boas recordações trazem emoções positivas, assim, recordações de aulas de Educação Física felizes promovem o gosto pela atividade física, que pode vir a ser desenvolvido, quer contexto desportivo, quer num contexto de prática de atividade física recreativa.

Caraterização da Escola

A escola Secundaria da Lousã surge no distrito de Coimbra, no centro da Vila da Lousã. É uma escola que está inserida no agrupamento de Escolas da Lousã AEL, onde podemos contar com o leccionamento do ensino do 3.º ciclo, ensino secundário, como também do ensino profissional.

No que diz respeito a instalações para o leccionamento de Educação Física e prática desportiva, a presente escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, de um campo exterior multiusos, onde se encontra, também, uma caixa de areia para a prática de atletismo e, por fim, uma piscina, sendo esta disponibilizada pela Câmara Municipal da Lousã para uso escola da ESL.

Atendendo a esta descrição dos espaços disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF, podemos afirmar que a presente escola reúne todas as condições para a prática de EF com qualidade.

O Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física da ESL é composto por doze professores, sendo que seis lecionam na ESL, 3 na EB nº 1 e 3 na EB nº 2. Dos doze professores do AEL, oito pertencem ao grupo (620) e quatro ao grupo (260). Dez pertencem ao quadro da escola e dois são contratados. Este grupo de EF tornou-se um grupo de grande importância ao longo do EP pela imensa partilha de conhecimentos e experiência, como também, de momentos vividos. Foi um grupo que sempre se apoiou nos momentos mais difíceis, nomeadamente, ao nível da gestão de espaços de aulas, bem como material, sempre em vista a dar as melhores condições de aprendizagem possíveis aos alunos. Isto é, houve uma forte articulação de todos os docentes quanto à gestão dos espaços livres de aula, bem como o material de aula.

O Núcleo de estágio

O Núcleo de Estágio de EF da ESL, no ano letivo de 2022/2023, é constituído por quatro professores estagiários, sendo os quatro elementos do sexo masculino.

Os quatro elementos já se conheciam do primeiro ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, a ambientação à escola acabou por ser facilitada. Ao longo de todo o ano letivo, foi um grupo que se mostrou estar coeso e unido em todos os momentos, sendo sempre um grupo de partilha de informações e conhecimentos, algo que prezamos sempre até ao fim. Cada estagiário ficou responsabilizado por uma turma. Uma vez que cada turma apresentava especificidades e características próprias, através das observações das aulas dos nossos colegas professores estagiários, tornou-se possível o contacto, ainda que indireto, com contextos distintos daquele apresentado pela turma da qual ficamos responsáveis, bem como contacto com diferentes abordagens pedagógicas a alunos com faixas etárias diferentes.

Caraterização da Turma

A turma A do 12.º ano (12.ºA) é uma turma composta por 24 alunos, em que 17 alunos são do género feminino e 7 do género masculino. Os alunos têm idades compreendidas entre 16 e 20 anos, sendo a média de idades correspondente a 17 anos.

De forma a compreender melhor o historial desportivo dos alunos, como também, o seu gosto pela disciplina de Educação Física foi realizado e entregue uma ficha de caraterização da turma (Anexo I), em que se verificou que apenas 10 dos 24 alunos realiza, atualmente, desporto federado nas suas respetivas modalidades. No entanto, 19 dos 24 alunos já praticaram algum desporto federado, levando, assim, a crer que a turma, na sua maioria, é uma turma composta por alunos com gosto pela atividade física e desporto em geral.

Após efetuada a avaliação diagnóstica inicial, nas respetivas unidades didáticas, concluiu-se que a turma apresentava sempre dois grupos de níveis distintos, sendo o nível de prática, na sua maioria, satisfatório e, por vezes, elevando em alguns alunos.

Por fim, a turma, ao longo do Estágio Pedagógico, demonstrou ser uma turma muito fácil de trabalhar, quer a nível de comportamento disciplinar, quer a nível de empenho motor, correspondendo, assim, sempre às melhores expectativas esperadas.

Capítulo II – Análise reflexiva sobre a Prática Pedagógica

Atividades Desenvolvidas

Área 2- Organização e Gestão Escolar

Relativamente à área 2, de forma a tornar a experiência do EP mais enriquecedora, foi nos dada a opção de escolha de assessorar um cargo de gestão na escola, tido sido escolhido o cargo de assessoria ao Diretor de Turma (DT). Assim, longo do EP, acompanhámos e assessorámos a DT do 12.ºA da ESL.

Desde cedo compreendemos a exigência do referido cargo, caracterizado por um grande volume de trabalho burocrático, associada à complexidade investida na resolução permanente de problemas aferentes à turma. De entre as várias tarefas de um DT, destacamos a boa coordenação do conselho de turma, a receção dos alunos e encarregados de educação, o acompanhamento pedagógico e assiduidade dos alunos. Todas as tarefas de um DT referidas, bem como outras, revelam a principal função de um DT: ser o elo de comunicação entre os restantes docentes da turma, entres eles, bem como, entre estes e os encarregados de educação.

A assessoria deste cargo fez nos percebermos que um DT tem competências específicas à boa dinamização deste cargo, sendo elas a adoção de medidas e estratégias, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem do aluno; a sensibilização e contacto direto com alunos e Encarregados Educação; como também a coordenação entre docentes. Além disso, destacamos que o mesmo tem de ter em seu controlo todas as informações indispensáveis à boa execução do cargo.

A análise e a observação contínua deste cargo promoveram o desenvolvimento de competências essenciais para a real execução do que é ser um DT, cargo este que nos enriquece enquanto futuros professores, uma vez que nos encontraremos, certamente, algumas vezes nessa posição ao longo do exercício da profissão de docente.

Área 3- Projetos e Parcerias Educativas

Em acréscimo às aulas de Educação Física foram realizados projetos e parcerias educativas, nomeadamente, foram planeadas e executadas pelo NEEF três atividades

destinadas a toda a comunidade escolar: a primeira atividade foi um evento de desporto adaptado (Anexo II) onde todos os alunos presentes no respetivo horário de EF foram parte ativa, tal como também estiveram presentes alunos de necessidades educativas especiais; a segunda atividade é referente à olimpíada sustentada (Anexo III), sendo esta realizada com um carácter de equidade abordando jogos tradicionais portugueses; já a terceira atividade foi uma caminhada ambiental de carácter ecológico à Serra da Lousã.

A realização destas atividades dividiu-se em várias fases de forma a promover a melhor experiência possível aos alunos. Relativamente à primeira atividade, numa primeira fase, foi estabelecido quais os jogos adaptados a implementar, como também, a sua organização espacial de forma a não surgirem constrangimentos em nenhum dos jogos. Posto isto, foi estudado quantos alunos iriam participar por horário e quais as suas rotações pelos diferentes jogos. Assim, ficou estipulado que cada turma presente, ou seja, cada turma que se encontrava no período da aula de EF, no respetivo horário, iria começar num jogo e a sua rotação seria por tempo estipulado.

A ajuda de todos os professores de EF envolvidos foi essencial à realização desta atividade, nomeadamente pela transmissão de conhecimentos e experiência na articulação de meios e recursos humanos, de forma a proporcionar a melhor experiência possível aos alunos.

A realização destas atividades trouxe-nos competências e a noção exata da dificuldade em realizar tarefas para um elevado número de participantes. É necessária uma prévia planificação detalhada de toda a logística envolvente, como uma forma correta de execução e um controlo sinemático ao longo de toda atividade, tal como, um sentido de responsabilidade no trabalho que está a ser elaborado.

Trabalho desenvolvido

Planeamento

O planeamento deve ser elaborado de forma antecipada sempre em vista o êxito e sucesso dos alunos. Segundo Januário (1992) o planeamento é “... um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do

cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas...”.

Ainda na mesma linha de ideia, Bento (2003) refere que “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade diretamente situada e empenhada na realização do ensino que se consoma na sequência: *Elaboração do plano > realização do plano > controlo do plano > Confirmação ou alteração do plano, etc.*”.

Assim, atendendo às posições dos supramencionados autores, é possível afirmar que uma planificação atempada e adequada aos objetivos específicos tem um efeito direto no sucesso dos alunos. Numa planificação de aula, o professor oferece uma maior situação pedagógica aos alunos, uma vez que o desenho prévio de um plano de aula leva a um elevado controlo deste, não perdendo desta forma tempo de aula, como colocação errada dos recursos de aula, desajustada ocupação de espaço, melhorando assim a qualidade de aula como todo o processo pedagógico (Ensino-Aprendizagem). Além disso, quanto maior o controlo prévio sobre o plano de aula, maior o controlo da aula na prática, bem como o sentimento de confiança que o professor transparece para os alunos.

Desta forma, o NEEF realizou o seu planeamento tendo por base três momentos específicos: o planeamento de longo prazo, através da construção do Plano Anual; o planeamento a médio prazo, com a realização das UD, e, por fim, o planeamento a curto prazo, através da realização dos planos de aula.

Como forma de auxílio ao referido planeamento, o NEEF regeu-se pelo seguinte documento: as Aprendizagens Essenciais.

Plano anual

Bento (2003) define que *“um plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados por cada ano, no programa ou normas programáticas, são objeto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação a longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo.*

Os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservadas para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, numa sequência lógica que aqui tem o seu início.”.

Tendo por base a posição do autor supramencionada, compreendemos que o Plano Anual deve ser o primeiro passo de orientação na gestão de uma boa planificação. Este documento deve ser uma linha orientadora para o presente ano de elaboração, uma vez que contém a base de todo o processo de ensino-aprendizagem. Devemos atender às especificidades de cada turma de forma que o plano seja moldado às necessidades e características dos alunos envolvidos, tendo sempre por base e finalidade a potencialização das competências aprendidas. Por fim, este plano deve guiar-se pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

Na elaboração do nosso Plano Anual tivemos o cuidado de conhecer, primeiramente, o meio envolvente, isto é, a escola e as condições que a mesma oferece à prática desportiva, nomeadamente, ao nível dos espaços livres de exercitação, tal como, ao nível do material disponível para o leccionamento das aulas. De seguida tentamos compreender quais os objetivos definidos pelo PNEF para os alunos em questão, ou seja, quais os conteúdos abordar, as suas finalidades e as formas de avaliação referentes às matérias abordar.

Percebendo, desta forma, quais as matérias que podemos abordar e definindo as mesmas para lecionar ao longo do ano letivo é necessário proceder à sua distribuição anual. Esta distribuição tem de ser criteriosa de forma que a sejam dadas as melhores condições de prática possíveis aos alunos potenciando, assim, o ensino aprendizagem.

Devemos, então, ter em atenção a organização das matérias ao longo do ano de forma que estas sigam dois pressupostos: o primeiro, que estas não coincidam com a mesma matéria que outro professor esteja a lecionar, ao mesmo tempo, uma vez que tal situação traria problemas de gestão de recursos, devido às limitações de material existente e, o segundo, as condições e especificidades do espaço livre devem ser tidas em conta aquando da planificação da aula, de forma a tirar o máximo proveito do espaço.

Estando as matérias definidas, seguimos para a estipulação e ordenação de cada matéria por espaço temporal “blocos”, tendo em atenção o calendário escolar, e as aulas previstas para o ano letivo, ajustando o plano temporal, de forma que todas as matérias tivessem, sensivelmente, o mesmo tempo útil de aprendizagem, atendendo as condições disponíveis.

Por fim, o plano anual este deve ser uma linha orientadora do processo ensino-aprendizagem, devendo ser flexível e ajustável às necessidades dos alunos. Deve ser, também, feita uma reflexão contínua sobre o plano anual de forma a se perceber se os alunos estão a atingir os objetivos inicialmente pré-estabelecidos e ajustá-lo caso seja necessário.

Unidades Didáticas

Quando nos referimos às Unidades Didáticas estamos a referir-nos a um planeamento a nível meso. Segundo Bento (2003) as Unidades Didáticas são partes essenciais e de extrema importância do programa da disciplina de Educação Física.

A Unidade Didática deve ser elaborada de forma criteriosa, seguindo uma abordagem sequencial, que passe por todos os pontos-chaves inerentes ao processo de aprendizagem do aluno, devendo ser realizada antes do momento do seu leccionamento.

As Unidades didáticas, realizadas pelo NEEF, foram contruídas tendo por base os objetivos e metas específicas nas aprendizagens essenciais para o 12º ano do Ensino Secundário (Anexo IV).

Destacamos a realização da avaliação formativa inicial como um fator-chave a compreender e visualizar o ponto de partida do aluno, verificando desta forma se é necessário realizar algum ajuste à mesma. Destacamos, também, a importância da realização da avaliação formativa processual, de forma a compreender se os alunos estão a corresponder aos objetivos finais estipulados ou se deve ser realizada alguma mudança.

De forma a estarmos mais bem preparados para responder às dificuldades a que o ensino requer, este foi um momento de aprofundar conhecimentos relativos aos conteúdos das matérias que iríamos abordar. Desta forma, as Unidades Didáticas têm como conteúdo: os objetivos e saberes/conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos; a extensão e sequência desses mesmo conteúdos, ou seja, a ordem estipulada para serem abordados, sendo esta ordem pensada sempre numa sequência lógica do mais fácil e essencial à prática da modalidade para o mais complexo; as progressões pedagógicas; os momentos e procedimentos de avaliação e, por fim, os balanços finais como reflexões críticas de toda a unidade didática.

