

1 2



9 0

FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Tiago Alexandre Rodrigues Rocha

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DE MUNDÃO, ACOMPANHANDO 3 TURMAS DO 3º
CICLO, ANO LETIVO 2022/2023**

O MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL
(MRPS) NUM ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS DO 9.º
ANO DE ESCOLARIDADE DO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DE MUNDÃO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Aristides Machado-Rodrigues, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Julho de 2023

Tiago Alexandre Rodrigues Rocha
2017267071

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MUNDÃO, ACOMPANHANDO 3
TURMAS DO 3º CICLO, NO ANO LETIVO 2022/2023**

O MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL
(MRPS) NUM ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS DO 9º ANO
DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MUNDÃO

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

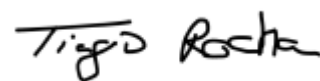
**Orientador: Professor Doutor
Aristides Machado-Rodrigues**

**Coimbra
2023**

Rocha, T. (2023). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Mundão, acompanhando 3 turmas do 3º ciclo, no ano letivo de 2022/2023. O *Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) num estudo realizado com alunos do 9.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Mundão*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Tiago Alexandre Rodrigues Rocha, aluno n.º 2017267071 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário 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 n.º1 do artigo n.º 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento n.º 805-A/2020, de 24 de setembro).

21 de julho de 2023



Tiago Rocha

Agradecimentos

A realização deste relatório marca o fim de um ciclo. O culminar de um percurso académico. Para chegar aqui, vários foram os desafios, várias foram as dificuldades, vários foram os contratempos e vários foram os momentos de desânimo que tive de ultrapassar. Porém, foram sempre mais os momentos de entusiasmo, as conquistas, as alegrias e sempre, mas sempre, uma enorme paixão. Chegar a este ponto, só é possível graças a um conjunto de pessoas, que mais próximas de mim, ou por vezes nem tanto, em termos físicos, estiveram sempre comigo nesta epopeia.

Antes de todos, à minha mãe. Porque todo o esforço não será em vão, porque todo o investimento terá um retorno, porque todo o seu amor é incondicional. Não esqueço as horas sem dormir, não esqueço as horas insanas de trabalho, não esqueço a impossibilidade de uma vida melhor, para que eu pudesse aqui chegar.

Ao meu pai, que nem sempre percebeu as minhas paixões, mas que acabou sempre por ser um dos maiores entusiastas em relação a cada conquista minha.

À minha avó Maria, que infelizmente não teve a oportunidade de me ver chegar aqui, mas que foi sempre uma inspiração e um exemplo para mim.

Aos meus amigos, em especial ao Diogo, ao Luís e à Ana Rita, pela maior proximidade.

À minha irmã que foi sempre o maior exemplo e modelo a seguir em toda a minha vida. Só graças a ela e por ela tudo isto foi possível.

Ao Nuno, que me acompanhou desde a licenciatura até ao Mestrado, por quem desenvolvi uma profunda amizade e admiração. Ao Rodrigo e ao Raphael por todos os momentos vividos desde o início do mestrado.

Um agradecimento especial aos meus orientadores de Estágio, ao Professor Doutor Helder Miguel Fernandes, ao Professor Doutor Marco Aguiar e ao Professor Aristides Machado-Rodrigues, por me guiarem da melhor forma, permitindo-me chegar a patamares de aprendizagem que nunca imaginei alcançar.

Quando iniciei o meu percurso académico, a minha irmã estudava holandês todas as noites, para também ela, um pouco mais longe do que eu, a 2000 km de distância, pudesse concretizar o seu sonho. Ela foi sempre o meu maior modelo e exemplo, a pessoa que mais admiro. Ela mostrou-me, tal como dizia Sebastião da Gama, que pelo sonho é que vamos. Obrigado, não chega.

Resumo

O Relatório de Estágio estabelece-se como uma unidade curricular integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCEDF-UC), que tem como objetivo a reflexão e a análise crítica sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico. Por sua vez, o Estágio Pedagógico tem como objetivo a formação profissional, através da vivência de um conjunto de experiências significativas, em contexto real, de prática pedagógica supervisionada, onde se adquirem, aplicam e desenvolvem, um conjunto de competências, aprendizagens e saberes inerentes à profissão docente.

O presente Relatório de Estágio surge na sequência da prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo 2022/2023, na Escola EB 2,3 de Mundão, onde acompanhámos 3 turmas do 3.º ciclo do ensino básico. Estrutura-se a partir de três grandes capítulos: Capítulo I – Contextualização da prática pedagógica, relativa à caracterização do contexto escolar; Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que versará sobre as atividades de ensino e aprendizagem, desde a elaboração do planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula, passando pelas dimensões de intervenção pedagógica, pelo processo de avaliação, bem como pelas atividades e práticas relacionadas com a organização e gestão escolar, aos projetos e parcerias educativas realizadas, integrando sempre a dimensão transversal e os valores próprios da ética profissional no desempenho da atividade docente. Por fim, o Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema, intitulado "O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) num estudo realizado com alunos do 9.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Mundão", pretendeu investigar os efeitos da aplicação do referido modelo nos níveis de responsabilidade dos estudantes. As principais conclusões demonstram que os alunos colocam em maior evidência o bem-estar dos outros, em detrimento de objetivos mais centrados em si próprios, revelando maiores dificuldades no cumprimento dos níveis relativos à responsabilidade pessoal. Ao permitir que os alunos tenham voz e poder de escolha, o MRPS pode contribuir decisivamente para a construção de uma cidadania ativa e responsável.

Palavras-chave: Educação Física; prática pedagógica; reflexão; responsabilidade pessoal e social.

Abstract

The Internship Report is established as a curricular unit integrated in the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education (MEEFEBS), Faculty of Sports Science and Physical Education, University of Coimbra (FCEDF-UC), which aims to reflect and critically analyze the activities undertaken within the Teacher Training. In turn, the purpose of the Teacher Training is professional training through a set of significant experiences in a real context of supervised teaching practice, where a range of skills, learning and knowledge inherent to the teaching profession are acquired, applied, and developed.

This Internship Report follows the teaching training developed over the school year 2022/2023, at Escola EB 2,3 de Mundão, where we monitored three classes of the 3rd cycle of basic education. It is structured on the basis of three main chapters: chapter I - Contextualization of teaching practice, concerning the characterization of the school context; chapter II - Reflective analysis of teaching practice, which will focus on teaching and learning activities, from the preparation of annual planning, teaching units and lesson plans, through the dimensions of educational intervention, the assessment process, as well as the activities and practices related to school organization and management, projects and educational partnerships, always integrating the cross-cutting dimension and the values of professional ethics in the performance of teaching activity. Finally, chapter III - Theme-Problem, entitled "The Personal and Social Responsibility Model (PSRM) in a study conducted with students in the 9th grade of the Agrupamento de Escolas de Mundão", aimed to investigate the effects of the application of this model on students' levels of responsibility. The main conclusions show that students put more emphasis on the well-being of others, to the detriment of more self-centered goals, revealing greater difficulties in fulfilling the levels related to personal responsibility. By allowing students to have a voice and power of choice, the PSRM can contribute decisively to the construction of an active and responsible citizenship.

Keywords: Physical Education; teacher training; reflection; personal and social responsibility.

Índice

Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	viii
Abstract	ix
Lista de Siglas e Abreviaturas	xiii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DE VIDA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1.1. História de vida	2
1.2. Caracterização do contexto	3
1.2.1. Agrupamento de Escolas de Mundão	4
1.2.2. Recursos espaciais e materiais.....	6
1.2.3. Os orientadores de estágio.....	7
1.2.4. Grupo disciplinar de Educação Física	8
1.2.5. Núcleo de Estágio.....	8
1.2.6. As turmas.....	9
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	11
Área 1: Atividades de ensino – aprendizagem	11
2.1. Planeamento	11
2.1.1. Modelo por blocos ou por etapas?.....	12
2.1.2. Unidades didáticas.....	20
2.1.3. Plano de aula	22
2.2. A aula: Intervenção pedagógica	25
2.2.1. Início da aula: a importância das rotinas	25
2.2.2. Instrução	27
2.2.3. Gestão.....	29
2.2.4. Clima de aula.....	29
2.2.5. Disciplina	31
2.2.6. Modelos instrucionais e estilos de ensino utilizados	32
2.3. Avaliação pedagógica.....	33
2.3.1. Momentos, tipos e função – práticas utilizadas em contexto do Estágio Pedagógico.....	33
2.3.3. Instrumentos utilizados: das grelhas analíticas às rubricas holísticas	34

2.3.4. Avaliação coparticipada: a participação dos alunos no processo de avaliação	35
2.4. Lecionação no 2º Ciclo.....	35
2.5. Semana intensiva: lecionar 4 turmas ao longo de uma semana.....	37
Área 2: Atividades de organização e gestão escolar	38
Área 3: Projetos e parcerias educativas	39
Área 4: Atitude ético-profissional	40
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	43
Resumo/Abstract:	43
1. Introdução.....	44
1.1. Justificação e pertinência do estudo	44
1.2. Problema e objetivos	45
2. Revisão da literatura.....	46
2.1. O Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS).....	46
2.2. Níveis de responsabilidade.....	46
2.3. Valores centrais do MRPS	47
2.4. Formato de uma aula integrada no MRPS.....	48
2.5. Evidências na implementação do MRPS.....	48
3. Metodologia	50
3.1. Tipo de investigação.....	50
3.2. Amostra.....	51
3.3. Instrumento quantitativo (questionário) – Fase 1	51
3.4. Instrumento qualitativo (grupo focal) – Fase 2	52
3.5. Procedimentos	52
3.6. Análise dos dados quantitativos	53
3.7. Análise dos dados qualitativos	54
4. Apresentação dos resultados	55
4.1. Análise quantitativa.....	55
4.2. Análise qualitativa.....	57
5. Discussão dos resultados	62
Conclusões	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	xviii
ANEXOS.....	xxiii
Anexo I – Plano anual 8.ºB	xxiv
Anexo II – Plano de aula integrado no MRPS	xxiv

Anexo III – Rubrica de avaliação holística de Andebol	xxiv
Anexo IV – Ficha de coavaliação de Futsal	xxiv
Anexo V – <i>Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)</i>	xxiv
Anexo VI – Guião de entrevista: Grupo Focal	xxiv
Anexo VII – Certificado de participação no XIX congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa.....	xxiv
Anexo VIII – Diploma de participação no XII Fórum Internacional das Ciências do Desporto e da Educação Física.....	xxiv

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEs – Aprendizagens Essenciais

AEM – Agrupamento de Escolas de Mundão

DE – Desporto Escolar

DGE – Direção-Geral de Educação

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MED – Modelo de Educação Desportiva

MRPS – Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

TGFU – Teaching Games for Understanding

TLs – Tempos Letivos

UC – Universidade de Coimbra

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caraterização da amostra.....	51
Tabela 2: Análise descritiva das variáveis dependentes (níveis do MRPS).....	55
Tabela 3: Matriz de correlações de <i>Pearson</i>	55
Tabela 4: Análise comparativa dos níveis do MRPS em função da idade (<i>Mann-Whitney</i>).	56
Tabela 5: Análise comparativa dos níveis do MRPS em função do sexo (<i>Mann-Whitney</i>).	56
Tabela 6: Análise dos níveis do MRPS em função da prática desportiva (<i>Mann-Whitney</i>).....	57

Índice de Figuras

Figura 1: Sequência das diferentes fases de investigação (i: aplicação dos questionários, ii: período de intervenção, iii: realização de grupo focal).	50
Figura 2: Mapa temático de análise	54

Índice de Anexos

Anexo I – Plano anual 8ºB.....	xxiv
Anexo II – Plano de aula integrado no MRPS.....	xxiv
Anexo III – Rubrica de avaliação holística de Andebol.....	xxiv
Anexo IV – Ficha de coavaliação de Futsal.....	xxiv
Anexo V – <i>Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)</i>	xxiv
Anexo VI – Guião de entrevista: Grupo Focal	xxiv
Anexo VII – Certificado de participação no <i>XIX congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa</i>	xxiv
Anexo VII – Diploma de participação no <i>XII Fórum Internacional das Ciências do Desporto e da Educação Física</i>	xxiv
Anexo IX – Poster do Tema-Problema apresentado ao Agrupamento de Escolas de Mundão	xxiv

Introdução

O Estágio Pedagógico estabelece-se como etapa fundamental na formação inicial de professores, e na vida dos estudantes em particular, constituindo-se como o momento em que se colocam em prática os saberes, as aprendizagens e as competências desenvolvidas ao longo de todo o ciclo de estudos, necessárias para a construção de identidade docente.

Desta forma, o presente documento, desenvolvido no âmbito da unidade curricular “Relatório de Estágio”, integrada no 2.º ano do 2.º ciclo de estudos do MEEFEBS da FCDEF-UC, tem como grande finalidade a realização de uma análise crítica e reflexiva, solidamente fundamentada, sobre a nossa prática profissional e sobre as experiências vividas em contexto de Estágio. Assim, são analisadas as grandes áreas de intervenção, desde as atividades relacionadas com o planeamento e o desenvolvimento curricular, bem como a investigação educacional aplicada e a administração e organização escolar.

Este Relatório de Estágio resulta do trabalho desenvolvido na Escola EB 2, 3 de Mundão, no distrito de Viseu, onde foram acompanhadas 3 turmas do 3.º ciclo do ensino básico, sob a orientação do Professor Doutor Marco Aguiar e do Professor Doutor Helder Miguel Fernandes, professores cooperantes da escola, e sob a orientação do Professor Doutor Aristides Machado-Rodrigues, por parte da FCEDEF-UC.

O documento encontra-se estruturado e dividido em 3 capítulos. No Capítulo I – Contextualização da prática, é apresentada a história de vida do estagiário, bem como caracterização do contexto e dos recursos da escola. No Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática, é feita uma análise do Estágio Pedagógico a partir das 4 grandes áreas de intervenção, a saber: atividades de ensino-aprendizagem (área 1); atividades de organização e gestão escolar (área 2); projetos e parcerias educativas (área 3), e atitude ético-profissional (área 4). Por fim, no Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema, apresentamos a investigação realizada, relacionada com aplicação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, de Hellison (2011), numa turma do 9.º de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Mundão, e que teve como principal objetivo analisar a perceção de alunos relativamente os seus níveis de responsabilidade pessoal e social em contexto escolar.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DE VIDA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Neste primeiro capítulo apresentamos a nossa história de vida, numa análise mais pessoal sobre as experiências de vida, em que são narradas um conjunto de vivências, sentimentos e emoções, que nos levaram até ao presente momento, o Estágio Pedagógico. Apresentamos ainda a caracterização do contexto em que se desenvolveu a nossa prática pedagógica, nomeadamente, o Agrupamento de Escolas de Mundão.

1.1. História de vida

Sendo provenientes de uma zona rural, Vila Maior, freguesia do concelho de São Pedro do Sul, distrito de Viseu, e fazendo ainda parte da última geração do século XX, tivemos a oportunidade, desde cedo, de sair muito para a rua, e de contactar diretamente com a natureza, com muito espaço envolvente para explorar e poder brincar com outras crianças. Assim, as primeiras memórias associadas à atividade física, surgem desde logo na nossa infância.

Quando entrámos no ensino primário, tivemos a possibilidade de iniciar a prática desportiva mais formal, não só em contexto de Educação Física, como também de Desporto Federado, iniciando a prática do Futebol e da Natação. Este período da nossa infância foi fundamental para desenvolvermos uma cultura e uma literacia motora adequadas, através da exploração e prática de várias atividades físicas e desportivas.

Pelo contrário, nos anos que se seguiram, desde a entrada no 2.º ciclo até ao início do ensino secundário, observou-se um declínio substantivo dos nossos níveis de atividade física. Estes anos coincidiram com a entrada na puberdade, um período muito significativo das nossas vidas, em que se sucedem um conjunto de modificações morfológicas e funcionais, que alteram diretamente os nossos estilos de vida. No caso concreto, essa fase resultou numa diminuição da prática de atividade física e desportiva, e consequentemente num aumento dos níveis de sedentarismo.

Um episódio marcante após esta fase das nossas vidas, está relacionado com o regresso à prática de Futebol federado, depois de um longo período de interregno, no já extinto Drizes, clube do concelho de São Pedro do Sul. Lá encontrámos um treinador marcante, tendo desenvolvido em nós, através da sua persistência e liderança, uma resiliência

que nos levou a ser menos conformistas com as coisas e ir em busca de metas mais arrojadas, não só no Desporto como na vida.

Depois da experiência do Futebol, que acabou por não ter seguimento nos anos seguintes, começámos a interessar-nos muito pelo Crossfit, modalidade que na época começava a crescer. Tornamo-nos novamente muito ativos e começámos a sentir uma grande necessidade e gosto pela procura de informação sobre treino, alimentação, recuperação e performance.

Na Educação Física começámos a envolvermo-nos muito nas aulas, a tal ponto, que a partir do 11.º ano, a professora Helena Gomes começou a desafiar-nos para sermos responsáveis por uma parte da aula, normalmente 10 minutos a seguir ao aquecimento, em que aplicávamos alguns exercícios de treino funcional aos nossos colegas, que aderiam com todo o prazer. Aí sentimos, sem qualquer dúvida, que o nosso futuro profissional estava mais do que delineado, e passava inevitavelmente pela área do Desporto e da Educação Física.

O nosso grande objetivo era conseguir fazer os outros sentir e experienciar todas as emoções e sensações positivas associadas à prática de atividade física e desportiva, no sentido de uma melhor qualidade de vida, de um maior bem-estar e sensação de proficiência física.

Assim, quando terminámos o ensino secundário, decidimos seguir o ensino superior na área da Atividade Física e Desporto, na Escola Superior de Educação de Viseu, período durante o qual tivemos a oportunidade de viver experiências pedagógicas muito positivas no contexto do treino desportivo e do ensino, nomeadamente na área do Futebol e do Ciclismo.

Naturalmente, assim que acabámos a nossa licenciatura, decidimos seguir o nosso caminho no Mestrado em Ensino em Coimbra, uma cidade historicamente simbólica para os estudantes, e emocionalmente simbólica para nós, uma vez que acompanhamos bem de perto os anos em que, familiares nossos também cá estudaram.

Depois do primeiro ano do mestrado, quis o destino que ficássemos colocados no Agrupamento de Escolas de Mundão, para realizar o nosso Estágio Pedagógico.

1.2. Caraterização do contexto

A seguinte caraterização do contexto estrutura-se a partir do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Mundão e do seu Projeto Educativo (2022-2025), tornando-se fundamental para nos ajudar a perceber o modo como o contexto em que a escola se insere tem influência direta no conjunto de decisões e opções que foram realizadas nos documentos de planificação. Por um lado, visa perceber o enquadramento das estratégias que serão

apresentadas no presente relatório, e, por outro, contextualizarmos o meio em que a prática pedagógica foi desenvolvida.

1.2.1. Agrupamento de Escolas de Mundão

Mundão é uma pequena freguesia situada a 9 Km do distrito de Viseu. Há quem refira que o seu nome pode derivar do latim “*montanus*”, que significa habitante da montanha/do monte, uma referência que apela para as características do lugar, situado no coração de Portugal, nas profundezas da região da Beira Alta. Como Aquilino Ribeiro escreveu sobre estas terras, um espaço físico que molda os seus habitantes, os “serranos”, que representam, para além de muitos outros adjetivos, o homem livre. É aqui que se localiza o Agrupamento de Escolas de Mundão e em particular a Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Mundão, onde foi realizado o nosso Estágio Pedagógico.

Comunidade Escolar

O AEM tem sede na Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos de Mundão. Para além de Mundão (EB 2,3 de Mundão; EB1 de Mundão; EB Casal de Mundão), outras seis freguesias fazem parte do agrupamento: Cavernães (JI de Cavernães; EB1 de Cavernães), São Pedro de France (EB de Casal de Esporão), União de Freguesias de Cepões e Barreiros (EB de Cepões), Côta (EB de Sanguinhedo de Côta) e Rio de Loba (EB de Travassós de Cima).

Assim, integram atualmente o agrupamento: uma Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos, seis jardins de infância e sete escolas do 1.º ciclo do ensino básico. A sua oferta educativa abrange um território alargado, recebendo alunos provenientes, para além das freguesias já referidas, da cidade de Viseu, e ainda dos concelhos de Aguiar da Beira, do Sátão e de Vila Nova de Paiva.

O Agrupamento acolhia 482 alunos no ano letivo anterior e tem-se constatado, nos últimos anos, um aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais e de alunos estrangeiros, sobretudo provenientes do Brasil (18 alunos nos últimos quatro anos letivos: dados disponíveis no Projeto Educativo da Escola), estabelecendo-se como uma escola cada vez mais inclusiva, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018.

A constituição do agrupamento surge da necessidade de promover dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis, reforçando as articulações entre estabelecimentos e ciclos de ensino, entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico, no sentido da melhoria da qualidade das práticas de educação, respeitando a especificidade dos

estabelecimentos de ensino envolvidos no mesmo projeto educativo. Pretende-se assim, dar prioridade à realização de um percurso escolar sequencial e articulado, à partilha de experiências e posterior reflexão e à superação de situações de isolamento (AEM, 2012-2013).

Escola TEIP

Desde o ano letivo 2009/2010, o agrupamento integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa é implementado atualmente em 146 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizadas em territórios económica e socialmente desfavorecidos. Estes são caracterizados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam (DGE, 2020). Os objetivos do programa são a prevenção e a redução do abandono escolar, a redução da indisciplina e dos comportamentos disruptivos, bem como a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Como consta no Projeto Educativo da Escola, por se constituir na sua maioria por alunos de um estrato socioeconómico médio e médio baixo, com algumas dificuldades de acesso à cultura e ao desporto, mais importante se torna a necessidade de serem desenvolvidas estratégias que possibilitem um real desenvolvimento de todas as competências consideradas essenciais para a formação do global do aluno.

Oferta cultural e desportiva/ parcerias

Como forma de promover a proximidade à cultura e ao desporto, o agrupamento tem estabelecido parcerias e protocolos com diversas entidades e instituições da região, tais como grupos folclóricos, grupos de cantares, clubes desportivos, agrupamentos de escuteiros, associações recreativas e desportivas, associações culturais e instituições de cariz social como a APCV (Associação de Paralisia Cerebral de Viseu) e APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental). Para além destas, importa referir as parcerias com a *Câmara Municipal de Viseu* e com as Juntas de Freguesia locais, entre outras, onde se inclui a *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra*, que permite a realização do Estágio Pedagógico a alunos que frequentem o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

Deporto Escolar

Para além das parcerias anteriormente referidas, os alunos têm ainda uma grande oferta em relação aos clubes do DE, com grande destaque para o Ténis de Mesa. Esta modalidade é uma referência na Escola e a nível nacional, em contexto federado, tendo formado vários campeões nacionais ao longo dos últimos anos. Os alunos têm ainda possibilidade de praticar Badminton, Atletismo, Futsal feminino, Boccia, Dança, DE Escola Ativa e DE Comunidades. O DE é também uma forma gratuita dos alunos com mais dificuldades poderem consolidar as suas aprendizagens em relação à disciplina de Educação Física.

1.2.2. Recursos espaciais e materiais

Serviços

Na Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Mundão localizam-se os serviços centrais, nomeadamente, a direção, a secretaria, a reprografia, mas também os bares (dos alunos e dos professores), as salas de convívio, a cantina, uma sala para os professores, uma sala para os Diretores de Turma, para além das salas dos alunos.

A Escola dispõe ainda de um conjunto de Serviços de Apoio Socioeducativo, fundamentais na promoção da existência de condições que assegurem a plena integração dos alunos. São de referir: Ação Social Escolar, Bibliotecas Escolares, Equipa de Segurança, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), Equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e à Educação Inclusiva (EMAEI) e Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Instalações para a prática de Educação Física

A Escola EB 2,3 de Mundão apresenta condições muito favoráveis para lecionação das aulas de Educação Física no que respeita aos espaços e infraestruturas disponíveis. Para além de um pavilhão polidesportivo (40x20m) que permite a abordagem de um conjunto diversificado de matérias, desde os JDC, aos desportos de rede, Atletismo e Dança, existe uma sala de Ginástica contígua, com excelentes condições para a abordagem das várias matérias do grupo da Ginástica (solo, aparelhos e acrobática), o salto em altura no Atletismo, Ténis de Mesa e Dança. Além destes dois espaços, existe ainda um amplo espaço exterior, com pistas de Atletismo, uma caixa de areia, 1 campo de basquetebol, 1 campo de futsal com piso de alcatrão e 1 campo de futebol com relva sintética. Junto à saída do pavilhão, do lado

da sala de Ginástica, existe ainda um espaço retangular com dimensão suficiente para que, em algumas aulas em que seja necessário, por questões de montagem do material e organização, o aquecimento seja realizado neste espaço.

A importância do roulement nas decisões de planificação

O *roulement* definido para o presente ano letivo permite que a maior parte das turmas tenha nas aulas de 100 minutos, todos os espaços disponíveis para a prática, algo muito útil para a planificação das aulas e das respetivas matérias. Quando é necessário partilhar os espaços com outras turmas, o *roulement* prevê a mudança de espaços de aula a cada três semanas. Assim, se uma turma tem o pavilhão disponível para si, outra turma terá o espaço da sala de Ginástica. Passado o período de três semanas, existe uma troca. O espaço exterior está sempre disponível, sendo utilizado em função das condições meteorológicas.

1.2.3. Os orientadores de estágio

Na escola cooperante (Escola EB 2, 3 de Mundão) fomos acompanhados por dois orientadores de Estágio, o Professor Doutor Marco Aguiar e o Professor Doutor Miguel Fernandes, sendo cada um deles responsável por duas turmas de Estágio, atribuídas aos quatro estagiários do Núcleo do AEM. Cada um deles acompanhou mais de perto os estagiários que estiverem com as suas turmas, mas sem descurar nunca o acompanhamento dos restantes. Acresce a isto, o facto de a troca de turmas entre estagiários ter possibilitado que cada um de nós fosse acompanhado com proximidade pelos dois orientadores, ao longo dos três períodos letivos. No primeiro contacto com os mesmos, foi bem claro que podíamos contar com seu apoio em tudo, para além disso, a sua atitude motivadora e o entusiasmo demonstrado, revelou-nos que estaríamos perante dois professores muito apaixonados pela sua profissão. A primeira tarefa que nos deram foi ler o antigo Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e procurar saber desde logo, as diferenças entre o modelo de planeamento por blocos e o modelo por etapas, aquele que se constituiu o primeiro grande dilema do nosso Estágio Pedagógico, como poderemos ver no capítulo seguinte.

