



Campus Universitário de Almada
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Relatório final

Perceção de homofobia e discriminação de alunos LGBTQIA+ em relação à disciplina de Educação Física em Portugal

Ana Catarina Kress de Carvalho Craveiro

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador ISEIT: Professor Doutor Fernando A. R. Vieira

Co-orientador: Professora Sylvie Pereira

Almada, 2021



Campus Universitário de Almada
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Relatório final

Perceção de homofobia e discriminação de alunos LGBTQIA+ em relação à disciplina de Educação Física em Portugal

Relatório final de Prática de Ensino
Supervisionada apresentado com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário (2º ciclo de estudos) ao abrigo do
Aviso n.º 7255/2015 de 30 de junho de 2015

Ana Catarina Kress de Carvalho Craveiro

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador ISEIT: Professor Doutor Fernando A. R. Vieira

Co-orientador: Professora Sylvie Pereira

Almada, 2021

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Ana Catarina Kress de Carvalho Craveiro do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo de 2020/2021.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital este trabalho poderá ser utilizada em atividades de detecção electrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

11 de outubro de 2021

Assinatura

Agradecimentos

Com a conclusão deste estudo, que visa a obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física, concluo um importante capítulo do meu percurso académico e pessoal.

Gostaria de agradecer a todos os professores que participaram no meu percurso de educação desde o 1º ciclo até ao presente momento de conclusão de Mestrado, em especial aos professores que mesmo sem saberem, mantiveram o meu interesse em seguir esta profissão influenciando assim de forma positiva o meu futuro e as minhas escolhas profissionais (Profª Flora Ribeiro; Profª Elisa Moreira, Profº Paulo Santos, Profº José Lagoas, Profº Hugo Rodrigues, Profª Sónia Araújo, Profº Hugo Menino, Profª Mariana Cansado, Profª Filomena Farinha; Profª Amália Rebolo, Profº Vítor, Lobo, Profº António Joaquim ‘Toquim’, Profº Sérgio Marta, Profº Fernando Quintino, Profº José Mira, Profº Amândio Dias, Profº Luís Silva, Profª Paula Rodrigues).

Sinto necessidade de agradecer separadamente a um conjunto de professores cujo a sua influência foi fundamental para o meu percurso de aluna do ensino superior e futura docente. Foram professores que me transmitiram confiança, acreditaram nas minhas capacidades, acompanharam-me, motivaram-me e forneceram-me todas as ferramentas para poder desenvolver as minhas competências enquanto professora e investigadora, (Profª Sylvie Pereira, Profª Ana Luísa Gonçalves, Profº Fernando Vieira e Profº José Mendes).

Agradeço todas as turmas que trabalhei durante este percurso do estágio, em especial à turma do 9ºB da escola Carlos Gargaté (ano letivo 2020/2021). Apesar de ser uma fase, e um ano diferente e difícil a nível mundial a turma foi impecável, compreensiva e paciente ao longo do ano lectivo. A interacção com esta turma deu-me mais conhecimentos e motivação para dar continuidade ao percurso do estágio, de formação e consequente profissão.

Gostaria também de agradecer à minha família e amigos por todo o apoio não só ao longo deste ano, mas desde sempre, por nunca duvidarem de mim, das minhas capacidades e por apoiarem o meu sonho desde o início da minha jornada como aluna e como sujeita, sem dúvida que cada um de vós influenciou e me ensinou algo que terei sempre comigo. Mãe, Pai, Gui, Avós, Tios, Tias e Primos.

Hau hadomi ó doben.

Resumo

O atual relatório apresenta uma síntese das principais atividades desenvolvidas durante o estágio pedagógico, que constitui a etapa final do Mestrado em Ensino da Educação Física. O documento está estruturado com base no Decreto-Lei nº 240/2001, que anuncia e aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário através de 4 dimensões.

O desenvolvimento da dimensão profissional, social e ética foi praticada ao longo das aulas presenciais de educação física, nas sessões de ensino à distância, nas sessões de orientação vocacional. Foi também trabalhada em momentos pontuais de partilha com os alunos em momentos não lectivos.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem assimilei a necessidade de um planeamento adequado à realidade da escola tendo em conta os seus. Coloquei em prática estratégias de demonstração e feedback para que os alunos encontrassem motivação e atingissem o sucesso nas suas aprendizagens.

A dimensão participação na escola e comunidade foi concretizada através da intervenção e interação em atividades como o desporto escolar, atividades não-letivas, saída de estudo e convívios no meio escolar.

Na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, analisei a discriminação homofóbica na disciplina de educação física, procurando saber quais as vivências da comunidade LGBTQIA+ na educação física.

O trabalho realizado ao longo deste ano permitiu-me testar e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação. Permitiu-me simultaneamente desenvolver novas competências científicas, pedagógicas e pessoais, que serão imprescindíveis para a minha atuação enquanto professora.

Abstract

The current report presents a summary of the main activities developed during the pedagogical internship, to finish the final stage of the master's degree in Physical Education.

The document structure is based on the Decreto-Lei 240/2001, which announces and approves the general profile of the professional performance of the kindergarten educator and middle and high school teachers through dimensions 4 dimensions.

The development of the professional, social, and ethical dimensions was practiced throughout the classroom classes of physical education, in the sessions of online classes, in the sessions of vocational orientation. It was also practiced in social moments with students in non-classes related moments.

In the development dimension of teaching and learning, I assimilated the need for adequate planning to the reality of the school considering its own. I put in place demonstration and feedback strategies so that students would find motivation and achieve success in their learning.

The participation dimension in the school and community was materialized through the intervention and interaction in activities such as school sports, non-electrical activities, school outings, and socializing in the school environment.

In the dimension of lifelong professional development, I analyzed homophobic discrimination in the discipline of physical education, seeking to know the experiences of the LGBTQIA+ community in physical education.