A sequência, escolhida em núcleo de estágio (Anexo V), ficou ordenada da seguinte forma: no primeiro semestre, foram abordadas as modalidades de Basquetebol, Natação e Ginástica; enquanto, no segundo semestre, foram abordadas, por ordem, as modalidades Badminton, Voleibol e Futsal. Quanto à Natação, só houve a possibilidade de esta ser lecionada nos blocos de 100 minutos, sendo que, desta forma, se verificaram relativamente menos aulas de leção em comparação com as restantes Unidades Didáticas.

De um modo geral, a elaboração das Unidades Didáticas auxiliou, em primeiro plano, a dominar a modalidade em questão e, em segundo plano, a desenvolver competência de organização, gestão e planeamento, tendo por base os objetivos definidos atingir a curto médio e longo prazo.

A maior dificuldade sentida neste ponto é referente à avaliação formativa inicial. Sendo, este, o primeiro contacto com o processo de ensino na prática nem sempre foi fácil analisar os níveis dos alunos dificultando, assim, o planeamento dos conteúdos abordar, bem como as reais competências práticas de todos os alunos.

Outra das dificuldades sentidas depreendeu-se com a gestão do espaço físico disponível para lecionar perante uma turma composta por vários grupos de trabalho, homo e heterógenos, com diferentes níveis de competência. Nem sempre era fácil fazer o melhor e mais adequado planeamento das aulas.

Planos de aula

O plano de aula visa o planeamento relativo ao nível micro, sendo que, a preparação da aula, segundo Bento (2003) “constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor” tendo como referência a Unidade Didática.

O planeamento e preparação da aula só é tido como eficiente quando são atingidos os objetivos estipulados. O plano de aula é visto como o cerne de todo o pensamento do professor quanto à melhor forma estratégica pedagógica de ensino da EF, perante a sua amostra de alunos. Este deve ser concentrado num documento específico, claro e objetivo que exprima a pretensão do professor para o desenrolamento de cada aula. É, desta forma, entendido como o último nível de planeamento, uma vez que a sua aplicação ocorre em contexto prático de aula, sendo, este, uma linha de guião que o professor deve seguir na sua abordagem ensino-aprendizagem.

Este documento nem sempre é a versão final, uma vez que as condições de realização nem sempre são controladas pelo professor. Este deve ser modificado e adaptado às condições presentes, quer ao nível de espaço, condições meteorológicas, material disponível, ou alunos em prática.

Segundo Bento (2003), o plano de aula deve ser estruturado em três momentos: parte inicial, parte fundamental e parte final. E, como tal, o plano de aula deve apresentar um “esquema tripartido”. O plano de aula por nós usado (NEEF), para além de uma estrutura tripartida, conta também com os objetivos e conteúdos estipulados para cada aula, a organização das tarefas propostas, as componentes críticas e os seus critérios de êxito (Anexo VI).

Dimensão pedagógica

Intervenção pedagógica

Segundo Sidentop (1983), citado por (Sarmiento et al. 1999), as técnicas de intervenção pedagógica dividem-se em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina. De seguida será desenvolvida, pormenorizadamente, cada uma.

Instrução

Durante o primeiro ano do MEEFEBS, tivemos a oportunidade de, através de aulas simuladas, contactar com o contexto de ensino-aprendizagem aplicado na prática, o que se revelou essencial ao longo do EP. As diversas aprendizagens recolhidas no contexto da aula simulada relativamente às técnicas pedagógicas que poderiam ser utilizadas em contexto de uma aula de EF, na diversas UD, foram um essencial ponto de partida quando nos deparamos com o EP. No entanto, as duas realidades (aula simulada numa unidade curricular do MEEFEBS e aula com alunos no EP) são totalmente diferentes, desde logo, porque nas diferentes escolas e turmas encontramos muitos alunos com lacunas quanto a conteúdos que deveriam já ser dominados. Assim, desta forma, devemos estar preparados para suprimir essas dificuldades.

Segundo Godinho, Mendes, Melo, & Barreiros (2007), a instrução consiste em fornecer informação ao sujeito sobre o objetivo da tarefa motora a efetuar e sobre a forma de desempenho mais adequada para a concretizar. Esta integra todos os comportamentos verbais e não verbais de comunicação relacionados com os objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

O Professor eficaz domina, não só o conjunto de procedimentos técnicos, como também sabe o que fazer com eles, utilizando-os de acordo com a inevitável variabilidade dos contextos de ensino-aprendizagem (Siedentop e Eldar, 1989).

Percebemos que, enquanto professores, não basta apenas compreender e executar as modalidades enquanto atleta, é necessário saber transmitir esse conhecimento, através de uma instrução clara e simples dirigida e adequada aos conhecimentos do aluno, que refira sempre os pontos chaves, utilizando sempre uma boa referência visual, nomeadamente, uma demonstração.

Desta forma, com o intuito de melhorar a qualidade da instrução fornecida, foi necessário um estudo mais aprofundado das UD, de forma a termos em nossa posse

um total domínio de todos os conteúdos, dando, desta forma, maior segurança nos momentos de preleção.

Ao longo do EP, foram vividas várias emoções, sendo que, na fase inicial, foi notória uma maior dificuldade, quer na transmissão dos conteúdos, quer na transmissão de feedback. Um professor que não se sente seguro tem por norma não se expor tanto perante os alunos, assim, foi essencial tanto o estudo das matérias, como da qualidade de informação que devemos transmitir, adaptando a linguagem à compreensão dos alunos com informação curta e objetiva. A dificuldade na observação pormenorizada dos erros dos alunos levava à dificuldade de fornecer o feedback no momento.

De forma colmatar essas dificuldades, executou-se uma melhor planificação dos exercícios, bem como o prévio estudo dos objetivos com “palavras-chaves” de feedback que devemos fornecer, tal como, dos erros mais comuns referentes aos objetivos que vamos trabalhar. Tais adaptações facilitaram o processo de uma instrução mais pormenorizada, momentânea e precisa na correção de erros por parte dos alunos através de feedback.

Por fim, no que à instrução diz respeito, percebemos deve estar interligada com toda a fluidez da aula. Uma instrução muito longa leva a que os alunos estejam demasiado tempo de pausa. Ao passo que uma instrução que não seja clara e objetiva leva a uma maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos referente ao que é pretendido pelo professor.

Gestão

Segundo Siedentop (1998), a dimensão da gestão corresponde ao tempo gasto em momentos de organização, transição e questões relativas ao comportamento da turma.

Assim sendo, é de extrema importância a elaboração de um plano de aula que tenha em atenção o real tempo útil de aula, de forma que haja um real enquadramento do que se está a planear e do que se vai executar. Levando em consideração um bloco de aula de 50 minutos, se retirarmos 5 minutos de tolerância até os alunos chegarem ao local de aula, mais 10 minutos no final de aula para higiene pessoal, ficamos com 35 minutos de aula. Destes 35 minutos, não está contemplado o tempo despendido na

contextualização de aula, marcação de presenças, preleção ou transições de estações/exercícios.

De forma a suprimir estas dificuldades relativas à gestão de tempo, foram utilizadas diversas estratégias a diferentes níveis, como: a criação de rotinas com os alunos, sendo um exemplo a definição de um aquecimento padrão, de forma que os alunos já sabiam como proceder quando chegassem ao local da aula; a elaboração das equipas, previamente, que se mantinham até ao final da aula, de forma a não despender mais tempo na elaboração de novas equipas numa fase mais avançada da aula; a utilização apenas do material extremamente essencial aos exercícios, sempre com a lógica de menos é mais, quer em questões de segurança para o aluno, quer em gestão de tempo na sua montagem e desmontagem.

Estes pequenos detalhes ao longo das aulas revelaram-se, efetivamente, num maior tempo de prática efetiva, por parte dos alunos, como também, num maior controlo do decorrer da aula por parte do professor.

Clima

Quando mencionamos a dimensão clima estamos a referir-nos à capacidade de intervenção pedagógica do professor, que inclui diversas técnicas usadas por este para a promoção de um clima de aula, de forma a proporcionar um ambiente de ensino favorável à aprendizagem do aluno.

Segundo Siedentop (1998), um aluno tem uma melhor aprendizagem numa turma disciplinada, em que são utilizadas estratégias eficientes para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Assim, cabe ao professor, a responsabilidade de criar esse mesmo ambiente favorável à aprendizagem do aluno.

Ao longo do EP, sempre foi o nosso foco criar as melhores condições de ensino aos alunos, de forma que as suas aprendizagens fossem efetivamente notórias e relevantes para a sua formação individual. Ao longo do ano letivo, procurámos sempre incentivar e estimular os alunos nas suas matérias mais débeis, de forma que estes nunca se

resignassem a desistir, bem como a enaltecer as suas conquistas e êxitos, sendo utilizado uma vasta transmissão de feedback positivo, nomeadamente através da utilização de palavras proferidas de forma calma, especialmente, em momentos de frustração dos alunos.

Adicionalmente, foram utilizadas outras das estratégias pedagógicas para proporcionar um bom clima de aula, como a criação de exercícios diferenciados, com vertentes mais lúdicas e competitivas, de forma a diversificar as aulas e os seus momentos, acabando, desta forma, por estimular os alunos pela exigência do professor em cada exercício.

Disciplina

A turma do 12ºA, desde a primeira aula de EF, nunca demonstrou ser uma turma difícil de lecionar, indisciplinada ou com défice de atenção, por parte dos alunos, de forma tal que levasse a momentos com comportamentos desviantes.

Siedentop (1998) afirma que para o controlo da disciplina é importante a utilização de estratégias positivas, como: a definição de regras, a criação de rotinas e o controlo de um clima de aula favorável ao ensino. O mesmo autor refere, ainda, que um comportamento adequado não corresponde apenas à ausência de comportamentos inapropriados, mas também, a boa conduta de aula, por parte dos alunos, que permita que a aula seja fluida, sem quebras, que dificultam as aprendizagens. Assim sendo, é importante ter um controlo e uma supervisão constante dos alunos. O professor deve ser uma parte ativa e, em todo o momento, deve ser sentida a sua presença em aula. Assim, de forma a conseguirmos fazê-lo, é importante a utilização de feedback cruzado, de maneira tal que todos os alunos ouçam a voz e sintam a presença do professor, mesmo quando este possa estar fisicamente mais afastado de certos alunos.

Atendendo a todos os pontos referidos acima, concluímos que trabalhar com a turma do 12ºA foi uma experiência muito positiva a todos os níveis, uma vez que é uma turma, colaboradora, respeitadora, predisposta à prática de exercício físico, em que foram raras as chamadas de atenção do professor aos alunos.

Decisões de Ajustamento

Quando abordamos o termo ensino interligamos sempre com planificação. De acordo com Piéron (1999), a planificação consiste, sobretudo, em prever uma série de atividades sem as relacionar fortemente com as necessidades dos alunos. No entanto, o ensino é algo que não pode ser visto como um protocolo exemplarmente pré-estabelecido que nos limitamos a seguir uma vez que são constantes as alterações às condições inicialmente previstas, quer ao nível dos alunos (número, características, capacidades, relações interpessoais), quer ao nível do nível dos recursos materiais disponíveis (espaço, material de aula). Estas alterações supervenientes levam, mais das vezes, a uma adaptação do que foi previamente estabelecido e planeado.

O mesmo autor (Piéron (1999)) defende que o ensino é muitas vezes caracterizado por numerosas tomadas de decisão, sendo que algumas são automáticas e outras reflexivas. Com isto e dado o facto de o professor não ter em controlo de todas as variáveis foram inúmeras as decisões de ajustamento tomadas ao longo do Estágio Pedagógico. Algumas das decisões de ajustamento tomadas ocorreram, quer ao nível da definição da distribuição dos alunos por diferentes grupos de níveis ou por equipas pré-estabelecidas, quer ao nível das dinâmicas de exercícios que, por diversos fatores, se revelaram inadequados e que não estavam a funcionar por vários fatores. Além disso, algumas das alterações supervenientes prenderam-se com a falta de condições ao nível do espaço disponível para a prática de Educação Física e o leccionamento da aula, havendo necessidade de o professor adaptar o plano às reais condições existentes.

De destacar que todas decisões de ajustamento referidas tiveram sempre a mesma finalidade: melhor qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos. Foi notório que as capacidades de decisões de ajustamento, no início do EP, foram mais difíceis em comparação com a parte final do EP, uma vez que estávamos a enfrentar a primeira experiência de ensino. A falta de experiência de observação crítica e reflexão foram fatores determinantes para nós, professores menos experientes, por demorarmos a reagir e adaptar o que estava previamente planeado.

Avaliação

As avaliações realizadas pelo professor são agrupadas em três tipos, sendo estas: a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa processual e a avaliação sumativa. Para cada destes tipos de avaliação existe uma função, momento, estrutura e procedimentos específicos, que se complementam entre si, constituindo, desta forma, um conjunto indispensável para o professor (Ribeiro, 1999).

Uma das principais funções da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Silva, 1999, citando Ribeiro, 1991).

Procurámos ao longo do EP realizar processo avaliativo baseado nos pressupostos enumerados, sendo este contínuo e faseado condizente com a avaliação formativa inicial, formativa processual e sumativa, de forma a acompanhar o ensino aprendizagem, ajustar e reajustar caso houvesse necessidade.

Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial é um processo imprescindível do sistema de ensino-aprendizagem que deve solucionar e desenvolver situações em que o aluno consiga alcançar o sucesso na Educação Física.

Carvalho (1994) refere que esta avaliação tem um carácter “prognóstico”, isto é, as informações recolhidas devem ir ao encontro das necessidades dos alunos e do seu desenvolvimento. Após as informações recolhidas com base na avaliação formativa inicial, o mesmo autor refere que o professor pode proceder à construção dos objetivos de aprendizagem em consonância com as necessidades dos alunos.