Por parte da FCDEF, fomos orientados pelo Professor Doutor Aristides Machado-Rodrigues, que já tínhamos tido a oportunidade de conhecer ao longo do nosso percurso académico, nomeadamente na licenciatura, na Escola Superior de Educação de Viseu. Este facto promoveu uma maior proximidade no acompanhamento do Estágio Pedagógico e nas tarefas que fomos realizando ao longo do ano letivo. Foram várias as observações feitas pelo

professor às nossas aulas, gerando sempre um período reflexivo muito rico no final de cada uma delas, que foi ainda assim, tornando-se mais robusto e fundamentado à medida que o ano letivo foi progredindo.

1.2.4. Grupo disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) é constituído por cinco professores e pelos estagiários. Três professores lecionam em turmas de 3.º ciclo do ensino básico, enquanto dois lecionam em turmas do 2.º ciclo. Dos cinco professores, três têm já vários anos de serviço na Escola EB 2,3 de Mundão, sendo que duas professoras entraram na escola no presente ano letivo.

O GDEF é muito dinâmico e ativo nas atividades da escola, sendo responsáveis ao longo o ano, por várias atividades que constam no Plano Anual de Atividades (PAA) da escola, entre as quais se destacam: o corta-mato escolar, o dia da Dança e o dia do Desporto em Família. Para além disso, todos eles prestam um grande contributo nos clubes de DE.

O GDEF reuniu semanalmente à 4ª feira, para analisar e refletir sobre pontos essenciais da disciplina de Educação Física, do DE, e de outros que se revelassem pertinentes. Foi sempre notório um enorme respeito entre todos os docentes, colaborando no sentido da resolução das questões/problemas que iam surgindo, através do diálogo e da exposição crítica dos vários pontos de vista. Apesar das diferentes opiniões em algumas questões, foi visível o ambiente de união entre todos ao longo de todo o ano com o objetivo comum de promover a Educação Física com qualidade para os alunos da Escola.

Para além dos nossos orientadores, tivemos a oportunidade de conviver e relacionarmo-nos com todos os professores do GDEF, que tiveram um papel importante no nosso Estágio Pedagógico, enriquecendo com os seus ensinamentos e com a sua experiência, o nosso processo formativo. Foram várias as ocasiões em que nos disponibilizaram o seu tempo de intervalo para resolverem connosco algum problema ou dúvida, ou em que, por exemplo, nos permitiram trocar de espaço quando precisávamos, em virtude de algumas adaptações na planificação.

1.2.5. Núcleo de Estágio

O núcleo (NE) foi constituído por quatro alunos estagiários do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da FCEDF, bem como pelos três orientadores referidos no ponto 1.2.3. Em relação aos estagiários, existia já uma relação

de amizade entre todos, sendo que três já se conheciam desde os tempos de licenciatura, e somos todos provenientes de concelhos pertencentes ao distrito de Viseu. Para além disso, já havíamos constituído um grupo de trabalho que se manteve ao longo de todo o 1º ano do mestrado, e dessa forma, já conhecíamos as dinâmicas de trabalho e as idiossincrasias de cada um, bem como a nossa dinâmica enquanto grupo.

1.2.6. As turmas

Dando seguimento a uma prática já iniciada no último ano letivo pelo núcleo do AEM, definimos manter a troca de turmas entre estagiários, a cada período letivo. O objetivo desta medida foi proporcionar aos estagiários passarem por um conjunto diversificado de experiências pedagógicas, intervindo junto de diferentes turmas, em anos de escolaridade diversos, e com níveis de maturação biológica e de desenvolvimento distintos, uma vez que cada turma apresentava especificidades e desafios completamente diferentes. A reflexão resultante desta prática e de todos os desafios que a mesma implicou, será apresentada nas considerações finais. Neste momento, importa referir as características gerais de cada uma das turmas.

No dia 12 de setembro de 2022 foram-nos apresentadas pela primeira vez as turmas de Estágio (atribuídas a cada um dos professores orientadores da escola), tal como os respetivos horários. Antes de procedermos à escolha da turma com que iríamos iniciar a prática letiva, foram-nos apresentadas algumas características de cada uma delas, para que pudéssemos refletir melhor sobre essa futura escolha.

Relativamente à turma do 7.ºA, soubemos, por exemplo, que era tida como afável, empenhada e trabalhadora, embora com alguma propensão para a ocorrência de situações fora da tarefa e de destabilização da fluidez da aula. Para além disso, um dos alunos tinha necessidades educativas especiais, nomeadamente autismo.

Por outro lado, quanto ao 8.ºB, a turma constituía-se aparentemente como mais problemática, com alunos sinalizados devido a episódios de mau comportamento e sanções disciplinares, com dois alunos repetentes e pouco motivados para a aprendizagem, bem como uma série de conflitos e situações delicadas ocorridas entre vários alunos da turma, verificadas no ano transato.

Em relação às restantes turmas, ambas do 9.º ano, eram, no geral, mais calmas, com maior maturidade, e interesse e empenho pelas atividades letivas. No 9.ºA, o perfil da turma indicava um grande gosto pela disciplina de Educação Física e um empenho geral em todas as

outras disciplinas, com alunos focados nas tarefas propostas e participativos. No caso do 9.ºB, o perfil dos discentes indicava maiores desafios na gestão dos grupos, com alguns alunos institucionalizados, com tendência para comportamentos de revolta e frustração, que deveriam ser tidos em conta.

No caso concreto, o Estágio Pedagógico foi iniciado com a turma do 8.ºB, prosseguiu no 2º período com a turma do 9.ºB, e encerrou com o 7.ºA no 3º e último período letivo.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O capítulo II apresenta uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica implementada, integrada nas quatro grandes áreas definidas no Guia de Estágio 2022-2023, a saber: as atividades de ensino-aprendizagem (área 1), relacionada com a planificação e intervenção pedagógica do professor, as atividades de organização e gestão escolar (área 2), projetos e parcerias educativas (área 3) e atitude ético-profissional (área 4). Mais do que descrever e enquadrar a nossa prática em contexto de Estágio, importa identificar os aspetos em que tivemos mais dificuldades de realização e o que poderia ter sido feito de forma diferente. Só através do desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, podemos evoluir no nosso formativo, para nos tornarmos *“Um professor reflexivo, que analisa, reflete e sabe justificar o que faz”* (Matos, 2013; como citado em Ferreira, 2017).

Área 1: Atividades de ensino – aprendizagem

2.1. Planeamento

O planeamento é fundamental na preparação do processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe uma intenção pedagógica organizada em função dos objetivos e metas a atingir, e das estratégias a adotar, seja a curto, a médio ou a longo prazo, evitando que a intervenção se torne uma casualidade (Bento, 1987). É o processo pelo qual os professores aplicam os conteúdos programáticos, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), adaptando-os às condições do cenário de ensino (Januário, 1996; como citado em Inácio, Graça; Lopes; Lino; Teles; Lima & Marques, 2014). Traduz-se num conjunto de decisões pedagógicas que se encontram expressas no plano anual de turma (PAT), na sua dimensão mais abrangente, passando pelas unidades didáticas, até ao plano de aula e às decisões que nela se desenvolvem à escala mais micro.

A definição e implementação do modelo de planeamento anual estabeleceu-se como um dos maiores desafios do nosso Estágio.

2.1.1. Modelo por blocos ou por etapas?

A primeira grande questão colocada pelos orientadores de Estágio da escola foi em relação aos modelos de planeamento anual utilizados na Educação Física: ou seja, se por blocos ou se por etapas?

Na realidade, apesar de já termos ouvido falar dos dois modelos, tínhamos muito menor conhecimento em relação ao modelo por etapas, pois nunca havíamos implementado algum. Assim, a nossa primeira tarefa foi, por um lado, analisar a parte introdutória do antigo PNEF (Jacinto et al., 2001), por outro, analisar os dois modelos acima referidos, tentando identificar em que pontos se distinguiam e quais eram as vantagens de implementação de um e de outro. Cedo entendemos que, muito mais era aquilo que os separava do que aquilo que os unia, embora sirvam ambos o mesmo propósito de organizar as respetivas matérias ao longo do ano letivo.

Quando analisamos o PNEF (Jacinto et al., 2001, p.22), que apesar de já estar revogado, ainda contém em si diretrizes fundamentais no planeamento em Educação Física, podemos verificar que, nos princípios preconizados para a elaboração do PAT, é referido que os programas “foram elaborados, na perspetiva de que a sua aplicação não será uma simples sequência de execução das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas”. Assim, parece rejeitar a utilização do modelo por blocos, que como refere também, encontra fundamentação no facto das escolas se organizarem por um sistema de rotação (*roulement*) pelos diferentes espaços da aula, em que o tratamento de cada matéria se circunscreve ao bloco de aulas que lhe são distribuídas no espaço correspondente a essa mesma matéria.

Dessa forma, a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos, em relação às suas reais possibilidades e oportunidades de aprendizagem (Jacinto et al., 2001).

Os mesmos autores, sugerem em sentido contrário, que o PAT deve considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, períodos mais reduzidos de tempo, que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem ter características diferentes, ao longo do ano, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor.

Nesta lógica, optámos então por seguir o modelo por etapas, que tem sido também o modelo implementado ao longo dos últimos anos letivos, por alguns professores do GDEF.

As 4 etapas do planeamento anual

Neste processo de elaboração do PAT fomos percebendo, através da análise de alguns documentos e relatórios de estágio de outras instituições que seguem esta abordagem, que o n.º de etapas de ensino, assim como a sua designação, têm variado em função de alguns autores e de algumas faculdades, que apresentam uma nomenclatura própria.

Esta falta de uniformização na aplicação do sobredito modelo, nomeadamente na organização e distribuição das matérias ao longo do ano, originou uma grande dificuldade em avançar com o planeamento e em clarificar a terminologia utilizada.

Para além disso, foi difícil para nós dissociar os modelos de planeamento, ou seja, embora estivéssemos a ser orientados para as etapas, a nossa conceção aproximava-se, de forma quase inconsciente e automática, do modelo por blocos. Achávamos que as várias matérias, por si só, distribuídas por vários períodos ao longo do ano, já se traduziam no modelo por etapas, quando na realidade, este modelo pressupõe que, em cada uma delas, existem particularidades e objetivos específicos que devem ser respeitados, nomeadamente as funções didáticas. Este aspeto só foi superado através de uma análise mais aprofundada e de uma discussão conjunta entre estagiários e entre orientadores de Estágio, sobre algumas propostas de planeamento constantes em documentos de planificação já publicados, principalmente em Relatórios de Estágio.

Assim, depois dessa análise e reflexão conjunta, acabámos por seguir a proposta de Rosado (2001), que apresenta 4 etapas fundamentais ao longo do ano letivo:

Etapa 1 – *Avaliação inicial*;

Etapa 2 - *Aprendizagem e desenvolvimento*;

Etapa 3 – *Desenvolvimento e aplicação*;

Etapa 4 – *Consolidação e aplicação*.

Etapa 1 – Avaliação inicial “o alicerce da planificação”

O objetivo desta etapa, como o próprio PNEF (Jacinto et al., 2001) preconiza, consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do currículo.

Só depois de uma análise profunda dos dados recolhidos na avaliação inicial é que o professor deve aferir as decisões tomadas para as grandes etapas do ano, como consta no PNEF (Jacinto et al., 2001), podendo projetar a planificação das restantes etapas, de acordo com os objetivos estabelecidos para o ano, e em função das necessidades evidenciadas pelos alunos, a cada momento.

Etapa 2 – Aprendizagem e desenvolvimento

Na etapa 2 são introduzidos e apresentados os conteúdos de cada matéria, já seguindo uma lógica de diferenciação pedagógica, resultante da criação dos grupos de nível após a avaliação inicial, numa abordagem pedagógica que tem como premissa central o respeito pelos ritmos e níveis individuais de aprendizagem. O período temporal desta etapa varia em função de cada matéria e das necessidades de desenvolvimento identificadas em cada uma. Tem uma duração maior nas matérias em que os alunos sentem mais dificuldade (matérias prioritárias).

É também nesta etapa que define a forma de funcionamento das aulas e de abordagem das matérias. As aulas assumiram um caráter politemático, normalmente com duas matérias diferentes em aulas de 100 minutos, e uma matéria nas aulas de 50 minutos, sendo que, sempre que se revelou pertinente, as aulas de 50 minutos continham também a abordagem de duas matérias. Esta forma de organização das aulas previa a possibilidade de abordarmos as matérias, alternadamente uma a seguir à outra, ou como aconteceu várias vezes, a sua abordagem em simultâneo, com grupos mais reduzidos em cada uma delas. Neste aspeto, o nosso planeamento foi facilitado pela disponibilidade dos espaços de aula referidos no capítulo I, no entanto, com maiores desafios colocados na gestão da aula, que serão abordados mais à frente, nas dimensões da intervenção pedagógica.

Etapa 3 – Desenvolvimento e aplicação

A etapa 3 pressupõe que os principais conteúdos foram já introduzidos e exercitados, devendo permitir uma evolução para novos patamares de desempenho, experiências de maior autonomia, responsabilidade pessoal e social e maior promoção do trabalho autónomo, sendo fundamental uma prática de avaliação formativa sistemática (Rosado, 2001).

No nosso planeamento, esta etapa serviu ainda, em algumas matérias, para a introdução de alguns conteúdos mais complexos, que não conseguimos introduzir na etapa 2.

Etapa 4 – Consolidação e aplicação

A etapa 4 constitui-se como a etapa final do ano e deve permitir a revisão e consolidação das matérias no nível de tratamento atingido pelos alunos, podendo ainda ser apresentados os níveis mais avançados das matérias abordadas, ou de outras, que possam ser abordadas no ano seguinte (Jacinto et al., 2001).

Esta etapa depende em grande medida das etapas anteriores e da sua evolução, e deve permitir a realização da avaliação de todo o processo e dos conteúdos abordados ao longo das etapas anteriores, permitindo a avaliação sumativa, que embora seja feita também nas etapas anteriores, assume particular relevância nesta última, uma vez que é nela que culminam e se encerram todas as matérias e unidades didáticas.

Uma decisão curricular fundamental no nosso planeamento, foi a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), de Siedentop et al. (2011).

A justificação da utilização deste modelo na última etapa baseia-se no facto de, através das dinâmicas promovidas pelo formato competitivo, ser possível verificar se os alunos consolidaram as aprendizagens anteriores de uma forma efetiva. É uma forma pertinente de avaliar se os alunos conseguem cumprir os conteúdos definidos, mas também se conseguem ser autónomos e revelar características fundamentais dos níveis do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS), de Hellison (2011), outro modelo instrucional fundamental consubstanciado na nossa prática pedagógica, nomeadamente o respeito pelos outros (nível I), a participação e esforço (nível II), a autonomia (nível III), a liderança (nível IV) e a transferência (nível V).

A vivência do MED permite assim, uma oportunidade diferenciada para a consolidação e avaliação dos conteúdos abordados nas etapas anteriores através do jogo. O próprio modelo apresenta o “fair play” como característica fundamental, vendo a competição como um importante momento para a autoavaliação dos alunos (Siedentop et al., 2011).

A forma como estes modelos foram implementados e a sua reflexão mais profunda merece especial atenção no ponto 2.2.7.

A dificuldade da avaliação inicial como condicionalismo importante do planeamento das restantes etapas

A preparação e organização desta etapa apresentava como grande tarefa, a definição e construção dos protocolos de avaliação para cada matéria de ensino. Esses protocolos deveriam permitir a recolha de informações sobre o nível de desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos definidos nas AEs (DGE, 2018). Para além dos protocolos, deveríamos produzir também os respetivos instrumentos e critérios de avaliação. Assim, definimos que para cada matéria, o protocolo seria baseado em duas tarefas (geralmente uma situação critério e uma forma jogada), uma delas com o intuito de verificar se os alunos cumpriam o nível introdutório, a outra com o intuito de verificar se os alunos

conseguiam cumprir conteúdos do nível elementar. Como instrumento de avaliação utilizámos uma grelha analítica nas primeiras aulas, através de uma *checklist*.

Cedo percebemos a dificuldade que era a obtenção de dados com a utilização da nossa grelha de avaliação, demasiado detalhada para nos permitir utilizá-la de forma prática, eficaz e eficiente. Acresceu a esse facto, a nossa pouca experiência na avaliação pedagógica, que coincidiu simultaneamente, com o início da nossa intervenção em contexto de Estágio, logo, foi claro que não estávamos preparados para a recolha de informações, de uma forma fidedigna e correspondente com a realidade. Também foi notória nesta fase, a nossa grande incapacidade de gestão das situações de aprendizagem e dos respetivos grupos, de uma forma que nos permitisse concentrarmo-nos mais no processo de avaliação.

De tudo isto resultou uma enorme dificuldade em atribuir o nível diagnóstico de cada matéria a cada aluno, e, conseqüentemente, o seu nível de desempenho. Desse modo, a projeção do prognóstico e do nível que cada aluno podia atingir foi uma grande dificuldade para nós, tendo sido a principal barreira enfrentada nas primeiras semanas do Estágio.

Quando tentam identificar os maiores desafios e dificuldades enfrentadas por estagiários em relação à sua prática pedagógica, alguns estudos têm apontado a avaliação inicial como uma das mais referidas (Ferreira, 2017; Inácio et al., 2014), o que tendo em conta a nossa experiência, parece fazer todo o sentido. De facto, a responsabilidade associada à avaliação inicial é ainda mais proeminente em contexto de Estágio, uma vez que temos de realizar um juízo de valor sobre os nossos alunos, com dados pouco objetivos e muitas vezes sem apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros, como refere um estagiário num estudo de Inácio et al. (2014).

Estas dificuldades podem ser superadas com um estudo aprofundado dos conteúdos programáticos constantes nas AEs e com a aferição dos níveis dos alunos em conjunto com outros colegas de Estágio e com outros professores do grupo, como sugere Ferreira (2017), e tal como nós acabámos por fazer. Porém, é uma fase complexa pela qual todos devem passar em contexto de intervenção pedagógica, para perceberem que a evolução e superação das dificuldades e barreiras que vão surgindo, só é possível com trabalho de grupo, discussão e análise conjunta dos programas, bem como de uma preparação prévia adequada das aulas destinadas para o efeito.

O protocolo definido, bem como os resultados da avaliação inicial permitiram projetar as etapas seguintes.

Construção do PAT: definição e distribuição das matérias, definição de objetivos e estratégias de intervenção

Definido o n.º de tempos letivos para cada matéria, avançámos para a sua integração nas etapas seguintes do planeamento, nomeadamente nas etapas 2, 3 e 4. Decidimos atribuir mais tempo à etapa 2, de *aprendizagem e desenvolvimento*, em praticamente todas as matérias, sendo que a etapa 3 e a etapa 4 foram mais reduzidas.

A integração das matérias nas respetivas etapas teve por base o *roulement* – o mapa de rotação dos espaços disponíveis para a prática em cada turma, sendo que no nosso caso, beneficiámos do facto de na aula de 100 minutos, termos sempre todos os espaços disponíveis. Outro fator decisivo na distribuição das matérias relacionou-se com o nosso conhecimento em relação à forma de abordagem das mesmas. Assim, iniciámos com aquelas em que nos sentíamos mais à vontade, evitando numa fase inicial, a abordagem de matérias que para nós eram mais difíceis de abordar. Claramente este não foi um bom princípio, como constatámos nas etapas posteriores, mas foi uma espécie de mecanismo de defesa que acionámos quase de forma natural, depois das enormes dificuldades sentidas na etapa 1, e uma vez que ainda precisávamos de “ganhar a turma”. Também deduzimos que com o avançar das aulas, iríamos conseguir colmatar a falta de domínio de outras matérias.

Constituímos os grupos de prática em função do nível de desempenho em cada matéria e definimos os objetivos gerais e específicos do PAT, integrados em 3 grandes áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, bem como estratégias de intervenção pedagógica que considerámos relevantes para sustentar a nossa intervenção de forma mais eficaz. Essas estratégias surgiram de uma leitura aprofundada de alguns autores de referência na área da pedagogia e da didática da Educação Física, tais como Jorge Bento (1987), António Rosado e Isabel Mesquita (2009), Ágata Aranha (2005) e Siedentop (2008).

Etapas 2, 3 e 4

As lacunas resultantes do processo de avaliação inicial tornaram mais difícil a projeção das etapas seguintes. Ao longo da etapa 2 conseguimos perceber que muitos alunos não tinham sido enquadrados nos níveis de desempenho motor certos. A nossa primeira tendência na avaliação inicial, foi colocar os alunos em níveis mais baixos do que aqueles que eles realmente estavam, com a identificação de vários níveis NI (não introdutório) e PI (parte introdutório), que fomos percebendo que não correspondiam aos seus níveis reais. A avaliação formativa desempenhou uma função fundamental nesta fase, nomeadamente a

função de regulação do processo de aprendizagem, permitindo sempre a possibilidade de realização de ajustes e adaptações em virtude das necessidades que os alunos, a cada momento demonstravam (Nobre, 2015). Assim, à medida que a etapa avançava fomos conseguindo colmatar as lacunas da avaliação diagnóstica, recolocando os alunos nos níveis de desempenho corretos, possibilitando a sua integração em grupos de nível e situações de aprendizagem adequados às suas reais capacidades, garantindo deste modo, uma aprendizagem efetiva (Ferreira, 2017). Este fator, tal como indica a autora anterior, permite uma organização das matérias da aula, tendo em vista um trabalho mais individualizado e com objetivos bem definidos e concretizáveis, o que, por consequência, se traduz num aumento dos níveis de motivação e satisfação dos alunos.

A etapa 2 permitiu resolver problemas da etapa 1, derivados da avaliação diagnóstica, mas em relação à introdução e aprendizagem dos conteúdos definidos, não foi totalmente eficaz. Desse modo, a etapa 3 iniciou com a necessidade de resolver novamente problemas da etapa anterior, com a introdução de alguns conteúdos, em algumas das matérias, que deveriam, idealmente, ter sido introduzidos na etapa 2.

Com a aproximação da etapa 4, no terceiro período, foi necessário perceber que nem todas as matérias seriam concluídas conforme o previsto, uma vez que em algumas, os objetivos definidos no início do ano dificilmente seriam alcançados, o que levou a uma reformulação dos mesmos.

Outro aspeto que importa mencionar é o facto de termos decidido, por unanimidade, no início do ano letivo, que, atendendo às suas especificidades e ao nosso baixo domínio na sua lecionação, a matéria de Dança, seria abordada em bloco, ou seja, não integrada nas etapas, com um espaço temporal mais concentrado para a sua abordagem.

Por outro lado, na matéria de Atletismo tivemos também dificuldades em manter as características do modelo por etapas. Pela sua forte dependência das condições meteorológicas no espaço exterior, teve de ser abordada muitas vezes nos espaços interiores, condicionada a disciplinas específicas, como as corridas de barreiras e de estafetas, e o salto em altura ou o lançamento do peso. Assim, quando iniciámos a etapa 3, muitos dos conteúdos não tinham ainda sido introduzidos e a sua abordagem passou a ser feita em mini blocos, distribuídos pelo ano, não se inscrevendo no modelo por etapas definido. Para este facto contribuiu também a nossa decisão de alocar as aulas de Atletismo em alturas do ano em que a probabilidade do tempo ser desfavorável para a prática exterior era elevada. Uma aprendizagem importante que resultou desta gestão, foi percebermos que para a sua abordagem em etapas será mais

benéfico iniciarmos a matéria numa fase inicial do ano em que as condições meteorológicas ainda estão favoráveis, com temperaturas elevadas.

Para uma leitura e compreensão mais fácil da planificação elaborada, decidimos distribuir as várias matérias pelo ano letivo, atribuindo cores a cada uma delas, as cores são relativas à etapa de ensino a que pertencem. O nosso modelo (em anexo no PAT), não segue uma configuração linear no sentido estrito, em que todas as matérias se enquadram nas mesmas etapas ao mesmo tempo, mas sim uma configuração em que cada etapa tem uma duração temporal específica em virtude de cada matéria.

A flexibilidade do modelo

O modelo por etapas apresenta-se como um modelo flexível, uma vez que a duração de cada uma delas varia em função das necessidades específicas da turma (Rosado, 2001). Ao longo do ano, e com uma prática pedagógica constantemente alicerçada na avaliação formativa, foi possível ir realizando várias adaptações e reformulações na planificação, no sentido de aumentar o n.º de aulas destinado para uma etapa ou matéria, se os alunos estivessem a revelar dificuldades de progressão nos conteúdos e objetivos, ou, por outro lado, no sentido de reduzir o n.º de aulas, se os alunos estivessem a progredir mais rapidamente do que o esperado. Assim, estas reformulações tiveram impacto no plano anual, mas também nas respetivas unidades didáticas, cujo n.º de tempos letivos atribuídos também variou várias vezes ao longo do ano, em virtude da evolução dos alunos nas suas aprendizagens. Foram várias as modificações que o PAT foi sofrendo até chegar à sua versão final, que se encontra apresentada em anexo.

Não sendo um modelo estanque, o planeamento por etapas tornou-se vantajoso para nós, estagiários, que tivemos sempre a possibilidade de corrigir problemas que resultaram das dificuldades iniciais da sua aplicação, como foram os exemplos já referidos da avaliação inicial e da distribuição das matérias ao longo das várias etapas. No nosso entender, foi também vantajoso para os alunos, principalmente porque a cada nova etapa, tinham a oportunidade de rever conteúdos anteriormente introduzidos, e melhorar a sua avaliação em cada matéria, com a recuperação de aprendizagens, que por algum fator, possam ter sido mais difíceis de assimilar nas primeiras etapas.

2.1.2. Unidades didáticas

Definido o plano anual, entrámos no planeamento à escala mais meso, as unidades didáticas. De acordo com Bento (1987) as unidades didáticas são partes essenciais do programa de Educação Física, uma vez que apresentam a professores e alunos, etapas claras e bem distintas do ensino e da aprendizagem. Segundo o mesmo autor, as unidades didáticas abrangem um propósito de ensino relativamente integral sob um ponto de vista didático tematicamente delimitado, que se estende por um conjunto definido de aulas, com um contributo bem delineado para a realização dos objetivos das tarefas inscritas nos programas curriculares.

Uma unidade didática deve estabelecer a base de um planeamento adequado de uma dada matéria de ensino, e é ele que fundamenta cada plano de aula elaborado ao longo do processo (Tannehill et al., 2015).

A estrutura da UD

No nosso caso específico, fruto da abordagem baseada no modelo por etapas, o desenvolvimento das matérias foi feito de forma temporalmente distribuída, e não em períodos concentrados de prática, com um número pré-determinado de aulas. Assim, os conteúdos de cada matéria foram distribuídos pelas unidades didáticas, integrando as 4 etapas do planeamento, definindo para cada uma, o n.º de tempos letivos. Todas as matérias, com exceção da Dança, como foi já referido, foram iniciadas no 1º período, e só foram finalizadas no 3º período, o que exigiu sempre uma grande capacidade de gestão dos vários momentos do planeamento.