The work done during this year allowed me to test and deepen the knowledge acquired throughout my training. At the same time, it has enabled me to develop new scientific, pedagogical, and personal skills, which will be essential for my work as a teacher.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Lista de siglas e abreviaturas	VII
Índice de figuras.....	VIII
Índice de tabelas e quadros	IX
Introdução	10
Caraterização da escola.....	11
Capítulo I	13
1. Descrição e análise de atividades.....	13
1.1 DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA.....	13
1.2 DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	14
1.2.1 Caracterização da turma.....	14
1.2.2 Teste sociométricos.....	15
1.2.3. Horário	16
1.2.4 Planeamento.....	16
1.2.5 Ensino	19
1.2.6 Avaliação	24
Capítulo II	28
DIMENSÃO DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DE RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	28
Capítulo III.....	30
DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA	30
Resumo	30
Abstract.....	31
Introdução	32
Método	33
Participantes.....	33
Instrumentos.....	34
Procedimentos.....	35
Análise de Dados	35
Resultados e Discussão	36
Conclusões	41
Referências.....	42
Capítulo IV.....	46
Reflexões sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências.....	46
Conclusão.....	47

Referências bibliográfica	48
---------------------------------	----

Lista de siglas e abreviaturas

EF – Educação Física

DGS – Direção Geral de Saúde

ME – Ministério da Educação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

EB – Escola Básica

JI – Jardim de Infância

TP/TT – Tempo Parcial/Tempo Total

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

NI/NA/NE – Nível Introdutório/ Nível Avançado/ Nível Elementar

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

LBGTQIA+ - Lésbicas, Bissexuais, Gays, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais

Índice de figuras

Figura 1 - Teste sociométrico - Vertente operativa	15
Figura 2 - Horário pessoal de estágio	16
Figura 3 - Planificação 2º semestre.....	18
Figura 4 - Planificação 1º semestre.....	18
Figura 5 - Exemplo de Plano de aula	21
Figura 6 - Exemplo de reflexão de aula	22
Figura 7 - Avaliação inicial e intercalar.....	25
Figura 8 - Tabela de avaliação	26
Figura 9 - Critérios de avaliação - 9ºano.....	27
Figura 10 - Subcategorias de discriminação consideradas mais relevantes pelos participantes...	36
Figura 11 - Subcategorias de discriminação na educação que não bullying (e.g. participação em atividades)	37

Índice de tabelas e quadros

Quadro 1 - Diferentes estilos de ensino, de M. Mosston. (Adaptado de M. Mosston, Teaching Physical Education, Columbus, 1966).....	20
Tabela 1 - Correlações entre as Dimensões da Homofobia Internalizada, Discriminação e Variáveis Relacionadas com a Disciplina de Educação Física	37
Tabela 2 - Diferenças em Relação à Dimensão Percepção de Estigma Externo, Variável Discriminação e Retração na Disciplina de Educação Física	40

Introdução

Durante o ano letivo de 2020/2021, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e com o objetivo da obtenção do grau mestre do curso de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foram realizados um estágio pedagógico e um estudo científico, apresentados no presente relatório.

A Prática de Ensino Supervisionada permite colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos em contexto de aula e adaptá-los/contextualiza-los à realidade das turmas de 3ºciclo/secundário. Esta confrontação com o contexto real de ensino ensinou-me que as técnicas de pedagogia vão muito além da teoria que cada turma e cada aluno tem as suas características.

São integrados como objetivos da Prática de Ensino Supervisionada o desenvolvimento das capacidades de organização do trabalho, a estruturação de planeamentos (anual, semestral, de aula), a aplicação de estratégias de ensino de acordo com as características dos alunos e a elaboração de registos de avaliação.

O presente documento expõe de forma estruturada as funções e atividades realizadas ao longo do ano, bem como o projecto de investigação onde é abordada a temática da discriminação na educação física.

Caraterização da escola

O estágio profissional foi realizado no estabelecimento de ensino publico pertencente ao Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté. O agrupamento é formado por três escolas, Escola Básica Carlos Gargaté, Escola Básica e JI Louro Artur, e Escola Básica e JI Santa Maria, o agrupamento encontra-se situado na freguesia da Charneca de Caparica, concelho de Almada, distrito de Setúbal.

No ano letivo de 2020/2021, o corpo docente foi composto por 70 de profissionais da área da educação, 8 assistentes técnicos e 22 assistentes operacionais e 4 estagiários. No que diz respeito aos alunos o número total de inscritos no agrupamento é de 1256 (351 na EB/JI Santa Maria; 265 na EB/JI Louro Artur e 640 na Escola Carlos Gargaté).

Os alunos que integram este agrupamento são oriundos de três grandes grupos socioeconómicos: (Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté, Projeto Educativo, 2020)

- Grandes dificuldades económicas: manifestam baixo grau de escolaridade, eventualmente devido a falta de recursos e ao nível baixo de escolaridade da família;
- Grupo com grau económico estável, todavia sem interesse em acompanhar os seus educandos;
- Grupo com grau económico confortável e elevado grau cultural, mostrando sempre disponíveis para acompanhar os seus educandos.

As problemáticas descobertas pelo Agrupamento como consequência desta diferença de grupos socioeconómicos são o isolamento cultural, o número alto de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE) e por último, problemas de cariz social que interferem na vida escolar, como problemas de comportamento.

De forma amenizar estas diferenças a escola desenvolve um conjunto de projectos que tem como objetivo Educar para a autonomia, intervenção e responsabilidade por exemplo: tutorias específicas, apoios educativos, atividades de artes e ofício, clube artístico, clube informático, clube de xadrez, oficina 3D, desporto escolar, entre outros.

No que diz respeito ao estabelecimento onde foi realizado o estágio profissional, as aulas de educação física e as sessões de desporto escolar são realizadas no Pavilhão da Câmara Municipal de Almada. O pavilhão é composto por uma nave, bancadas, uma sala de espelhos, seis balneários destinados exclusivamente aos alunos, uma sala de professores, secretaria da câmara, duas arrecadações para uso restrito da escola e posto médico. De acordo com o

roulement as aulas poderão também ser lecionadas em dois espaços exteriores multidisciplinares, podem também ser explorados os espaços naturais perto da escola como, jardins, parques, mata dos medos e as praias mais próximos. A nível de recurso materiais a escola esta equipada com os materiais suficientes para o bom funcionamento das aulas práticas e teóricas e com o cumprimento do plano nacional de educação física.

Capítulo I

1. Descrição e análise de atividades

1.1 DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA

O autor Albuquerque (2010) refere que existem 3 pilares de extrema importância a considerar quando o objetivo é um ensino de qualidade, que são o “conviver”, o “conhecer” e o “saber comunicar”. Na sala de aula o professor deve utilizar estratégias criativas e lúdicas e utilizar métodos diferentes criando assim o clima de aula positivo o que facilita as aprendizagens, (Guerra, 2018).

O professor como profissional não se pode restringir apenas à leccionação da sua disciplina, a partir do momento que um professor frequenta o estabelecimento de ensino, esta a fazer parte do crescimento de crianças e jovens e assume um papel fundamental no desenvolvimento e formação na vida destes estudantes, (Gonçalves, 2017).