Nobre, P. (2021), citando Allal (1986), propõe uma sequência de etapas, ditas fundamentais, no desenvolvimento da avaliação formativa:

- “1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagens sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.”.

Em concordância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, procuramos sempre realizar a avaliação formativa inicial no início de cada UD, através de instrumentos previamente construídos com o intuito de recolha de informação de forma a estruturar, planificar e organizar os objetivos específicos de cada grupo de nível (Anexo VII).

De forma a identificarmos os grupos de nível e delinear os seus objetivos específicos, o NEEF guiou-se pelos objetivos propostos pelas aprendizagens essenciais para cada nível referente a cada UD específica.

Avaliação Formativa Processual

De acordo com o n.º 1 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *“ a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. ”*. Já o n.º 2 do mesmo artigo consagra que *“ a informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. ”*. A avaliação formativa processual permite ao professor aferir as aprendizagens que o aluno conseguiu, ou não, adquirir

através de uma determinada tarefa, sendo considerado um agente que mede o processo de aquisição das aprendizagens (Bloom, Hastings e Madaus, 1971).

Assim, desta forma, com a sua aplicação, o docente é capaz de identificar as principais dificuldades dos alunos e, desta forma, ajustar os exercícios através de progressões, no sentido de desenvolver as habilidades e facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1994).

Adicionalmente, a avaliação formativa, nos termos do nº 5 do artigo 24.º do supracitado Decreto-lei, é a principal modalidade de avaliação, permitindo obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação.

Ao longo do EP, nomeadamente, no decorrer das UD foi essencial a realização deste tipo de avaliação, de forma a percebermos e obtermos informações que identificassem o nível dos alunos, assim como, as suas dificuldades, o que permitiu a criação de estratégias específicas para suprimir as dificuldades apresentadas.

Avaliação Sumativa

O nº 3 do artigo 24.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, consagra que a avaliação sumativa enquanto juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno, tendo como objetivos a classificação e certificação. O nº 4 do mesmo artigo ressalva que este juízo global dirigido à classificação não prejudica o reporte sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria.

A avaliação sumativa é entendida como um balanço final realizado no termino de um segmento de aprendizagem, com o intuito de se verificar de que forma os alunos atingiram os objetivos previstos e valorar positiva ou negativamente o produto

avaliado, permitindo, ainda, a toma de medidas a médio ou longo prazo (Nobre, P., 2015).

Assim, desta forma, o NEEF realizou a avaliação sumativa na última aula planeada para as respetivas UD. Como supramencionado, as avaliações sumativas demonstram o desempenho dos alunos e a sua respetiva avaliação ao longo da UD. De forma a proceder a essa avaliação o NEEF procedeu à elaboração de grelhas avaliativas com os conteúdos programados pelo PNEF para cada UD específica.

Relativamente ao domínio psicomotor os alunos, foram avaliados em contexto de jogo formal, como nas suas ações correspondentes aos gestos técnicos abordados.

Já no domínio cognitivo, os alunos foram avaliados através dos conhecimentos demonstrados relacionados com as UD abordadas (Anexo VIII). Por fim, no domínio sócio afetivo, a avaliação foi realizada através da avaliação do seu comportamento, nomeadamente de parâmetros como o respeito para com colegas e professores, como também, pelo cumprimento das regras estabelecidas pelos professores, quer no início do ano letivo, quer previamente em cada aula e no início de cada exercício.

Questões Dilemáticas

Durante o estágio pedagógico na Escola Secundaria da Lousã, foram vários os momentos de dúvidas, questionamento e reflexões por nós vividos. Momentos estes que, mais das vezes, eram debatidos com os vários professores estagiários do NEEF e nosso orientador. Cada um dos professores estagiários do NEEF era responsável pelo leccionamento de uma turma diferente. Uma vez que, cada turma é única, devido às diferentes especificidades apresentadas pelo conjunto de alunos que a compõe, considerado enquanto conjunto, mas também enquanto conjunto de elementos individuais com diferentes características, o debate promovido, nos vários encontros do NEEF realizados ao longo do período de EP, revelou-se uma ferramenta importante de aprendizagem. A possibilidade de observar as diferentes reflexões e estratégias adotadas por todos os professores estagiários, de acordo com a turma responsável, permitiu apreender que cada turma é única, assim como, cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e, como tal, a opção pelas estratégias pedagógicas deve

ser orientada de acordo com as especificidades da turma, de forma a melhor aprendizagem, por parte dos alunos, dos conteúdos abordados.

Surgem, assim, diversas questões dilemáticas, em contexto de ensino, que devemos tentar responder: de que forma ensinar? Como proceder à transmissão de conteúdos de forma mais eficiente? De forma isolada, através de exercícios analíticos, repetição sistemática do gesto técnico? Ou através de situações de jogo? Ou, por outro lado, através do jogo dito formal?

Através de investigação e reflexão compreendemos que o jogo é a referência central para todo o processo de aprendizagem, sendo este que dá coerência a tudo o que de produtivo se faz na aula (Graça & Mesquita, 2007).

Assim, todos os momentos de aprendizagem são centrados no jogo, em tudo que o mesmo engloba, desde a tomada de consciência tática, tomada de decisão ou a exercitação necessária (Clemente & Mendes, 2011).

Por fim, o professor pode recorrer a três abordagens diferentes (Webb; Pearson; Forrest, 2006): jogo formal (i.e., formas de jogo formais); jogos reduzidos (i.e., simplificação das formas de jogo); e jogos para resultados (i.e., resultados de ajuste para o jogo).

Desta forma, ao longo do EP, foi por nós sempre dada primazia à abordagem dos conteúdos específicos das UD através do jogo jogado combinado com as necessidades específicas às competências técnicas essenciais ao jogo. Foi notório, ao longo do ano letivo, que os alunos se sentiam muito mais confortáveis em ambientes de exercitação jogado de forma reduzida ou situação ao invés do exercício analítico. Nestes ambientes, o aluno demonstrava-se mais focado e comprometido com a tarefa. Tal deve-se ao facto de o aluno, nestas situações, ter uma tomada de decisão maior, sendo, conseqüentemente, necessário um nível superior de foco no exercício pretendido. Finalizando, foi sempre um objetivo nosso, NEEF, complexificar as tarefas propostas em resposta aos êxitos que os alunos iam atingindo ao longo das aulas.

Relativamente aos blocos de aula, nomeadamente, quanto aos blocos de 50 minutos, foi sentido que o tempo útil de aula era relativamente reduzido. Assim, colocou-se a questão de saber se este seria o momento ideal para introdução de conteúdos ou, em contraposição, aproveitar ao máximo estes momentos para exercitação do já abordado (Anexo IX – Exemplo de extensão e sequência de conteúdos). Optou-se, dentro das possibilidades horárias, que aulas de 50 minutos seriam sempre mais específicas para o jogo jogado, com um feedback específico às componentes táticas fundamentais ao jogo, colocando, desta forma, os alunos em contexto real de prática em que o erro à tomada de decisão é maior, sendo assim o feedback no momento do erro mais proveitoso para o aluno.

Atitude Ética Profissional

Ao longo de todo o EP, foi sempre assumido um sentido de responsabilidade máximo, orientado por um empenho máximo nas tarefas nas propostas, começando pela assiduidade, passando pela pontualidade. Exemplificando, o professor chegava sempre mais cedo à aula, de forma a confirmar o material disponível para a lecionação dos conteúdos programáticos, bem como para proceder à montagem do material para as aulas por nós lecionadas. Além disso, foi largamente demonstrado um rigor e compromisso, perante a escola e alunos, tanto nas aprendizagens dos alunos primando, pela excelência dos conteúdos lecionados dentro das nossas capacidades, como na sua ajuda de formação enquanto cidadãos.

O NEEF primou, sempre que possível, por um trabalho colaborativo para a escola, elevando sempre uma análise crítica e reflexiva nos trabalhos prestados.

Referente às colaborações prestadas, o NEEF mostrou-se sempre disponível no auxílio de eventos realizados na escola (Anexo X e XI), sendo exemplo o torneio de futsal, os jogos da freguesia; bem como no auxílio a colegas de EF sempre que solicitado, quer na cedência de espaços, em vista o benefício dos alunos, como partilha de ideias ou reflexões.

Capítulo III - Aprofundamento do Tema Problema

Introdução

O presente estudo, intitulado de *Qual o efeito de um programa de intervenção de jogos tradicionais na transformação das atitudes, em relação ao estereótipo género, de estudantes do ensino secundário, relacionando com a sua vivência emocional?*, surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, referente ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Ao longo do desenvolvimento e aprofundamento do citado Tema-Problema pretendeu-se identificar alterações significativas nas emoções vivenciadas pelos alunos no decorrer das aulas de Educação Física, após terem sido convidados à prática de vários jogos tradicionais. Além disso, foram avaliados vários parâmetros em vista a verificar os níveis de igualdade de género dos alunos participantes, bem como se, esses mesmos níveis, se modificam no decorrer da aula quando convidados à prática de jogos tradicionais.

Enquadramento Teórico

Através da metodologia da praxiologia motriz (Parlebas, 2001; Lagardera e Lavega, 2003), os alunos participantes da investigação, foram convidados à prática de jogos tradicionais, em meio estável, agrupados em quatro domínios, sendo eles: psicomotor; cooperação; oposição; cooperação-oposição. Os alunos participantes foram divididos em dois grupos: o controlo, que não foi submetido à prática de jogos tradicionais, realizando apenas uma aula de Educação Física comum; e o experimental, que por sua vez, foi submetido à prática de um conjunto definido de jogos tradicionais. De forma a se observar se se verifica uma influência direta dos jogos tradicionais nas emoções vivenciadas pelos alunos no decorrer da aula de Educação Física, como também, nos níveis da igualdade de género, requereu-se aos alunos participantes de ambos os grupos a realização de dois questionários específicos (GES-II e NATGEN) em dois momentos: no início e no final da sessão, tendo sido realizadas quatro sessões.

Por fim, em vista a facilitar a interpretação dos resultados ao nível da sua significância procede-se a um tratamento estatístico dos mesmos.

Nas quatro sessões, o conjunto de alunos do grupo experimental foi convidado à prática de determinados jogos tradicionais em meio estável. Define-se em meio estável todos os jogos em que os praticantes executam uma, ou várias tarefas, sem o meio se alterar. À oposição em meio instável corresponde aos jogos em que os praticantes têm de ajustar as suas condutas motrizes em função do espaço livre, sendo que este pode estar em constante alteração.

Os jogos tradicionais escolhidos para a realização do estudo são agrupados em quatro domínios: psicomotor; cooperação; oposição; cooperação-oposição. A lógica interna dos jogos psicomotores passar por apenas um único sujeito realizar o jogo, bastando a si próprio e às suas capacidades para levar a termo, com sucesso, as suas ações. As regras deste tipo de jogos implicam, portanto, sempre que haja uma atividade psicomotora, a inexistência de qualquer outro participante no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Por sua vez, a lógica interna das ações sociomotoras de cooperação obriga a que para a realização de um jogo esteja sempre presente um outro elemento participante no mesmo espaço e no mesmo tempo. Desta forma, para o sucesso deste tipo de jogo, são necessárias condições específicas, obrigando que sejam transportadas para a tarefa a realizar uma cooperação (Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson, Johnson, & Smith, 2006). Nos jogos de cooperação existe, portanto, uma comunicação motriz entre todos os intervenientes do mesmo grupo com consequências muito positivas para os seus intervenientes.

As situações motrizes que ocorrem durante a prática de jogos com uma forte componente de cooperação promovem comportamentos relacionados com comunicação motriz, nomeadamente o acordo entre os participantes, bem como o respeito pelas decisões dos outros, a capacidade de iniciativa e o sacrifício na colaboração entre participantes sempre com o objetivo de alcançar fins comuns (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Estes jogos valorizam mais a participação e cooperação ao invés da competição, resultando, assim, numa excelente estratégia para a inclusão de géneros, criando uma responsabilização de todos os que participam

As situações motrizes de oposição estão sujeitas uma interação que é obrigatoriamente executada por um, ou vários, adversários afetos ao jogo, que se opõem à finalidade pretendida ou tarefa motriz. Esta oposição pode ser realizada de forma corporal, tal como acontece em desportos institucionalizados, como o exemplo de desportos de luta, e no caso de jogos tradicionais o jogo da apanhada, barra do lenço, rabo da raposa, ou então, de forma instrumental, com a utilização de instrumentos extracorporais (Rodrigues, 2018).

A aplicação deste tipo de jogos, em contexto de aula, estimula capacidades reflexivas e cognitivas, a tomada de decisão e adaptação a momentos imprevistos no decorrer dos jogos, a passagem da mensagem aos adversários e a interpretação da mesma perante os mesmo como também a convivência com a vitória e do fracasso (Lagadera & Lavega, 2004; Parleba 2001).

Por fim, as situações motrizes de cooperação-oposição refletem-se em situações em que existem em simultâneo companheiros e adversários a disputar o mesmo objetivo, ou seja, uma situação em que existe a colaboração da nossa equipa, em simultâneo com a oposição dos adversários.

Tal como os jogos de oposição, a aplicação de jogos de conduta motriz de cooperação-oposição estimula processos de leitura e interpretação das situações de jogos, componentes reflexivas e cognitivas, como também a tomada de decisão.