Esta forma de organização das UD's levou algum tempo a entender, e retardou mais do que o previsto, a sua conceção, o que constituiu mais um grande desafio no nosso planeamento e levou a que iniciássemos a abordagem de algumas matérias com algumas dúvidas em relação à sua forma de abordagem. Só após algum tempo, entendemos a lógica inerente a todo o planeamento. Nomeadamente a forma como o PAT e as UD's se intercalam no nosso modelo. No caso particular, as funções didáticas das aulas associam-se às etapas, sendo a etapa 1 dedicada à avaliação inicial/ diagnóstica, como vimos antes, a etapa 2 dedicada à introdução e exercitação, a etapa 3 à consolidação e aplicação, e por fim, a etapa 4, dedicada à consolidação e avaliação sumativa. Embora a estrutura do modelo por etapas deva respeitar estas fases, como também já referimos, houve necessidade de por exemplo, na etapa 2, ter algumas aulas de introdução, em algumas matérias, ou na etapa 3, ter ainda aulas de exercitação.

Tal como no PAT, a conceção das UD's deve basear-se num aprofundado conhecimento do contexto, nomeadamente dos recursos temporais, espaciais e materiais, dos alunos e dos seus níveis de desempenho, que já conhecemos de antemão, fruto da etapa 1, mas também deve resultar de uma análise extensiva dos conteúdos programáticos das AEs (DGE, 2018), sem esquecer o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (DGE, 2017), para além de um conhecimento científico sobre as formas de abordagem metodológica de cada matéria, que encerram em si um conjunto de especificidades muito concretas, de alguns modelos instrucionais que podem robustecer a prática pedagógica, bem como os estilos de ensino e as estratégias específicas a implementar, as progressões pedagógicas e os regulamentos.

Fundamentando-nos nos trabalhos de Vickers (1990), Aranha (2005) e Tannehill e et al. (2015), estruturámos as UD's da seguinte forma:

- Parte 1 – Caracterização do contexto (população alvo, recursos temporais, espaciais e materiais);
- Parte 2 – Apresentação dos conteúdos programáticos (por ano e matéria);
- Parte 3 – Grupos de nível;
- Parte 4 – Objetivos comportamentais terminais (de acordo com as AEs);
- Parte 5 – Estruturação e sequenciação de conteúdos (quadros de Vickers);
- Parte 6 – Estratégias de abordagem metodológica e didática (modelos, estilos e estratégias de ensino);
- Parte 7 – Estratégias gerais de ensino (intervenção pedagógica);
- Parte 8 – Aspectos técnicos e regulamentares;
- Parte 9 – Avaliação pedagógica (momentos, tipo e função).

Embora tenham sido ligeiramente adaptadas em função do tipo de modalidade (JDC, grupo da Ginástica, desportos individuais e desportos de rede), as UD's seguiram, em linhas gerais, a estrutura aqui apresentada. No caso das matérias de Dança e de Atletismo, por não terem sido abordadas pelo modelo das etapas, como explicamos no ponto anterior (2.1.1), a sua estrutura foi modificada no quadro de Vickers, onde contrariamente às restantes matérias, as aulas já não se encontram enquadradas em etapas de ensino e as funções didáticas foram apresentadas seguindo o modelo por blocos, ou seja, a primeira aula dedica-se à avaliação diagnóstica e a partir daí, os conteúdos distribuem-se pelo n.º de aulas definido, com as

funções didáticas de introdução, exercitação, consolidação e avaliação a serem definidas de acordo com cada conteúdo específico.

Adaptar, reajustar e modificar

No modelo por etapas, as UD's são apenas concluídas no final do ano; assim, o n.º de aulas atribuído a cada uma está sempre sujeito a adaptações, reajustes e modificações em função da avaliação formativa e do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, tal como referimos anteriormente. Por exemplo, em relação à matéria de Andebol, definimos após a avaliação inicial, atribuir 10 tempos letivos (períodos de 50 minutos) à respetiva UD. No entanto, fomos percebendo com o decorrer do ano, que os alunos estavam a progredir de forma muito positiva nas suas aprendizagens, e rapidamente atingiram o prognóstico definido. Assim, concluímos a meio da UD, que 7 a 8 TL's seriam suficientes. Por outro lado, nas matérias de Atletismo e Ginástica de Solo constatou-se o inverso, que os TL's definidos para as UD's poderiam não ser necessários para o alcance das aprendizagens previstas. Neste caso o reajuste passava por retirar TL's da matéria de Andebol para encaixar nas matérias de Atletismo e Ginástica de Solo. Estes reajustes foram comuns ao longo do ano.

2.1.3. Plano de aula

Modelo utilizado

Como modelo de plano de aula utilizámos uma versão adaptada do modelo cedido pela FCDEF, apresentado no primeiro ano do MEEFEBS (em anexo). Mantivemos a utilização do cabeçalho original e a divisão das partes da aula em parte inicial, parte fundamental e parte final. Em relação às colunas mantivemos: *i*) os objetivos específicos; *ii*) a descrição da tarefa e organização; *iii*) os critérios de êxito, e *iv*) as estratégias, estilos e modelos de ensino.

Decidimos retirar a coluna das componentes críticas por entendermos que a parte dos critérios de êxito era suficiente para orientar a nossa intervenção e saber aquilo que os alunos deveriam cumprir para terem sucesso nas tarefas. As componentes críticas, entendidas como a descrição mais técnica de cada ação, embora possam ser importantes em alguns momentos, não era o que mais nos interessava, além disso eram aspetos que íamos tendo presentes, sem necessidade da sua inclusão nos planos.

Evolução do plano enquanto documento orientador da prática

Fazendo uma comparação entre os primeiros e os últimos planos de aula, é evidente uma melhoria na sua qualidade, não apenas na redação e apresentação da informação, como também em relação ao seu conteúdo. Fomos, de forma progressiva, utilizando com mais frequência a coluna relativa às estratégias, estilos e modelos de ensino, tornando a leitura mais apelativa, contendo aspectos chave, que em cada aula, auxiliavam a nossa intervenção pedagógica. No início do Estágio, a redação do plano de aula era uma tarefa complexa, densa e cansativa, que consumia bastante tempo na sua concepção. Com o avançar do ano, fomos conseguindo, de forma mais eficaz, distinguir o essencial do acessório.

Nesse sentido, um dos objetivos, passou por tentar chegar a uma versão de plano de aula com uma página frente e verso, e não mais do que isso, incluindo nas aulas de 100 minutos. Essa tarefa obrigou a um refinamento de alguma informação, ou mesmo à eliminação de alguns pontos mais ambíguos. A partir de certa altura, próxima do final do primeiro período, começamos a indicar sempre os estilos de ensino adotados em cada tarefa, bem como a definição de estratégias de intervenção pedagógica em cada parte da aula, relacionadas sobretudo com procedimentos de organização e gestão das tarefas, tempos de transição e grupos de prática. Esta parte do plano foi fundamental para melhorar a nossa intervenção pedagógica e a eficácia na gestão da nossa aula. Mais, obrigou-nos ainda a um estudo sobre a utilização dos estilos de ensino, que se revelou um fator chave do nosso Estágio.

A qualidade dos planos de aula foi um dos pontos essenciais de análise nas primeiras observações do professor orientador da faculdade, e foi um dos grandes temas de debate entre o grupo de estágio. No geral, todas essas reflexões foram fundamentais para a sua melhoria.

Diferenciação Pedagógica

Na concepção dos planos de aula e das respectivas situações de aprendizagem, foi prática comum, a utilização da estratégia de diferenciação pedagógica, com o intuito de respeitar os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos. A diferenciação pedagógica foi realizada em função dos grupos de nível de desempenho identificados.

A diferenciação pedagógica tornou-se complexa, por exigir uma diferenciação no processo de instrução para os diferentes grupos de prática. No início do ano foi difícil clarificar este processo. Foram várias as abordagens que tentamos, no sentido de melhorar a instrução diferenciada. Nas primeiras aulas fazíamos uma separação dos grupos, atribuindo a

cada um deles, uma tarefa diferente. Por exemplo, na matéria de Voleibol, o grupo mais proficiente realizava jogo reduzido 2x2, enquanto o grupo menos proficiente realizava uma situação de cooperação 1c1 ou 2c2. Esta forma de organização pressupunha, para além da identificação de objetivos diferenciados, uma transmissão de feedback também ela diferenciada, uma vez que em cada uma das tarefas, os aspetos a corrigir eram diferentes. No entanto, nós não eramos ainda capazes de conciliar o processo de gestão dos grupos, geralmente demorado e difícil de organizar, com a transmissão de feedback.

Posteriormente fomos desenvolvendo mais essa capacidade, e também fomos percebendo que, mais eficaz do que criar sistematicamente tarefas diferentes para os respetivos grupos, era, dentro das mesmas tarefas, criar possibilidades de desempenho diferenciados, evitando a segregação dos alunos com mais dificuldades. Por exemplo, numa situação de jogo 2x2, os alunos com menor nível de desempenho, poderiam deixar a bola ressaltar uma vez no solo, enquanto os alunos mais proficientes só poderiam dar um toque, sem recurso ao ressalto.

A nossa intervenção passou a ter como objetivo, criar, dentro das mesmas tarefas, modificações e adaptações, que permitissem a participação de todos, em função do seu nível de desempenho, tal como sugerem Colquitt e t al. (2017).

As estratégias de diferenciação pedagógica eram definidas na secção da descrição da tarefa e organização, imediatamente a seguir à explicação da tarefa.

Fundamentação e reflexão constantes

A fundamentação e a justificação das decisões efetuadas em cada plano foram sendo cada vez mais sustentadas em autores e literatura de referência da área da pedagogia e da didática, robustecendo e consubstanciando a nossa prática pedagógica no conhecimento científico. De facto, à medida que o ano foi progredindo, foi visível uma maior mobilização de autores e de referências bibliográficas nos planos.

Também as reflexões sobre a prática pedagógica foram cada vez mais sustentadas em bibliografia. Para além disso, a reflexão e discussão conjunta, quer com os orientadores de Estágio, quer com os colegas de NE, após cada aula, foi sempre utilizada como meio de análise e melhoria das várias dimensões da intervenção do professor. Tentamos sempre focar-nos nos pontos mais frágeis, no sentido de os melhorar, mas também nos pontos mais fortes, no sentido de os consolidar. A estrutura dos relatórios manteve-se conforme a versão original, dividido da seguinte forma: *i*) forma como o planeamento influenciou o alcance dos objetivos,

ii) instrução; iii) gestão; iv) clima; v) disciplina; vi) decisões de ajustamento; vii) pontos fortes e viii) oportunidades de melhoria.

2.2. A aula: Intervenção pedagógica

Durante a aula o professor tem de tomar várias decisões para poder organizar a sua atividade pedagógica, que condicionam diretamente o processo de ensino do aluno (Aranha, 2005).

Deste modo, as técnicas de intervenção pedagógica surgem associadas a um vasto n.º de destrezas que o professor deve dominar e agrupam-se em 4 grandes dimensões: *i) instrução, ii) gestão, iii) clima e iv) disciplina* (Siedentop, 1983; como citado em Aranha, 2005).

Estas dimensões interrelacionam-se, devendo ser entendidas como um conjunto sólido que quando corretamente dominado permite ao professor a prática de um ensino mais eficaz (Aranha, 2005).

Nos próximos pontos realizamos um balanço sobre o que, em cada dimensão foi mais importante na nossa intervenção, e mais importante, o que falta ainda alcançar para que nos tornemos professores mais eficazes. Assim cada uma delas apresenta as aprendizagens desenvolvidas e oportunidades de melhoria.

2.2.1. Início da aula: a importância das rotinas

As rotinas são uma preocupação fulcral do professor, pois elas assumem uma importância grande na promoção de um clima favorável à aprendizagem e ao controlo da turma (Aranha, 2005; Bento, 1987).

Em todas as turmas por que passamos no Estágio, uma das primeiras preocupações foi a criação de rotinas. A importância atribuída a este aspeto surgiu da observação de algumas aulas iniciais dos nossos orientadores da escola, em que eram adotadas algumas formas de organização, quer no início da aula, quer no aquecimento, quer ao longo da mesma, que tornavam a sessão mais fluida, dinâmica, e principalmente, mais controlável em termos de gestão.

Verificámos desde logo, que algumas turmas apresentavam já rotinas de organização, principalmente aquelas que já tinham sido lecionadas pelos professores orientadores nos anos anteriores, como foi o caso das turmas do 8.º B e 9.º A. Por outro lado, as turmas do 7.ºA e do

9.º B, vinham menos preparadas neste ponto, logo precisavam de maior trabalho e investimento nesse sentido.

Fomos também percebendo, através das primeiras observações de aulas de outros docentes que, alguns dão mais relevância a este aspeto, reforçando sistematicamente, ao longo das primeiras sessões, a importância do cumprimento das regras e normas de funcionamento. Outros professores dão menos ênfase a estas questões, porém, parece ser um facto que, professores mais eficazes definem desde logo, rotinas que devem ser cumpridas ao longo do ano letivo (Aranha, 2005).

Também identificámos que, professores com mais anos de experiência, dão mais relevo à importância das rotinas, regras e normas de funcionamento.

Assim, uma das práticas implementadas em todas as turmas foi a criação da rotina inicial de chegar ao espaço com os alunos a sentarem-se, organizados em 3 filas, por ordem numérica, iniciando a prelação inicial com um controlo mais eficaz da turma. Outro aspeto importante foi, a partir de exemplos de organização do aquecimento dos nossos orientadores, cada um de nós criar o seu próprio modelo de aquecimento; parece-nos algo fulcral na criação da nossa identidade docente.

Como seria de esperar, em cada turma, cada aluno, reagia de forma diferente a estas rotinas, dependendo também do momento do dia em que a aula decorria. Os alunos, pareciam encontrar-se sempre mais agitados nas aulas do horário da tarde. A nossa intervenção deveria assim, procurar acalmar os alunos que vinham mais agitados, mas por outro lado, criar entusiasmo naqueles que vinham mais em baixo.

O modelo “circumplex model of affect” (Posner, Russel & Peterson, 2005), foi-nos apresentado por um dos nossos orientadores. Decorrente do sobredito aspeto, este modelo, desenvolvido por Russell’s em 1980, integra e relaciona as emoções e sentimentos subjetivos dos indivíduos num espectro dividido em 4 eixos, desde a ativação e desativação, a sensações/sentimentos e emoções agradáveis e desagradáveis. Assim, e a título de exemplo, podemos ter alunos que chegam à aula tristes e pouco ativos, e outros que chegam excitados e ativos, ou até mesmo alguns que podem chegar nervosos e ativos ou relaxados e com pouca motivação para a prática, entre muitos outros estados emocionais. A rotina inicial e a intervenção do professor devem, a partir de aqui tentar que todos os alunos possam, dentro do possível, alcançar estados emocionais que lhes permita ter uma boa experiência de prática, com sensações subjetivas de prazer e ativação.

A este propósito, no caso da turma do 8.º B, por exemplo, uma das alunas chegava sempre muito em baixo, a queixar-se de indisposições e falta de motivação para a prática.

Contudo, se falássemos um pouco com ela, lhe dessemos atenção ao longo do aquecimento e a estimulássemos, garantindo que no final da aula se sentiria melhor, a aluna em questão acabava por aderir à prática com muito maior predisposição. Em sentido contrário, havia um grupo de cinco alunos que chegava sempre muito disperso, com dificuldades em concentrar-se e com um grande grau de energia. Uma forma que encontramos de os acalmar, de modo a podermos iniciar a aula com um clima mais adequado, foi dar-lhes a responsabilidade de, no início da aula, auxiliarem no transporte de algum material necessário, respeitando as regras e normas definidas pelo professor.

Nas turmas do 7.º A e do 9.ºB, os estados emocionais dos alunos variavam muito em função da matéria de ensino que iria ser abordada na aula, e aí tivemos mais dificuldades em arranjar estratégias que promovessem a motivação dos mesmos, quando a matéria não lhes agradava, principalmente numa fase inicial. Não conseguindo estimulá-los de outra forma, apelávamos para a importância de todas as matérias para a sua classificação e processo formativo. Ficou claro que o impacto e eficácia destas estratégias variava muito de turma para turma, e de aluno para aluno.

2.2.2. Instrução

A instrução foi a dimensão de intervenção pedagógica em que mais evoluímos ao longo do ano. No início era particularmente difícil sermos objetivos, claros e concisos. A nossa transmissão de informação era demasiado extensa, sem pausas entre unidades de informação, por vezes com demasiado detalhes e com pouco significado para os alunos. Fomos dando conta que em vários momentos, os alunos se abstraíam e deixavam de estar atentos, uma vez que, como referem Rosado e Mesquita (2009), quanto mais extensa a informação, menor a possibilidade de ser recordada pelos alunos, e menor a sua capacidade de atenção seletiva, que é a que permite concentrar a atenção nos estímulos considerados importantes.

De um discurso exacerbadamente apoiado em expressões como “ok?”, “certo?” e “malta”, evoluímos para um discurso mais assertivo, passando a distinguir mais claramente o essencial da informação, do acessório.

Ainda assim, subsistem dificuldades em dominar alguma terminologia e informação mais científica e concreta das matérias, bem como algumas lacunas relacionadas com a dicção e articulação das palavras, sobretudo em momentos em que o nosso discurso é mais acelerado e rápido do que o recomendado. Existe ainda, por vezes, dificuldade em diversificar o tom de voz e a entoação do discurso. Importa dar mais importância a aspetos da paralinguagem, isto

é, ao volume de voz, ressonância e articulação das palavras, mas também aos aspetos não verbais da comunicação, como o contacto visual constante com os alunos, expressões faciais diversificadas, bem como a congruência entre as mensagens verbais e não verbais (Rosado & Mesquita, 2009).

Foi fundamental a utilização de estratégias como as pistas verbais, o questionamento e a utilização sistemática da demonstração, utilizando para o efeito, alunos e professor como agentes de ensino e modelos de execução.

Utilização de feedback

Numa fase inicial, o Feedback transmitido focava-se essencialmente no tipo, forma e objetivo, associado, muitas vezes, à mera correção técnica dos erros dos alunos. O Feedback passou a ser utilizado, não só com a função de corrigir, mas fundamentalmente com a função de ensinar. Para isso, foi fulcral a conceção de um sistema de Feedback pedagógico mais eficaz, que considerasse 3 componentes essenciais e que promovesse a autorregulação dos alunos: O *feed up*, o *feedback* e o *feed forward* (Hattie e Timperley, 2007; Machado, 2021).

Sendo o feedback uma informação que resulta da avaliação do progresso dos alunos e que, tal como indicam os autores anteriores, sugere as ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos, é necessário que se considerem pelo menos três componentes distintas na sua transmissão: *feed up* (clarificar os objetivos de aprendizagem: *para onde é que vou?*), *feedback* (resposta e regulação do professor perante o desempenho do aluno, em função dos objetivos de aprendizagem: *Como é que eu estou?*) e *feed forward* (o que podemos fazer para melhorar o desempenho em etapas seguintes: *O que devo fazer a seguir?*) (Fernandes et al., 2015; Hattie e Timperley, 2007; Machado, 2021).

Importa, contudo, completar com maior frequência os ciclos de feedback. Para além de ser importante transmitir informação de retorno ao aluno, é fundamental observar se a informação transmitida resultou na alteração do seu comportamento no sentido desejado. Só no 3º período começamos a ter mais em consideração este aspeto, uma vez que, a gestão da aula se foi tornando cada vez mais eficaz, possibilitando-nos concentrar mais a nossa atenção em aspetos relacionados com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, em detrimento dos processos de organização e funcionamento da aula.

2.2.3. Gestão

Na dimensão da gestão, as nossas competências evoluíram, sobretudo ao nível do controlo da turma, resultante da necessidade constante de ter sempre o controlo visual sobre os alunos. Várias foram as aulas em que não conseguimos cumprir esse requisito, resultando desse facto, uma grande ameaça ao clima da aula e da turma.

Nas primeiras aulas tínhamos uma tendência exagerada de corrigir e interagir com os alunos de forma individual. Concentrávamo-nos muito na “*small picture*” da turma, e enquanto o fazíamos, não tínhamos a capacidade de perceber o que ia acontecendo à nossa volta, com os restantes alunos. Resultavam deste facto, situações fora da tarefa, comportamentos desviantes e conflitos, que não conseguíamos identificar como surgiam. Dessa forma, não conseguíamos intervir eficazmente sobre elas, com vista à sua resolução.

A modificação deste comportamento aconteceu numa aula, em que um dos professores orientadores pediu que nos afastássemos e focássemos a nossa atenção na turma toda, na “*big picture*”, passando a corrigir os alunos, sem necessidade constante de nos deslocarmos para perto deles, continuando desta forma, a controlar toda a turma. Conseguimos rapidamente perceber, que desta forma, conseguíamos identificar com muito mais eficácia todas as ocorrências da aula. Em casos que o exigissem, a intervenção poderia ser mais próxima, mas nunca desligando nem abdicando do controlo da turma.

Outro ponto fulcral relacionou-se com a gestão dos tempos da aula. Numa fase inicial do Estágio tivemos grande dificuldade em gerir os tempos de transição entre tarefas de aprendizagem, principalmente, o tempo de transição entre a primeira e segunda parte das aulas de 100 minutos. Esta transição pressupunha a mudança de matéria de ensino, ou seja, na segunda metade da aula, abordávamos uma matéria diferente da que havíamos iniciado na primeira parte. Assim, era necessário ir buscar e montar novo material, e os alunos dispersavam com facilidade. Uma das estratégias desenvolvidas no sentido de colmatar esta fragilidade, passou por incluir mais os alunos nas tarefas de organização, dando-lhes mais autonomia e responsabilidade, envolvendo-os no transporte e montagem do material. Estes aspetos podem ajudar a promover um clima muito positivo de aprendizagem (Ferreira & Rosado, 2009).

2.2.4. Clima de aula

O clima das aulas variou muito ao longo do ano letivo, quer em função das turmas que lecionámos, quer em função das matérias abordadas. Em muitas aulas conseguimos a

promoção de climas positivos de aprendizagem, com uma percepção positiva do ambiente afetivo. Nestas aulas tudo parecia fluir, e a intervenção pedagógica era mais facilitada. Porém, houve aulas, em que a própria matéria, as formas de organização preconizadas, e sobretudo a constituição dos grupos, fizeram com que tivessem sido originados climas de aula mais instáveis. Este último aspeto, a criação dos grupos, foi talvez o ponto mais decisivo para a criação do clima positivo. Para isso, foi sempre necessário ter em conta o sociograma e as relações interpessoais da turma, para além do seu nível de desempenho nas matérias. A turma do 8.ºB foi a que apresentou mais dificuldades nesse sentido, com muito maior probabilidade do que as restantes, de surgirem situações de conflito difíceis de resolver.

Ocorreram situações em que alguns alunos não queriam ficar nos grupos a que tinham sido atribuídos, ou de alunos que queriam ficar sistematicamente juntos. Inicialmente fomos permitindo que estas situações afetassem o normal desenrolar da aula, uma vez que tínhamos dificuldade em lidar com a insatisfação dos mesmos, perdendo algum tempo a resolver a formação dos grupos. Posteriormente, fomos realçando que, a formação dos grupos tinha um propósito pedagógico, que não deveria ser negligenciado em função das preferências pessoais de cada aluno. Assim, foi fundamental explicar em cada sessão, o objetivo da criação dos grupos e a importância do trabalho com colegas diferentes, apelando à cooperação entre todos. Embora os alunos se mostrassem muitas vezes, pouco receptivos ao grupo em que estavam inseridos, foram percebendo ao longo do tempo, que isso lhes traria vantagens ao nível das aprendizagens, como foi exemplo na criação dos grupos de Ginástica Acrobática, em que cada grupo de trabalho deveria ter alunos com características próprias de base e outros com características próprias de volante.

As próprias matérias de ensino também influenciaram significativamente o clima das aulas. Nas matérias em que estávamos mais confortáveis e confiantes, o clima tendia a ser mais positivo, pelo contrário, nas matérias em que tínhamos um menor domínio dos conteúdos, existia uma tendência contrária.

De facto, a falta de domínio de algumas matérias de ensino, constituiu-se como uma das principais barreiras à nossa intervenção pedagógica, uma vez que, este aspeto condiciona de forma direta, a qualidade da instrução, da demonstração e do feedback, mas também o tratamento didático das mesmas. Este aspeto tem um impacto negativo no processo de aprendizagem dos alunos.

Para além de um estudo mais aprofundado das várias matérias, houve necessidade, em alguns casos, como por exemplo na Dança, de procurarmos a ajuda de outros professores do GDEF. Além disso, tivemos a possibilidade de desenvolver um maior conhecimento sobre

algumas matérias no Desporto Escolar, aproveitando esse tempo para nos familiarizarmos mais com os respetivos conteúdos, experimentar progressões pedagógicas e conhecer mais aprofundadamente os regulamentos.

2.2.5. Disciplina

Ao longo do ano, embora não tenham existido situações de indisciplina significativas, foram surgindo, sobretudo ao longo do 1º período, situações de comportamentos desviantes e disruptivos. A grande dificuldade foi sempre saber de que forma deveríamos atuar, se com a punição do aluno, se com uma advertência ou se com a sua exclusão da atividade. Outro aspeto complexo para nós, era saber de que forma deveríamos falar, se calmos e serenos, ou mais autoritários. Todas estas questões levaram a que os primeiros casos de situações de indisciplina tenham sido abordados com alguma ambiguidade e pouca eficácia, não resultando na extinção dos comportamentos negativos. Muitas vezes essa resolução passava por sucessivos avisos sem qualquer consequência, algo que segundo Siedentop (2008), não surte qualquer efeito.

Com o avançar do ano, e à medida que nos fomos sentindo mais confiantes, a nossa atuação passou a centrar-se mais numa perspetiva de antecipação e prevenção dos comportamentos de indisciplina, passando a ter um controlo visual mais eficaz sobre toda a turma, com maior capacidade de identificar situações que, eventualmente poderiam originar comportamentos mais negativos em alguns alunos, tal como referimos no ponto anterior, nomeadamente em relação à importância de nunca perder a perceção da “*big picture*” da turma, ou seja, a imagem do todo.

A nossa intervenção passou a ser mais assertiva e convicta. Ainda assim, esta continua a ser a dimensão de intervenção, que está mais longe de estar consolidada e deve continuar a ser desenvolvida ao longo de toda a carreira docente.

Concordamos com outros estagiários (Inácio et al., 2014), quando afirmam que esta é a dimensão de intervenção que mais ameaça a nossa prática pedagógica, uma vez que não é fácil criarmos uma imagem de autoridade junto dos alunos, que muitas vezes ainda nos veem como estagiários. Cabe-nos mudar esta conotação, com uma intervenção preparada e com procedimentos bem definidos.