O trabalho de sala de aula deve ir além dos conteúdos científicos específicos da disciplina, a sala de aula e todo o ambiente escolar deve ser um local onde o aluno se sente recebido, seguro e respeitado. Deste modo é também função dos professores tornarem este clima acolhedor possível através do ensino e desenvolvimento de conceitos como debates, autonomia, inclusão e equidade procurando assim a plena inclusão na sociedade, respeito pela diferença, inserção passiva do processo educativo, promover o sentido crítico dos alunos e garantir o seu bem-estar.

O desenvolvimento da dimensão profissional, social e ética ao longo do ano letivo foi posta em prática ao longo das aulas presenciais de educação física, nas sessões de ensino à distância, nas sessões de orientação vocacional e momentos pontuais.

Nas aulas de educação física procurei ter momentos de partilha ajustando de certa forma o tipo e o conteúdo de instrução de acordo com o grupo a quem me dirigia, de modo que os grupos alcançassem objetivos semelhantes, mas com pequenos factores simplificadores de acordo com as características dos praticantes. Nas aulas foram desenvolvidas atividades como peddy paper, percursos de orientação, organização de uma coreografia por grupos, todas estas atividades trabalham o sentido de autonomia, trabalho em equipa, pensamento crítico e de inclusão. Ao longo do ano, no início e final da aula era chamado um aluno que tinha de escolher um colega e em par teriam de realizar com a minha supervisão, os exercícios de aquecimento e no final da aula o alongamento. No início do ano os alunos mostravam um certo receio e vergonha em assumir este papel, no entanto no final do ano já faziam os pares de forma autónoma a assumiam estas duas fases da aula, esta evolução demonstra novamente os conceitos de

autonomia e liderança e demonstra também a pré-disponibilidade dos alunos para o bom funcionamento das aulas.

Nas aulas de ensino à distância era reservado um momento da aula para que os alunos pudessem colocar as suas questões ou debater sobre os temas semanais abordados. Nas sessões do VOE a comunicação e partilha de informação era mais realizada entre os alunos e a Psicologia Dr. Ana Borges juntamente com a professora Sylvie Pereira, no entanto existiram momentos em que os alunos falavam comigo e colocavam questões relacionadas com o meu percurso escolar e académico o que tornava a relação professor-aluno mais próxima.

Considero também que o meu envolvimento no núcleo de desporto escolar de surf me permitiu trabalhar muito esta dimensão pois os alunos manifestam maior disponibilidade e à vontade o que facilita a comunicação, a relação professor-aluno e a partilha de conteúdos de uma forma mais descontraída e igualmente ou superiormente rica em momentos de aprendizagem.

1.2 DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

1.2.1 Caracterização da turma

No início do ano letivo 2020/2021 foi realizada uma reunião para que as turmas fossem atribuídas, como grupo de estágio constituído por três elementos a professora Sylvie Pereira apresentou ao grupo as características gerais das turmas bem como os respectivos horários e deixou ao critério dos estagiários a escolha das turmas.

Cada estagiário assumiu a função de leccionar uma das turmas, no entanto seria sempre realizado par-pedagógico com as restantes turmas incluindo as do 2º ciclo cujo as funções principais seriam desenvolvidas pelos alunos estagiários da licenciatura.

A turma pela qual fiquei responsável de leccionar a disciplina de Educação Física foi também a qual assumi a função de coadjuvação da direcção de turma. A turma do 9ºB é constituída por 28 elementos, em relação ao sexo biológico existem 20 raparigas e 8 rapazes, todos os constituintes da turma são alunos do agrupamento ao longo do seu percurso escolar, à excepção de um aluno que frequenta o agrupamento desde o ano letivo 2019/2020. Na segunda semana de aulas um dos elementos da turma foi transferido para outro estabelecimento de ensino, ficando assim com 27 elementos no total, (19 raparigas e 8 rapazes).