Revisão da literatura

Praxiologia Motriz

A praxiologia motriz pode ser designada como a matéria que visa estudar as ações motrizes em todos os contextos, podendo eles ser aulas de Educação Física, treinos ou mesmo ações de lazer. Relativamente às aulas de Educação Física, são numerosas as possibilidades que um professor tem em seu poder para promover ações motrizes

nos seus alunos. Por exemplo, segundo Parlebas (2001 e Lagardera & Lavega (2003), qualquer pessoa que participa de um jogo ou desporto protagoniza condutas de natureza motora.

O ponto de partida da teoria praxiologia motriz consiste em estudar e entender a essência dos jogos e/ ou desporto, independentemente dos seus intervenientes ou do contexto em que se encontra inserido. Fazendo um paralelismo: o conhecimento das notas musicais dá rumo ao ensino da música, mas aprender as notas musicais é o suficiente para formar um bom músico ou um licenciado em música? A resposta é: Não! Assim, tal como é necessário entender as especificidades envolvidas na construção de uma música com as notas musicais apreendidas, é necessário compreender a essência dos jogos e/ou desporto antes de o praticar, apesar de aparentemente, termos todas as competências técnicas motoras para o fazer.

Parte-se, então, do princípio de que a teoria da praxiologia motriz consiste num instrumento/método de compreensão do mundo dos jogos e desportos, nomeadamente da sua lógica interna. Segundo Pierre Parlebas (2001), é necessário “*desvendar o mundo dos jogos, desportos e outras práticas motrizes a partir do estudo da lógica interna dessas atividades*”.

A importância da praxiologia motriz entendida como uma disciplina de referência, consiste nas potencialidades que a lógica interna representa nas situações motrizes. Permite, assim, selecionar os conteúdos e matérias que se pretende lecionar, dando desta forma, uma maior possibilidade de planear e escolher de forma coerente e eficaz, as situações que possibilitam as ações motrizes e objetivos pretendidos a alcançar.

Igualdade de género

A Organização das Nações Unidas (ONU), na aprovada Agenda 2030, enuncia os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), interpelando os Estados e os atores institucionais e privados a cumprir a promessa de não deixar ninguém para trás (Plataforma Portuguesa das ONGD, 2020). A dimensão de género é considerada

transversal a toda a Agenda 2030 e constitui o 5º ODS “alcançar a igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas” (CIG).

A igualdade de género corresponde à “igualdade em direitos, responsabilidades e oportunidades das mulheres e dos homens, bem como das meninas e dos meninos. Igualdade não significa que mulheres e homens são os mesmos, mas que os direitos, responsabilidades e oportunidades dos homens e das mulheres não devem depender do seu género masculino ou feminino. Além disso, a igualdade de género não é uma questão apenas das mulheres, é uma questão de direitos humanos que deve envolver, igualmente, homens e mulheres. A igualdade de género é, também, a condição para e indicador de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas” (ONU).

De forma a atingir o 5º ODS a ONU define diversas metas, tais como:

- Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas, em toda a parte;
- Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;
- Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e envolvendo crianças, bem como as mutilações genitais femininas.

O art. 13.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) consagra expressamente o princípio da igualdade, segundo o qual todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. É fácil de compreender que o princípio constitucionalmente consagrado da igualdade abrange diversas dimensões, sendo uma delas a igualdade entre homens e mulheres, desde logo, por força do nº 2 do mencionado artigo na parte em que refere que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado ou privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão do sexo. Assim, uma das principais tarefas do Estado Português, enquanto Estado de Direito Democrático (art. 2.º CRP), passa pela promoção da igualdade entre mulheres e homens. Esta obrigação decorre, também, do igualmente, princípio estruturante do Estado de Direito Democrático da liberdade, bem como das exigências

de um Estado Social como o Português, nomeadamente, a existência de uma sociedade que garanta plenamente a não-discriminação em função do sexo.

O conceito de igualdade de género, ou igualdade entre mulheres e homens é transversal a várias realidades societárias, uma das quais o contexto escolar, incluindo as aulas de Educação Física. Especificamente, nas aulas de Educação Física deve imperar a igualdade de género na prática desportiva, bem como a promoção de uma igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Todas as raparigas têm o direito à prática desportiva em iguais condições de realização do que os rapazes.

Relação emocional

Apesar da interação entre relação emocional e género constituir um importante campo de investigação em desenvolvimento (Gartzia, et al., 2012), ainda não é clara a relação das competências emocionais entre os géneros, sendo necessário aprofundar a questão. Estudos apontam para uma necessidade de linear as causas na relação de género e as competências emocionais entre homens e mulheres (Salguero, Fernández Berrocal e Latorre 2008; Ruiz-Aranda e Cabello, 2009).

A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente que envolve o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos, bem com a promoção do seu bem-estar (Bisquerra, 2003). Assim, em contexto de aula, é essencial potencializar as competências emocionais, como elemento essencial do desenvolvimento integral do sujeito, com objetivo de capacitar para a vida e a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social (Bisquerra (2003), Goleman (2005), e Damásio (2012)).

Jogos tradicionais

Os jogos tradicionais (JT) são comumente associados a uma atividade de lazer humana incorporada num contexto histórico e cultural, transmitida de geração em geração, oralmente e, como tal, recorreremos à antropologia para o seu estudo. *“Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em*

transformação, incorporando criações anónimas das gerações que vão se sucedendo” (Kishimoto, 1993). Assim, o jogo tradicional, além de ser uma realidade construída historicamente e comunitariamente, é visto e compreendido como um elemento de cultura corporal que se revela numa atividade humana prática num contexto de lazer.

De acordo com Lavega (2006), os JT são definidos com um conjunto de manifestações que sobreviveram ao longo do tempo, sendo estas transmitidas entre gerações. Parlebas (2012) complementa esta linha de pensamento afirmando que os JT são intrinsecamente caracterizados pela cultura local, podendo os mesmo ter nuances diferentes entre localizações geográficas distintas. Adianta, ainda, que os JT e os desportos institucionalizados têm uma característica única diferenciativa, a institucionalização. Ou seja, os desportos devem se reger pelas mesmas regras em qualquer parte do mundo ao invés que os JT as regras podem trocar entre localizações.

A Convenção dos Direitos da Criança no seu artigo 31.º consagra que: *“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”* (UNICEF, 2004).

Os JT são considerados um património lúdico, praticado há séculos por todo o mundo, fiéis à sua autenticidade, à sua dinâmica e regras que reflete uma civilização (Guedes, 2016).

Mauss (2003) afirma que *“Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral”*.

Objetivos

Objetivo geral

Observar diferenças nas atitudes, tal como, nas emoções vivenciadas pelos alunos participantes, perante a igualdade de género, com a intervenção de um programa de quatro sessões de jogos tradicionais.

Objetivos Específicos

- Verificar se as emoções dos alunos mudam ao longo de uma aula de Educação Física com a intervenção de um programa de JTP;
- Identificar possíveis diferenças significativas entre as emoções (positivas e negativas) vivenciadas pelos alunos participantes, quer no grupo controlo, quer no grupo experimental, após a intervenção de um programa de quatro sessões de jogos tradicionais;
- Identificar atitudes de igualdade de género dos alunos participantes e possíveis alterações das mesmas, quer no grupo de controlo, quer no grupo experimental, após a intervenção de um programa de quatro sessões de jogos tradicionais;
- Identificar diferenças entre géneros através do programa de quatro sessões de jogos tradicionais.

Metodologia

Caracterização da amostra

A amostra é composta por 45 alunos da Escola Secundária da Lousã, do género feminino e masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, divididos por duas turmas.

O grupo controlo é composto por uma turma de 11º ano com total de 21 alunos, em que 9 são do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 a 16 anos.

O grupo experimental é composto por uma turma de 12º ano com um total de 24 alunos, em que 17 são do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 16 a 20 anos.

Procedimentos

O presente estudo processo foi dividido em várias fases, enumeradas de seguida.

- Fase 1: Formação com a realização de um Massive Open Online Course (MOOC) Social Inclusion, Gender Equality and TSG, com uma duração de 75 horas, realizado online, acrescida de dois webinares com duração de 10 horas sobre a temática inclusão social e igualdade de género (Anexo XII a XIV);
- Fase 2: Definição dos grupos de controlo e experimental e caracterização específica de cada aluno participante;
- Fase 3: Recolha do consentimento dos Encarregados de Educação na participação dos seus educandos no estudo, bem como da autorização da recolha de imagens e vídeo dos seus educandos durante a realização do estudo;
- Fase 4: Calendarização das atividades distribuídas por seis sessões no total;
- Fase 5: Definição dos jogos aplicar por cada domínio de jogo a trabalhar;
- Fase 6: Preparação de questionários, por escrito e na aplicação APP Opportunity;
- Fase 7: Realização do Pré-Teste NATGEN, isto é, aplicação do questionário NATGEN ao grupo controlo e experimental na semana prévia do início da prática dos jogos tradicionais;
- Fase 8: Realização de quatro sessões na forma de aula de Educação Física em que o grupo experimental foi convidado à prática dos jogos tradicionais selecionados, por sua vez o grupo controlo realizou uma aula de EF normal sem qualquer tipo de intervenção de JTP, existência da aplicação do questionário GES-II a ambos os grupos antes e após a conclusão da aula;
- Fase 8: Realização do Pós-Test através da aplicação do questionário final NATGEN a ambos os grupos.

Instrumentos

Ao longo de toda a investigação foram utilizados dois questionários distintos, Games and Emotional Scale (GES-II) e Escala NATGEN, assim como uma aplicação digital, Aplicação Opportunity.

Games and Emotional Scale (GES-II)

O questionário Games and Emotional Scale (GES-II) permite estudar experiências motoras emocionais, uma vez que permite quantificar a intensidade emocional sentida no momento de resposta aos itens do questionários relativamente cinco emoções básicas do modelo Ekman. Este questionário é composto por cinco perguntas avaliadas numa escala de 1 a 7. As cinco emoções básicas avaliadas são agrupadas em dois fatores:

- Emoção positiva (Alegria) que corresponde a um estado emocional agradável no qual a pessoa avalia a situação motora realizada como positiva.
- Emoção negativa (Medo, Tristeza, Raiva e Rejeição) com uma origem evolutiva de proteção contra o perigo. As ameaças da situação implicam uma decadência emocional juntamente com um sentimento de desconforto são valorizadas neste fator (Anexo XV).

Escala NATGEN

A escala de NATGEN que visa avaliar as atitudes neuropsicológicas dos alunos relativas à igualdade de género. Este questionário é constituído por 15 perguntas, avaliadas numa escala de 1 a 5 (Anexo XVI). As 15 perguntas estão agrupadas em três fatores (F1 Crenças e Comportamentos sexistas; F2 Diferenças físicas entre homens e mulheres; F3 Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias).

APP Opportunity

Esta é uma aplicação criada e utilizada para que os alunos tenham acesso aos questionários em formato digital (google forms), e para que o Investigador tenha acesso de forma digital aos dados armazenados pela APP em cada sessão específica.

Desta forma, todas as respostas são automaticamente guardadas na aplicação e agrupadas por cada autor.

Jogos Utilizados

Os jogos tradicionais utilizados ao longo da investigação integram-se em quatro domínios distintos. Os jogos tradicionais estão agrupados nos diferentes domínios e sessões da seguinte forma:

- **Sessão 1, Domínio Psicomotor:** jogo dos bolos;
- **Sessão 2, Domínio Cooperação:** salto à corda;
- **Sessão 3, Domínio Oposição:** apanhada; guerra de polegares; barra do lenço
- **Sessão 4, Domínio Cooperação/oposição:** jogo dos cântaros; ligações perigosas; a serpente;

A descrição pormenorizada das regras dos jogos mencionados pode ser encontrada no Anexo XVII.

Análise estatística

De forma a realizar a análise estatística dos estereótipos de género, referente aos três fatores envolvidos no questionário NATGEN (F1 Crenças e comportamentos sexistas; F2 Diferenças físicas entre homens e mulheres e F3 Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias), aplicou-se o teste não paramétrico de U-Mann-Whitney (Saavedra et al 2019), partindo-se desta forma de valores com significância estatística de $p < 0,05$. Este teste, U-Mann-Whitney, usa as medianas entre dois grupos independentes para contrastar possíveis diferenças entre sexo (Feminino e Masculino) e Grupo (Experimental e Controlo). O valor “p” e o tamanho do efeito (SE) foram calculados (Kerby, 2014) e os resultados descritivos relativos a N, médias, medianas e desvios-padrão (SD) também foram obtidos.

De forma a analisar os estados emocionais dos alunos, a partir do questionário GES-II, foi então utilizado um modelo supervisionado de análise multivariada, utilizado

anteriormente para a análise de desportos (Pic, 2018) ou de jogos tradicionais (Lavega et al 2020). Especificamente, as Árvores de Classificação e Regressão (CRT) (Liu, Kou, Wu, & Nian, 2016; Saavedra et al., 2019), este modelo fora selecionado pela sua versatilidade quando variáveis quantitativas e qualitativas estão envolvidas na análise. A árvore de classificação é um modelo de segmentação hierárquica onde nos permite identificar as variáveis explicativas (independentes) que têm mais poder de prever a variável dependente.

Assim, desta forma, a análise facilita a compreensão do estudo de uma forma mais global. As árvores de classificação oferecem resultados quanto ao número de casos classificados corretamente, bem como as percentagens de importância normalizadas ajustadas para cada variável preditiva.

Esta 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 e Pós), permitindo que os dados sejam adequadamente explorados (De Ath & Fabricius, 2000).

Por fim, dentro dos requisitos relevantes para a construção deste 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.

A análise estatística foi realizada usando o pacote de software SPSS versão 24.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA).