Um fator importante, que parece reduzir a incidência destes comportamentos é o constante reforço das regras e normas que devem ser respeitadas em contexto de aula, insistindo muito nestes aspetos nos primeiros contactos com cada turma (Oliveira & Graça,

2013). Este foi um fator que, no 3º período, parece ter resultado eficazmente na turma do 7.ºA.

2.2.6. Modelos instrucionais e estilos de ensino utilizados

Modelos de ensino

Durante o nosso Estágio tivemos a oportunidade de conhecer e aplicar 3 modelos instrucionais, orientados para diferentes propósitos de intervenção, enfatizando uma ou mais finalidades e objetivos gerais (Nobre, 2021). Foram eles o Modelo do ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGFU*) (Griffin & Butler, 2005), o Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) (Hellison, 2011) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2011).

O TGFU já tinha sido abordado em unidades curriculares do primeiro ano do curso de MEEFEBS, sendo um modelo concebido para o ensino dos jogos, evidenciando a sua compreensão tática, desenvolvendo-se em várias fases que vão desde a apresentação e apreciação da forma de jogo, ao desenvolvimento da consciência tática e a tomada de decisão (o que fazer e como fazer), evoluindo da exercitação da habilidades de forma isolada para a sua integração em formas jogadas, através da exploração dos seus princípios pedagógicos: *i*) seleção do tipo de jogo, *ii*) modificação do jogo por representação, *iii*) modificação por exagero e *iv*) ajustamento da complexidade tática (Griffin & Butler, 2005).

Este modelo, apesar das diversas tentativas, acabou por não ser efetivamente implementado, uma vez que, a nossa tentativa de aplicação, passava pela mera inclusão de alguns constrangimentos específicos em algumas situações de aprendizagem baseada no jogo, o que a nível concetual não é suficiente para se considerar como parte integrante do TGFU.

Por sua vez, o MRPS foi aplicado durante o 2.º período, na turma do 9.ºB, tendo sido essa aplicação a base do trabalho de investigação do nosso Tema-Problema (capítulo III). O MED foi aplicado na última etapa do planeamento, conforme planeado, com a criação de equipas que se mantiveram ao longo das várias aulas. Neste âmbito, os alunos assumiam funções específicas e as aulas foram abordadas como se se tratasse de um pleno evento desportivo, ou seja, enaltecendo as vivências positivas associadas à experiência desportiva mais formal (Siedentop et al., 2011).

A aplicação destes modelos permitiu-nos diversificar o conjunto de experiências dos alunos em contexto de Educação Física. Além disso, ao serem modelos que colocam os alunos no centro da aprendizagem, muitas vezes como construtores do seu próprio

conhecimento, promovem a autorregulação, a autonomia, a cooperação e a motivação dos mesmos. Um dos objetivos da sua aplicação é que todos, apesar do seu nível de desempenho, possam ser incluídos, participar de forma plena e experienciar vivências positivas e de sucesso na Educação Física.

Por outro lado, a nossa pouca experiência de lecionação, bem como a falta de conhecimento aprofundado sobre os respetivos modelos, pode ter feito com que a sua implementação não tenha sido, em todos os momentos, conivente com a sua matriz concetual.

Estilos de ensino

A utilização dos estilos de ensino passou a ganhar relevância e importância na nossa intervenção a partir de certa altura. Se no início o conhecimento sobre o espectro dos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008) era limitado e reduzido, ao longo do ano fomos tentando conhecer e utilizar mais estilos. Dos estilos mais diretivos, como o estilo comando e tarefa, fomos tentando evoluir para estilos que conferem mais autonomia e independência ao aluno, nomeadamente o estilo de ensino inclusivo, o estilo de ensino recíproco, o autoensino, e em alguns momentos, o estilo descoberta-guiada, se bem que, este é um estilo de ensino que exige alguma competência para ser aplicado de forma eficaz e para promover nos alunos, a autorregulação na aprendizagem.

2.3. Avaliação pedagógica

2.3.1. Momentos, tipos e função – práticas utilizadas em contexto do Estágio Pedagógico

Sendo o processo de avaliação, do ponto de vista dos alunos, aquilo que define e determina o seu currículo, torna-se um dos aspetos mais importantes no desenvolvimento das suas aprendizagens (Ferro, 2019). Assim, o que se avalia, e como se avalia é, em geral, entendido como o que é realmente valorizado e o que se considera ser relevante aprender (Fernandes, 2021a). A avaliação estabelece-se assim como o processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação no sentido de permitir compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer a cada momento, determinando os esforços que devem fazer para progredir nas suas aprendizagens (Fernandes, 2021a; Ferro, 2019).

Além da preponderância da avaliação inicial/ diagnóstica na construção de todo o processo de planificação no modelo por etapas, já apresentado neste capítulo, realizada no

início do ano, assumiram também grande importância, os tipos de avaliação formativa e sumativa, com as funções de regulação e certificação, respetivamente, em relação ao processo ensino-aprendizagem (Nobre, 2015).

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada período e no final de cada etapa, quando o final da mesma não correspondia com o final do período. Neste caso, o principal propósito era realizar um balanço e um ponto de situação em relação ao que os alunos sabiam fazer (Fernandes, 2021b) decorrida essa etapa, em relação aos objetivos e conteúdos definidos, para que dessa forma, fossem feitas as devidas alterações na etapa seguinte. Na etapa 4, as últimas aulas, integradas no MED tinham como objetivo certificar as aprendizagens e objetivos definidos para cada unidade didática.

A avaliação formativa assumiu uma elevada importância ao longo de todo o Estágio, no sentido da regulação das necessidades que os alunos, a cada momento demonstravam (Nobre, 2015), porém, foi clara a dificuldade em adotar estratégias de registo e de recolha de dados, de uma forma eficiente. Deveríamos ter designado mais momentos de controlo e de avaliação formativa, realizando registos mais sistemáticos em relação à progressão dos alunos. As grelhas holísticas que passámos a utilizar, foram importantes nesse sentido, mas nem sempre permitiam identificar, aquilo em que cada aluno estava a falhar mais, de forma concreta.

Na nossa opinião, será vantajoso, numa prática futura, integrar nas rubricas, algum espaço para a recolha de observações mais específicas sobre cada aluno.

2.3.3. Instrumentos utilizados: das grelhas analíticas às rubricas holísticas

Da utilização de grelhas analíticas, em que cada indicador de avaliação era isolado dos restantes, tornando demasiado detalhada e complexa a sua utilização de uma forma eficiente, passamos a utilizar rubricas de avaliação holísticas como instrumentos de avaliação e de recolha de dados, como é o exemplo em anexo, para a matéria de Andebol. As rubricas holísticas caracterizam-se por uma integração global dos critérios através de descrições que correspondem a um dado nível de desempenho, direcionada para o todo, para o desempenho global do aluno (Fernandes, 2021c), facilitando a sua utilização, mas exigindo um conhecimento aprofundado dos conteúdos nela constantes.

2.3.4. Avaliação coparticipada: a participação dos alunos no processo de avaliação

Nos últimos anos a literatura aborda cada vez mais a importância da adoção de práticas de avaliação coparticipada, tratando-se de um tipo de avaliação de natureza formativa e formadora que se baseia no pressuposto de avaliar para aprender, incorporando a intervenção dos alunos e a sua participação democrática no processo avaliativo, de forma gradual ao longo do seu percurso escolar (Nobre, 2019).

Entendendo a importância desse construto na formação integral dos alunos e no seu processo de ensino-aprendizagem, utilizámos, a partir do 2º período, durante a intervenção com a turma do 9.ºB, práticas de avaliação coparticipada através da coavaliação, que consiste na avaliação mútua, de uma determinada tarefa realizada por vários alunos, normalmente em grupo, da avaliação entre pares ou heteroavaliação, realizada por uma pessoa sobre outra, e a autoavaliação, sobre si mesmos, baseada em critérios bem definidos (Nobre, 2019). Importa referir que, ao utilizar estas práticas de avaliação, os critérios devem ser dados a conhecer aos alunos, e devem ser simples de interpretar, o que nem sempre aconteceu, como por exemplo na coavaliação, em que verificámos que a grelha cedida aos alunos (em anexo), era bastante complexa.

Corroborando com a literatura recente, neste âmbito, ao envolvermos os alunos e ao tornarmos a avaliação um processo mais diversificado e mais integrado nas aulas, estaremos a aproximar-nos de uma cultura de avaliação participada (de diálogo e decisões mútuas entre professor e alunos) e ao conceito de avaliação autêntica (López-Pastor, 2019), que se prende com a utilização de técnicas, instrumentos e atividades de avaliação que são aplicados em situações reais de aprendizagem. Como refere o autor anterior, a avaliação autêntica não se limita ao controlo do conhecimento adquirido, mas também à forma como é compreendido e aplicado em situações reais.

Acreditamos que, ao adotar este tipo de práticas de avaliação pedagógica, estaremos a contribuir para uma avaliação cada vez mais ao serviço das aprendizagens dos alunos, tal como refere Nobre (2019).

2.5. Lecionação no 2º Ciclo

A lecionação a uma turma de outro ciclo de estudos é uma tarefa integrante do Estágio Pedagógico. No nosso caso, consistiu no acompanhamento de uma turma do 2.º ciclo, em concreto uma turma de 6.º ano. Esse acompanhamento decorreu ao longo 6 sessões, durante o

mês de fevereiro de 2023. Antes de iniciarmos a intervenção pedagógica com a turma em questão, fizemos questão de realizar uma semana de observação das aulas da turma, no sentido de nos prepararmos melhor, conhecendo as rotinas e a sua forma de estar nas aulas.

O período de intervenção neste ciclo foi fundamental e permitiu-nos passar por uma experiência pedagógica diferente, num contexto distinto, com alunos em fases diferenciadas do seu percurso escolar.

Em relação ao tratamento das matérias e ao ensino dos conteúdos, foi notória a diferença entre os dois níveis de ensino no seu processo de aprendizagem. Nas duas matérias que abordámos ao longo deste período, nomeadamente o Atletismo e a Ginástica Acrobática, os alunos do 6.º ano demonstraram uma maior predisposição e capacidade de assimilação dos conteúdos, quando comparados por exemplo, com os alunos do 3.º ciclo, nas mesmas matérias. Embora na turma existissem meninas que estavam já a entrar na fase de desenvolvimento pubertário, marcada por um conjunto de alterações morfológicas e funcionais que afetam o seu desempenho e a sua participação nas aulas de Educação Física (Ré, 2011), a maior parte dos alunos da turma, ainda se encontrava na fase pré-pubertária, revelando ainda uma grande predisposição para a aprendizagem motora (Ré, 2011). Este aspeto alerta para a importância de conhecermos bem as diferentes fases de desenvolvimento dos nossos alunos, adaptando a nossa intervenção e o processo de ensino-aprendizagem em função das suas necessidades, a cada momento do seu percurso escolar.

Ao nível das dimensões de intervenção, exigiu uma mudança na instrução, necessariamente mais breve, concisa e direta, uma vez que a capacidade de atenção destes alunos é mais reduzida, quando comparada com os alunos do 3º ciclo. Exigiu também uma maior capacidade de gerir os momentos de transição, para que daí não resultassem situações de comportamentos desviantes e fora da tarefa, difíceis de controlar.

Ao nível da disciplina e do clima da aula, a intervenção foi muito mais orientada no sentido da prevenção e antecipação de certas atitudes dos alunos.

Em turmas de 2º ciclo, o controlo visual, é ainda mais importante, uma vez que breves instantes de desatenção são suficientes para que possa acontecer algum incidente que ameasse o clima da sessão. Foi uma experiência muito positiva que deixou claro que, o professor deve ter uma grande capacidade de adaptação ao contexto que leciona, sem, contudo, perder a sua identidade.

2.6. Semana intensiva: lecionar 4 turmas ao longo de uma semana

Tivemos também a oportunidade de, no 3º período, passarmos por uma semana intensiva de aulas, em que acompanhámos todas as turmas de estágio, assumindo a preparação e a intervenção pedagógica de todas as turmas durante essa semana. O objetivo foi perceber como é a semana de um professor com um horário completo. Ao mesmo tempo, exigiu uma grande articulação entre todos os estagiários em relação ao planeamento das respetivas turmas nessa semana, respeitando a abordagem dos objetivos e conteúdos previstos para cada uma delas.

O facto de já conhecermos bem cada uma das turmas de Estágio, tornou mais fácil a lecionação ao longo desta semana. Para além disso, como as matérias abordadas estavam já na sua fase de consolidação, o planeamento de algumas aulas acabou por ser comum. Ainda assim, deparámo-nos com vários desafios ao longo deste período.

No total, foram quatro semanas ao longo das quais, cada estagiário assumiu, alternadamente, todas as turmas. No sentido de nos prepararmos melhor para esta fase, optámos por elaborar uma planificação conjunta dessas quatro semanas, num documento partilhado em que definimos as aulas que seriam dadas ao longo desse período, já com os objetivos inscritos em função da matéria e do momento da unidade didática. A primeira semana de intervenção foi preparada com maior cuidado, uma vez que muitas das decisões e opções tomadas, teriam impacto nas semanas posteriores, e conseqüentemente na intervenção dos estagiários seguintes.

Rapidamente identificámos que em duas das turmas era necessário proceder à realização de algumas alterações na planificação anual, dado que algumas aulas definidas não tinham sido abordadas conforme o previsto, e tinham ficado alguns conteúdos importantes por consolidar, que deveriam ser abordados ao longo destas semanas. Outro aspeto que mereceu a nossa atenção, foi a avaliação sumativa, que em algumas matérias ia ser iniciada com um dos professores, e terminada com outro, como foi o caso da Ginástica Acrobática, que foi realizada em duas aulas. Assim, era fundamental existir articulação e coerência entre todos, para que nenhum aluno fosse prejudicado. Estes desafios só foram superados através do diálogo, da partilha de informações e reflexão constante entre todos.

Esta foi mais uma experiência que fortaleceu o nosso processo formativo. Foi uma semana exigente, que nos obrigou todos os dias a preparar, lecionar e refletir sobre as aulas, e perceber, que ser professor é uma tarefa exigente, cansativa e que consome muita energia.

Área 2: Atividades de organização e gestão escolar

A área 2 teve como objetivo a promoção de práticas de trabalho em colaboração com outros, que proporcionassem a compreensão da complexidade das escolas e do respetivo cargo de gestão assessorado, no nosso caso, através do acompanhamento do cargo de Diretor de Turma (DT).

O acompanhamento do cargo de DT permitiu perceber o papel fundamental que os mesmos assumem na gestão intermédia das escolas. Tivemos a possibilidade de observar o tipo de trabalho realizado, nomeadamente a preparação de reuniões, a receção aos pais, a resolução de problemas de indisciplina, entre outros assuntos, que se encontram abordados com maior detalhe no relatório final de acompanhamento ao cargo de assessoria.

Esta experiência foi algo completamente novo para nós, uma vez que ainda não tínhamos tido qualquer contacto com a área da administração e gestão escolar. Desde logo, conseguimos perceber que esta era uma área em relação à qual estávamos pouco preparados. Numa fase inicial, foi difícil entender a burocracia inerente a todo o processo relacionado com gestão da turma atribuída. Neste aspeto, a unidade curricular de Administração e Gestão Escolar assumiu um papel importante, na medida em que, através dela, íamos conseguindo perceber que, muitos dos aspetos abordados e muitos dos fatores estudados, se iam reproduzindo na realidade do nosso contexto de Estágio, como foi exemplo, a existência cada vez mais comum, de uma cultura de trabalho individual. No 1.º período, o acompanhamento caracterizou-se essencialmente pela observação do professor assessorado no desempenho das suas funções, realizando com alguma regularidade, relatórios parcelares de situações mais relevantes que iam ocorrendo. Nos restantes dois períodos tivemos já a possibilidade de colaborar e de participar de forma mais próxima na preparação de algumas reuniões, na elaboração das atas e na identificação de situações e problemas que deveriam ser resolvidos, refletindo e partilhando mais informações com os outros professores da turma. Foi muito positivo conseguirmos estar mais próximos dos problemas reais dos alunos, uma vez que isso desenvolveu em nós uma maior tolerância e capacidade de resolução de problemas e situações que foram acontecendo nas aulas.

A grande aprendizagem retirada deste acompanhamento é que os professores se deparam cada vez mais com situações desafiantes e complexas no âmbito da Direção de Turma, que para serem ultrapassadas e resolvidas da forma mais eficaz, exigem uma estreita articulação e mediação entre eles próprios, direção da escola, outros docentes e entre alunos e encarregados de educação. Ao mesmo tempo, a cultura de trabalho colaborativo na escola não

está a dar a resposta esperada à resolução dos problemas emergentes no desempenho do cargo, uma vez que é cada vez mais esporádica, em detrimento do trabalho individual, algo que vem sendo uma realidade cada vez mais comum, com um forte impacto na perceção dos professores sobre o seu grau de autoeficácia nas práticas pedagógicas implementadas (Silva & Silva, 2015).

Área 3: Projetos e parcerias educativas

Nesta área pretendia-se desenvolver competências de conceção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares, com vista à promoção do trabalho em equipa, colaboração com os colegas, sentido crítico, iniciativa, criatividade, capacidade de adaptação e empenhamento profissional na consecução de um projeto.

Nesse sentido desenvolvemos dois projetos, um integrado na metodologia de Aprendizagem por Projeto para a Sociedade (ApPS), o Projeto Olimpíada Sustentada, em articulação com a FCDEF e com o Comité Olímpico de Portugal (COP), com o tema “A equidade não tem género: Do desporto à comunidade”, e o projeto “Brincar com tradição”, desenvolvido junto de uma escola de 1º ciclo, no AEM.

Ambos os projetos constituíram um enorme desafio para o GE, uma vez que alguns elementos estavam pouco motivados para esta área do Estágio. Assim, foi difícil na fase de conceção e planeamento dos projetos, trabalharmos em grupo, sobretudo no Projeto Olimpíada Sustentada, que pela sua complexidade, exigiu mais horas de trabalho. Surgiram nesta fase diversos conflitos e frustrações que condicionaram a preparação e implementação dos projetos. No caso do “Projeto Olimpíada Sustentada”, não conseguimos seguir na íntegra, o que tínhamos inicialmente previsto, sobretudo em relação ao n.º de sessões definidas. Esse aspeto deveu-se sobretudo, ao facto de termos realizado os contactos necessários e as respetivas parcerias, por exemplo com a APPACDM, já numa fase tardia do ano, fruto das várias dificuldades em chegar a um consenso sobre como deveria ser estruturada e definida a versão final do projeto. O tema da “equidade” também suscitou várias reservas iniciais, uma vez que estávamos a ter grandes dificuldades em pensar em atividades que respondessem ao solicitado.

O Projeto na sua versão final, apresentado na FCDEF em poster, teve de ser várias vezes reformulado e alterado, nomeadamente em relação aos seus objetivos, mas acabou por ter uma avaliação positiva, uma vez que nos dias da sua implementação, todos se empenharam na superação dos obstáculos. Os alunos envolveram-se de forma surpreendente,

demonstrando grandes níveis de entusiasmo e motivação, sobretudo em relação à sessão em que convidámos a atleta de Karaté, Joana Venâncio. O projeto acabou por ter o impacto desejado, mesmo com as dificuldades inerentes à sua conceção e planeamento.

O projeto “Brincar com tradição” não apresentou tantos obstáculos à sua realização. Neste projeto foi mais fácil trabalhar em equipa, uma vez que já tínhamos tido a experiência do projeto anterior, e sabíamos que este aspeto era fundamental. Neste projeto decidimos colaborar com a “Escola Ativa”, iniciativa promovida pelo Município de Viseu, que pretende levar a atividade física a todas as escolas do 1º ciclo. Decidimos também realizá-lo numa escola de 1º ciclo, uma vez que, ainda não tínhamos tido contacto com este ciclo de escolaridade, e possibilitou a colaboração entre escolas do AEM, algo importante, que permite que todos possam beneficiar da articulação entre estabelecimentos de ensino da região.

Acima de tudo, os projetos foram fundamentais no desenvolvimento de competências de organização e implementação de atividades formativas em contexto escolar, quer para nós, enquanto estagiários, quer para os alunos. Ajudaram-nos a perceber que, a promoção de uma educação de qualidade passa pela integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas e pela utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem que, atribuem aos alunos, um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens. Como podemos concluir, aprender de forma significativa implica um contacto mais direto e comprometido com o contexto escolar, de forma prática e contextualizada. Acreditamos que, apesar dos obstáculos, conseguimos alcançar os objetivos propostos.

Área 4: Atitude ético-profissional

Ao longo do nosso Estágio revelámos sempre um grande compromisso e preocupação com o desenvolvimento das nossas aprendizagens e com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Tivemos a preocupação de passar o máximo tempo possível na escola, em trabalho autónomo e em trabalho de grupo com o GE. Demonstrámos empenho e esforço em colmatar as lacunas sentidas em algumas das matérias abordadas, através de pesquisa, leituras, participação e acompanhamento dos treinos do Desporto Escolar. Procurámos também, de forma recorrente, aconselhamento com os respetivos orientadores de estágio, restantes professores do GDEF e antigos estagiários.

Envolvemo-nos de forma dinâmica e com espírito pró-ativo no desempenho das várias tarefas propostas dentro do NE, participando com muita determinação e empenho na conceção, realização e produção de todos os trabalhos e documentos, bem como nos projetos.

Ademais, sempre que possível, apoiámos os colegas de estágio no desenvolvimento do seu trabalho.

Em relação ao processo de autoformação, participámos sempre nos eventos promovidos pela FCDEF, tais como os seminários “Aprendizagem por Projeto para a Sociedade”, “Avaliação ao Serviço da Aprendizagem”, “XIX Congresso das Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa”, “Programa Educação Olímpica”, “XII Fórum Internacional das Ciências do Desporto e Educação Física”, e, por fim, as “II Jornadas de Encerramento do Projeto Olimpíada Sustentada”.

Todos eles foram fundamentais para o enriquecimento do nosso processo formativo enquanto estagiários. Os seminários relacionados com a Aprendizagem por Projeto e o Programa Educação Olímpica foram um importante suporte na realização dos Projetos Olimpíada Sustentada, clarificando os objetivos que deveriam ser alcançados com a sua implementação. Os seminários mais teóricos e científicos foram também essenciais na construção da nossa identidade docente. No Fórum Internacional das Ciências do Desporto e Educação Física, tivemos a oportunidade de apresentar os nossos trabalhos de investigação, tentando contribuir dessa forma, para a promoção de melhores práticas na lecionação da Educação Física. Os trabalhos apresentados geraram debate, discussão e reflexão sobre temas relevantes de pedagogia, com impacto direto na nossa intervenção em contexto de Estágio.

Tivemos sempre uma conduta pessoal de respeito máximo por todos os alunos, professores e demais elementos da comunidade escolar com as quais nos cruzámos.

Na nossa opinião, deveríamos ainda assim, ter tentado envolvermo-nos mais nas atividades do Desporto Escolar e na observação de turmas de outros ciclos de escolaridade. Para além disso, teria sido importante procurar assistir a mais aulas em outras escolas e Núcleos de Estágio, refletindo de forma crítica e construtiva sobre as práticas pedagógicas observadas noutros contextos. Devemos esforçar-nos mais para cumprir todos os prazos estipulados para a entrega de documentos solicitados, com o máximo rigor, o que nem sempre aconteceu.

Em suma, e acima de tudo, devemos ser capazes respeitar os valores próprios da ética profissional docente, com realce, como consta no Guia de Estágio (2022-2023), para o nível cultural, a capacidade reflexiva e sentido de responsabilidade pessoal e social, que envolve, além do domínio do conhecimento de base, “um compromisso com a aprendizagem dos alunos e uma promoção do desenvolvimento profissional individual e coletivo do futuro professor no seio da organização-escola” (Silva, Fachada & Nobre, 2022-2023 , p.6).

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA- PROBLEMA

**Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social: Estudo realizado com uma turma do
9.º ano do Agrupamento de Escolas de Mundão**

**Personal and Social Responsibility Model: Study conducted with a 9th grade class
from the Mundão School Grouping**

Tiago Alexandre Rodrigues Rocha
Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Coimbra, Portugal

Resumo: A presente investigação pretende estudar os efeitos da aplicação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) de Hellison (2011), nomeadamente na perceção de alunos do 9.º ano sobre os seus níveis de responsabilidade pessoal e social. Foi adotada uma metodologia mista, tendo sido utilizados métodos de recolha de dados quantitativos numa fase inicial, através do *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)*, fase à qual se seguiu um período de intervenção de 8 sessões baseadas no modelo. Numa segunda fase, após o período de intervenção, foi realizado um grupo focal permitindo a recolha de dados qualitativos. A amostra foi constituída por 21 alunos (14 rapazes e 7 raparigas, com média de idades de $14,2 \pm 0,41$ anos). Os dados quantitativos foram analisados com o recurso a técnicas comparativas em função do sexo, idade e prática desportiva, designadamente através do teste *Mann-Whitey*. Para a análise qualitativa foi realizada uma análise de conteúdo temática. Os resultados demonstram que a maioria dos alunos têm dificuldades em cumprir os níveis básicos do MRPS, sobretudo os níveis referentes à responsabilidade pessoal (níveis II e III), relacionados com a motivação e a exploração do esforço pessoal. A investigação realizada permite-nos concluir que os alunos entenderam a importância do cumprimento dos níveis de responsabilidade na aula, no entanto, têm dificuldade em compreender o nível V, em que se espera que sejam capazes de aplicar as aprendizagens do MRPS noutros contextos das suas vidas.

Palavras-Chave: Educação Física; Responsabilidade; Cidadania.

Abstract: The purpose of the present study was to examine the effects of applying the Hellison's Personal and Social Responsibility Model (PSRM) to 9th grade students on their perception of levels of personal and social responsibility. The present study adopted a mixed methodology, having used quantitative data collection methods in an initial phase, through the *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)*, followed by an intervention period of 8 sessions based on the model. In a second phase, after the intervention period, a focus group was conducted, allowing the collection of qualitative data. The sample comprised 21 students (14 boys and 7 girls, mean age 14.2 ± 0.41 years). Comparative analyses were made according to gender, age, and sports practice, using the *Mann-Whitney* test. For the qualitative analysis a thematic content analysis was performed. The results show that most students have difficulties in fulfilling the basic levels of the PSRM, especially the levels referring to personal responsibility (levels II and III), related to motivation and the exploitation of personal effort. The research conducted allows us to conclude that students understood the importance of fulfilling the levels of responsibility in class, however, they have difficulty understanding level V, where they are expected to be able to apply the learnings of the PSRM in other contexts of their lives.

Keywords: Physical Education; Responsibility; Citizenship.

1. Introdução

O presente estudo estabelece-se como a parte de investigação do Relatório de Estágio do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF – UC).