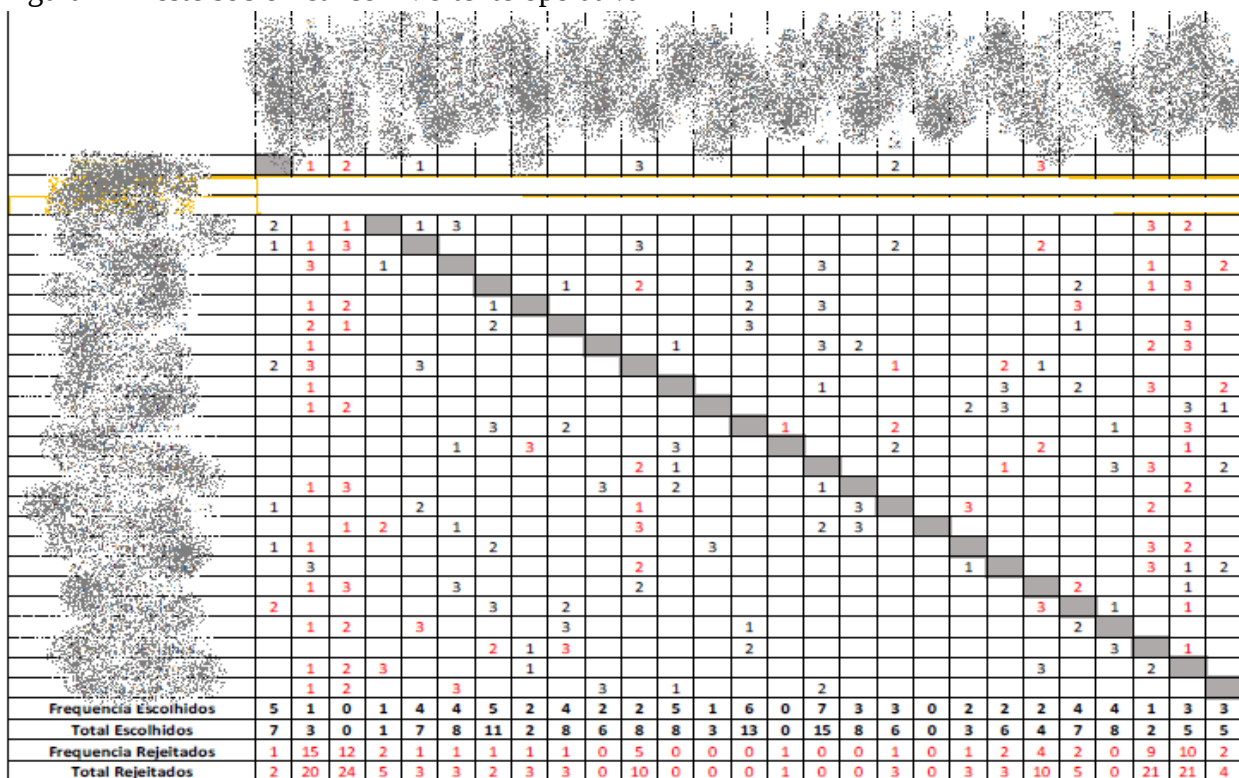
1.2.2 Teste sociométricos

De forma implementar os conhecimentos ensinados na formação apresentada pela professora Amália Rebolo, na unidade curricular de semanários, e a realizar a caracterização da turma com maior rigor foi aplicado um teste sociométrico onde foram realizadas quatro questões onde eram abordados dois momentos específicos. A primeira pergunta é referente à disciplina de Educação Física (caracter operativo) e a segunda questão diz respeito a um contexto não escolar, (caracter afectivo) é, por tanto, uma questão cujo as respostas são mais significativas do ponto de vista social, Frederickson e Furnham (1998) cit in Alves e Duarte, (2010).

No que diz respeito às interações de carácter afetivo (viagem de finalistas) não existem alunos negligenciados nem controversos, o que significa que todos os alunos têm um colega na turma com que se identificam e o sentimento é recíproco. Existem 4 pares, quatro trios e um círculo de cinco elementos. Ainda referente a esta questão existem cinco estrelas e três rejeitados.

No que diz respeito à recolha de dados de carácter operativo (par de trabalho na disciplina de Educação Física), podemos concluir que existem cinco estrelas, três rejeitados, três negligenciados e zero controversos (figura 1). Na vertente de esquema grupal surgem sete pares, dois trios, um círculo com quatro elementos e quatro alunos isolados.

Figura 1 - Teste sociométrico - Vertente operativa



1.2.3. Horário

Figura 2 - Horário pessoal de estágio

HORARIO PESSOAL						
Entrada	Saida	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:00	8:50					
8:50	9:40	9ºB DT			Reunião	
9:55	10:45	9ºB				
10:45	11:35	9ºB VOE		9ºB		
11:45	12:25	5ºB				5ºA
13:15	14:05			9ºD	DE	
14:05	14:55					
15:10	16:00	9ºC				
16:00	16:50					
17:00	17:50					

Durante o ano letivo 2020/2021 o horário pessoal foi de 10 horas semanais onde estão incluídas as sessões de VOE, aulas de educação física da turma do 9ºB, do 5ºB e 5ºA onde foi realizado par pedagógico, o desporto escolar e por fim 1h de reunião semanal que acontecia todas as quintas-feiras de manhã. Estão também representadas na figura 2 mais 5 horas, 4 horas que representam os momentos de aulas dos colegas de estágio, momentos estes que por vezes eram observados e analisados em conjunto com a professora Sylvie Pereira. Por fim é possível destingir mais 1h no período da manhã de segunda-feira no qual eram desenvolvidos trabalhos relacionados com a direcção de turma.

1.2.4 Planeamento

A EB 2/3 Carlos Gargaté trabalha com um esquema de divisão do ano letivo por semestres desde o ano letivo 2019/2020 o que significa que em vez do ano estar dividido em três períodos, está dividido em dois semestres. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 esta mudança tem como objetivo garantir que todos os alunos são capazes de desenvolver as suas capacidades e conhecimentos e adquirir todas as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para que este planeamento fosse efectuado com sucesso, no início do ano letivo foram facultados um conjunto de documentos referentes à planificação do ano letivo e à organização

do mesmo tendo como principal foco, a disciplina de educação física. O ministério da educação prevê que os alunos do 9º ano dominem 3 grandes áreas: Atividade física, aptidão física e área dos conhecimentos.

Na área da atividade física o aluno deve desenvolver o seu nível introdutório/elementar em 7 matérias de diferentes subáreas. Subárea dos jogos desportivos colectivos - futebols, andebol, basquetebol, voleibol; Subárea ginástica – solo, aparelhos, rítmica; Subárea atletismo: Atletismo: saltos, corridas, lançamentos e marcha; Sub área atividades rítmicas e expressivas: Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais; Outras: Raquetes, orientação, badminton, corfebol, Tag Rugby.

Na área da aptidão física o aluno deve realizar um conjunto de testes da bateria do fitescola que avaliam a sua capacidade motora evidenciando a aptidão muscular e aptidão aeróbia, existem valores de referência da zona saudável simulados com base na idade e género dos alunos.

Na área dos conhecimentos os alunos devem ser capazes de identificar, desenvolver e relacionar conceitos sobre a hábitos de vida saudável, comportamentos de risco na atividade física, e conhecer as regras e regulamentos das várias atividades e modalidades.

Devido à situação pandémica que o mundo está a atravessar, as planificações do ano letivo 2020/2021 sofreram imensas alterações, no caso da disciplina de educação física o planeamento e o modo de lecionação tiveram de ser alterados.

Foram dadas orientações por parte do ministério da educação para que a disciplina de educação física e desporto escolar adota-se um conjunto de regras para tornar a prática de exercício nas escolas, o mais seguro possível. Parte destas orientações estão disponíveis no site da escola (www.aecg.pt) e definiam o seguinte: Privilegiar o espaço exterior para a prática lectiva; O uso de máscara não é aconselhado durante a prática; No pavilhão desportivo, estará apenas uma turma para a prática letiva; Existe uma área delimitada na bancada com indicações para colocação das mochilas e pertences dos alunos; lavar e/ou desinfetar as mãos à entrada e à saída das instalações desportivas ou outros locais onde decorra a prática de desporto; Higienização do material desportivo utilizado após cada turno; Circuitos devidamente identificados para a circulação de acesso à nave e res desportiva e acesso a todas as instalações desportivas.

Em reunião com o departamento de educação física ficou definido que não se iria desenvolver a modalidade de ginástica devido à partilha de material e proximidade que a modalidade implica, e seriam formados grupos bolha de forma a evitar contágios na turma e tornar possível a lecionação de educação física como disciplina de cooperação e trabalho de equipa.