Resultados e Discussão

Igualdade de género NATGEN

De forma a compreender se haveria diferenças significativas nas atitudes neuropsicológicas dos alunos quanto à igualdade de género quando submetidos a quatro sessões de prática de JTP procedemos a duas análises estatísticas distintas com recurso ao teste não paramétrico de Mann-Whitney. Numa primeira análise foi comparado o grupo controlo com o grupo experimental. De seguida, numa segunda análise estatística, foram comparadas as diferenças entre géneros (masculino e feminino) quanto às atitudes neuropsicológicas dos alunos quanto igualdade de género. Em ambas as análises estatísticas as atitudes analisadas foram divididas em três domínios: F1 - Crenças e Comportamentos sexistas; F2- Diferenças físicas entre homens e mulheres; F3 - Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias.

Quando analisamos o grupo controlo e o grupo experimental Tabela 1 e Figura 1, observamos que, se confirmou que os participantes das sessões de jogos psicomotores, jogos de cooperação, jogos de oposição e os jogos de cooperação-oposição obtiveram diferenças significativas perante os 3 fatores avaliados. Quer isto dizer que, há diferenças significativas em (F1 Crenças e Comportamentos sexistas) com um valor de p de 0.003, em (F2 Diferenças físicas entre homens e mulheres) com um valor de p de $< .001$ e por fim em (F3 Igualdade de oportunidades) com um valor de p de 0.004. Sendo que, o fator onde existiu uma maior variação corresponde ao F2 (Diferenças físicas entre homens e mulheres).

Tabela 1 Efeito de quatro sessões de JTP nas atitudes neuropsicológicas dos alunos face à igualdade de género.

	Grupo	N	Média	Mediana	SD	SE
F1_NAT	control	42	12.4	13.0	3.04	0.468
	experimental	40	10.53	10.50	1.40	0.221
F2_NAT	control	42	11.6	12.0	3.05	0.470
	experimental	40	8.10	8.00	1.96	0.310
F3_NAT	control	42	14.3	14.0	1.47	0.226
	experimental	40	13.55	13.00	1.22	0.193

F1: Crenças e Comportamentos; F2: Diferenças físicas entre homens e mulheres; F3: Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias.

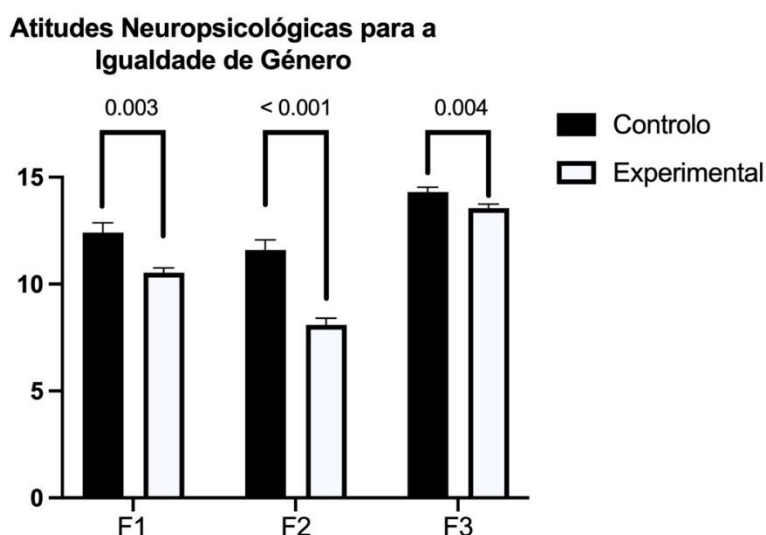


Figura 1 Efeito de quatro sessões de prática de JTP nas atitudes neuropsicológicas dos alunos face à igualdade de género. Análise estatística de comparação entre grupo de controlo e grupo experimental com recurso ao teste não paramétrico de Mann-Whitney. F1: Crenças e Comportamentos; F2: Diferenças físicas entre homens e mulheres; F3: Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias.

Quando a analisamos entre géneros, Tabela 2, observamos que se evidenciam também diferenças significativas em entre género masculino e feminino perante os três fatores analisados. Assim, há diferenças em (F1 Crenças e Comportamentos sexistas) com um valor de p de $< .001$, em (F2 Diferenças físicas entre homens e

mulheres) com um valor de p de $< .001$ e por fim em (F3 Igualdade de oportunidades) com um valor de p de $< .001$.

Podemos concluir que, os alunos do género masculino associam determinados comportamentos desportivos aos rapazes, nomeadamente tomadas de decisão perante os jogos bem como comportamentos mais sumíssimos por parte do género femininos perante o jogo. Por outro lado o género feminino difere desta opinião em sentido contrário (Figura 2- F1 Crenças e Comportamentos sexistas). A análise estatística realizada demonstra que os elementos participantes do género masculino comparativamente com os elementos do género feminino consideram que existem diferenças físicas entre homens e mulheres no contexto de prática desportiva, como habilidade e capacidade para prática da mesma (Figura 2- F2 Diferenças físicas entre homens e mulheres). Por fim, quanto à igualdade de oportunidades, o género masculino reconhece mais igualdade do que o género feminino.

Tabela 2 Efeito de quatro sessões de JTP, por género, nas atitudes neuropsicológicas dos alunos face à igualdade de género.

	Grupo	N	Média	Mediana	SD	SE
F1_NAT	<u>female</u>	48	10.02	10.00	1.67	0.241
	male	34	13.5	13.0	2.12	0.364
F2_NAT	<u>female</u>	48	8.77	8.00	2.64	0.380
	male	34	11.4	11.0	3.06	0.524
F3_NAT	<u>female</u>	48	13.52	13.00	1.05	0.152
	male	34	14.5	15.0	1.62	0.278

F1: Crenças e Comportamentos; F2: Diferenças físicas entre homens e mulheres; F3: Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias.

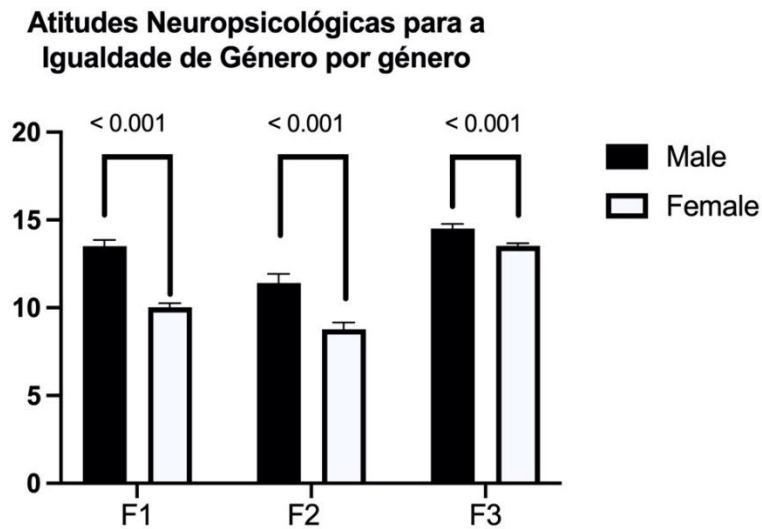


Figura 2 Efeito de quatro sessões de prática de JTP, por género, nas atitudes neuropsicológicas dos alunos face à igualdade de género. Análise estatística de comparação entre os géneros masculino e feminino com recurso ao teste não paramétrico de Mann-Whitney. F1: Crenças e Comportamentos; F2: Diferenças físicas entre homens e mulheres; F3: Igualdade de oportunidades: atitudes cognitivas e emocionais não discriminatórias.

Emoções Ges-II

Dada a importância de promover o bem-estar emocional dos alunos que participam de programas educacionais, neste caso, orientados para a igualdade de género, foram consideradas como variável dependente a intensidade emocional positiva (Figura 3) e a variável intensidade emocional negativa (Figura 4), ambas as árvores pertencentes ao grupo experimental. Considerando que o estudo foi realizado com um grupo experimental que seguiu a metodologia proposta e com um grupo de controle, foi gerada uma árvore de classificação (Pic, Lavega-Burgués, 2019) e regressão (CRT) com critérios de busca idênticos para cada um dos grupos. As variáveis preditivas ou independentes introduzidas foram género, sessão e fase.

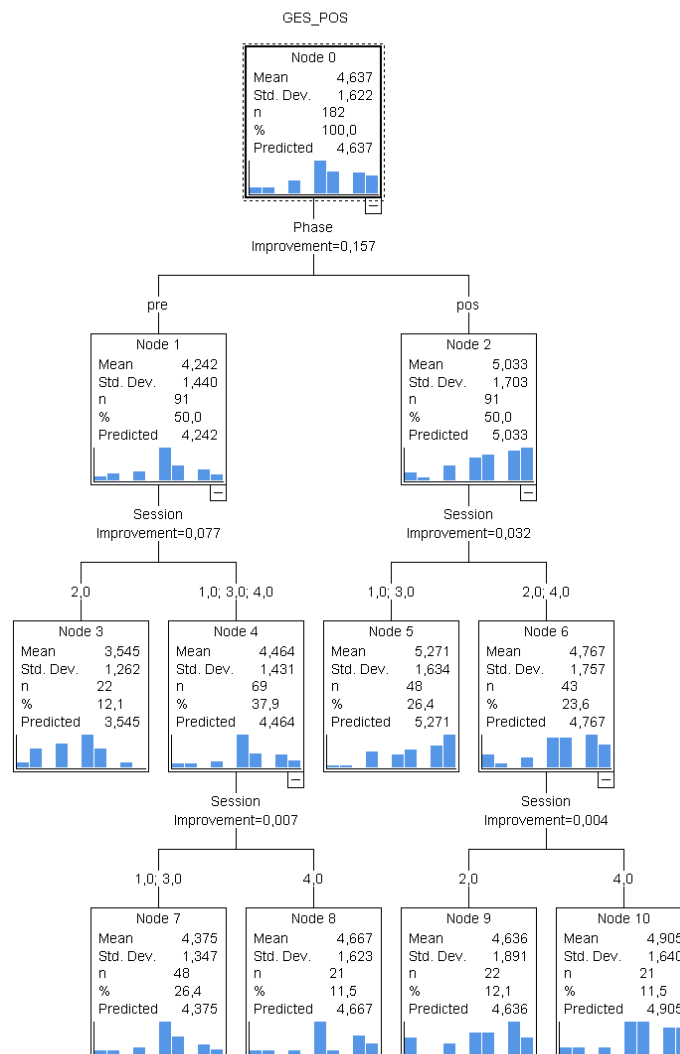


Figura 3 Árvore CRT emoção Positiva

Na descrição da árvore do grupo experimental a emoção com maior poder preditivo é a emoção positiva (Figura 3).

A fase, pré teste e pós teste foi a variável que melhor explicou valores de expressividade emocional, tendo-se registado diferenças significativas entre aqueles participantes antes e após participarem na sessão. Os alunos antes de iniciarem a aula apresentaram níveis de intensidade emocional mais baixos de emoções positivas, nó 1 ($M = 4,242$, $DP = 1,440$,) em comparação com os encontrados no final, nó 2, correspondente ao pós teste nó 2 ($M = 5,033$, $DP = 1,703$,).

A variável que melhor explicou a fase pré teste, nó 1, foi a sessão, isto é, o domínio de jogo desportivo tradicional (JDT) praticado. Assim, no nó 3 podemos observar que os alunos, tanto rapazes como raparigas, antes de iniciarem a sessão de JDT de cooperação tinham níveis de emoções positivas mais baixos ($M = 3,545$, $DP = 1,262$,) quando comparados com as sessões de JDT dos domínios de psicomotores, oposição e cooperação-oposição ($M = 4,464$, $DP = 1,431$) visível no nó 4.

Nos nós 7 e 8, podemos observar que a intensidade emocional antes de iniciar a sessão de aula para os JDT psicomotores e de oposição foi mais baixa ($M = 4,375$, $DP = 1,347$) e para os jogos de cooperação oposição ($M = 4,667$, $DP = 1,623$).

Para a fase pós teste, nó 2, podemos constatar que a sessão também é a variável que melhor explica a intensidade emocional dos alunos. Os nós 5 e 6, indicam-nos que os alunos, depois de praticarem JDT psicomotores e de oposição apresentam os níveis de intensidade mais elevados de emoções positivas ($M = 5,271$, $DP = 1,634$) quando comparados com os níveis de intensidade encontrados após a prática de JDT de cooperação e de cooperação-oposição ($M = 4,767$, $DP = 1,757$).

Relativamente ao nó 6 podemos verificar que os jogos de cooperação e os jogos de cooperação-oposição registaram níveis diferenciados de emoções positivas, as emoções positivas no final de se praticarem jogos de cooperação, nó 9 ($M = 4,636$, $DP = 1,891$) são mais baixas relativamente aos jogos de cooperação-oposição, nó 10 ($M = 4,905$, $DP = 1,640$).

Podemos assim, concluir que, tanto rapazes como raparigas atingem valores de intensidade emocional muito mais elevados de emoções positivas depois de os alunos praticarem JDT.

Relativamente às emoções negativas para o grupo experimental a variável que melhor explica a intensidade emocional é o género (Figura 4).

Desta forma, foram as raparigas que atingiram uma intensidade emocional mais elevada ($M = 1,654$, $DP = 0,894$) quando comparadas com os rapazes ($M = 1,115$, $DP = 0,291$) nó 1 e 2.

No entanto, não se observaram variáveis que explicassem a intensidade emocional negativa dos rapazes. Nas raparigas podemos observar que a sessão é a variável que melhor explica a intensidade das emoções negativas.