Divide-se em 5 partes: O capítulo 1, em que é apresentada a justificação, pertinência, enquadramento e objetivos do estudo; o capítulo 2, referente à revisão da literatura sobre o tema; capítulo 3, em que abordamos o tipo de metodologia utilizada no estudo, bem como os procedimentos de recolha e análise dos dados; no capítulo 4 são apresentados os resultados, e finalmente, no capítulo 5, é feita a discussão dos resultados obtidos, seguida das conclusões da investigação.

1.1. Justificação e pertinência do estudo

Nos últimos anos tem-se vindo a assistir à implementação e disseminação de diversos modelos de intervenção pedagógica, estruturados com o intuito de promover o desenvolvimento positivo e harmonioso de crianças e jovens, através do desporto e da atividade física (Corte-Real et al., 2016).

Frequentemente, estes programas têm sido implementados no âmbito da Educação Física, considerada uma disciplina que agrega um conjunto de características que lhe conferem um grande potencial na promoção do desenvolvimento positivo dos jovens (Santos et al., 2016).

Vários autores (Corte-Real et al., 2016; Hellison, 2011; Martinek & Hellison, 2016; Santos et al., 2016) salientam, entre outros aspetos, o prazer que a generalidade das crianças e jovens evidenciam em relação à prática desportiva, o seu fácil acesso, ou o facto de promover relações de cooperação e oposição, que a tornam atrativa e que contribuem para a ideia de que o desenvolvimento positivo dos jovens pode ser alcançado nesse contexto. Assim, a Educação Física possibilita o alcance de múltiplos benefícios físicos e psicossociais, fundamentais para a aquisição de competências e recursos necessários para uma evolução bem-sucedida para a vida adulta e para um desenvolvimento holístico enquanto seres humanos, alicerçado numa perspetiva humanista e eudemónica de aceitação de si, de crescimento pessoal e de relações positivas com os outros (Fernandes & Fonseca, 2022).

Adotando uma estrutura consistente com os princípios do desenvolvimento positivo, o Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS), de Donald Hellison (2011), tem-se destacado e assumido particular relevância em contextos de intervenção com crianças e jovens através do desporto e da atividade física. Este modelo tem sido implementado em diferentes contextos geográficos, incluindo Portugal (Corte-Real et al., 2016), com resultados muito positivos e promissores da sua aplicação na Educação Física.

Neste sentido, vários autores defendem que o ensino da Educação Física deverá tentar promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, como conceito que desempenha um papel essencial na vida dos alunos enquanto futuros cidadãos, influenciando as escolhas que fazem e a vontade que demonstram de se responsabilizarem por essas escolhas (Arslan & Wong, 2021).

A pertinência do estudo decorre da importância do desenvolvimento da responsabilidade para o exercício de uma cidadania ativa, plena e harmoniosa, que vem sendo reiterada nas políticas e nos documentos orientadores dos currículos educativos no estrangeiro (Koutelidas et al., 2022), mas também em Portugal, estabelecendo-se como o primeiro valor referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a par da integridade (Direção-Geral de Educação, 2017, p.17); assim, o aluno deve “respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum”.

1.2. Problema e objetivos

O presente estudo tem como principal objetivo estudar os efeitos da aplicação do MRPS em alunos do 9.º ano de escolaridade, nomeadamente na análise da sua perceção sobre os seus níveis de responsabilidade pessoal e social.

Pretendemos ainda: i) avaliar a perceção dos estudantes sobre o desenvolvimento e a progressão nos níveis do MRPS, ii) avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação ao MRPS, e por fim, iii) perceber o impacto que a aplicação do MRPS teve nos alunos e de que forma pode ter desenvolvido o nível da transferência (nível V).

2. Revisão da literatura

2.1. O Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS)

O Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) é um modelo instrucional orientado para a promoção de valores, caráter, responsabilidade, e competências para a vida através da Educação Física, ou de outros contextos de prática de atividade física e desporto (Corte-Real et al., 2016; Hellison, 2011; Pozo et al., 2018).

O MRPS foi desenvolvido por Donald Hellison com base no pressuposto de que os comportamentos de responsabilidade podem ser ensinados e poderão ajudar os jovens a adaptarem-se às transições de vida, desenvolvendo-se como adultos competentes e saudáveis, ensinando-os não só a serem responsáveis pela forma como se comportam e como agem (responsabilidade pessoal), mas também pelo modo como tratam e se relacionam com as outras pessoas (responsabilidade social) (Corte-Real et al., 2016; Hellison, 2011).

Em relação à sua natureza concetual, o MRPS pode ser situado como uma abordagem de ensino que integra as premissas construtivistas mais centradas nos alunos, sendo que ao longo da sua implementação, o professor deve promover uma intervenção pedagógica progressivamente mais centrada na utilização de estilos de ensino cada vez mais divergentes (Fernandes & Fonseca, 2022; Santos et al., 2016).

Tal como referem Santos et al. (2016), o MRPS procura colocar as necessidades de aprendizagem de cada aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, originando um ambiente em que os jovens têm voz e possibilidade de escolha.

2.2. Níveis de responsabilidade

Na sua versão atual, o MRPS desenvolve-se de forma progressiva ao longo de 5 níveis de responsabilidade: nível I – respeito pelos outros; nível II – participação e esforço; nível III – autonomia; nível IV – liderança, e nível V – transferência (Hellison, 2011).

A literatura atual (Fernandes & Fonseca, 2022) refere existir ainda o nível 0 – irresponsabilidade, caracterizado pela total ausência de responsabilidade pessoal e social, em que os jovens não revelam respeito pelas normas, por si mesmos e pelos outros.

Dado que as aprendizagens nem sempre são lineares e progressivas, o MRPS enfatiza a necessidade de uma certa flexibilidade na sua implementação, na medida em que os jovens podem demonstrar atitudes e comportamentos representativos de diferentes níveis durante a mesma sessão, sendo que, deste modo, os níveis devem ser individualizados e autorreferenciados pelo professor, apesar da intervenção ser dirigida para o grupo (Fernandes & Fonseca, 2022; Hellison, 2011).

O último nível (transferência) é, como referem Corte-Real et al. (2016), o mais complexo, pois contempla nos seus objetivos a finalidade da educação, ou seja, proporcionar competências para a vida. Neste nível, o aluno deve ter a capacidade de aplicar os anteriores níveis de responsabilidade pessoal e social fora do programa, na escola, junto da família e na comunidade (Hellison, 2011; Martinek & Hellison, 2016; Wright & Walsh, 2020).

2.3. Valores centrais do MRPS

O MRPS baseia-se em 4 valores centrais (Hellison, 2011, p.18): i) colocar as crianças em primeiro lugar (torná-las melhores pessoas através da construção do caráter e valores); ii) decência humana (promover a decência humana e o relacionamento positivo com os outros); iii) autodesenvolvimento holístico (físico, emocional, social e cognitivo como um todo: “the whole person”) e iv) uma forma de ser e de estar (mais do que uma forma de ensinar, o MRPS é uma forma de estar, em que o professor é um modelo na promoção e desenvolvimento de valores e orientações fundamentais para a vida dos jovens com quem trabalha).

A partir deste conjunto de valores, a implementação do modelo tem como premissas: *i)* a emancipação gradual dos jovens (“empowerment” o professor como facilitador deve transferir progressivamente responsabilidades para os alunos), *ii)* a relação professor-aluno (o professor deve respeitar e reconhecer a individualidade, as virtudes, as opiniões e capacidade de tomada de decisão de cada um), *iii)* a integração (os valores e competências do modelo devem estar integrados nas tarefas de aprendizagem), e *iv)* transferência (os jovens devem ser orientados e encorajados para a

exploração de possibilidades de aplicação dos princípios do MRPS noutros contextos das suas vidas) (Fernandes & Fonseca, 2022; Hellison, 2011).

2.4. Formato de uma aula integrada no MRPS

Paralelamente aos níveis de responsabilidade, Hellison (2011) propôs uma estrutura formal de aula, no sentido de, por um lado, assegurar que, existem de facto, oportunidades para os jovens aprenderem a ser pessoal e socialmente responsáveis, e por outro lado, possibilitar que os alunos se habituem a uma determinada organização e normas de funcionamento, sabendo o que se espera deles a cada momento (Corte-Real et al., 2016). O formato das sessões consiste em 5 componentes que se articulam de forma flexível, sendo que cada uma pretende incidir e reforçar o desenvolvimento dos níveis do modelo (Corte-Real et al., 2016; Hellison, 2011):

- *Tempo relacional*: interações “um-para-um” entre o professor e os alunos;
- *Conversa de consciencialização*: breve reunião estruturada que dá início oficial à sessão;
- *Atividade física/ Prática desportiva*: abrange a maioria da sessão e pode abordar quaisquer conteúdos relacionados com as atividades físicas, exercícios ou desportos apropriados às idades dos alunos;
- *Reunião de grupo*: perto do final da sessão, a seguir à componente prática, em que é realizado um balanço e uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas;
- *Tempo de reflexão*: momento final em que os alunos refletem sobre o seu desempenho, as suas atitudes e comportamentos, tendo como pontos de referência os níveis de responsabilidade.

2.5. Evidências na implementação do MRPS

A investigação internacional no âmbito da implementação do programa é extensa; contudo, em Portugal, apesar do elevado interesse, a literatura menos abundante (Corte-Real et al., 2016).

Contextos Sociais

Embora o MRPS tenha sido inicialmente concebido para ser aplicado em contextos com crianças e jovens em risco de exclusão social (Hellison, 2011), nos anos

recentes, a sua implementação tem-se estendido a outros contextos, nomeadamente a alunos de mérito académico e comportamento exemplar (Corte-Real et al., 2016; Koutelidas et al., 2022; Santos et al., 2017).

Idade/ Ano de Escolaridade

De acordo com a revisão sistemática de Pozo et al. (2018), o modelo tem sido aplicado mais frequentemente nos ensinos primário (9-11 anos) e básico (7º ao 9º ano – equivalente ao 3º ciclo do ensino básico em Portugal), sendo menos expressiva no ensino secundário. Nos últimos anos tem crescido a sua implementação no ensino pré-primário, considerado um contexto privilegiado para o ensino de comportamentos de responsabilidade (Pavão et al., 2019).

Período de Intervenção

A duração da intervenção do MRPS tem variado entre 6 semanas e 2 anos letivos, e o número de sessões entre 10 e 56, com aulas que variam entre os 40 e os 90 minutos (Pozo et al., 2018). Em relação a este aspeto, a literatura tem comprovado indubitavelmente, que períodos de intervenção maiores se traduzem em resultados mais significativos nas perceções e comportamentos de responsabilidade pessoal e social (Corte-Real et al., 2016; Martinek & Hellison, 2016; Pozo et al., 2018).

A aplicação do MRPS tem tido um impacto significativo no desenvolvimento positivo e harmonioso dos jovens através da Educação Física, designadamente aos níveis comportamental, social, emocional, psicológico e educacional (Bulca, 2022; Koutelidas et al., 2022; Pavão et al., 2019; Pozo et al., 2018; Prat et al., 2019; Sanchez-Alcaraz et al., 2019; Santos et al., 2016, 2017; Simonton & Shiver, 2021):

- *Comportamental*: redução de comportamentos agressivos e disruptivos; aumento dos níveis de desportivismo e da capacidade de resolução de conflitos.
- *Social*: mais afinidade e empatia com os outros; responsabilização pessoal e social eficaz para alterar positivamente e em direções desejadas, as medidas sociais de gestão fora do contexto escolar.
- *Emocional*: maior compreensão dos sentimentos e problemas pessoais e dos outros, vontade de falar sobre sentimentos; melhoria da autoconfiança, da

autoestima e compreensão do trabalho de equipa; maiores níveis de autocontrolo e capacidade de tomar decisões.

- *Psicológico*: promoção da autoeficácia e da autorregulação na aprendizagem.
- *Educacional*: redução do abandono escolar; melhoria dos resultados académicos; estabelecimento de metas e objetivos pessoais; desenvolvimento da capacidade de liderança.

3. Metodologia

3.1. Tipo de investigação

A presente investigação assume uma abordagem de metodologia mista, tendo sido utilizados métodos de recolha de dados quantitativos e qualitativos, de forma sequencial, em que a análise qualitativa é realizada a partir dos resultados preliminares da análise quantitativa (Creswell & Clark, 2011). A principal vantagem da metodologia mista é fornecer possibilidades de análise mais robustas e profundas em relação ao objetivo da investigação, permitindo, através da incorporação de análise de discurso, aumentar o significado dos dados quantitativos, fornecendo evidências mais sustentadas para uma conclusão e validação dos resultados (Johnson et al., 2007; Paranhos et al., 2016).

Os dados quantitativos foram recolhidos no início do estudo, através de questionários (fase 1) e ajudaram a orientar a aplicação do MRPS, enquanto os dados qualitativos foram recolhidos no final da sua implementação, através da realização de um grupo focal (fase 2) e pretenderam aprofundar e conhecer a perceção dos alunos sobre o MRPS.

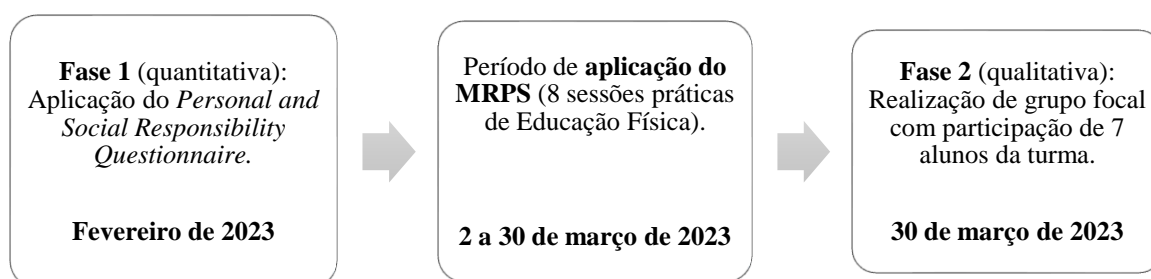


Figura 1: Sequência das diferentes fases de investigação (i: aplicação dos questionários, ii: período de intervenção, iii: realização de grupo focal).

3.2. Amostra

Participaram neste estudo 21 alunos de uma turma do 9.ºano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Mundão (14 rapazes e 7 raparigas, com idade $M \pm DP$ de 14,2 anos $\pm 0,41$). A amostra foi selecionada pelo método não probabilístico ou de conveniência (Marôco, 2021). Dos 21 alunos, 19 realizaram o questionário da fase 1, e 7 realizaram o grupo focal na fase 2. Todos participaram no período de implementação do modelo.

Tabela 1: Caracterização da amostra.

Variáveis	Fase 1 (questionário)		Aplicação do MRPS (8 sessões)		Fase 2 (grupo focal)	
	N (19)	%	N (21)	%	N (7)	%
Sexo:						
Masculino	12	63,2	14	66,6	4	57,1
Feminino	7	36,8	7	33,4	3	42,9
Idade:						
14	15	78,9	16	76,2	6	85,7
15	4	21,1	5	23,8	1	14,3
Prática desportiva:						
Sim	10	52,6	12	57,1	5	71,4
Não	9	47,4	9	42,9	2	28,6

3.3. Instrumento quantitativo (questionário) – Fase 1

Para a recolha de dados quantitativos foi utilizada a versão traduzida para a língua portuguesa, adaptada de Baptista (2019), do *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)* desenvolvido por Li et al. (2008). Este questionário é constituído por 14 itens agregados nos dois fatores de responsabilidade pessoal e social do MRPS (Hellison, 2011).

O fator da responsabilidade pessoal integra o *nível II – participação e esforço*, com os itens 8, 9, 11 e 13 e o *nível III – autonomia*, com os itens 10, 12 e 14, sendo que, o item 14 se encontra estruturado de forma negativa, obrigando à inversão da pontuação. Em relação ao fator da responsabilidade social, este integra o *nível I – respeito pelos outros*, com os itens 1, 2 e 6, e pelo *nível IV – liderança*, com os itens 3, 4, 5 e 7. As repostas foram dadas com base numa escala de *Likert* de 6 pontos, em que 1 significava “discordo totalmente” e 6 significava “concordo totalmente”.

3.4. Instrumento qualitativo (grupo focal) – Fase 2

Para a obtenção dos dados qualitativos procedeu-se à realização de um grupo focal após o período de intervenção do MRPS. Os grupos focais constituem-se como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas de grupo, com vista à recolha de informações por meio de interações entre um grupo de participantes selecionados, a partir de um tema lançado pelo investigador, que pretende compreender o processo de construção das perceções, crenças, atitudes e representações sociais em relação ao mesmo (Leny & Trad, 2009). Ao contrário das entrevistas de grupo tradicionais, em que o entrevistador exerce um papel mais diretivo, nos grupos focais assume uma posição de facilitador e mediador do processo de discussão, com ênfase nos processos psicossociais que emergem entre os participantes (Gondim, 2002). O papel do moderador é ouvir a opinião de cada um e comparar as respostas, gerando novas interações a partir dessa análise (Gondim, 2002).

Para a condução do grupo focal foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada, construído em função dos objetivos da investigação, com base nos trabalhos de outros autores (Corte-Real et al., 2016; Koutelidas et al., 2022). Os temas e a ordem das perguntas, apesar de previamente definidos, foram abordados com flexibilidade e abertura, sem desviar, contudo, o grupo focal dos objetivos da investigação (Flick, 2005).

3.5. Procedimentos

Questionários – Fase 1

A investigação foi estruturada em 2 fases. A fase 1 foi realizada antes da implementação do MRPS, em fevereiro de 2023, com o preenchimento dos questionários, no sentido de ser traçado um diagnóstico da perceção dos alunos sobre os seus níveis de responsabilidade pessoal e social. Foram elaborados e entregues à direção da escola e aos pais, os respetivos termos de consentimento, no sentido de pedir autorização para a participação no estudo. A direção da escola autorizou a realização da investigação envolvendo os alunos como participantes, bem como 21 encarregados de educação, sendo que dos 21 alunos, 2 não estiveram presentes no dia do preenchimento dos questionários.

Intervenção baseada no MRPS

A partir dos resultados da fase 1, foi planeado o período de implementação do MRPS, que decorreu ao longo de 8 sessões práticas de Educação Física, entre o dia 2 e o dia 30 de março de 2023, integradas no planeamento anual da turma. Por corresponder ao modelo de etapas, o planeamento abrangeu várias matérias ao longo das 8 sessões: Dança, Futsal, Andebol, Ginástica de Aparelhos, Badminton e Ténis de Mesa. Foi seguida a estrutura de aula sugerida por Hellison (2011), sendo que na parte dedicada à atividade física/desportiva, foram integrados os conteúdos das aprendizagens essenciais das referidas matérias, não desvirtuando o planeamento e o currículo previsto para a turma. Os objetivos e estratégias de intervenção do MRPS foram inscritos nos respetivos planos de aula, baseados, na sua matriz concetual, em Hellison (2011), e seguindo a estrutura proposta por Watson e Clocksin (2013), referindo em cada parte da aula, e em função de cada matéria, os objetivos do modelo a ser desenvolvidos, bem como os estilos de ensino a ser utilizados.

Grupo Focal

O grupo focal foi realizado após o período de intervenção, tendo sido selecionados 7 alunos para o efeito. Os alunos foram selecionados em função da sua capacidade de reflexão e debate sobre os temas propostos. A entrevista foi gravada em áudio, por telemóvel, e posteriormente transcrita de forma manual.

3.6. Análise dos dados quantitativos

Foram efetuados procedimentos de estatística descritiva, como a média (M) e o Desvio Padrão (DP), bem como a caracterização da distribuição da amostra, através do teste *Shapiro-Wilk*, uma vez que este é o teste indicado para testar a normalidade em amostras com um n inferior a 50 (Marôco, 2021).

Para a avaliação da confiabilidade dos itens do questionário realizamos o teste do *alfa de Cronbach*, garantindo níveis de fiabilidade moderada a elevada (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Uma vez que a normalidade da amostra não foi cumprida, a avaliação da perceção dos alunos sobre os seus níveis de responsabilidade pessoal e social foi encontrada através de estatística inferencial, nomeadamente a análise comparativa entre

grupos, utilizando o teste não-paramétrico para amostras independentes *Mann-Whitney*, como alternativa ao teste paramétrico *T-Student*, para a comparação de dois grupos (Marôco, 2021).

Uma vez que tínhamos ainda o objetivo de conhecer o grau de associação entre os níveis de responsabilidade pessoal e social, realizamos o teste de correlação de *Pearson (r)*.

Para a realização das análises estatísticas foi utilizado o *software SPSS Statistic* (v. 23, IBM SPSS, Chicago, IL), com um nível de significância de 5%.

3.7. Análise dos dados qualitativos

A análise dos dados qualitativos foi feita através de uma análise de conteúdo temática. A análise temática é uma técnica que permite identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, nos discursos e narrativas dos entrevistados, sistematizando e descrevendo de forma detalhada, um conjunto de dados, para além de permitir interpretar diferentes aspetos do tema de pesquisa (Mendes & Reses, 2021). O tema é um conceito que capta algo relevante sobre os dados em relação aos objetivos da investigação (Mendes & Reses, 2021).

A análise temática que utilizamos apresenta uma abordagem dedutiva, também conhecida por teórica, uma vez que parte de um conjunto de categorias ou temas predeterminados (Mendes & Reses, 2021), no caso concreto, em função da matriz concetual e teórica do MRPS em relação aos níveis e às componentes de cada nível.

A análise elaborada deu origem ao seguinte quadro temático:

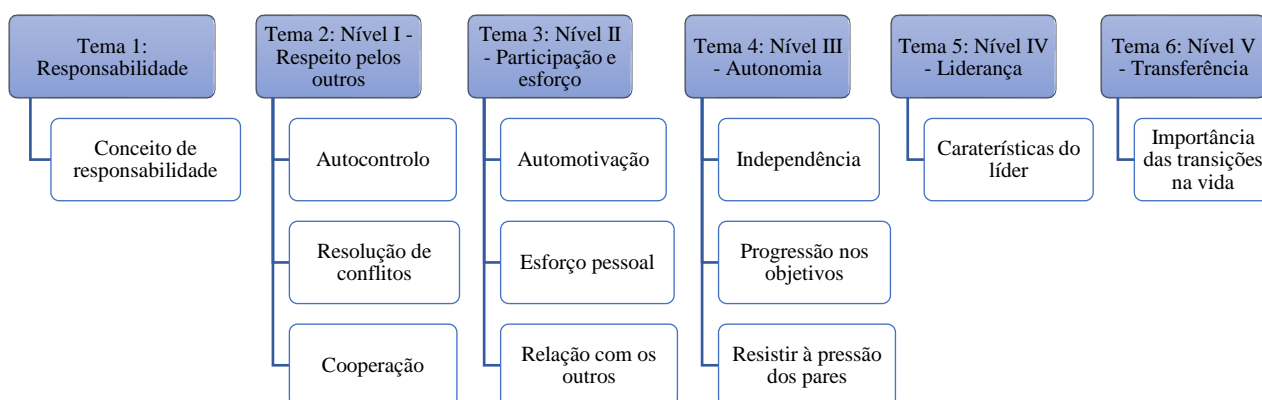


Figura 2: Mapa temático de análise

4. Apresentação dos resultados

4.1. Análise quantitativa

Na tabela 2 é apresentada a análise descritiva das variáveis dependentes através da média, desvio padrão, distribuição da amostra e o *alfa de Cronbach*.

Tabela 2: Análise descritiva das variáveis dependentes.

Nível	<i>M ± DP</i>	<i>Mediana</i>	<i>Shapiro-Wilk (p)</i>	<i>α Cronbach</i>
I. RS: Respeito pelos outros	5,25 ± 0,69	5,33	0,03	0,74
II. RP: Participação e esforço	4,88 ± 0,89	5,00	0,14	0,87
III. RS: Autonomia	4,98 ± 0,99	5,00	0,02	0,75
IV. RS: Liderança	5,05 ± 0,72	5,25	0,01	0,74

Legenda: RS – Responsabilidade Social; RP: Responsabilidade Pessoal.

Os resultados mostram que os níveis mais valorizados do MRPS foram os níveis I ($M \pm DP = 5,25 \pm 0,69$) e IV ($M \pm DP = 5,05 \pm 0,72$), embora não existam diferenças com significado estatístico em relação aos restantes níveis do MRPS (tabela 2). Em relação à análise de normalidade, os valores do teste *Shapiro-Wilk* sugerem que os dados não apresentam uma distribuição normal. Na tabela 2 é ainda possível observar que os níveis I e IV apresentam valores de fiabilidade moderada (0,74), e os restantes níveis apresentam uma fiabilidade moderada a elevada (0,75 e 0,87) (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 3: Matriz de correlações de *Pearson*.

Nível	1	2	3	4
I. RS: Respeito pelos outros	----	0,56*	0,65**	0,43
II. RP: Participação e esforço		----	0,70**	0,29
III. RS: Autonomia			----	0,23
IV. RP: Liderança				----

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Os valores apresentados na tabela 3 indicam que, no nível I (respeito pelos outros), existe uma correlação moderada a elevada com os restantes níveis do MRPS (r_s entre 0,43 e 0,65). Por sua vez, a participação e esforço (nível II) correlacionou-se de modo elevado com a autonomia (nível III) ($r = 0,70$), e de forma pouco expressiva, com

os níveis II e IV (liderança) ($r = 0,29$). Por último, não se observou uma correlação significativa entre os níveis autonomia e liderança (níveis III e IV) ($r = 0,29$).

Nas tabelas seguintes (tabela 4, 5 e 6) são apresentadas as análises comparativas dos níveis do MRPS, em função da idade, sexo e prática desportiva, através do teste *Mann-Whitney*.

Tabela 4: Análise comparativa dos níveis do MRPS em função da idade (*Mann-Whitney*).

Nível	14 anos	15 anos	U	p
	(N = 15)	(N = 4)		
	Mean Rank	Mean Rank		
I. RS: Respeito pelos outros	9,70	11,13	25,50	0,65
II. RP: Participação e esforço	9,83	10,63	27,50	0,80
III. RS: Autonomia	11,07	6,00	14,00	0,10
IV. RP: Liderança	10,67	7,50	20,00	0,31

Os resultados da tabela anterior (tabela 3) não revelam diferenças significativas ($p > 0,05$) entre as idades, para os quatro níveis do MRPS.

Na tabela 5 é apresentada a análise comparativa em função do sexo.

Tabela 5: Análise comparativa dos níveis do MRPS em função do sexo (*Mann-Whitney*).

Nível	Masculino	Feminino	U	p
	(N = 12)	(N = 7)		
	Mean Rank	Mean Rank		
I. RS: Respeito pelos outros	11,25	7,86	27,00	0,19
II. RP: Participação e esforço	10,50	9,14	36,00	0,61
III. RS: Autonomia	11,33	7,71	26,00	0,17
IV. RP: Liderança	10,63	8,93	34,50	0,52

Os resultados da tabela 5 mostram que não existem diferenças significativas entre os níveis do MRPS, em relação ao sexo, no entanto, os rapazes revelam valores superiores em todos os níveis do MRPS.