No início do ano foi realizada uma reunião com todos os professores de educação física com o objetivo de realizar um planeamento anual comum para que fossem trabalhadas com harmonia

as matérias da disciplina. Como foi referido anteriormente era permitida apenas uma turma no pavilhão, logo as restantes teriam de realizar a sua aula nos espaços exteriores. O planeamento anual e semestral deve ter em consideração um conjunto de fatores previsíveis como o tempo total de aula (50'' ou 100''), o espaço onde a aula se vai realizar (interior ou exterior) a carga horária para cada modalidade, quais as matérias a leccionar e como dividi-las ao longo do ano e factores imprevisíveis como as condições meteorológicas e o material disponível no momento.

As figuras 3 e 4 apresentam a planificação atualizada anual dividida por fases semestrais tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3 - Planificação 1º semestre

	Avaliação inicial												Aprendizagens e Desenvolvimento										Desenvolvimento e Consolidação											
	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50
Basquetebol																																		
Voleibol																																		
Futebol																																		
Lançamentos																																		
Velocidade																																		
Dança																																		
Badminton																																		
Aptidão Física																																		

Figura 4 - Planificação 2º semestre

	Avaliação inicial											Aprendizagens e Desenvolvimento										Desenvolvimento e Consolidação														
Aula nº	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53										
Lição nº	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83
Tempo	60	60	60	60	60	60	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100
Aptidão Física																										Fitescola										
Conhecimentos																										Vaivem + Flexibilidade (MS e MI) Flexões + Abd. + Imp. Horizontal										
Ginástica (Trave)		T	T							T			T	T																						
JDC (Andebol, Beisebol, Corfebol)					A	A	A			A			A	C	A	C	B	A	A	A			B										*	*	*	
Atletismo (Barreiras, Lanç. do Peso)										LP	LP	B		LP	B		LP			B			B													
Alternativos (Escalada, Orientação)								O					O				E					E														
	Online							Presencial																												

No primeiro semestre surgiram alguns imprevistos como o mau tempo que impossibilitou a realização de três aulas e um confinamento por parte da professora Sylvie Pereira com a duração de 2 semanas onde a turma não teve 4 aulas de EF. No segundo semestre as aulas

iniciaram em modo online onde todas as aulas foram substituídas por ensino à distância, sendo assim as primeiras 6 semanas de aulas foram leccionadas através da plataforma teams e as restantes em modo presencial até ao final do ano, não esquecendo que ao longo do ano letivo os alunos tinham necessidade de realizar isolamentos profiláticos conforme os contactos de risco no seio familiar ou na escola.

1.2.5 Ensino

De acordo com os autores Gomes et.al (2017) defendem que para que haja um ensino de qualidade na educação física é importante que o professor seja capaz de organizar situações de aprendizagem de acordo com as características dos alunos e que lhes dê ferramentas para que eles desenvolvam os conhecimentos, as atitudes e as competências com o objetivo de manterem uma vida fisicamente ativa e saudável.

O processo de ensino-aprendizagem consiste na transmissão de informação e conhecimentos por parte do professor para os alunos. Nesta troca de conhecimentos o professor deve transmitir aos alunos os conteúdos das diferentes áreas que compõem o currículo da disciplina.

O método de ensino deve ser estruturado com base nas capacidades iniciais dos alunos, visto que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, é fundamental proporcionar oportunidades e tempos de prática ajustados, bem como alternar no tipo de estilos de ensino de acordo com as suas necessidades.

Uma estratégia de ensino proposta por Mossoton (1966) é até à actualidade uma ótima referência pois é uma estruturação de conceitos e condições de ensino que tem como objetivo a optimização das aprendizagens. A proposta baseia-se em 7 estratégias de ensino que tem como premissa um transfere de responsabilidade e autonomia da parte do professor para os alunos, este transfere deve ser realizado ao longo do ano letivo e de acordo com as características da turma, Quadro1.

Quadro 1 - Diferentes estilos de ensino, de M. Mosston. (Adaptado de M. Mosston, Teaching Physical Education, Columbus, 1966)

Autonomia	Estilo de ensino	
	Comando	O professor toma as decisões
	Centrado na tarefa	Os alunos praticam a tarefa proposta
	Ensino recíproco	Em pares, um aluno executa a tarefa e o colega avalia
	Ensino por pequenos grupos	As tarefas são definidas segundo as capacidades e o nível de aprendizagem dos grupos
	Ensino individualizado	exercícios-critério com objetivos específicos de acordo ao nível de desempenho motor do aluno
	Descoberta-guiada	O professor planeia o objetivo e orienta os alunos para que estes tomem decisões e explorem soluções alternativas através de diversas situações de aprendizagem
	Situação problema	São colocadas diferentes situações-problema que os alunos devem resolver por si próprios.

De acordo com Ventura et al. (2011), bom professor na dimensão técnica deve dominar os conteúdos da disciplina que leciona, ser exigente, pontual e utilizar estratégias pedagógicas eficazes e na dimensão humana deve ser disponível, compreensivo, justo e incentivar os alunos. Para Gonçalves & Albuquerque (2017) na dimensão técnica o professor deve dominar os conteúdos, ser criativo, líder e bom profissional e no que diz respeito à vertente humana deve ser compreensivo, atencioso, motivar e valoriza os alunos.

Tendo em conta estas variáveis e características do que é considerado ser um bom professor, considerei de extrema importância a proposta da professora Sylvie Pereira na qual teríamos de apresentar um plano de aula (ver figura 5), e à posteriori uma reflexão de aula (ver figura 6) para todas as sessões de ensino. A tarefa de realizar um plano de aula permite que haja uma preparação previa, onde todos os pormenores do momento letivo são analisados, tal como o material necessário, tempo total de aula, o tempo parcial de cada exercício e a constituição dos grupos de acordo com os níveis de desempenho dos alunos. O plano de aula, é dividido em 3 partes: parte inicial, que ocupa 10 a 25% do tempo total da aula e tem como objectivo a preparação física e mental para a prática de exercício físico; a parte fundamental ou principal que ocupa 50 a 70% do tempo total de aula que tem como objectivo iniciar ou consolidar as competências; e por fim a parte final que ocupa 10 a 15% do tempo total de aula e tem como objectivo o retorno à calma.

Figura 5 - Exemplo de Plano de aula



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interdisciplinares e Transculturais
 Mestrado Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
 Escola Básica Carlos Gargaté – Charneca da Caparica - Almada



Data	Espaço	Nº Alunos	Duração	Início	Fim	Ano	Professora Estagiária
18/01/2020	Exterior	28	50 min	9:55	10:45	9º ano	Catarina Craveiro
Material Necessário				Objetivos Gerais			
4 bolas de basquetebol, 5 bolas de futebol, coluna de som, pinos coloridos.				Corrida de resistência Futebol Basquetebol Dança			
Organização do espaço de aula				Ilustração			
A aula vai ser dividida em dois momentos, no 1º momento vai ser realizada corrida de resistência, dança e basquetebol. No 2º momento vai ser abordada a temática de futebol.							