No nó 3 as sessões de JDT psicotores e de oposição as emoções negativas atingem níveis mais elevados ($M = 1,710$, $DP = 1,051$), quando comparado com a prática de JDT de cooperação e de cooperação oposição, nó 4 ($M = 1,593$, $DP = 0,684$).

Nos nós 5 e 6 a variável que melhor explicou valores de expressividade emocional negativa nas raparigas foi a fase, pré teste e pós teste, tendo-se registado diferenças significativas entre as alunas antes e depois de participarem nas sessões.

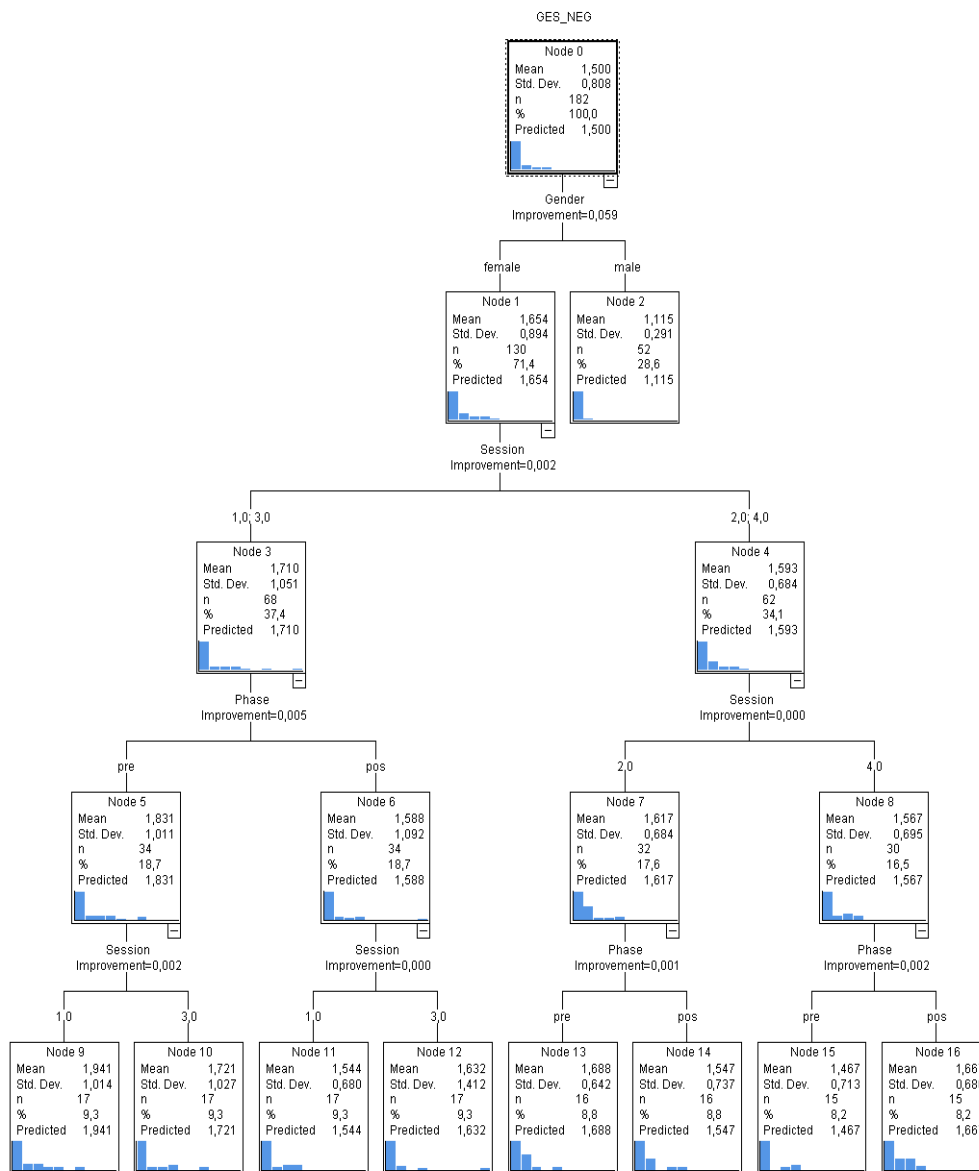


Figura 4 Árvore CRT emoção Negativa

As alunas antes de iniciarem a aula apresentaram níveis de intensidade emocional mais altos de emoções negativas, nó 5 ($M = 1,831$, $DP = 1,011$) em comparação com os encontrados no final, nó 6, pós teste, ($M = 1,588$, $DP = 1,092$). As emoções negativas que se registaram antes de iniciar a aula baixaram significativamente após a prática de JDT pertencentes aos domínios psicomotor e de oposição, como podemos observar nos nós 9 ($M = 1,941$, $DP = 1,014$) e 10 ($M = 1,721$, $DP = 1,027$), verificando-se que após a prática destes aos domínios psicomotores, nó 11 ($M = 1,544$, $DP = 0,680$) e de oposição, nó 12 ($M = 1,632$, $DP = 1,412$), os níveis de

intensidade das emoções negativas baixam significativamente, mostrando o valor da prática de JDT na promoção do bem-estar emocional das alunas.

Em relação aos JDT de cooperação e de cooperação-oposição, que acima indicámos e que evidenciaram diferenças significativas durante a sua prática, que as intensidades das emoções negativas são mais baixas, nó 4, e que elas são mais baixas quando praticam JDT de cooperação, nó 7 ($M = 1,617$, $DP = 0,684$) e JDT de cooperação-oposição, nó 8 ($M = 1,567$, $DP = 0,695$).

No terceiro nível da árvore a fase é a variável que melhor explica a capacidade preditiva das emoções negativas, para os JDT de cooperação, nós 13 ($M = 1,688$, $DP = 0,642$), pré teste e 14 ($M = 1,547$, $DP = 0,737$), pós teste, verificou-se que a intensidade emocional negativa baixa após a prática de jogos de cooperação.

No entanto, este comportamento não foi observado para os JDT de cooperação-oposição, onde se registou um aumento significativo das emoções negativas após a prática de jogos deste domínio da fase pré teste ($M = 1,467$, $DP = 0,713$) para a fase pós teste ($M = 1,667$, $DP = 0,686$).

Conclusões

Após a realização do estudo descrito e análise dos resultados obtidos, concluímos que a prática de JDT tem um efeito positivo na intensidade das emoções positivas dos alunos. De facto, tanto os rapazes como as raparigas atingem valores de intensidade emocional positiva mais elevados após a prática de JDT. A análise dos dados obtidos demonstra que existe um aumento do valor emocional positivo do pré-teste para o pós-teste.

Por outro lado, perante a análise do impacto da prática de JDT na emoção negativa, concluímos que nas raparigas o valor de intensidade das emoções negativas do pré-teste para o pós-teste diminui, após a intervenção dos JDT, promovendo o bem-estar emocional das alunas. No entanto, há a exceção do domínio de jogos de cooperação-oposição onde se verificou o contrário.

Relativamente à igualdade de género, os resultados demonstram diferenças significativas entre o grupo controlo e experimental nos três fatores analisados: F1 Crenças e Comportamentos sexistas, F2 Diferenças físicas entre homens e mulheres e F3 Igualdade de oportunidades. Em todos os três fatores, após a prática de JDT, o grupo experimental revelou valores mais baixos comparativamente com o grupo controlo. Adicionalmente, quando procedemos à comparação do impacto da prática de JDT na igualdade de género nos dois géneros, a análise dos resultados obtidos revelou, igualmente, diferenças significativas. A análise estatística demonstrou que o género masculino, quanto à igualdade de oportunidades, reconhece mais igualdade face ao género feminino. Quanto a diferenças físicas entre homens e mulheres, o género masculino entende que existem diferenças físicas entre homens e mulheres no contexto de prática desportiva, quando comparado com o género feminino que não destaca tanto essas mesmas diferenças. Por fim, relativamente ao fator F2 Crenças e Comportamentos sexistas, o género masculino associa determinados comportamentos desportivos ao género masculino, como a tomada de decisão, sendo que o género feminino discorda desta opinião.

Capítulo IV – Conclusões Finais

Finalizado o ano letivo e refletido sobre o todo o EP e o produto final deste relatório de estágio, afirmamos que foi um período de grande exigência, sempre com uma carga de trabalhos elevada e uma responsabilidade crescente ao longo do EP. No entanto, findado esse período, compreendemos que assim é necessário para um enriquecimento pessoal, que só a exigência nos leva à procura de novas aprendizagens, de rigor e cuidado em tudo o que queremos transmitir, sendo essas as principais competências que nos foram transmitidas com o EP, aquisição de novos conhecimentos, e competências para um desenvolvimento pessoal e profissional enquanto professor de EF.

Referente às dificuldades iniciais evidenciadas era expectável que elas assim surgissem, resultando elas da inexperiência de quem está a ter o seu primeiro contacto com o ensino e a ter a sua primeira atividade profissional na área. Desta forma, tudo foi feito de forma a suprimir estas dificuldades, através de pesquisas fundamentadas e cuidadas, análise e reflexões dos problemas evidenciados ao longo de todo EP tendo em vista a melhorar e corrigir as lacunas evidenciadas como é explicado durante este relatório.

O NEEF mostrou-se uma parte fundamental ao longo do EP, sendo este, um dos maiores momentos de partilha e assimilação de informações, foram inúmeras as reuniões e reflexões vividas e transmitidas durante o ano letivo, refletindo desta forma que sem elas não seríamos os futuros professores a que chegamos a este momento, o nosso professor Cooperante da ESL foi um fator chave na transmissão de sabedoria e conhecimentos através de toda a sua experiências tentando sempre dentro que possível esclarecer todas as nossas questões relativamente ao ensino.

Por fim, o Relatório de Estágio veio evidenciar a sua importância na nossa análise crítica e de reflexão, é visível que ela no início do ano para este momento final foi bastante apurada, desenvolvendo assim, capacidades em nós de recolha de informação fidedigna, analisá-la da mesma e colocá-la em prática, sempre tendo em

vista o professor estar pronto e apetrechado de conhecimento a solucionar possíveis questões dos seus alunos.

No que diz respeito à carreira de docência toda ela faz sentido neste momento final de ciclo de estudos, compreendendo que toda ela está sempre em constante evolução e nós enquanto futuros professores devemos seguir o mesmo pensamento. Estando nós num momento pós-Covid foram inúmeras as portas que se abriram para um ensino à distância, ferramentas essas que podem também ser reutilizadas para aulas teóricas, para momentos que seja impossível lecionar devido às condições existentes, para um maior aproximar da turma com o professor e uma mais fácil transmissão de conhecimentos como também criar autonomias nos alunos em pesquisas sustentadas e fidedignas acerca da área de Educação Física e Atividade Física.

Finalizando, ao longo do EP Foram vários os momentos difíceis que passamos enquanto estagiários, demonstrando sempre resiliência e foco, onde as aprendizagens dos alunos sempre foram colocadas em primeiro plano, com o objetivo de serem sempre as mais rigorosas e eficientes para o sistema de Ensino aprendizagem. É com este pensamento que finalizamos que embora estejamos a iniciar a carreira de docência e ainda haja muito para aprender, foram adquiridas as competências e conhecimento essenciais enquanto futuros professores de EF.

Bibliografia

- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina;
- Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company;
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ªed.)*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21;
- Clemente, F.; Mendes, R. (2011). *Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar*. Revista Científica Exedra, Coimbra;
- Damásio. A. R. (2012). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurociência do sentir*. Portugal: Bloco Gráfico Lda.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República N.º 129/2018, Série I de 2018-08-06, páginas 2928 – 29-43
- 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
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). *Instrução e demonstração*. In M. Godinho (ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem – Fundamentos e aplicações*. Edições FMH.
- Goleman, D. (2005). *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Graça, A.; Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Porto, v. 7, n. 3
- 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* Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Januário, C. (1992). *O Pensamento do professor. Relação entre as decisões préinteractivas e os comportamentos interativos de ensino em educação física*. Dissertação de Doutoramento. FMH-UTL.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th Edition)*. Boston: Allyn & Bacon. First edition 1975.

Johnson, D. W., Johnson, R. & Smith, K. (2006). *Active learning: Cooperation in the university classroom (3rd ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kishimoto, T. (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Lagardera, F. e Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona. Paidotribo.

Lavega, P. (2006). *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra, Universidade de Coimbra.

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.

Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.

Pacheco, J. A. (1994). *A Avaliação dos alunos na perspetiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física Moderna*. Cuadernos Técnicos del Deporte, 25. 2. ed. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.

Parlebas, P. (2012). *Léxico de Praxiología Motriz*. Badalona: Editorial Paidotribo.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportias*. Barcelona: INDE.

Ribeiro, L. (1999) *Tipos de Avaliação*. In *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: texto Editora.

Rosado, A. & Silva, C. (1999). *Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens*.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH.

Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., y Cabello, R. *Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Me-ta-Mood Scale: TMMS-12*. In

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., y Cabello, R. (Coord.) (2009). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* Fundación Marcelino Botín.

Siedentop, D. (1998). *Apende a Enseña La Educación Física*. Barcelona: INDE.

Siedentop, D., Eldar, E. (1989). *Expertise, Experience and Effectiveness*. In: *Journal of Teaching Physical Education*.

Webb, P.; Pearson, P.; Forrest, G. (2006). *Teaching Games for Understanding (TgfU) in primary and secondary physical education*. In: *International Conference for Health, Physical Education Recreation, Sport and Dance, 1st Oceanic Congress Wellington, New Zealand*.