Tabela 6: Análise comparativa dos níveis do MRPS em função da prática desportiva (*Mann-Whitney*)

Nível	Sim	Não	U	p
	(N = 10)	(N = 9)		
	<i>Mean Rank</i>	<i>Mean Rank</i>		
I. RS: Respeito pelos outros	10,45	9,50	40,50	0,71
II. RP: Participação e esforço	9,15	10,94	36,50	0,49
III. RS: Autonomia	10,10	9,89	44,00	0,93
IV. RP: Liderança	8,95	11,17	34,50	0,39

Os resultados da tabela 6 indicam que a prática desportiva também não origina diferenças significativas em relação aos níveis do MRPS, embora no nível IV (liderança) se observe um valor ligeiramente superior em quem não pratica desporto.

4.2. Análise qualitativa

Conceito de Responsabilidade

Os alunos entendem o conceito de responsabilidade como um valor transversal a todos os contextos da vida, que se expressa em atitudes e atos, quer em relação a si próprios, quer em relação aos outros:

“algo que devemos ter, seja fora ou dentro da escola” (E1). “algo que nós devemos ter connosco próprios, em relação às nossas atitudes, aos nossos atos e aquilo que nós fazemos” (E2). “tu tens de ser responsável contigo, perante as coisas e com as outras pessoas” (E3).

A responsabilidade é também entendida como uma obrigação:

“é uma obrigação a responsabilidade” (E3).

Pode também ser evidenciada, segundo os alunos, em relação às coisas materiais e ao cumprimento de acordos estipulados:

“podemos ter responsabilidade sobre aquilo que estamos a usar, como o equipamento e outras coisas” (E4). “Para mim, a responsabilidade é quando o professor confia em nós para nós organizarmos alguma coisa” (E6). “Nós podemos ser responsáveis, por exemplo, a chegar às horas marcadas” (E3).

Nível I – Respeito pelos outros

As respostas referentes ao nível I foram integradas nas suas 3 componentes do MRPS, nomeadamente o autocontrolo, a resolução de conflitos e o direito ser incluído e a ter pares cooperativos. O autocontrolo é identificado em situações em que os alunos referem dificuldade em controlar o temperamento, bem como em respeitar as diferentes perspetivas e opiniões dos colegas:

“há pessoas que se veem outra pessoa que não é tão boa numa coisa, às vezes, em vez de tentar ajudá-la e ser líderes, criticam e não ajudam” (E5). “Se forem jogos muito acesos, muito intensos, às vezes podemos não nos controlar tanto. Eu normalmente, quando fico mais irritado, tento controlar-me, mas há pessoas que são muito explosivas e com uma coisa mínima não se controlam muito” (E5).

No caso da resolução de conflitos, os alunos referem a necessidade de serem capazes de resolverem algumas situações que vão surgindo nas aulas de forma pacífica e consensual, no entanto, se os conflitos acontecerem fora da aula, existe mais dificuldade em controlar o temperamento:

“Sim, já aconteceram algumas situações e nós tentámos arranjar estratégias para que depois chegássemos a um acordo” (E4). “primeiro tentava descobrir do que é que tratava o assunto, porquê que estavam a discutir, e depois tratá-lo de uma forma pacífica” (E1). “Claro que num jogo fora da escola o autocontrolo vai ser mais difícil” (E3).

Já em relação ao direito a ser incluído e a ter pares cooperativos, ressaltam a importância do respeito e do relacionamento positivo entre todos para o bom clima das aulas:

“Tu não podes ter só respeito pelas pessoas que tu gostas. Podes até ter uma diferente personalidade de outra pessoa, mas tens de a respeitar na mesma” (E2). “Eu acho que se nós nos dermos todos bem uns com os outros, a aula funciona melhor e corre tudo melhor” (E4).

Nível II – Participação e esforço

Neste nível as respostas centram-se na automotivação, na exploração do esforço pessoal e de novas tarefas e no relacionar-se bem com os outros. É perceptível que o esforço aplicado pelos alunos, depende em grande medida do tipo de tarefas atribuídas e dos colegas com quem trabalham:

“A participação e esforço é diferente porque quando, por exemplo, uma pessoa fica com os amigos, pode participar mais ou esforçar-se mais, mas quando fica

com pessoas que não gosta, provavelmente não vai fazer grande coisa” (E2). “o esforço também vai depender muito da outra pessoa. Se queremos trabalhar com ela ou não” (E3). “se nós estamos num jogo ou numa atividade que não gostamos, não vamos ter muita vontade e força de vontade de fazer aquilo” (E1).

Por outro lado, o esforço e a participação, aumentam quando os alunos experienciam o sucesso ou têm alguma recompensa externa, nomeadamente a nota à disciplina:

“As tarefas que eu gosto menos, às vezes sou meio obrigado a fazer, mas depois quando estou a fazê-las, passado um bocado, começo a gostar, porque já consigo fazer melhor” (E5). “eu faço tudo por vontade própria, e a nota! (realce da expressividade na palavra nota). A nota do final do período é uma coisa importante e eu valorizo muito isso” (E3).

Um dos estudantes parece reconhecer mesmo a importância e o papel dos exercícios para o seu bem-estar:

“Eu acho importante fazer os exercícios mesmo porque gostamos e porque nos faz bem, porque nos torna ativos” (E4).

Nível III – Autonomia

Neste nível é dado ênfase à necessidade dos alunos se irem tornando progressivamente mais independentes (“empowerment”) em relação ao professor, sendo capazes de se organizarem e de realizarem as atividades sem a necessidade de controlo sistemático:

“em atividades como no Badminton ou no Voleibol, o professor não pode estar em todos os campos ao mesmo tempo, então nós temos de ser um bocadinho autónomos para conseguirmos fazer as coisas sozinhos com os nossos colegas, sem termos sempre a presença do professor” (E6). “por exemplo durante o jogo, a autonomia foi em decidir quem é que era o líder, sem o professor ter de intervir” (E3).

A experiência que alguns alunos tiveram, ao serem responsáveis por partes do aquecimento, fê-los perceber a importância e dificuldade de resistirem à pressão dos pares para conseguirem progredir na definição de objetivos, além disso, sentiram a responsabilidade e exigência dessa tarefa:

“quando somos responsáveis por partes das tarefas eu acho que nós sentimos um bocadinho de pressão, porque somos nós que estamos a fazer os outros realizar os exercícios. Temos de ser autónomos, saber fazer os exercícios e explicá-los bem” (E4).

Nível IV – Liderança

Em relação à liderança, as respostas dos alunos centram-se essencialmente nas características que um líder deve ter. Quando nas aulas, os alunos tiveram oportunidade de escolher os líderes dentro dos respetivos grupos, perceberam que tinham de ser pessoas com empatia, capacidade de resposta na resolução de problemas e uma enorme força interior:

“Tínhamos de saber que era uma pessoa que sabia lidar com os problemas e ajudar a equipa, conseguir levar a equipa para a frente e comandar os colegas dentro do campo” (E4). “O líder, quando está em campo, tem de tentar motivar os outros como equipa. Se a equipa vai abaixo, tentar sempre ajudar da melhor forma para a equipa voltar a funcionar” (E4).

Um aluno que desempenhou o papel de líder, como capitão de um dos grupos ao longo das aulas, referiu os motivos que considera que levaram os colegas a elegê-lo, acrescentando a importância do conhecimento na liderança:

“Eu fui eleito capitão de uma das equipas. O motivo para me terem escolhido, foi por eu saber bem como cada um fazia, as capacidades de cada um no jogo e também o seu posicionamento no campo” (E6).

Os alunos percebem que nem todos apresentam características de liderança, e que este é um nível complexo e difícil de atingir. Não basta só ter conhecimentos e domínio sobre as tarefas em causa, é necessário ter sensibilidade e conseguir unir todos em função do mesmo objetivo:

“a liderança nem sempre pode ser totalmente atingida por todos, porque para ser líder, nós temos de ter confiança nas tarefas, ter conhecimentos para podermos liderar as pessoas conforme o que estivermos a liderar, e nem toda a gente tem isso. (E2). “a pessoa que joga melhor pode jogar melhor individualmente, mas em equipa não falar tanto, não ajudar tanto os outros. O líder tem de ser um exemplo, não só a ser bom naquela coisa, mas também ao ajudar os outros” (E5).

Fica ainda claro que, sem respeitar os níveis básicos do MRPS, é difícil progredir na liderança:

“quando era para organizar a equipa, às vezes também não respeitavam (colegas) e assim depois aquilo também não batia tudo certo e para depois meter ordem dentro do campo, era assim um bocado complicado” (E4).

Nível V – Transferência

O nível da transferência tem como finalidade que os alunos consigam aplicar as competências e aprendizagens preconizadas no MRPS, em outras áreas e contextos das suas vidas, nomeadamente fora da aula de Educação Física. Como vimos no nível I, os alunos têm dificuldades em controlar o seu temperamento em situações mais competitivas, fora das aulas, como foi o exemplo do jogo do inter-turmas (E4). Percebem, no entanto, que em alguns parâmetros, o modelo foi fundamental para o desenvolvimento do conceito de transferência, nomeadamente na promoção da autonomia e na diminuição do medo de errar:

“Como já fomos habituados a cada vez, sermos mais autónomos, já vamos estar habituados a resolver as coisas, não vamos ter tanto medo de errar nem de fazer as coisas mal” (E4). “se errarmos nós devemos pensar, ok eu errei, mas eu posso melhorar e trabalhar esse ponto se me esforçar” (E1).

Representação dos alunos sobre o valor educativo do MRPS

Os alunos reconheceram que a aplicação do MRPS foi muito benéfica, uma vez que os incentiva a cumprir os objetivos definidos para cada aula e a perceberem o que, em cada momento se espera deles:

“Eu acho que o modelo nos incentiva a querer cumprir o horário. A vontade de querer colocar o dedo sempre para cima, por exemplo, estar sempre a cumprir as coisas é um incentivo para estar a cumprir o respeito e os outros níveis propostos” (E3). “agora com o modelo, é mais fácil saber o que se espera de nós e melhorar a nossa relação, quando, por exemplo, há um conflito. Nós sabemos que temos de respeitar, ter autonomia para resolver o problema” (E2).

Identificam os níveis II e III como os mais difíceis de cumprir:

“No nível II há sempre alguns exercícios que eu não gosto e obriga a ter mais uma motivação para fazê-los. O nível III também é difícil porque quando nós estamos a fazer sozinhos, temos sempre aquele medo de errar” (E6). “eu considero que sou uma pessoa que precisa de demasiados detalhes para fazer algo, porque eu tenho medo de o fazer errado, então já é mais complicado ter autonomia (A2).

Tal como preconiza o MRPS, os alunos devem ser capazes de tomar decisões e de serem responsáveis pelas escolhas que fazem. Isso foi notório, por exemplo, quando tiveram a oportunidade de decidir em conjunto, se nas aulas de 100 minutos, preferiam abordar a matéria de Dança na primeira ou na segunda parte da sessão, revezada com

outra matéria. O acordo que foi definido entre todos obrigou a que os alunos se responsabilizassem mais pelo cumprimento do estipulado, uma vez que tinham sido eles a decidir:

“como fomos nós a escolher e fomos nós que decidimos como queríamos, já íamos com vontade para as aulas e com outra motivação porque sabíamos que a seguir já íamos ter outra matéria e só avançávamos para lá se a Dança corresse bem, então nós tínhamos de nos esforçar” (E4).

Os alunos reconheceram o valor educativo do MRPS, principalmente numa fase das suas vidas em que se aproximam de uma importante mudança:

“Nós conseguimos ter a voz para dizermos as coisas, para os outros nos respeitarem” (E4). “O modelo foi uma ótima escolha para usar nas aulas, porque vamos agora para o décimo ano e vem a transferência. Nós precisamos desses 4 níveis para progredir na vida e nesta fase em particular progredir na vida seria neste caso, passar para o décimo ano e fazer um curso profissional ou ir para a faculdade” (E3).

5. Discussão dos resultados

Perceção dos alunos sobre o desenvolvimento e progressão nos níveis de responsabilidade pessoal (RP) e social (RS)

Os resultados encontrados em relação à perceção dos alunos sobre os seus níveis de RP e RS indicam que os níveis mais valorizados do MRPS foram os níveis I (respeito pelos outros) e IV (liderança), sendo que os níveis II (participação e esforço) e III (autonomia) foram percecionados como os mais difíceis de alcançar. Estes dados indicam que se verifica a predominância da valorização dos fatores da RS em detrimento da RP, tal como nos resultados encontrados por Sanchez-Alcaraz et al. (2019), e em sentido contrário aos resultados encontrados por Baptista (2019).

A maior valorização dos níveis da RS quando comparada com a RP, verificou-se não só pelos resultados da análise quantitativa, como também pelos resultados da análise qualitativa, sendo ainda notória ao longo do período de intervenção. Esta tendência pode demonstrar que os alunos colocam em maior evidência o bem-estar dos outros, em detrimento de objetivos mais centrados em si próprios (Hellison, 2011). Para além disso, revelam que, para os alunos da turma, é importante a promoção de um ambiente de coexistência e relacionamento positivo e cordial entre todos (Sanchez-Alcaraz et al., 2019).

Quando no grupo focal foi abordado o conceito de responsabilidade, ele foi constantemente entendido como um valor pessoal e social “algo que devemos ter em relação a nós (RP) e aos outros (RS)”, indo ao encontro da definição de Hellison (2011), embora seja também entendido como uma obrigação e uma imposição, afastando-se por exemplo, do conceito de responsabilidade associado à possibilidade de escolha e responsabilização pelas decisões tomadas, apresentado em alguns autores mais recentes (Arslan & Wong, 2021; Koutelidas et al., 2022).

No nível I – respeito pelos outros, embora os alunos tenham referido ter tido sempre capacidade para resolver de forma pacífica os conflitos que surgiram, chegando a um consenso sem a presença do professor, a verdade é que as narrativas apresentadas não são coerentes com algumas situações ocorridas nas aulas, nomeadamente um conflito que surgiu num jogo de ténis de mesa, em que dois alunos não chegaram a um acordo em relação ao resultado, e um deles abandonou a discussão, afastando-se do grupo com uma reação mais intempestiva. Esta dificuldade de resolução de conflitos sem a moderação do professor tem sido referido noutros estudos, como um aspeto particularmente difícil de ultrapassar, uma vez que, muitas vezes os alunos não têm a capacidade de controlar o seu temperamento (Koutelidas et al., 2022; Santos et al., 2016).

A maior dificuldade na progressão dos níveis da RP, como o nível II – participação e esforço, pode ser explicada pelo facto de muitos estudantes não terem ainda desenvolvida, a noção do conceito de automotivação, não percebendo a importância do esforço pessoal na realização e alcance dos objetivos e metas propostas na aula, evitando de forma constante, a realização de novos desafios, tal como referem Koutelidas et al. (2022). No entanto, referem que a sensação de sucesso e recompensa externa pode ajudar a despenderem mais esforço nas tarefas, como já havia demonstrado Baptista (2019). Por outro lado, em relação ao nível III – autonomia, Koutelidas et al. (2022) referem que, inverter a dificuldade de os alunos trabalharem de forma independente sem necessidade de supervisão e controlo direto por parte do professor, é uma tarefa complexa e que exige tempo. Ao mesmo tempo, este é um dos objetivos principais do MRPS e foi também um dos eixos centrais da nossa intervenção, transferir de forma progressiva a responsabilidade do professor para os alunos (o “empowerment”), apesar de ter sido notório que nem todos conseguiram evoluir neste domínio. Quando os alunos foram desafiados para serem responsáveis pela condução do

aquecimento da aula, apenas quatro (todos rapazes) se mostraram capazes de o fazer com confiança e sem medo de ser julgados pelos outros.

Quanto à liderança, pelo seu nível de complexidade, foi desenvolvido com maior ênfase nas últimas sessões da intervenção, com alguns alunos a desempenharem a função de capitães nos respetivos grupos de prática. Neste nível foi evidente uma grande heterogeneidade na turma, com muito poucos alunos a revelarem as características expressas por Hellison (2011), designadamente o cuidado, a empatia, uma grande força interior e a capacidade de resolver problemas. Também ficou claro, tal como alguns alunos referiram no grupo focal, que nem todos conseguem alcançar este nível, uma vez que para lá chegarem, é necessário cumprir os 3 níveis anteriores.

Apesar do estudo não possibilitar a mensuração quantitativa da evolução dos níveis ao longo do MRPS, permitiu-nos, através da aplicação do modelo e posterior discussão no grupo focal, concluir que, apesar da intervenção ser dirigida para a turma, os níveis devem ser individualizados e autorreferenciados (Fernandes & Fonseca, 2022). De facto, alguns alunos revelaram claramente uma evolução para os níveis mais complexos, enquanto uma parte significativa da turma apresentou ainda, em vários momentos, grandes dificuldades em cumprir o nível I – respeito pelos outros.

Correlação entre os níveis

Os valores de correlação encontrados entre os quatro níveis do MRPS expressam uma associação positiva entre as variáveis, tal como no estudo de Loureiro (2014). No caso concreto do presente estudo, a correlação de maior magnitude estabelece-se entre os níveis II e III ($r = 0,70$), respetivamente os níveis da RP, que em termos de valorização e progressão, foram os que registaram valores mais baixos. Por outro lado, a menor associação entre as variáveis deu-se entre os níveis III e IV ($r = 0,23$), apesar das narrativas dos alunos e da literatura indicarem a forte dependência que os dois níveis estabelecem entre si, uma vez que a liderança só pode ser alcançada com níveis elevados de autonomia (Hellison, 2011).

Comparação em função da idade, do sexo e da prática desportiva

Não foram encontradas diferenças significativas em relação aos níveis do MRPS, em função da idade, do sexo e da prática desportiva. Constatam-se, porém, pequenas diferenças em relação ao sexo, com valores mais elevados encontrados nos

rapazes, em todos os níveis, o que corrobora também o facto de no período de intervenção, só 4 alunos, todos rapazes, terem tido a iniciativa de se responsabilizarem pelo aquecimento numa das aulas. No nível III – autonomia, foram encontrados scores mais altos, não só nos rapazes, como também no grupo dos 14 anos. Embora as diferenças observadas não sejam significativas, podem predizer uma tendência. Os resultados do nosso estudo contrariam a afirmação de Baptista (2019, p.99), quando diz que “quanto aos rapazes não noto tanta autonomia”. Quebra também o estigma habitualmente formulado, que atribui maiores índices de responsabilidade às raparigas (Loureiro, 2014), embora seja relevante ressaltar que, ao nível da comparação dos níveis de RP e RS em função do sexo, a investigação não é abundante.

Impacto e valor educativo da aplicação do MRPS

A aplicação do MRPS possibilitou o desenvolvimento dos níveis de responsabilidade de uma forma progressiva e flexível, sendo dado mais ênfase numa fase inicial, aos níveis I, II e III, e numa fase posterior ao nível IV. Em conformidade com estudos anteriores (Baptista, 2019; Santos et al., 2016; 2017a), a intervenção possibilitou a transferência da responsabilidade, de uma forma gradual, do professor para os alunos, o conceito de “empowerment”, essencial para o alcance dos objetivos do modelo, nomeadamente a transferência.

Assim, as aulas incluíram, entre outros aspetos que se revelaram essenciais para fomentar a autonomia, momentos de negociação (lecionação da matéria de Dança), acordos entre professor e alunos (hora de início formal da aula), definição e aferição de objetivos (autorreferenciados pelos alunos, como por exemplo em aulas que tinham de realizar circuitos de aptidão física) e utilização de momentos de avaliação partilhada, nomeadamente a coavaliação, práticas em que existe o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes relacionado com os níveis de responsabilidade (Baptista, 2019).

Quando os alunos decidiram, por exemplo, escolher a ordem de lecionação da matéria de Dança, comprometeram-se e responsabilizaram-se com as consequências dessa escolha, nomeadamente o facto de que, se não cumprissem o estipulado, não avançavam para a matéria seguinte, logo estavam mais sensibilizados para a importância de cumprir os níveis. Quando os jovens têm a oportunidade de escolha, começam a compreender não só os seus interesses, mas as suas necessidades próprias e

dos outros, para isso, têm de ter a capacidade para olharem para dentro de si mesmos e conseguir perceber o impacto de cada decisão neles e no grupo (Hellison, 2011, pp. 39-40).

As narrativas dos alunos permitiram concluir que eles reconhecem o valor educativo do MRPS, fundamentalmente porque permite clarificar, o que em cada momento de espera deles, e porque o formato da aula os estimula a querer cumprir os níveis, tendo-se revelada muito positiva a prática da autoavaliação proposta por Hellison (2011), após cada sessão, em que os alunos deveriam indicar com o polegar se, na sua opinião, tinham cumprido os objetivos propostos (polegar para cima, neutro ou para baixo). Embora tenham tido dificuldades na progressão dos níveis, demonstraram perceber a importância do desenvolvimento dos pressupostos do MRPS para progredirem nos diferentes contextos das suas vidas, sobretudo numa fase em que se aproxima uma transição importante, a mudança de escola e a evolução para um novo ciclo de estudos, em que o conceito de transferência será fulcral.

Limitações do estudo

O presente estudo apresenta algumas limitações importantes, nomeadamente o reduzido período de intervenção (4 semanas/ 8 sessões), a pouca experiência do professor na docência (ano de estágio), bem como a dificuldade inerente à aplicação do próprio MRPS, que exige um conhecimento e um domínio aprofundado de todos os parâmetros relacionados com a sua aplicação, quer a nível teórico, quer a nível prático. Outro aspeto pertinente passa por perceber, de que forma se pode articular eficazmente, os objetivos de desenvolvimento preconizados no MRPS e os conteúdos programáticos do currículo de Educação Física em Portugal através das AEs (DGE, 2018).

Conclusões

Em suma, as principais evidências encontradas demonstram que existe uma maior valorização e perceção dos níveis referentes à RS: respeito pelos outros (nível I) e liderança (nível IV), com os alunos a revelarem dificuldades em progredir nos níveis referentes à RP: participação e esforço (nível II) e autonomia (nível III). A turma entende a importância do cumprimento dos níveis, mas têm dificuldade em compreender o nível V, da transferência em

que se espera que sejam capazes de aplicar as aprendizagens do MRPS noutros contextos das suas vidas.

A aplicação do MRPS foi avaliada de forma muito positiva, sobretudo por clarificar, o que em cada momento se espera dos alunos, e pelo seu formato incentivar o cumprimento dos objetivos propostos.

A utilização deste modelo nas aulas de Educação Física encontra pertinência e justificação, estabelecendo-se como um modelo pedagógico que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, dando-lhe voz, poder de escolha e decisão, ensinando-lhe não só a importância das suas escolhas, como a responsabilização pelas decisões tomadas, desenvolvendo o conceito de “*empowerment*”, como aspeto essencial na construção da individualidade, do respeito entre todos e da progressão na vida.

Os pressupostos do MRPS são fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa, consciente e responsável, que se traduz numa necessidade de abandonar os modelos e estilos de ensino mais diretivos, reformulando o desenvolvimento de uma ideia de responsabilidade associada à obediência à autoridade, e passando a entendê-la como conceito fundamental associado à participação na vida em sociedade, que depende não só da forma como os jovens se comportam e agem (responsabilidade pessoal), mas também pelo modo como tratam e se relacionam com os outros (responsabilidade social), sendo o primeiro nível do MRPS, para surpresa da própria turma que participou no estudo, referente à responsabilidade social: o respeito pelos outros.

Também têm sido realizados poucas investigações utilizando abordagens qualitativas, sendo que neste estudo, essa abordagem foi fundamental para aprofundar e compreender melhor os resultados da análise quantitativa e do período de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expectativas iniciais – O contacto com a realidade escolar

No início do Estágio todos nós temos grandes expectativas de realização. Estamos perante a nossa primeira experiência pedagógica numa escola, a lecionar Educação Física. É a primeira vez, ao fim de um período de formação de 4 anos, que temos a possibilidade de entrar na escola e sermos professores. É a oportunidade de aplicarmos tudo aquilo que, ao longo dos anos fomos aprendendo, e para percebermos aquilo em que ainda somos frágeis, através de um contacto direto com a realidade escolar.

Quando conhecemos pela primeira vez o AEM, ficámos muito entusiasmados para iniciar a nossa prática pedagógica, no entanto, cedo percebemos que os desafios iam ser grandes. A começar pelo modelo de planeamento por etapas e pela sua complexidade de operacionalização, para nós estagiários, que estávamos pela primeira vez a lidar com um planeamento em contexto real.

Outro aspeto que suscitou algumas reservas, foi a proposta da troca de turmas entre estagiários, a cada período, prática iniciada no Núcleo de Estágio do AEM, no ano letivo anterior (2021/2022), e que sabíamos, através do contacto estabelecido com estagiários desse ano, que era um enorme desafio, mas também uma grande oportunidade para podermos experienciar e vivenciar um conjunto diversificado de experiências em contexto de Estágio. A troca de turmas exigiu uma forte articulação entre o trabalho desenvolvido por cada estagiário, uma vez que, para que o processo tivesse coerência e uma sequência lógica, era necessário que cada um conhecesse bem o planeamento de cada turma.

Toda a complexidade relacionada com este procedimento, fez com que sistematicamente tivéssemos presentes nas aulas uns dos outros, auxiliando e apoiando, sempre que necessário os colegas, mesmo que tenhamos a esse propósito, enfrentado muitos obstáculos relacionados com a colaboração e trabalho em equipa. Essas dificuldades foram fundamentais para o nosso crescimento enquanto grupo de estágio.

Tivemos a oportunidade de conhecer 4 turmas diferentes, em níveis de escolaridade diferentes e com níveis de maturidade diferentes. O conhecimento aprofundado de cada turma, resultante de um contacto sistemático com as mesmas, facilitou e tornou mais fácil a mudança, não só para nós, que já conhecíamos os alunos, mas também para eles, que estavam já mais familiarizados com cada um de nós.

Cada turma apresentou as suas particularidades e características. Por exemplo, na transição da turma do 8.ºB para o 9.ºB, foi necessária uma intervenção mais baseada no controlo sistemático da turma nos momentos em que os alunos não estavam em prática. Por sua vez, na transição do 9.ºB para o 7.ºA, a grande necessidade foi voltar a implementar certas rotinas que tinham sido introduzidas no início do ano, mas que os alunos, com frequência, já não cumpriam. Em cada transição cometemos o erro de julgarmos as turmas previamente, e deste modo, iniciarmos a nossa intervenção baseada na construção de certos estigmas e preconceitos, que rapidamente acabávamos por concluir, não faziam qualquer sentido. Se há aspeto que importa referir, é a necessidade de o professor evitar a construção destes preconceitos e de ser um exemplo para os alunos a este nível.