Objetivos específicos
Consolidação das unidades didáticas de futebol e basquetebol. Praticar a coreografia da dança jerusalema e melhorar a aptidão física através da corrida de resistência.

Exercício		Ilustração	TP	TT
Chamada e organização dos alunos em fila de modo a dar início ao aquecimento.			1	1
Parte inicial	<u>Exercício:</u> Aquecimento articular <u>Descrição:</u> Exercícios de aquecimento de forma a preparar o corpo para o início da prática de atividade física. Os alunos organizam-se numa fila junto da linha lateral e realizam os exercícios que a professora menciona.		5	6
	Este momento é indicado para a explicação dos próximos exercícios. Os alunos organizam-se em grupos conforme as indicações da professora.		1	7
Exercício		Ilustração		
Parte Principal	<u>Exercício:</u> Corrida de resistência <u>Descrição/Objetivo:</u> realizar 3 voltas à escola no menor tempo possível. Medir os batimentos cardíacos antes e depois da corrida.		7	14
	<u>Exercício:</u> Dança <u>Descrição/Objetivo:</u> Praticar a coreografia da música "jerusalema".		7	21
	<u>Exercício:</u> Basquetebol <u>Descrição/Objetivo:</u> Situação de jogo 3x3.		14	35
	<u>Exercício:</u> Futebol <u>Descrição/Objetivo:</u> Situação de jogo para os grupos 1, 3 e 4 com guarda-redes ou mini balizas, de acordo com as capacidades dos grupos. Para o grupo 2 será realizado um exercício critério.		10	45
Parte Final	<u>Exercício:</u> Alongamentos <u>Descrição/Objetivo:</u> Alongamentos e retorno à calma.		5	50

Uma das estratégias mais utilizadas na turma foi o ensino recíproco, ensino por pequenos grupos e por descoberta guiada, de acordo com Mosston (1966) estes estilos de ensino defendem que nestes casos o aluno já tem um grau de autonomia considerável e confirma-se. A turma foi liderada pela professora Sylvie Pereira ao longo de 2 anos lectivos consecutivos o que facilitou a formação inicial dos grupos e o reconhecimento das necessidades de cada aluno. A turma manteve-se sempre com os mesmos 4 grupos desde o início do ano, esta divisão foi feita com base nos seus níveis de capacidades e devido às condições propostas pelo ministério da saúde e ministério da educação para que fossem evitados possíveis contágios de grupo/turma do vírus SARS-CoV-2.

De forma geral a turma era trabalhadora, empenhada e facilmente motivada, procurei manter o ritmo que a turma tinha dos anos anteriores e dar trabalho com mais especificidade a aptidão física e as matérias que tinham ficado por abordar devido ao confinamento ao qual todos fomos obrigados a fazer no ano letivo anterior. De forma a consolidar as aprendizagens e melhorar o desempenho Quina (1998), dos alunos procurei estabelecer ciclos de feedback, elogiar o esforço e empenho de grupo e individual e de forma a não desmotivarem procurei inovar e apresentar aulas diferentes do tradicional implementando jogos de cooperação e matérias do currículo que normalmente não são trabalhadas como por exemplo orientação, caminhadas e outras atividades de exploração da natureza.

Figura 6 - Exemplo de reflexão de aula

Data	Aula n°	Espaço	N° Alunos	Duração	Professora
18/01/2020	26	Interior	28	50 min	Estagiária: Ana Catarina Craveiro

		Estilo de ensino	Pontos positivos	Pontos negativo
Parte Inicial	Aquecimento articular	Comando	Alunos envolvidos na tarefa, autónomos e participativos. Clima de aula positivo.	
Parte Principal	Basquetebol	Tarefa		
	Dança	Auto-ensino		
Parte Final	Alongamentos	Tarefa e comando		
Dificuldades Sentidas				
Possíveis Alterações				

Cumprimento da planificação
O planeamento não foi cumprido pois no plano de aula estava agendado um exercício critério + situação de jogo de futebol, esta atividade não foi cumprida pois a aula iniciou uns minutos mais tarde. O decorrer da aula foi realizado da seguinte forma: aquecimento articular com a turma toda, de seguida o grupo 1 e 2 devem realizar a corrida de resistência (3 voltas à escola + 1 a andar) após as voltas devem treinar a coreografia da música "jerusalema", enquanto o grupo 3 e 4 se encontram em situação de jogo 3x3 de basquetebol. Após 17 minutos foi realizada uma troca, os grupos que estavam no basquetebol passam a realizar as 3 voltas e quem estava na dança abandona essa estação antes da chegada do novo grupo e passa para a atividade de basquetebol. Por fim foi escolhido um aluno para assumir a parte final da aula e demonstrar os alongamentos enquanto os restantes imitavam.

No decorrer das aulas procurei dar o meu melhor, acompanhar e motivar os alunos a participar de forma ativa em todos os momentos solicitados. As reflexões de aula surgem a pedido da professora Sylvie Pereira e auxiliam o processo de ensino aos estagiários fundamentado por Schön, (1992) que se baseia no “processo de ação-reflexão-ação”, no qual colocamos em acção o plano que estabelecemos, à posteriori realizamos uma reflexão onde são referidos pontos fortes, fracos e possíveis alterações, com o objetivo de poder voltar a aplicar o plano e averiguar se as alterações tiveram sucesso.

À conta da inexperiência ou situações pontuais inesperadas, por vezes o plano de aula não foi cumprido, a meu ver, este pode ser resultado de um mau planeamento devido da falta de experiência, no entanto pode também proporcionar ao professor momentos de aprendizagem e superação.

No início do ano no decorrer de uma reunião a professora Sylvie Pereira fez-nos um conjunto de questões relacionadas com a nossa precepção sobre o estágio, uma delas era para indicarmos 3 preocupações cerca do estágio ao qual eu respondi: a) Proporcionar poucos momentos ativos de aprendizagem à turma; b) Controlo dos alunos a nível de comportamento; c) Receio de não cumprir com todos os critérios necessários para o desenvolvimento da disciplina e que isso interfira com as capacidades/gosto pela pratica que os alunos tenham.