Anexos

Anexo I – Ficha Caracterização do Aluno



Ficha de Caracterização do Aluno

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

Dados do Aluno Ano: _____ Turma: _____

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Telemóvel: _____ Email: _____

Morada: _____ Código-Postal: _____

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

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

Quanto tempo demoras? _____ minutos

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não

Porquê? _____

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

Das seguintes atividades, qual/quais gostavas de experienciar?

Corfebol Patinagem Râguebi Orientação Campismo

Ténis de mesa Ténis Judo Outras: _____

Histórico Clínico

Tens algum problema de saúde? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Tomas algum medicamento regularmente? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Lesões/operações/alergias: _____



Histórico Desportivo

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

Se sim, qual/quais? _____

Durante quanto tempo? _____ anos

Dados do Encarregado de Educação

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____

Grau de Parentesco: _____ Contacto Telefónico: _____

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

Email: _____

Desejos de um bom ano letivo. Obrigado.

Escola Secundária da Lousã – Ano letivo 2022/2023

Anexo II – Poster Atividade 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

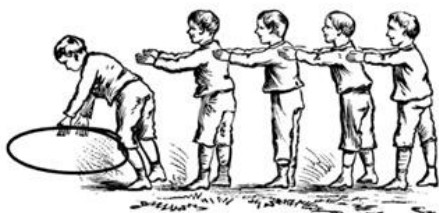
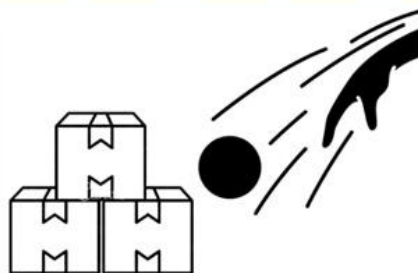
PODEM PARTICIPAR TODOS OS ALUNOS QUE TENHAM AULA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NESTE HORÁRIO

Anexo III – Poster Atividade Olimpíada Sustentada



**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 IV – Matriz curricular de EF 12º Ano (Planificação das Matérias a Lecionar)



ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ

PLANIFICAÇÃO DAS MATÉRIAS A LECIONAR
2022/23


DOCENTE	1º SEMESTRE						2º SEMESTRE					
	PERIODO A		PERIODO B		PERIODO C		PERIODO D		PERIODO E		PERIODO F	
	MODALIDADE	Nº DE SEMANAS	MODALIDADE	Nº DE SEMANAS	MODALIDADE	Nº DE SEMANAS	MODALIDADE	Nº DE SEMANAS	MODALIDADE	Nº DE SEMANAS	MODALIDADE	Nº DE SEMANAS
Carlos Quaresma	Ginástica	6	Basquetebol	6	Natação	6	Dança	6	Voleibol	6	Badminton Ténis	5/6
Alexandra Curvelo	9º ano - Atletismo 10º - Basquetebol 11º - Atletismo	6	9º ano - Andebol 10º - Voleibol 11º - Andebol	6	9º ano - Badminton 10º - Badminton 11º - Badminton	6	9º, 10º e 11º - Natação	6	9º ano - voleibol 10º - Danças 11º - Futsal ½ semanas	6	9º, 10º, 11º Ginástica e Dança 6 semanas	5/6
Luis Vidal	Voleibol 7º ano Atletismo 11º ano e 8º ano	6	Badminton 7º ano, 8º ano e 11º ano	6	Atletismo Andebol 11º ano 7º e 8º ano	6	Futsal: 7º ano, 8º ano e 11º ano	6	Ginástica e dança 7º, 8º e 11º ano	6	Natação 7º, 8º, 11º ano	5/6
Sandra Mónica		6	Natação	6		6		6		6		5/6
Nuno Marques		6		6		6		6		6		5/6
João Moreira (Estagiários)	Basquetebol 8º e 12º ano	6	Raquetas 8º e 12º ano	6	Ginástica e Danças 8º e 12º ano	6	Futsal 8º ano e Voleibol 12º ano	6	Natação 8º e 12º ano	6	Atletismo 8º ano e Outra 12º ano	5/6
Nota: Final das aulas (7/14 de junho)	TOTAL DE SEMANAS NO SEMESTRE					18	TOTAL DE SEMANAS NO SEMESTRE					17/18

Anexo V – Exemplo de Plano de Aula



Plano Aula			
Professor(a): Rui Vaz		Data: 27 Fevereiro 2023	Hora: 08:30
Ano/Turma: 12ªA	Período: 2º	Local/Espaço: Pavilhão	
Nº da aula: 8 e 9ª	U.D.: Badminton	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula: 50min
Nº de alunos previstos: 24		Nº de alunos dispensados:	
Função didática: introdução e exercitação			
Recursos materiais: sinalizadores, volantes, raquetes, arcos			
Objetivos da aula: Introdução do serviço curto e longo, exercitação dos gestos técnicos Clear e Lob.			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
08:35h	5'	Preleção inicial: Contextualização da aula e regras de segurança.	Os alunos em frente ao professor de forma a ouvirem a preleção inicial.	São explicados aos alunos os objetivos da aula.	Os alunos entendem com clareza o que foi dito pelo professor.
08:30h	15'	Aquecimento: Ativar o organismo para a prática desportiva como aumentar a mobilidade articular.	Turma dividida em 6 grupos de 4 alunos, divididos por 3 campos em campo limitado cada jogado tem apenas um batimento após o batimento tem que correr até ao final da sua fila. Cada vez que o volante caia fora da área delimitada ou seja falhado um batimento é contabilizado um ponto para a equipa que conseguiu. O jogo recomeça sempre com serviço curto ou longo.	Os alunos realizam e cumprem as rotações.	Realização das tarefas descritas e pedidos pelo professor.
09:55h	10'	Parte fundamental: Exercitar o serviço curto e longo	A pares, um dos pares fica a fazer serviço curto e longo com o objetivo de tentar colocar o volante dentro de um arco definido.	Os alunos realizam e cumprem as rotações assim como os gestos técnicos pretendidos.	Clear: -Batimento Defensivo para ganhar tempo de se reposicionar; -Movimento cima para baixo(descendente); -Volante no fundo do campo; Batimento junto à rede.
09:10h	15'	Exercitar o serviço curto ou longo tal como os gestos técnicos lob e ou clear defensivo.	A pares as duplas tem que fazer 5 batimentos em cooperação com os gestos técnicos de clear e lob, onde só após o 5 batimento podem disputar o ponto	Os alunos realizam e cumprem as rotações assim como os gestos técnicos pretendidos.	Clear: -Batimento Defensivo para ganhar tempo de se reposicionar; -Movimento cima para baixo(descendente); -Volante no fundo do campo; Batimento junto à rede.

09:25h	30'	Exercitar os gestos técnicos abordados ao longo da aula. (serviço curto/longo, clear e lob)	Turma dividida pelos vários campos de badminton executam jogo formal por tempo.	Os alunos realizam a rotação, compreendem.	
09:55h		Retorno à calma e Preleção final e alongamentos: Promover o retorno à calma por parte dos alunos Refletir em conjunto com os alunos sobre os conteúdos abordados na aula.	Preleção final e alongamento: Os alunos posicionados em meia-lua de frente para o professor realizam uma pequena sessão de alongamentos. O professor faz uma pequena preleção final com os alunos sobre a experiência abordada.	Os alunos compreendem executam os exercícios pretendidos.	----- 



Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Referente à presente aula a mesma inicia com um aquecimento com raquete e volante de forma de cooperação e por fim em sistema de competição.

De seguida é introduzido os serviços onde foram colocados arcos em zonas específicas para serviço curto e longo de forma a estimular os alunos qual o sítio correto onde deve colocar o volante num serviço. (Nunca em zona centrar ou oportunamente para o remate).

De seguida passou-se para exercitação com resposta em batimento de ~~lob~~ ou clear (gesto introduzido aula anterior), em sistema de rotação, por fim em sistema de 5 batimentos poderem disputar o ponto.

Parte final foi jogo formal de forma a exercitar todos os gestos técnicos abordados até ao momento.

A aula acaba com reflexão e alongamentos finais de forma baixar os ~~bpm~~ dos alunos.



Anexo VI – Grelha de avaliação Formativa

Avaliação Formativa



Unidade Didática: Basquetebol									
Aluno	Domínio Psicomotor						Domínio Cognitivo	Observações	
	Ataque com bola				Ataque sem bola	Defesa	Conhece e identifica o objetivo do jogo e as suas regras fundamentais		
	Passe	Drible	Tripla Ameaça	Organização ofensiva	Desmarcação	Organização defensiva			

NS- Não satisfaz
S- Satisfaz B - Bom

Anexo VII – Exemplo Teste de Avaliação



Classificação: _____ Professor: _____

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Classifica as afirmações como verdadeira (V) ou falsa (F).

Badminton

1. O serviço é feito por cima da cabeça. ____
2. O clear tem como objetivo colocar o volante no fundo do campo. ____
3. O amorti tem como objetivo colocar o volante no fundo do campo. ____
4. O movimento do remate é realizado de forma ascendente. ____
5. Na pontuação de jogador A-5 jogador B-8 o Jogador A serve do lado direito. ____
6. O jogo Inicia-se sempre do lado Esquerdo. ____
7. Um jogo de Badminton é constituído por 3 Sets onde ganha o jogador que ganhar primeiro 2 sets. ____

Voleibol

8. O jogo oficial de voleibol joga-se até aos 25 pontos. ____
9. Uma equipa de voleibol é formada por 6 jogadores de campo e até 6 suplentes. ____
10. O remate é um gesto técnico ofensivo. ____
11. A manchete é utilizada para receber bolas altas. ____
12. Um jogador pode tocar na rede no momento de transpor a bola para o outro lado. ____
13. Se a bola tocar em uma qualquer linha lateral/final é considerada dentro (ponto). ____
14. Na realização do bloco a equipa que realizou o bloco pode dispor de mais 3 toques. ____

Futsal

15. Um jogo de futsal tem uma duração de 20 minutos o correspondente a duas partes de 10 minutos. ____
16. Uma equipa de futsal é composta por 5 jogadores de campo. ____
17. Após a marcação de golo a bola deve sair da baliza da equipa que sofreu golo. ____
18. A marcação do pontapé da linha lateral deve ser marcado com a mão na zona onde a bola saiu. ____
19. No futsal não há limite de substituições. ____
20. As dimensões de um campo de futsal são de 40m de comprimento por 20m de largura. ____

Boa sorte!

Anexo VIII – Aprendizagens Essenciais, Badminton Nível Elementar 12º Ano

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS

SECUNDÁRIO | EDUCAÇÃO FÍSICA

BADMINTON - Nível Elementar

O aluno:


1. Coopera com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.
2. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas, adequando as suas ações a esse conhecimento.
3. 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 diferentes tipos de batimentos.
 - 3.1 Serviço, curto e comprido (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.
 - 3.2 Em *clear*, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.
 - 3.3 Em *lob*, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita).
 - 3.4 Em *amorti* (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede.
 - 3.5 Em *drive* (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa.
4. Em situação de exercício, num campo de Badminton, remata na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida.

Anexo IX – Extensão e Sequencia de Conteúdos Badminton

Nº aula	Dia	Objetivo Específico	Conteúdos/Estratégias	Avaliação	Função Didática
47/48	06/02	Avaliar o nível psicomotor dos alunos relativamente à modalidade de Badminton.	Em contexto de jogo 1x1 e 2x2, serão avaliadas as situações de jogo e gestos técnicos.	Avaliação Inicial	Avaliação
50/51	13/02	Introdução do gesto técnico lob e clear	Exercitação dos conteúdos através de exercícios critério e contexto de jogo em campo reduzido.	formativa	Introdução
54/55	30/02	Introdução do serviço curto e longo, exercitação dos gestos técnicos lob e clear.	Exercitação dos conteúdos através de exercícios critério em contexto de cooperação e competição em jogo formal condicionada aos gestos técnicos abordados	Formativa	Introdução/Exercitação
56	02/03	Introdução do gesto técnico Amorti, exercitação dos conteúdos abordados até ao momento.	Introdução e exercitação dos conteúdos através de exercícios critério e condicionados, campo reduzido com condicionantes. Situação de jogo 2x2 e 1x1	Formativa	Introdução/Exercitação
57/58	06/03	Introdução do gesto técnico Smash e drive, exercitação de todos os conteúdos abordados até ao momento.	Introdução e exercitação dos conteúdos através de exercícios critério e condicionados com progressões pedagógicas. Em campo reduzido jogo de 1x1 com condicionante e em jogo de pares 2x2.	Formativa	Introdução/ Exercitação
60/61	13/03	Introdução dos deslocamentos, Exercitação dos conteúdos abordados até ao momento.	Em exercícios de replicação os alunos aplicam os deslocamentos, com progressões pedagógicas. Em campo reduzido jogo formal de 1x1 e 2x2.	Avaliação Processual	Introdução/ Exercitação/ consolidação
62	16/03	Consolidação das componentes abordadas até ao momento.	Consolidação dos conteúdos através de jogo formal de 2x2	formativa	Consolidação
63/64	20/03	Avaliação das componentes abordadas até ao momento.	Avaliação sumativa através de jogo de cooperação, batimentos específicos e contexto de jogo 2x2 e 1x1.	Avaliação sumativa	Avaliação

Anexo X – Poster Programa Olimpíada Sustentada “A equidade não tem género”

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



OLIMPÍADA SUSTENTADA

A equidade não tem género

2022-2023

Equidade no Desporto e na Vida


¹Bernardo Martins, ⁴Pedro Vieira, ⁴Rui Vaz, ⁴Samuel Vicente (estudantes)

²João Moreira (professor cooperante)

³Luísa Mesquita (coordenadora da faculdade)

⁵Escola Secundária da Louzã

⁶Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra



RESUMO

O projeto “A equidade não tem género”, teve como principal objetivo promover e ajudar os alunos para a temática da equidade de género através da prática de jogos desportivos tradicionais. Neste sentido o presente projeto pretende envolver a comunidade educativa, elevando os níveis de cooperação entre os alunos de modo a eliminar as diferenças entre pares. Participaram na atividade 204 alunos, 14 professores e 10 funcionários do Agrupamento de Escolas da Louzã (AEL). Foram realizados 4 jogos tradicionais, dos domínios psicomotor, cooperação, oposição e cooperação e oposição. No final podemos concluir que os alunos que participaram demonstraram níveis de emoções positivas muito elevadas, ao nível das emoções negativas que apresentaram níveis muito baixos.