Evolução ao longo do ano

Fomos percebendo ao longo do Estágio que, questões que no início era complexas de resolver, se iam tornando mais fáceis à medida que o ano ia avançando.

Fomos gradualmente tornando-nos mais eficazes, e começamos a retirar mais prazer da nossa prática pedagógica. Decisões que antes tínhamos dificuldade em realizar, foram-se tornando menos complexas, fruto também de um aumento do nosso conhecimento geral e específico das matérias. De facto, tal como referiu Bandura (1997; como citado em Martins, Onofre & Costa, 2014), a autoeficácia do professor influencia a sua capacidade, determinação, esforço e motivação durante a atividade de ensino, tornando-se mais confiante nas suas competências para resolver as situações com as quais é confrontado. Existiu realmente um momento no Estágio, em que nos sentimos realmente autoeficazes, depois de uma fase inicial de falta de confiança e autoestima. Pensámos que a partir daí tudo seria melhor, e não tivemos em conta que a aprendizagem não é um processo linear, ou seja, mesmo tendo alcançado um conjunto de aulas em que eramos mais eficazes, logo voltavam algumas sessões que não corriam tão bem. Esta oscilação causou algumas frustrações e provocou a perda de algumas horas de sono. No entanto, todos esses momentos fazem parte do Estágio e contribuem para o nosso crescimento.

A nossa prática foi-se tornando mais sólida e mais fundamentada, não só através do conhecimento científico, principalmente decorrente do aprofundamento do Tema-Problema, que exigiu uma revisão muito profunda da metodologia de investigação, mas sobretudo da observação de outras aulas, quer de outros colegas de estágio, quer de professores que se encontram já no pleno exercício da sua profissão.

Porém, o ponto de maior riqueza do Estágio foi a reflexão diária entre nós e os nossos orientadores de estágio da escola e da faculdade. Foram as conversas constantes, os desafios lançados e a paixão demonstrada, que tornou possível a nossa evolução.

A importância do ensino

Ensinar é uma tarefa complexa. A aprendizagem da profissão docente não termina com o fim de um curso de formação inicial, como diz Ferreira (2017), é algo que o professor realiza durante toda a vida.

O Estágio é um período durante o qual adquirimos conhecimentos científicos e pedagógicos, assim como, as competências necessárias para desempenhar a função de professor (Ferreira, 2017), mas é apenas o início do percurso, resta-nos continuar o nosso caminho e perceber que a qualidade da nossa prática pedagógica, deve passar sempre pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, sustentada na pedagogia, na didática, e acima de tudo na humanidade de cada um.

Como tão bem referiu em tempos, António Rosado, a pedagogia é acima de tudo “a humanização do processo de ensino”, levada a cabo por pessoas, para pessoas e com pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, Á. (2005). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Arslan, G., & Wong, P. T. P. (2021). Measuring personal and social responsibility: An existential positive psychology approach. *Journal of Happiness and Health*, 2(1), 1–11.
- Baptista, M. do C. O. (2019). *O modelo de responsabilidade pessoal e social: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bulca, Y. (2022). The effects of personal and social responsibility model in the middle school students' sense of responsibility and behavior. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 37(2), 818–825.
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating instruction in physical education: Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88, 44–50.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- Creswell, J.W. & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd. SAGE Publications.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, em: Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 (pp. 2918 – 2928).
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais — Educação Física: Introdução geral*.
- Direção-Geral de Educação. (2020). *TEIP | Programa territórios educativos de intervenção prioritária*. <http://www.dge.mec.pt/teip>.
- Fernandes, D., Gaspar, A., Borralho, A. Cid, M., & Fialho, I. (2015). O feedback nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*, vol. 2 (pp. 445-474). Lisboa: Educa.
- Fernandes, M., & Fonseca, T. (2022). A promoção da responsabilidade pessoal e social através da participação desportiva. *SportMagazine – Revista de Treino Desportivo*, 47(3), 47–50.

- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação sumativa. Folha de apoio à formação*. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Critérios de Avaliação. Folha de apoio à formação*. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas*. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, A. I. C. (2017). Será o professor experiente capaz de mudar, melhorar e maximizar as suas rotinas de aula, após o estágio? Um estágio com professora com experiência. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 35-47.
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento. Em Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física. Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 11-22). Lisboa.
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor - Projetos e edições Lda.
- Gondim, S. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, research and practice*. Human Kinetics.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (Third Edition). Human Kinetics.
- Inácio, G.; Graça, M.; Lopes, D.; Lino, B.; Teles, A.; Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física—Ensino Básico 3o Ciclo*. Ministério da Educação.
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Koutelidas, A., Digelidis, N., Syrmpas, I., Wright, P., & Goudas, M. (2022). Students' perceptions of responsibility in physical education: A qualitative study. *Education*, 50(2), 171–183.
- Leni, A. & Trad, B. (2009). Grupos focais: Conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796.

- Li, W., Wright, P., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and its relationship to enjoyment in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167–178.
- Loureiro, D. (2014). *Responsabilidade Pessoal e Social no Desporto – estudo da relação da motivação intrínseca, competência, enjoyment, orientação motivacional e clima motivacional, em função dos géneros*. Projeto de Investigação apresentado ao Instituto Politécnico de Santarém, para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Desporto e do Exercício.
- López-Pastor, V. M. (2019). Avaliação formativa, participada e autêntica em Educação Física. Em Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física. Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 23-41). Lisboa.
- Machado, E. A. (2021). *Feedback. Folha de apoio à formação*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS statistics* (8ª Edição). ReportNumber.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de psicologia*, 65–90.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9–13.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27-43.
- Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Mendes, I. & Reses, G. (2021). Uma visão prática da análise temática: Exemplos na investigação em multimédia em educação. Em A. Costa; A. Moreira & Patrícia S. (Eds.), *Reflexões em torno de análise de dados: Metodologias de Investigação* (pp. 13-26). Universidade de Aveiro.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education (First Online Edition)*.
- Nobre, P. (2019). Avaliação coparticipada em Educação Física. Em Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física. Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 115-133). Lisboa.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: Conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. 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.

- Oliveira, M. T. M. & Graça, A. (2013). Teachers procedures related to students misbehaviour in the Physical Education lesson. *Millenium*, 45, 9-24.
- Paranhos, R.; Filho, D.; Rocha, E.; Júnior, J. & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18 (42), 384-411.
- Pavão, I., Santos, F., Wright, P. M., & Gonçalves, F. (2019). Implementing the teaching personal and social responsibility model within preschool education: Strengths, challenges and strategies. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 51–70.
- Posner, J., Russell, J., & Peterson, B. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Dev Psychopathol*, 17(3), 715–734.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Perez-Ordas, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56–75.
- Prat, Q., Camerino, O., Castaner, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). The Personal and social responsibility model to enhance innovation in physical education. *Apunts Educacion Fisica Y Deportes*, 136, 83–99.
- Ré, A. H. N. (2011). Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. *Motricidade*, 7 (3), 55-67.
- Rosado, A. (2001). *Planeamento da Educação Física: Modelos de leccionação*. Slideplayer: <https://slideplayer.com.br/slide/2711795/>.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–131). FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185–207). FMH.
- Sanchez-Alcaraz, B., Gomez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sanchez, E., Belando, N., & Antonio Moreno-Murcia, J. (2019). Achieving greater sportsmanship and decreasing school violence through responsibility and sport practice. *Revista De Psicologia Del Deporte*, 28(2), 151–160.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017a). A perspetiva do professor de Educação Física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, Art. 40.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017b). Personal and social responsibility development: exploring the perceptions of portuguese youth football coaches within competitive youth sport. *Sports Coaching Review*, 6(1), 108-125.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Farias, C., Murcia, J., & Días, C. (2016). A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a

- crianças em risco de exclusão social: Um estudo de investigação-ação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 15, 13–28.
- Santos, F.; Neves, R.; & Parker, M. (2020). Future pathways in implementing the teaching personal and social responsibility model in Spain and Portugal. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 1-10.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la Educación Física (2a Edição)*. INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education (2ª ed.)*. Human Kinetics.
- Silva, J. C., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), Art. 2.
- Silva, R.; Fachada, M. & Nobre, P. (2022-2023). *Guia de estágio pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade de Coimbra
- Simonton, K. L., & Shiver, V. N. (2021). Examination of elementary students' emotions and personal and social responsibility in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 871–888.
- Tannehill, D., Ven der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett Learning.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical education: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Books.
- Watson, D. L. & Clocksin, B. D. (2013). *Using physical activity and sport to teach personal and social responsibility*. Human Kinetics.
- Wright, P. M., & Walsh, D. (2020). Don Hellison's life and legacy: Introduction to the special issue. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 286–288.

ANEXOS

Anexo I – Plano anual 8.ºB

Anexo II – Plano de aula integrado no MRPS

Anexo III – Rubrica de avaliação holística de Andebol

Anexo IV – Ficha de coavaliação de Futsal

Anexo V – *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)*

Anexo VI – Guião de entrevista: Grupo Focal

Anexo VII – Certificado de participação no XIX congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa

Anexo VIII – Diploma de participação no XII Fórum Internacional das Ciências do Desporto e da Educação Física

Anexo IX – Poster do Tema-Problema apresentado ao Agrupamento de Escolas de Mundão

Anexo I – Plano anual 8.ºB: Modelo por etapas

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MUNDÃO 2022/2023																							DISTRIBUIÇÃO DOS TEMPOS LETIVOS PELAS MATÉRIAS/ POR PERÍODO - 1º PERÍODO						
TURMA: 8ºB																													
2022																													
1º Período																													
Mês	setembro				outubro				novembro						dezembro														
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23						
Dias	16	23	28	30	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	18	23	25	30	2	7	9	14	16				
Aulas	1	2	3 e 4	5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19 e 20	21	22 e 23	24	25 e 26	27	28 e 29	30	31 e 32	33	34 e 35	36				
Espaço	G/E	G/E	T	G/E	G/E	T	P/E	T	P/E	T	P/E	T	G/E	T	G/E	T	G/E	T	P/E	T	P/E	T	P/E	T	P/E				
Etapas	ETAPA 1: INTRODUÇÃO + AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL																												
	ETAPA 2: REVISÃO/ APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO																												
	ETAPA 3: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO																												
	ETAPA 4: APLICAÇÃO/ CONSOLIDAÇÃO/ EVENTO CULMINANTE																												
Aptidão Física	APTIDÃO FÍSICA - AVALIAÇÃO																							99 TEMPOS LETIVOS					
Matérias																								TL	MATÉRIAS				
Aptidão Física	Receção aos alunos e encarregados de educação.																									10	INTRODUÇÃO + AVALIAÇÃO INICIAL		
																											2	AP. FÍSICA	
Atividades Físicas	Experimentação das modalidades do Desporto Escolar																									5	VOLEIBOL		
																											3	ANDEBOL	
																												5	GIN SOLO
																												2	GIN ACRO (+ 2 TL CONCILIADOS COM SOLO)
																												5	ATLETISMO
																													4
																											0	TÊNIS DE MESA	
2023																							36	TOTAL					
2º Período																							1	AULA LIVRE					

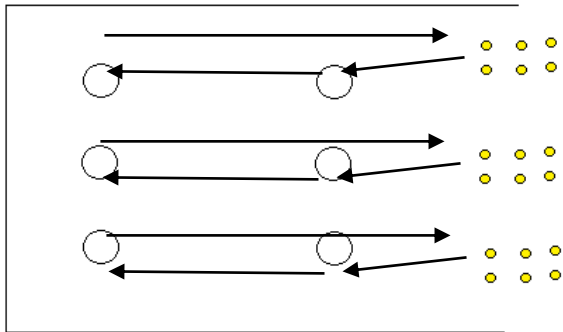
Mês	janeiro								fevereiro								março								2º PERÍODO						
Semana	15		16		17		18		19		20		21		22		23		24		25		26				27				
Dias	4	6	11	13	18	20	25	27	1	3	8	10	15	17	24	1	3	8	10	15	17	22	24	29			31				
Aulas	37 e 38	39	40 e 41	42	43 e 44	45	46 e 47	48	49 e 50	51	52 e 53	54	55 e 56	57	58	59 e 60	61	62 e 63	64	65 e 66	67	68 e 69	70	71 e 72			73				
Espaço	T	G/E	T	G/E	T	G/E	T	G/E	T	P/E	T	P/E	T	P/E	P/E	T	G/E	T	G/E	T	P/E	T	P/E	T	P/E						
Matérias																									TL	MATÉRIAS					
Aptidão Física	Vai-vem																										1	AVALIAÇÃO INICIAL			
	Abdominais																											2	AP. FÍSICA		
	Flex. ombros																											2	AP. FÍSICA		
Atividades Físicas	Voleibol																										3	VOLEIBOL			
	Andebol																										4	ANDEBOL			
	Ginástica solo																										3	GIN SOLO			
	Ginástica Acro.																										5	GIN ACRO			
	Atletismo																										4	ATLETISMO			
	Dança																										6	DANÇA			
	Badminton																										5	BADMINTON			
	Ténis de Mesa																										3	TÉNIS DE MESA			
																										36	TOTAL				
2023																	36		TOTAL												
3º Período																	LEGENDA/ OUTRAS ATIVIDADES DO GRUPO DE ED. FÍSICA								3º PERÍODO						
Mês	abril					maio					junho							Bloco de 50 min (1 TL)													
Semana	28		29		30		31		32		33		34		35			36		Bloco de 100 min (2 TL)											
Dias	19	21	26	28	3	5	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	4ºf	6ºf	4ºf	6ºf	4ºf	6ºf	4ºf			6ºf	4ºf	6ºf	4ºf	6ºf
Aulas	74 e 75	76	77 e 78	79	80 e 81	82	83 e 84	85	86 e 87	88	89 e 90	91	92 e 93	94	95 e 96	97	98 e 99														
Espaço	T	G/E	T	G/E	T	G/E	T	G/E	T	P/E	T	P/E	T	P/E	T	P/E	T														
Matérias																				TL	MATÉRIAS										
Aptidão Física	Vai-vem																														
	Abdominais																														
	Flex. ombros																														
Atividades Físicas	Voleibol																												3	VOLEIBOL	
	Andebol																												3	ANDEBOL	
	Ginástica solo																												3	GIN SOLO	
	Ginástica Acro.																												3	GIN ACRO	
	Atletismo																												3	ATLETISMO	
	Badminton																												2	BADMINTON	
	Ténis de Mesa																												5	TÉNIS DE MESA	
																					24	TOTAL									
																					1	AULA LIVRE									

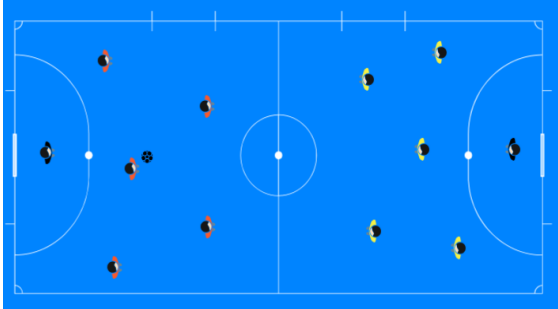

ESPAÇOS: P - Pavilhão; G - Sala de ginástica; E - Espaços exteriores; T - Todos os espaços disponíveis;

Anexo II – Plano de aula integrado no MRPS

Plano de Aula

Professor: Tiago Rocha		Data: 23-03-2023	Hora: 08:30m – 09:20m
Ano/Turma: 9ºB	Período: 2º	Local/Espaço: Pavilhão	
Nº da aula: 69	U.D.: Futsal	Nº de aula / U.D.: 8/11	Duração da aula: 50 min
Nº de alunos previstos: 21		Nº de alunos dispensados:	
Função didática: Avaliação Sumativa.			
Recursos materiais: 1 bola de futebol, 5 coletes amarelos, 5 coletes vermelhos, 1 caixa de saltos (“box”), 1 escada de coordenação e 5 tapetes.			
Objetivos da aula/ sumário: Avaliação sumativa dos seguintes conteúdos: receção de bola, passe, remate, condução de bola, desmarcação (c/fintas e mudança de direção), aclaramento, marcação defensiva e função de GR;			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Critérios de êxito	Modelos/ Estratégias / Estilos de Ensino
T	P				
Parte Inicial da Aula					
8:30 m – 8:45 m	15'	<p>Apresentação da função e procedimentos da aula;</p> <p>Verificação das condições de segurança;</p> <p>Aquecimento/ ativação geral e específica.</p>	<p>Preleção inicial/ Conversa de consciencialização: Os alunos organizam-se sentados de frente para o professor, em 3 filas, de forma a ser introduzida a aula, conteúdos e procedimentos de organização.</p> <p>Aquecimento: Os alunos organizam-se nos sinalizadores, realizando mobilização articular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização dos membros superiores e inferiores; • Técnica de corrida (skippings: baixo, médio e alto, lateral, saltitares, pé-coxinho); Diferentes formas de deslocamento (cangurus, aranha e 4 apoios). <p>Jogos de estafetas com cooperação: Em grupos de 5/6 elementos, os alunos devem cooperar entre si, dois a dois, transportando a bola de um arco até ao outro, sem que a mesma caia no chão ao longo do percurso. Quando conseguirem depositar a bola no 2º arco, os alunos devem vir o mais rápido possível (em corrente, de mãos dadas) até ao início da coluna, para que os próximos elementos possam sair. Ganha a equipa que transporte mais rapidamente as bolas para o 2º arco.</p> 	<p>Os alunos atingem um estado de prontidão fisiológica para a parte fundamental da aula.</p>	<p>Apresentação das aprendizagens que os alunos devem alcançar na aula (avaliação sumativa e coavaliação da matéria de futsal).</p> <p>Conversa de consciencialização integrada no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS): Objetivos da aula em relação à responsabilidade.</p> <p>Os níveis do MRPS estarão inscritos no quadro do pavilhão.</p> <p>Estilo comando (mobilização) e tarefa (jogo de estafetas).</p>
Parte Fundamental da Aula					

<p>8:45-9:05m</p> <p>20 a 25 m</p>	<p>Avaliação sumativa do Futsal em situação de jogo: GR+4x4+GR.</p> <p>Desenvolvimento da força dos membros inferiores e trem superior e destreza geral em circuito.</p>	<p>Jogo GR+4 X 4+GR: Divisão da turma em quatro equipas de 4+GR. Períodos de 3 minutos: 2 equipas em jogo, 1 equipa no circuito de aptidão física e a restante a fazer coavaliação aos colegas em jogo e o registo dos golos e resultado do jogo observado.</p>  <p>Diferenciação pedagógica/ Condicionantes: Os alunos com mais dificuldade têm mais tempo para ter a bola em sua posse sem serem importunados (3 a 5s); marcação defensiva individual; definir n.º de toques (2 a 3 no máximo).</p> <p>Aptidão Física: Em circuito durante 3 minutos: 2x salto para a “box”, passagem na escada de coordenação, 10 abdominias, 5 flexões e 10 segundos de prancha.</p> 	<p>O aluno recebe a bola controlando-a e enquadra-se ofensivamente, optando conforme a leitura da situação, por rematar se tem a baliza ao seu alcance, passar a um companheiro ou progredir em condução de bola para a baliza.</p> <p>Sem bola, desmarca-se após o passe e para se libertar do defensor, criando linhas de passe, ofensivas ou de apoio, procurando o espaço livre.</p> <p>Aclara o espaço de penetração do jogador com bola.</p> <p>Na defesa, marca o adversário escolhido.</p> <p>Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo, ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.</p>	<p>Definir a ocupação de corredores no espaço de jogo.</p> <p>Ir alternando GR.</p> <p>Definir um capitão de equipa.</p> <p>Um dos grupos de alunos que fica de fora, deve realizar a coavaliação dos colegas que estão em jogo: Equipa 1 (E1) avalia Equipa 2 (E2) (vice-versa) e Equipa 3 (E3) avalia Equipa 4 (E4) (vice-versa).</p> <p>Jogo 1: E2 X E4 Coavaliação: E1 (E2) Aptidão Física: E3</p> <p>Jogo 2: E1 X E3 Coavaliação: E2 (E1) Aptidão Física: E4</p> <p>Jogo 3: E2 X E4 Coavaliação: E3 (E4) Aptidão Física: E1</p> <p>Jogo 4: E1 X E3 Coavaliação: E4 (E3) Aptidão Física: E2</p> <p>Estilo de ensino tarefa.</p>
------------------------------------	--	--	--	---

Parte Final da Aula

<p>09:05 m – 09:10 m</p>	<p>5'</p> <p>Retorno à calma.</p>	<p>Balanco final da aula/ Reunião de grupo e tempo de reflexão Breve questionamento sobre os conteúdos abordados. Reflexão sobre os níveis de Responsabilidade Pessoal e Social desenvolvidos na aula. Projeção das próximas sessões. Arrumação do material.</p>
--------------------------	-----------------------------------	---

Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS): Estratégias específicas a implementar na aula:

Conversa de consciencialização: Apresentação dos objetivos da aula em relação aos níveis de responsabilidade que serão desenvolvidos: Breve revisão sobre os níveis; *“The only person you really get to change is yourself”* (nível I), *“To get better you have to pay the price.”* (nível II); Reforço do respeito pelos outros (nível I) e da participação e esforço (nível II). Participação dos alunos no processo de avaliação (nível III).

Aquecimento/ Estilo de comando e tarefa:

No jogo das estafetas, os alunos só conseguem concluir o objetivo de jogo caso cooperem entre si, sendo fundamental desenvolver a cooperação, não só entre pares (que realizam o transporte da bola), como no próprio grupo. Os alunos terão

Níveis desenvolvidos:

Nível I – respeito pelos outros: Os alunos podem demonstrar respeito pelo professor, seguindo as instruções e orientações dadas (regras do jogo), e pelos colegas, cooperando com eles no sentido de alcançarem o objetivo de jogo com a melhor

liberdade para definir os pares que trabalharão juntos em cada grupo.

prestação possível.

Nível II – participação e esforço: Os alunos devem desenvolver a sua participação e esforço através do empenho atribuído à tarefa.

Nível IV – liderança: Alguns alunos podem evidenciar características de liderança durante a realização da tarefa, guiando e ajudando o seu par a conseguir realizar o jogo com sucesso.

Parte fundamental

Os alunos trabalham sempre em cooperação com a sua equipa: no jogo (definindo um capitão), no processo de coavaliação dos colegas (atribuição de tarefas), e na aptidão física. Na aptidão física, cada grupo vai pontuar em função de todos os elementos, sendo que a pontuação final de cada um vai depender de conjunto de percursos em circuito realizados por cada um dos alunos (ex: aluno 1 = 4 percursos, aluno 2 = 6 percursos, aluno 3 = 2 percursos, resultado do grupo: 12 percursos).

Nível I – respeito pelos outros: Os alunos devem demonstrar respeito pelo professor e pelos colegas, cooperando com todos e aceitando as falhas e dificuldades de cada um. Todos devem aceitar e integrar todos os elementos da equipa nas tarefas propostas, não excluindo ninguém e cooperando no jogo, no processo de coavaliação e no circuito de aptidão física.

Nível II – participação e esforço: Todos devem empenhar-se nas tarefas propostas, gerindo os objetivos de participação em função do nível de desempenho. Os alunos devem comprometer-se com os níveis de desempenhos propostos e autopropostos (circuito de aptidão física), superando as dificuldades em conjunto com os seus colegas e mantendo a resiliência (utilizar escala de subjetiva de esforço de Borg de 0 a 10). Na tarefa de coavaliação e registo dos resultados dos jogos, todos devem participar e contribuir.

Nível III – autonomia: Os alunos devem demonstrar níveis de independência nas tarefas, progredindo nos objetivos propostos, definindo o número de percursos que devem efetuar em função do seu nível de desempenho na aptidão física por exemplo, resistindo a eventuais pressões dos colegas e mantendo o foco na tarefa a ser realizada, sempre com vista à superação pessoal e de grupo.

Nível IV – liderança: Alguns alunos poderão demonstrar características associadas à liderança no jogo de Futsal (os capitães de equipa), devendo demonstrar empatia, cuidado e sensibilidade em relação aos seus colegas.

Reunião de grupo/ tempo de reflexão: Balanço final sobre a aula: Perceber como é que os níveis foram desenvolvidos e se os alunos corresponderam ao esperado; Os alunos devem **autoavaliar a sua participação na aula** tendo por base os níveis de responsabilidade trabalhados:



polegar para cima: se alcançaram os objetivos propostos;

polegar neutro: participei e tentei alcançar os objetivos, mais ainda com falhas de responsabilidade;

polegar para baixo: não participei nem fui responsável na aula de hoje.

Perguntas de autoavaliação?

1. Controlei o meu comportamento hoje?
2. Esforcei-me nas tarefas propostas?
3. Melhorei o meu desempenho na aptidão física?
4. Ajudei os outros a terem um melhor desempenho na Dança e no Futsal, aceitando as suas falhas?

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

A presente aula tem como objetivo central a avaliação sumativa dos conteúdos abordados até aqui: recepção de bola, passe, remate, condução de bola, desmarcação (c/fintas e mudança de direção), aclaramento, marcação defensiva e função de GR; uma vez que esta se estabelece como a última aula da respetiva matéria na 3ª etapa do planeamento anual “desenvolvimento e aplicação”, de forma que possamos, tal como refere Fernandes (2021a, p. 4), “elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer (...) após ter decorrido um certo período de tempo”, recolhendo informação no sentido de formular um juízo sobre o que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes neste caso, uma classificação, embora a avaliação sumativa possa ser, como refere o autor anterior, classificatória ou não. Segundo o autor anterior, a função deste tipo de avaliação passa pela certificação das aprendizagens.

A aula funcionará na seguinte dinâmica: são criados 4 equipas que trabalharão sempre em conjunto, em períodos de 4 minutos, à semelhança do que já aconteceu na matéria de Andebol. A equipa A começa a jogar com a equipa B em situação de campo inteiro GR+4x4+GR. Enquanto isso a equipa C fará a coavaliação de uma das equipas em jogo, e a equipa D passará por um circuito de aptidão física no espaço da sala de ginástica. A cada 4 minutos as equipas trocam de funções até todos passarem por todas as tarefas. Os grupos criados serão homogêneos, numa perspetiva de diferenciação pedagógica (Colquitt et al., 2017), sendo que só jogam entre si, os grupos com nível de desempenho idêntico (A e B – Grupo de nível 1, C e D – Grupo de nível 2).

Como instrumento de recolha de dados utilizarei uma rubrica holística, caracterizada por uma integração global dos critérios através de descrições que correspondem a um dado nível de desempenho, direcionada para o todo, para o desempenho global do aluno (Fernandes, 2021b). (Rubrica em anexo na unidade didática).