Em relação a estes pontos, e com o final do ano letivo sou capaz de lidar com estas preocupações: a) e c) se observar um momento pouco ativo deveria ser realizada alguma alteração da estrutura do exercício/jogo (ex: criar uma condicionante como: não dar passos, não driblar, substituir a baliza/cesto por pinos e tornar a situação mais desafiante); b) a turma a nível de comportamento era exemplar e não existiu nenhum momento negativo, no entanto aprendi através da observação das aulas dos meus colegas como lidar com a situação (ex: repreender o aluno, conversar com o aluno e procurar entender o motivo do comportamento, responsabiliza-lo pelo seu comportamento, e em último recurso reportar o episódio ou marcar-lhe falta disciplinar).

Outra questão feita pela professora foi para indicarmos 3 pontos fracos pessoais que podem influenciar negativamente a ação como professor de EF, à qual eu respondi: a) Por vezes pouco ativa no que diz respeito ao feedback; b) Sentimento de insegurança quanto à resposta e comportamentos dos alunos; c) Projeção da voz insuficiente o que leva à quebra de comunicação. E com o final do ano letivo posso reflectir sobre estas inseguranças e concluir que no que diz respeito a alínea a) e b) foi sem dúvida algo que influencio na negativa a minha prestação, no entanto com o decorrer do ano letivo fui ganhando confiança e tornei-

me mais presente nas aulas, no sentido de circular no espaço de aula, visualizar e dar feedback aos alunos, e demonstrar que estava atenta aos seus comportamentos e evolução. O último ponto que diz respeito à projeção da voz, é um ponto negativo que ainda considero que seja presente pois não tenho capacidade de projetar a voz de forma que todos os alunos ouçam principalmente se estiverem muito longe. Esta característica é, no entanto, um motivo extra para que os alunos se mantenham em silêncio quando estou a falar sendo possível também utilizar como recurso quadros ou esquemas para transmitir a mensagem com sucesso.

1.2.6 Avaliação

De acordo com a direcção geral de educação portuguesa (Decreto-Lei n.º 17/2016), a avaliação faz parte de um processo que tem como objetivo regular e orientar o percurso escolar dos alunos de modo a garantir que as aprendizagens estão a ser desenvolvidas sem dificuldades significativas, (Carvalho, 2017).

No ano letivo de 2020/2021 foram realizados 3 momentos de avaliação no que diz respeito à dimensão da atividade física e à aptidão física, avaliação inicial/diagnóstica, avaliação formativa e sumativa.

A turma acompanhada ao longo do ano foi uma turma que não necessitava de avaliação inicial pois a professora Sylvie Pereira acompanhou-os ao longo dos três anos lectivos anteriores. No entanto como estagiários e para aprendermos a desempenhar as verdadeiras funções de um professor de educação física uma das primeiras tarefas foi realizar a avaliação a avaliação inicial da turma como é possível observar na figura 7 que apresenta a avaliação inicial da turma, a avaliação inicial é caracterizada pelas siglas I (Introdutório), E (Elementar) ou A (Avançado), também é possível observar na figura a avaliação intercalar que foi realizada a meio do semestre e apresenta as siglas R (Revela dificuldades), RP (Revela Poucas dificuldades) e NR (Não Revela dificuldades).

O Programa Nacional de Educação Física para o 3.º ciclo do Ensino Básico (PNEF) revela que a avaliação diagnóstica permite identificar o nível inicial de cada aluno e da turma de forma a organizar a turma por grupos com base nos níveis de aprendizagem, “objetivos anuais (...) prioridades formativas (...) objetivos prioritários (...) e secundários.” (Rosado, 2003).

Figura 7 - Avaliação inicial e intercalar

Ano letivo 2020/2021		Avaliação Intercalar	Futebol	Basquetebol	Voleibol	Corrida de velocidade	Lançamento do peso	Dança	Badminton
Nº	Avaliação Inicial e Intercalar		Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível
		RP	NI	NI	NI	I	I	I	NI
		NR	I	I	E	I	I	I	E
1	A	RP	NI	I	NI	I	I	I	I
2	A	RP	NI	NI	NI	I	I	I	I
3	B	RP	NI	NI	NI	I	I	I	NI
4	C	NR	I	I	NI	I	I	E	I
5	D	NR	E	I/E	I	I/E	I	I	I
6	D	NR	E	IE	NI	I	I	I	I
7									
8	F	RP	I	I	NI	I	I	I	I
9		NR	I	I	NI	I	I	E	E
10	H	R	NI	NI	NI	NI	I	I	NI
11	I	NR	I	I	I	E	I	E	E
12	J	RP	NI	I	NI	I	I	I	I
13	J	NR	E	E	E	E	I	I	E
14	J	RP	I	NI	NI	I	I	I	I
15	L	NR	I	I/E	I	E	I	E	E
16									
17	M	NR	I	I/E	I	I	I	E	E
18		R	NI	NI	NI	I	I	I	NI
19	M	RP	I	I	NI	I	I	I	I
20	M	RP	NI	I	NI	NI	I	I	I
21	M	RP	NI	I	NI	I	I	I	NI
22	M	NR	E	I	NI	I	I	I	I
23	M	NR	E	I/E	I	I	I	I	E
24	M	NR	E	E	I	E	I	E	I
25	P	NR	I	I/E	I	E	I	E	I
26	R	NR	I	I	NI	I	I	I	I
27	S	NR	I	A	I/E	E	I	E	E

No 9º ano de escolaridade é esperado que os alunos iniciem o ano letivo com nível introdutório em seis matérias de diferentes subáreas, (uma matéria da subárea JDC, uma matéria da subárea Ginástica e quatro matérias das subáreas: Atletismo, Patinagem, Atividades Rítmicas e Expressivas e Outras).

Com base na avaliação inicial pude concluir que a turma era trabalhadora e a nível de aprendizagens estava na média do que é esperado para uma turma do 9ºano, existiam alguns elementos com algumas dificuldades, no entanto eram esforçados e cumpridores. Com a avaliação inicial realizada foram criados os grupos de trabalho (grupo bolha) que deveriam ser mantidos de forma rigorosa para minimizar os riscos de contágios pela turma, os grupos foram elaborados com base nos níveis de aprendizagem e pares sociais. O grupo 1 era composto por 6 raparigas destacando-se duas pela positiva e as restantes tinham valores médios, sendo todas muito esforçadas à excepção de um elemento; o grupo 2 era composto por 6 raparigas que apresentavam muitas dificuldades, sendo que no final do ano apresentaram grandes melhorias por parte de 4 elementos; o grupo 3 era composto por 8 rapazes, 2 apresentavam um comportamento de excelência que se reflectia nas suas aprendizagens, 3 apresentavam capacidades muito boas mas eram menos esforçados e por vezes apresentavam comportamentos fora da tarefa, os restantes elementos do grupo eram esforçados, cumpridores

e de nível satisfatório; por fim o grupo 4 era constituído por 7 raparigas, era um grupo muito trabalhador e com um nível de aprendizagens superior aos restantes.