Palavras-chave: Comunidade educativa; Equidade de género; Jogos desportivos tradicionais.

ABSTRACT

The project “Equally does not have gender”, had as main objective to favor and stimulate students for the theme of gender equality through the practice of traditional sports games. In this sense, the present project intends to involve the educational community, raising the levels of cooperation between students in order to eliminate differences between peers. 204 students, 14 teachers and 10 employees from the Louzã School Group participated in the activity. Four traditional games were performed, from the psychomotor, cooperation, opposition and cooperation and opposition domains. In the end we can conclude that the students who participated showed very high levels of positive emotions, instead of negative emotions that showed very low levels.

Keywords: Educational community; Gender equity; Traditional Sports Games

DESCRIÇÃO DO PROJETO

Esta atividade passou pela intervenção do Núcleo de Estágio de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Louzã (AEL) de forma a envolver os alunos, a participarem em atividades lúdicas, durante uma manhã em horário escolar. A tipologia dos jogos a aplicar foram na base dos jogos desportivos tradicionais. Neste sentido, os estagiários aplicaram atividades do interesse dos alunos, tendo em vista equidade de género.

Relativamente à atividade propriamente dita, no dia 29 de março de 2023 durante o período da manhã, encontraram-se no pavilhão da Escola Secundária da Louzã todos os alunos que tinham Educação Física nesse período, com o objetivo de colocar em prática um conjunto de jogos desportivos tradicionais, tais como, o jogo da corrida de sacos, o jogo dos bolos, o jogo da roda e do arco e o jogo da travessa, estas jogos tiveram adaptações com o intuito de ir ao encontro do tema principal deste projeto: **a equidade não tem género**.

Após a chegada dos alunos ao pavilhão, houve uma conversa inicial aos alunos de forma a perceber se os mesmos estavam por dentro da temática da Equidade não tem género. Após este momento, fizemos uma divisão dos alunos para dar início às atividades.

Cos jogos foram organizados pelo espaço do pavilhão em formato de 4 estações, que possibilita uma rápida transição, aumentando o tempo útil de prática, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de praticar os diferentes jogos de forma efetiva. Após o final de cada aula, alguns alunos da turma eram selecionados para realizarem o preenchimento de um questionário (UES-II – Escala de jogos e emoções e questões sobre a organização da atividade), que tinha como fator principal a avaliação do grau de satisfação dos alunos e professores em relação à atividade, no final deste momento, houve ainda um espaço, para que os participantes pudessem esclarecer dúvidas e expressar algumas sugestões de melhoria para eventos futuros.

AVALIÇÃO DO PROJETO

Um fator que sentimos dificuldades foi relacionado com a rotação do espaço. Quando existiam em simultâneo, mais de 50 minutos e aulas de 100 minutos, tivemos que adaptar os jogos, visto que as turmas de 100 minutos passaram duas vezes em cada estação. A nossa intervenção foi no sentido de criar progressões nos jogos (aumentando o nível de dificuldade) para que os alunos se mantivessem motivados para a prática.

Através da análise dos questionários, podemos referir que, após a prática dos jogos desportivos tradicionais os alunos demonstraram níveis de emoções positivas muito elevadas (alegria) e níveis de emoções negativas muito baixos (raiva, medo, tristeza). Em relação à organização da atividade, os alunos de uma forma geral, demonstraram muita satisfação.

Algumas sugestões de melhoria ao projeto serão aumentar o número de turmas/alunos, interrelacionar a temática da atividade com outros grupos disciplinares (interdisciplinaridade), os alunos podem construir os materiais para desenvolver os jogos desportivos tradicionais, envolver a comunidade local na atividade, criar ações de sensibilização sobre a temática (pré e pós atividade) e realizar um intercâmbio com outro núcleo de estágio/escola.

Esta intervenção educativa, que se distancia do termo “igualdade” e avança para o termo “equidade”, tem o objetivo de desenvolver processos de tratamento sem diferenças entre pares. Podemos referir que esta tipologia de projetos pode ajudar os alunos a melhorar a confiança e autoestima, reduzir os níveis de ansiedade, promover relações entre pares, promover o gosto pela prática desportiva e focar a atenção dos alunos em diversas atividades, relacionando estas com a equidade de género.

A atividade foi um sucesso, visto que os alunos foram extremamente participativos, no decorrer da mesma, demonstraram uma alegria e entusiasmo em todos os jogos tradicionais apresentados, promovendo um clima positivo na atividade.

PARTICIPANTES E PARCERIAS





Para a realização desta atividade foi criada uma parceria com a Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Louzã (ARCEI).

Participaram no projeto:

- 14 professores (Professores de EF, Professores Estagiários, Professores de Ensino Especial e outros professores)
- 10 funcionários (Alfetes no pavilhão e ao Ensino especial)
- 82 alunos (F – 47 e M – 35) – 12 e 13 anos – 7º Ano
- 43 alunos (F – 19 e M – 24) – 14 e 15 anos – 9º Ano
- 41 alunos (F – 23 e M – 18) – 16 e 17 anos – 10º Ano
- 38 alunos (F – 20 e M – 8) – 18 e 20 anos – 12º Ano

Objetivos e Metas de Desenvolvimento Sustentável Atendidas

- Saúde de qualidade (ODS 3) através da prática de atividade física regular;
- Educação de qualidade (ODS 4), visto que as atividades propõem um um ambiente inclusivo;
- Igualdade de género (ODS 5), os grupos de trabalho eram mistos;
- Reduzir as desigualdades (ODS 10), criamos grupos heterogéneos e atividades adaptadas às características dos alunos;
- Paz, justiça, e instituições eficazes (ODS 16), esta atividade tinha um caráter colaborativo e não competitivo.

Referências Bibliográficas:

Comissão Nacional de Estatuto (2015). **Objetivos de desenvolvimento sustentável. Di 27/002**. Assido a 9 de janeiro de 2023, em <https://www.portugal.gov.pt/pt/pag/portal/objeto-de-direito-de-acesso-a-informacao-27-002>.

Diário da República, 1ª série – N.º 91. Resolução do Conselho de Ministros n.º 66/2014, de 21 de maio, Portugal.

Rodrigues, M. (2018). **Jogos, Emoções, Cultura e Educação Física: análise das emoções em atividades orientadas**. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção de grau de Doutor em Ciências do Desporto – Rame Educação Física.

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Rui Vaz

pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal



www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo XII – Certificado Opportunity Erasmus+ “Inclusão social e igualdade de género”

CERTIFICADO de APROVECHAMIENTO

 Erasmus+ Programme of the European Union

Hace constar que

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

Rui Vaz

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,
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 (AEIEST)



Anexo XIII – Certificado “Gender Equity Withe Traditional Games and Sports”



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

Rui Vaz

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

Anexo XIV – Certificado “Innovative Educational Experiences. Gender Equality and Social Inclusion Through Traditional Games and Sports As a Speaker”



Anexo XV – 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. PRÉ-TESTE (ANTES DE INICIAR A INTERVENÇÃO) **Escala GES-II (Escala de Jogos e Emoções)**

Lavega-Burgués, P.; March-Llanes, J.; Moyu-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		
								
		REJEIÇÃO						
		1	2	3	4	5		
								
		TRISTEZA						
		1	2	3	4	5		
								
		RAIVA						
		1	2	3	4	5		
								
		MEDO						
		1	2	3	4	5		
								

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 XVI – Questionário NATGEN

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 : _____

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	Nem 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 mandam 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 zangadas umas com as outras.	1	2	3	4	5

Anexo XVII – Descrição de jogos

Jogo dos bolos: Neste jogo os alunos encontram-se divididos em grupos pelos vários “jogos de bolos”. Cada “jogo de bolo” é composto por 6 pinos na vertical. Com duas tentativas cada elemento tem de lançar uma massa (peso) e derrubar apenas 5 pinos, deixando um na vertical. A contagem de pontuação é feita da seguinte forma: por cada pino derrubado a equipa ganha um ponto, no entanto, se derrubar os 5 pinos, os cinco pontos são multiplicados por dois perfazendo, assim 10 pontos. Se por sua vez, derrubar todos os pinos a contagem é de zero. Neste jogo, pode modificar-se a distância dos jogadores aos pinos, o peso da massa, a distância dos pinos entre si, sendo que todos os jogadores têm de competir nas mesmas circunstâncias a todo o tempo.

Salto à corda: O jogo consiste em vários grupos a saltar à corda: a solo, pares, trios e/ou mais pessoas. Devem fazer-se grupos mistos, bem como apenas de raparigas ou apenas rapazes. Pode haver variantes nos tipos de saltos, como, por exemplo, pé juntos, pés alternados, meia-volta.

Barra do lenço: Os alunos encontram-se divididos em 2 grupos numerados individualmente e afastados a mesma distância de um ponto. Após o seu número ser chamado devem correr em direção ao centro onde estará um objeto, devem roubar o objeto e voltar à sua base ganhando assim um ponto. Caso sejam tocados, o ponto é atribuído à equipa que tocou.

Rabo de raposa: Neste jogo, um lenço é colocado nas costas de cada elemento. O objetivo é retirar o máximo de lenços dos adversários e não perder os seus. Ao fim de dois minutos para-se o jogo e faz-se a contagem para se ver quem apanhou mais lenços. Ganha a pessoa que tiver recolhido mais lenços.

Apanhada: Neste jogo, um elemento apanha os restantes que devem fugir. Sempre que alguém é apanhado são trocados os papéis. Numa variante: cada vez que alguém é apanhado, a pessoa apanhada escolhe a forma de movimentação.

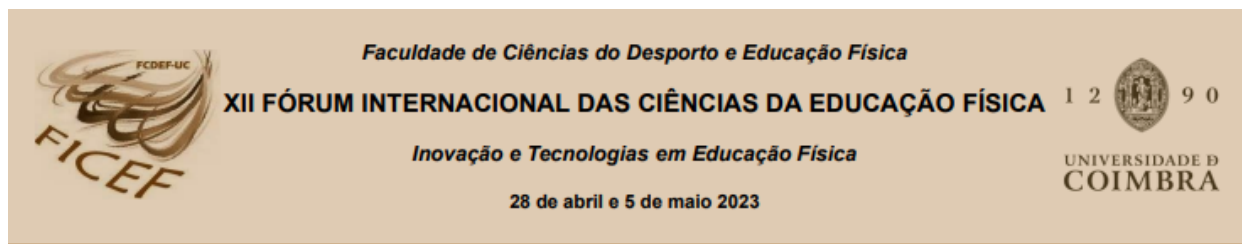
Guerra de polegares: A pares de mãos dadas, com o polegar para cima, cada elemento deve conseguir pisar o polegar adversário e não deixar que o seu seja pisado. Cada vez que pisa o polegar do adversário ganha um ponto.

Jogo dos cântaros: Os alunos divididos em pares formam um círculo, enquanto um aluno foge de um segundo a volta do círculo formado pelos restantes. Quem se encontra a apanhar deverá tentar tocar na pessoa que foge, sendo que, se conseguir, serão invertidos os papéis. O aluno que se encontra a fugir deve tenta colocar-se ao lado de um outro qualquer aluno do círculo entrelaçando o seu braço no braço do par.

Ligações perigosas: os alunos estão divididos em pares onde um elemento tem um colete de uma cor e o outro elemento de outra cor (1 vermelho 1 verde) os elementos vermelhos só podem eliminar os coletes vermelhos e os verdes apenas os verdes. Esta eliminação ocorre quando o aluno com a bola acerta nos seus adversários, sendo que a cor oposta terá o objetivo proteger o seu par. Caso alguém seja eliminado pela respetiva cor, terá de sair do terreno de jogo. A equipa eliminada apenas pode voltar ao jogo caso o par que os eliminou seja eliminado ou que apanhem uma bola perdida fora do terreno de jogo. Apenas se podem deslocar passando a bola ao seu par.

A serpente: A turma dividida em grupos formando colunas. No final da coluna está um elemento com uma cauda (colete nas costas). O primeiro elemento é designado de cabeça da serpente e tem a função de roubar as caudas adversárias. Os alunos apenas se podem mover em coluna e com as mãos à volta da cintura do colega da frente. Ganha a serpente que tiver mais caudas no final.

Anexo XVIII – XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



DIPLOMA

RUI ALEXANDRE FERREIRA VAZ

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 MEEFEBS

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Anexo XIX – XVIII Edição dos Jogos da Freguesia

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

Certifica-se Rui Vaz

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 of participating organizations and sponsors: Freguesia de lousã e vilarinho, LOUSÃ, ael, activar, RUGBY CLUB LUSITANO, status, inefc, Generalitat de Catalunya, AEUJEST, and a logo for the European Union.