Os alunos que fazem a coavaliação dos colegas utilizarão uma grelha com os principais critérios de avaliação, atribuindo a cada um deles um indicador qualitativo de desempenho: cumpre sempre, nem sempre, não cumpre. A coavaliação é uma forma de avaliação coparticipada, integrada numa perspetiva de avaliação formativa, na sua vertente formadora, que consiste na avaliação mútua, em conjunto, de uma tarefa realizada por um grupo de colegas (Nobre, 2019).

O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) de Hellison (2011) continuará a ser desenvolvido nesta aula, encontrando-se os seus objetivos de intervenção e a forma de desenvolvimento de cada um dos níveis, preconizados no seguimento do plano de aula, exposto acima.

Referências Bibliográficas:

Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating Instruction in physical education:

Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88, 44–50.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340205>

Fernandes, D. (2021a). *Avaliação sumativa. Folha de apoio à formação—Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%202_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Sumativa.pdf

Fernandes, D. (2021b). *Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas. Folha de apoio à formação—Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%202_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Sumativa.pdf

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (Third Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.

Nobre, P. (2019). Avaliação coparticipada em Educação Física. Em Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física. Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 115-133). Lisboa.

Balanco Final/ Comentários pós-aula

- Aula com clima muito positivo (favoreceu do facto dos alunos já estarem familiarizados com as dinâmicas implementadas (avaliação, coavaliação e aptidão física);
- No Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, continua a ser necessário um grande reforço do nível II – Participação e Esforço, embora os alunos, uma vez na tarefa, acabem por desenvolver níveis muito interessantes de participação e envolvimento (necessitam de reforço e elogio constante para estarem em tarefa);
- Em relação à gestão, teria sido pertinente uma intervenção mais próxima dos grupos que passaram pela estação da aptidão física. Nos primeiros grupos notaram-se algumas falhas na execução que não foram corrigidas no momento certo. Nos últimos grupos houve já um maior controlo da execução, tendo adotado um posicionamento mais próximo destes, sem perder nunca o contacto com os alunos que estavam em jogo.

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)

O planeamento da aula correspondeu muito positivamente ao alcance dos objetivos propostos. A dinâmica planeada já tinha sido implementada em aulas anteriores, nomeadamente na matéria de Andebol e na matéria de Dança. Desta forma, os alunos estavam já familiarizados com os procedimentos e formas de organização previstas, algo que contribuiu para uma gestão mais eficaz de toda a sessão, bem como para um clima promotor das

aprendizagens e do sucesso dos alunos, algo fundamental (Rosado & Ferreira, 2009).

No contexto da avaliação foi importante seguir uma lógica contínua, como já tem acontecido também com outras matérias (Dança e Andebol) sendo que, os alunos já estavam familiarizados com os procedimentos e com a forma de organização definida, e já tinham conhecimento dos critérios e indicadores de avaliação.

Ao envolver-mos os alunos e ao tornarmos a avaliação um processo mais diversificado e mais integrado nas aulas de uma forma sistemática, estaremos a aproximar-nos de uma cultura de avaliação participada (de diálogo e decisões mútuas entre professor e alunos) e ao conceito de avaliação autêntica (López-Pastor, 2019), que se prende com a utilização de técnicas, instrumentos e atividades de avaliação que são aplicados em situações reais de aprendizagem. Como refere o autor anterior, a avaliação autêntica não se limita ao controlo do conhecimento adquirido, mas também à forma como é compreendido e aplicado em situações reais.

Instrução e Demonstração:

Os processos de instrução foram claros e contendo sempre informação pertinente sobre os objetivos e importância da avaliação ao longo de toda a aula. Os alunos foram sempre informados dos objetivos, dos critérios, dos procedimentos e dos indicadores que deveriam cumprir para chegar ao sucesso (Fernandes, 2021).

Na estação da aptidão física houve necessidade de demonstrar eu próprio os exercícios, reforçando a importância da sua execução técnica. No caso concreto dos saltos para a caixa ("box"), foram dadas várias opções em relação ao nível de dificuldade, nomeadamente a manipulação da sua altura, e a forma de salto, uma vez que quem não conseguisse saltar a pés juntos deveria subir e descer com uma perna de cada vez, de forma alternada, tal como nas flexões foi dada a opção de colocar os joelhos no chão. Tudo isto numa perspetiva de diferenciação pedagógica, respeitando os níveis de desempenho de todos e de cada um (Colquitt et al., 2017).

Feedback:

Mesmo tratando-se de um momento de formal de avaliação, mantivemos a utilização de feedback, uma vez que concordamos com ideia de que, no âmbito da avaliação sumativa há também lugar para a transmissão de feedback, tendo a vantagem de ser mais global e integrado, contribuindo para a melhoria das aprendizagens, tal como referem alguns autores (Machado, 2021; Nobre, 2015). Utilizei feedbacks específicos, do dirigidos individualmente e para os respetivos grupos, com foco no feedback do tipo interrogativo, associados a aspetos do jogo, nomeadamente regras, posicionamento em campo e gestos técnicos. Na aptidão física, pela sua especificidade, os feedbacks foram mais do tipo descritivo e prescritivo.

Gestão:

A gestão da aula acabou por ser um processo bastante eficaz, com os alunos a evidenciar um grande grau de envolvimento nas tarefas. A forma como a aula foi organizada, com várias dinâmicas a acontecer em simultâneo (avaliação, coavaliação, aptidão física), exigia elevados níveis de envolvimento e concentração e parece ter motivado os alunos, que passaram por várias funções, tiveram sempre em atividade e em tarefa, focados e concentrados no que tinham de fazer.

Esta turma tem revelado um grande crescimento geral em relação aos seus níveis de participação, entusiasmo e envolvimento nas tarefas. É uma turma que necessita sistematicamente de intervenção do professor com interações e feedbacks positivos para estarem na tarefa, no entanto, uma vez em tarefa, desenvolvem níveis muito interessantes de participação. Para Aranha (2005), a aprendizagem só é efetiva quando os alunos são elogiados e recompensados pela sua prestação e pelo seu esforço com reforço positivo.

Clima:

Verificou-se um clima muito positivo de aprendizagem ao longo de toda a aula, que se traduziu na percepção de um ambiente afetivo muito positivo, percepção essa, que pode influenciar várias variáveis como a motivação, ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, bem como o empenho, a participação e o desenvolvimento pessoal e social (Rosado & Ferreira, 2009).

Disciplina:

Não ocorreram episódios de indisciplina.

Decisões de ajustamento:

- Não ocorreram decisões de ajustamento. A ordem da aula seguiu conforme o previsto no planeamento.

Aspetos positivos mais salientes:

- Elevados níveis de envolvimento e participação dos alunos nas tarefas da segunda parte da aula;
- Os alunos colocaram elevados níveis de empenho, participação e esforço na superação do circuito de aptidão física;
- A dinâmica e a forma como a aula estava estruturada, levou a uma maximização do empenhamento motor dos alunos, com muito pouco tempo perdido em transições e na transmissão de informação;
- Os alunos procuraram entender e cumprir os objetivos do MRPS de Hellison (2011), desenvolvendo bons níveis de autonomia.

Oportunidades de melhoria:

- Na parte da aptidão física, será necessário estar mais atento e controlar mais eficazmente as execuções dos alunos, identificando as suas falhas e intervindo imediatamente sobre elas. Nos primeiros grupos, o meu posicionamento não permitiu acompanhar de perto as suas execuções, logo, foi necessário mudar o meu deslocar-me para junto da entrada do pavilhão, onde já era possível controlar toda a turma de forma mais eficaz.

Referências bibliográficas:

Aranha, Á. (2005). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating Instruction in physical education: Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88, 44–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340205>

López-Pastor, V. M. (2019). Avaliação formativa, participada e autêntica em Educação Física. Em Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física. Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 23-41). Lisboa.

- Machado, E. A. (2021). *Feedback. Folha de apoio à formação—Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). <https://drive.google.com/file/d/1YNy4Epcp9F9O0EnvxdQGGMx7MSMz-M-a/view>
- Nobre, P. (2015). *Conceptualização da avaliação*. Em *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: Conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. Em A. Rosado & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185–207). FMH.

Anexo III – Rubrica de avaliação holística de Andebol

ANDEBOL					Descritores de desempenho	Nível / Menção
Nível						
Nº	Nome	AD	AF	AS		
1					<ul style="list-style-type: none"> • Aplica as regras de jogo, quer como jogador, quer como árbitro. • Assume a iniciativa nas ações ofensivas da sua equipa, adequando, com rapidez e eficácia, as suas ações ao objetivo e à situação do jogo: participa no contra-ataque e ataque organizado, ocupando equilibradamente o espaço de jogo (em profundidade e largura); ultrapassa o adversário direto, recorrendo a fintas e mudanças de direção; e, remata em suspensão ou apoiado. 	Elementar (MB)
2						
3						
4						
5						
6						
7					<ul style="list-style-type: none"> • Assume uma atitude defensiva, realizando diferentes tipos de marcação individual ("vigilância" ou "controlo"), consoante o adversário direto ou livre tenha bola ou não. • Enquanto GR, coordena os movimentos defensivos dos seus colegas. 	PE (Bom)
8						
9					<ul style="list-style-type: none"> • Conhece e respeita as regras do jogo e trata companheiros e adversários com cordialidade. • Dá continuidade às ações ofensivas da sua equipa, adequando as suas ações ao objetivo e à situação do jogo: desmarca-se, passa, dribla e remata em salto. • Assume uma atitude defensiva, dificultando/impedindo a ação do seu adversário, tentando intercetar a bola, colocando-se entre a baliza e o adversário direto ou livre (com ou sem bola). • Enquanto GR, enquadra-se com a bola, procurando impedir o golo e iniciando o contra-ataque assim que recupera a bola. 	Introdutório (Suficiente)
10						
11						
12						
13						
14						
15					<ul style="list-style-type: none"> • Nível intermédio (cumpre parte do nível introdutório) 	PI (Insuficiente)
16						
17					<ul style="list-style-type: none"> • Desrespeita frequentemente as regras do jogo e revela falta de cordialidade no trato com companheiros ou adversários. • É frequentemente responsável pela perda da posse de bola da sua equipa, por não adequar as suas ações ao objetivo e/ou à situação do jogo. • (Ainda) não assume uma atitude defensiva. 	NI (Fraco)
18						
19						
20						

Anexo IV – Ficha de coavaliação de Futsal

Avaliação: Futsal (jogo GR+4X4+GR): 4 minutos	Alunos														
	S	NS	N	S	NS	N	S	NS	N	S	NS	N	S	NS	N
CrITÉrios de AvaliaÇão:															
Regras															
Conhece e aplica as regras de jogo: reposiÇão de bola, principais faltas e incorreÇões.															
Aceita as decisões tomadas, bem como as falhas dos colegas.															
Ataque com bola															
AvanÇa para a baliza e remata se entre ele e a baliza não existem adversários.															
Realiza conduÇão de bola e fintas para ultrapassar os adversários diretos.															
Passa a um companheiro, se este estiver em melhor posiÇão para marcar.															
Ataque sem bola															
Procura desmarcar-se, de forma a poder receber a bola em situaÇão mais favorável.															
Defesa															
Assume uma atitude defensiva, colocando-se entre o adversário e a baliza, tentando interceptar a bola.															
Como Guarda-Redes															
Enquadra-se com a bola para impedir o golo.															
Inicia o ataque/ contra-ataque assim que recupera a bola.															
S - Sempre NS - Nem Sempre N - Nunca															
Jogo: (identificar equipa pela cor dos coletes): _____ () X _____ ()															

Anexo V – *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)*

Neste questionário não há respostas certas ou erradas; o que interessa é a tua opinião. Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário. Garantimos-te que o anonimato e a confidencialidade das respostas serão sempre mantidas. (Nunca, ninguém, vai saber quem respondeu a este questionário). Na aula é normal participarmos umas vezes melhor e outras pior. Gostaríamos de saber como tem sido a tua participação nas aulas. Por favor, diz em relação às frases que se seguem, **como classificarias a tua maneira de estar, usando a escala de 1 a 6 (1: Discordo completamente e 6: Concordo totalmente. Assinala só uma das opções com um "X". Obrigado pela colaboração.**

Idade: ____ Sexo (F/M/ prefiro não dizer): ____ Prática desportiva: Sim ____ Não ____

<i>Itens de Responsabilidade Pessoal e Social (Em que 1 significa: "Discordo totalmente" e 6 significa: "Concordo totalmente")</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1) Eu respeito os colegas.						
2) Eu respeito o professor.						
3) Eu ajudo os colegas.						
4) Eu animo os colegas.						
5) Eu sou simpático (a) com os colegas.						
6) Eu controlo o meu comportamento.						
7) Eu colaboro (ajudo) com os colegas.						
8) Eu participo em todas as atividades que o professor faz.						
9) Eu esforço-me.						
10) Eu estabeleço metas (objetivos) para mim mesmo (a).						
11) Eu tento esforçar-me mesmo que não goste da tarefa.						
12) Eu quero melhorar.						
13) Eu esforço-me muito.						
14) Eu não tenho metas (objetivos) para mim.						

Anexo VI – Guião de entrevista: Grupo Focal

Objetivos da entrevista:

1. Estudar os efeitos da aplicação do MRPS na perceção dos níveis de responsabilidade pessoal (RP) e social (RS) dos alunos;
2. Avaliar a perceção dos estudantes sobre o desenvolvimento e a progressão nos níveis do MRPS;
3. Avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação ao MRPS e os aspetos em que sentiram mais e menos dificuldades.
4. Perceber o impacto que a aplicação do MRPS teve nos alunos e de que forma pode ter desenvolvido o nível da transferência (nível V).

Ponto prévio: Informar os entrevistados sobre os procedimentos da entrevista; confirmar o seu consentimento para gravação áudio; apelar ao respeito pelo moderador e pelos colegas de grupo ao longo do debate, esclarecer que não há respostas certas ou erradas e que os alunos não vão ser julgados em função disso, devendo dar a sua opinião de uma forma livre e sem receios. Esclarecer acerca da garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados. Os níveis do MRPS devem estar afixados no local da entrevista.

Objetivo	Pergunta principal	SUB perguntas
Conhecer a perceção dos estudantes sobre o conceito de Responsabilidade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ao longo das últimas semanas temos falado muito sobre o conceito de responsabilidade. O que significa para vocês ser responsável? 2. Quando falamos em responsabilidade, falamos em responsabilidade pessoal, mais relacionada com o esforço e autonomia de cada um (relacionada com os objetivos dos níveis II e III), e responsabilidade social, relacionada com o respeito pelos outros e liderança (relacionada com os objetivos dos níveis I e IV). Neste último aspeto da responsabilidade, o que têm aprendido sobre a importância da vossa relação com os vossos colegas? 	<p>Acham que é importante para a vossa educação e formação pessoal?</p> <p>Conseguem dar alguns exemplos de comportamentos responsáveis nas aulas de Educação Física?</p> <p>Recordam-se de alguma situação ocorrida nas aulas em que tenha sido importante terem trabalhado em conjunto com os vossos colegas?</p>
Avaliar a perceção dos estudantes sobre o desenvolvimento e a progressão nos níveis do	<ol style="list-style-type: none"> 3. Nível I – Respeito pelos outros: No caso de terem existido conflitos ou situações de desacordo entre vocês nas aulas, como é que vocês resolveram? 	<p>Nível I: Conseguiram ter autocontrolo suficiente no sentido da resolução pacífica do conflito?</p> <p>Introduzir exemplo ocorrido numa das aulas, em</p>




MRPS.	<p>4. Nível II – Participação e esforço: A participação e esforço foi o nível que vocês menos valorizaram no questionário realizado no início do período. Na vossa opinião, qual foi a razão deste ter sido o nível menos valorizado?</p> <p>5. Quando realizam as tarefas, fazem-nas porque têm de ser, ou porque consideram que é importante para vocês?</p> <p>6. Nível III – Autonomia: Lembram-se de situações em que tenha sido desenvolvida a vossa autonomia?</p> <p>7. Nível IV – Liderança: Algum de vocês assumiu, em algum momento, o papel de líder ao longo das últimas aulas? Por exemplo capitão de equipa, porta-voz de grupo ou em outra situação?</p> <p>8. Quais são para vocês, as principais características que um capitão/líder deve ter?</p>	<p>que um dos alunos abandonou o seu grupo, por não terem chegado a acordo quanto à pontuação no jogo que estava a decorrer.</p> <p>Acham que essa atitude demonstra responsabilidade? O que acham que poderia ter sido feito para resolverem a situação de outra forma?</p> <p>Nível II: Considerem que conseguiram desenvolver mais este nível, com empenho e esforço na realização das tarefas?</p> <p>Nível III: O desenvolvimento da autonomia exige que vocês sejam capazes de realizar as tarefas de forma independente, resistindo à pressão dos outros. Sentem que os vossos colegas podem afetar a vossa independência? Por exemplo, se estiverem a fazer alguma coisa com empenho, e um colega vos começar a gozar ou provocar?</p> <p>Nível IV: Possível analogia com as características do capitão de equipa no futebol ou noutra modalidade que conheçam (como já foi falado numa das aulas).</p>
Avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação à implementação do modelo.	<p>9. Quais foram os níveis em que tiveram mais dificuldades em progredir?</p> <p>10. Quais foram os níveis em que tiveram mais facilidades em</p>	<p>Acham-se agora mais capazes de realizar tarefas sem que o professor tenha de estar constantemente a controlar?</p>

	<p>progredir?</p> <p>11. Acham que a implementação do modelo promoveu um aumento dos vossos níveis de responsabilidade?</p> <p>12. Aspetos mais positivos do modelo?</p>	
<p>Perceber o impacto que a aplicação do MRPS teve nos alunos e de que forma pode ter desenvolvido o nível da transferência (nível V).</p>	<p>13. Já alguma vez tinham tido alguma experiência semelhante nas aulas de Educação Física?</p> <p>14. Este modelo promove muitas situações em que vocês possam ter voz, poder de escolha e de decisão nas tarefas da aula, acham que isso é benéfico para vocês?</p> <p>15. O objetivo do modelo é que vocês consigam adquirir um conjunto de competências fundamentais para a vossa vida e que consigam utilizar o que aprenderem em outras esferas da vossa vida, como por exemplo na Escola, em casa, mas também na comunidade e na vida em sociedade. Conseguem indicar situações da vossa vida, para além da escola, em que possam aplicar aquilo que aprenderam ao longo das últimas aulas?</p> <p>16. Existe mais alguma coisa que queiram referir sobre o tema? Desejam acrescentar mais alguma coisa que ainda não tenha sido referida e achem pertinente?</p>	<p>Ou noutra disciplina?</p> <p>14. Exemplos: Escolha da ordem das aulas que conjugavam a lecionação da Dança com outra matéria, escolha da organização na avaliação de Dança, etc.).</p> <p>Consideram importante? Acham, por exemplo, que se forem vocês a escolher uma atividade ou a definirem a tarefa que devem fazer, isso vos faz ser mais responsáveis?</p> <p>Em que outros contextos os níveis do modelo podem ser desenvolvidos?</p>

Anexo VII – Certificado de participação no XIX congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa



Anexo VII – Diploma de participação no XII Fórum Internacional das Ciências do
Desporto e da Educação Física

	<p>Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física</p> <p>XII FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 1 2 9 0</p> <p><i>Inovação e Tecnologias em Educação Física</i></p> <p>28 de abril a 5 de maio 2023</p>	 UNIVERSIDADE DE COIMBRA
<h2>DIPLOMA</h2> <p><i>Tiago Rocha</i></p> <hr/>		
<p>apresentou a parte Investigativa do respetivo Relatório de Estado 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 <i>Inovação e Tecnologias em Educação Física</i>.</p>		
<p>Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023</p>		
<p>A coordenadora do MEEFEBS</p>		
<p>Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA Num. de identificação: 05222251 Data: 2023/06/12 10:45:12 +01'00'</p> 		
<p>(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)</p>		
<p>Organização: Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário</p>		

Anexo IX – Poster do Tema-Problema apresentado ao Agrupamento de Escolas de Mundão

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

Tema-Problema: Parte investigativa do Relatório de Estágio

2022-2023

Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS): Estudo realizado com uma turma do 9.º ano do Agrupamento de Escolas de Mundão.

†Tiago Rocha (mestrando)
 †Sérgio Fernandes, †Marco Aguiar (professores cooperantes)
 †Aristides Machado-Rodrigues (orientador da faculdade)
 †Escola EB 2,3 de Mundão
 †Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem vindo a assistir-se à implementação e disseminação de diversos modelos de intervenção pedagógica, estruturados com o intuito de promover o desenvolvimento positivo de crianças e jovens, através do desporto e da atividade física (Corte-Réal et al., 2016). Um modelo que se tem destacado e assumido particular relevância é o Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) de Donald Hellison (2011).

O MRPS desenvolve-se de forma progressiva ao longo de 5 níveis de responsabilidade: nível I – respeito pelos outros; nível II – participação e esforço; nível III – autonomia; nível IV – liderança; e nível V – transferência (Hellison, 2011).

A investigação tem demonstrado impactos muito significativos da sua aplicação, com destaque para a diminuição dos comportamentos agressivos, maior aceitação e compreensão dos outros, o desenvolvimento da autoconfiança, autocontrolo e capacidade de tomar decisões, bem como a promoção da autoeficácia e autorregulação na aprendizagem.

Assim, a presente investigação tem como objetivos:

- ✓ Avaliar a perceção dos estudantes sobre o desenvolvimento e a progressão nos níveis do MRPS;
- ✓ Avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação ao MRPS;
- ✓ Perceber o impacto que a aplicação do MRPS teve nos alunos e de que forma pode ter desenvolvido o nível da transferência.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Análise dos dados quantitativos: Os resultados encontrados demonstram que os níveis mais valorizados do MRPS foram o nível I e o IV, embora não existam diferenças significativas em relação aos restantes níveis. Não foram encontradas diferenças significativas nos scores entre grupos (sexo e idade), porém, no nível II existe uma maior diferença entre as mulheres, com maiores valores no sexo masculino e no grupo dos 14 anos.

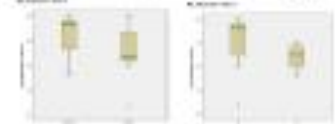


Figura 1: Distribuição dos dados em sexo e idade para o nível II (participação).

Análise dos dados qualitativos: O conceito de responsabilidade é entendido pelos alunos como "algo que devemos ter, seja fora ou dentro da escola" (A1); "em relação às nossas atitudes, aos nossos atos, em relação aos outros e às coisas" (A2); "é uma obrigação" (A3). Em relação aos níveis do MRPS, os alunos sentiram mais dificuldades nos níveis II e III, especialmente os níveis referentes à responsabilidade pessoal, relacionados com a motivação e aplicação do esforço pessoal: "No nível II há sempre alguma exercício que eu não gosto e obriga a ter mais motivação para fazê-lo". O nível III também é difícil porque quando nós estamos a falar as coisas अच्छा, temos sempre aquele medo de errar" (A6).

METODOLOGIA

A presente investigação assume uma abordagem de metodologia mista, tendo sido utilizados métodos de recolha de dados quantitativos numa fase inicial e qualitativos numa fase final.

Amostra: Participaram neste estudo 21 alunos de uma turma do 9.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Mundão (14 rapazes e 7 raparigas, com idade M ± DP de 14,2 anos ± 0,41).




Figura 1: Descrição da metodologia.

Análise dos dados quantitativos: software SPSS Statistic (v. 23, IBM SPSS, Chicago, IL):

- ✓ Estatística descritiva (média, desvio-padrão, distribuição da amostra);
- ✓ Estatística inferencial (comparação em função do sexo, idade e prática desportiva: teste não-paramétrico Mann-Whitney);

Análise dos dados qualitativos: Análise de conteúdo temática. A análise elaborada deu origem ao seguinte quadro temático:

Tema 1: Responsabilidade	Tema 2: Não consigo fazer nada	Tema 3: Não consigo fazer nada	Tema 4: Não consigo fazer nada	Tema 5: Não consigo fazer nada	Tema 6: Não consigo fazer nada
↳ Causa da responsabilidade	↳ Motivação	↳ Motivação	↳ Motivação	↳ Condições do espaço	↳ Responsabilidade
	↳ Motivação do professor	↳ Esforço pessoal	↳ Progresso nos níveis		↳ Responsabilidade
	↳ Condição	↳ Motivação com os outros	↳ Apoio à prática dos outros		↳ Responsabilidade

Figura 2: Representação de dados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo permitiu concluir que os alunos, apesar de considerarem a responsabilidade um valor fundamental que todos devem ter, quer em relação a si próprios (responsabilidade pessoal) quer em relação aos outros (responsabilidade social), apresentam um entendimento generalizado de responsabilidade como "uma obrigação" e é "uma imposição", mais do que um conceito relacionado com a cidadania e participação ativa na escola e na sociedade, tal como referem Koutelidou et al. (2022).

Embora reconheçam a necessidade de cumprir os níveis previstos, sem dificuldades na transferência das competências desenvolvidas para outros contextos: "Claro que não jogo fora de escola o autocontrolo vai ser mais difícil" (A3), como constataram também Corte-Réal et al. (2016), quando afirmam que a maior dificuldade dos alunos é aplicar estas aprendizagens fora da aula.

O nível III (autonomia) é referido pelos alunos como o mais difícil de alcançar, uma vez que, inverter a dificuldade de trabalharem de forma independente, sem necessidade de supervisão e controlo direto por parte do professor, é uma tarefa complexa e que exige tempo (Koutelidou et al., 2022).

A aplicação do MRPS revelou a importância dos alunos terem voz e poder de decisão ("empowerment"), aspetos fundamentais na construção da individualidade, do respeito entre todos e da progressão na vida: "Não conseguimos ter a voz para dizermos as coisas, para os outros nos respeitarem" (A4). "Não precisamos de cumprir os níveis para progredir na vida e nesta fase em particular, porque vamos para o 10.º ano para outra escola, e aí entra a transferência" (A5).

CONCLUSÕES

- ✓ Os alunos revelam dificuldades em cumprir os níveis básicos do MRPS, sobretudo os níveis referentes à responsabilidade pessoal (níveis II e III);
- ✓ A aplicação do MRPS foi avaliada de forma muito positiva, sobretudo por clarificar, o que em cada momento se espera dos alunos;
- ✓ A turma entende a importância do cumprimento dos níveis, mas tem dificuldade em compreender o nível V, de transferência, em que se espera que sejam capazes de aplicar as aprendizagens do MRPS noutros contextos das suas vidas.

Limitações do estudo: como principais limitações do estudo encontramos a inexperience do professor em relação à aplicação do MRPS, bem como o reduzido período de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corte-Réal, N., Gas, C., Naguib, L., & Fontana, A. M. (2016). Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Uma revisão a 4 a par. *Revista Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto*.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (Third Edition). Human Kinetics.

Koutelidou, A., Digiulis, N., Spyropoulou, P., & Gouvas, M. (2022). Student perceptions of responsibility in physical education: A qualitative study. *Research*, 6(2), 171-184. <https://doi.org/10.30605/research.2022.184207>