Tanto o primeiro como o segundo semestre foram divididos em 3 momentos: avaliação inicial, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento e consolidação (Figura 3; Figura 4). Na avaliação inicial foram abordadas todas as matérias a ser leccionadas com especial atenção as que tinham ficado pendentes do ano passado devido à interrupção e final de ano inesperado devido à pandemia. Com base nos níveis de aprendizagem dos alunos foram planeadas as restantes aulas tendo como principal objetivo dar tempo à turma e aos alunos, para absorverem os novos conteúdos tendo especial atenção as áreas onde foram identificadas maiores dificuldades para que os alunos possam desenvolver e consolidar as aprendizagens.

Ao longo do ano, foram realizadas avaliações informais, onde eram observadas as aprendizagens do aluno, como resultado a avaliação individual de cada um foi o reflexo do seu desempenho tendo em conta a sua participação, comportamento e resultados dos testes aplicados.

Ao concluir o 9ºano os alunos devem ter desenvolvidas as competências essenciais de nível introdutório em cinco matérias, e de nível elementar numa matéria de diferentes subáreas (duas matérias da subárea JDC; uma matéria da subárea Ginástica; uma matéria da subárea ARE e duas matérias das subáreas: Atletismo, Patinagem, Raquetas e Outras.) E no que diz respeito à área da aptidão física devem respeitar a bateria de testes FITescola e apresentarem-se na zona saudável no teste de aptidão aeróbia e entre quatro e seis testes de aptidão muscular.

Figura 8 - Tabela de avaliação

Ano letivo 2020/2021		JDC			ARE		Outros	Média	FITescola	Conhecimentos			Total	Atitudes e valores	Auto-avaliação	Média Final	Avaliação do 1º Semestre
Nº	Nome	Futebol	Basquetebol	Voleibol	Dança	Badminton				QS T	Ativ. Extra	Isolamento					
1	A	2	3	2	4	4	3	3	3	4,5	5	2	4,75	4	3	3,175	3
2	A	3	4	4	4	4	4	3,833	3	0	5	4	3	3	3	3,542	3
3	B	2	3	2	4	4	3	3	2	0	5	2	2,5	3	3	2,700	3
4	C	2	3	3	4	4	3	3,167	4	5	5	2	5	5	3	3,558	3
5	D	2	3	2	4	4	2	2,833	4	0	5	2	2,5	3	3	3,092	3
6	D	3	4	3	5	4	4	3,833	3	5	5	2	5	3	4	3,742	4
7	D	4	4	3	3	4	4	3,667	2	5	5	2	5	4	3	3,383	3
8	F	4	4	3	5	4	3	3,833	2	4	5	2	4,5	4	3	3,416	4

Como é observável na figura 8 a classificação final surge numa escala de 1 a 5 que resulta de uma média ponderada definida pela escola e departamento de EF, para esta média são ponderados os níveis obtidos na área da atividade física (65%), área da aptidão física (25%), e a área dos conhecimentos (10%), figura 9. Na área da atividade física estão os JDC, ARE, Raquetes, Atletismo, Atividades de exploração da natureza (Ginástica excluída no presente ano letivo por ser uma modalidade de risco de contágio elevado), na área de aptidão física está a

bateria de testes FITescola, na área dos conhecimentos estão as atividades realizadas através de questionários em formato forms, teste escritos ou orais, existem também a área das atitudes e valores que apesar de não ter uma percentagem específica também influencia a nota no caso desta estar pendente.

Figura 9 - Critérios de avaliação - 9ºano

Critérios de Avaliação para o 9º Ano

Dominios	Subáreas	Matérias	9º ano (nível 3)	9º ano (nível 4)	9º ano (nível 5)
Área da Atividade Física (65%)	Subáreas dos Jogos Desportivos Coletivos	Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol.	Nível Introdução em <u>2</u> das matérias *	Nível Introdução em <u>3</u> das matérias *	Nível Introdução em <u>1</u> das matérias + Nível Elementar em <u>2</u> das matérias *
	Subárea de Ginástica	Solo, Aparelhos, Ritmica	Nível Introdução em <u>1</u> das matérias *	Nível Introdução em <u>1</u> das matérias *	Nível Elementar em <u>1</u> das matérias *
	Subárea das Atividades Rítmicas Expressivas	Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais.	Nível Introdução em <u>1</u> das matérias *	Nível Introdução em <u>1</u> das matérias *	Nível Elementar em <u>1</u> das matérias *
	Subárea: ✓ Atletismo ✓ Raquetas ✓ Outras	Atletismo – saltos, corridas e lançamentos; Raquetas: Badminton. Outras: Orientação, Luta, Corfebol e Raquetes.	Nível Introdução em <u>2</u> das matérias *	Nível Introdução em <u>2</u> das matérias *	Nível Elementar em <u>2</u> das matérias *
			* Uma das seis matérias têm de ser nível Elementar	* Três das sete matérias tem de ser de nível Elementar	* Uma das sete matérias tem de ser de nível Avançado
Área da Aptidão Física (25%)	Fitescola	<u>2</u> Testes do Fitescola	ZSAF em <u>1</u> teste de aptidão aeróbia + <u>4</u> testes de aptidão muscular]	ZSAF em <u>1</u> teste de aptidão aeróbia + <u>5</u> testes de aptidão muscular	ZSAF em <u>1</u> teste de aptidão aeróbia + <u>6</u> testes de aptidão muscular e <u>1</u> dos testes tem de estar no perfil atlético
Área do Conhecimentos (10%)			Avaliação de 50% a 74%	Avaliação 75% a 89%	Avaliação 90% a 100%

Documento de Acordo com as Aprendizagens Essenciais (9º ano) e o Programa Nacional de Educação Física

Desde o início do ano o meu objetivo foi proporcionar momentos de aprendizagem ricos e positivos para que os alunos tivessem oportunidade de desenvolver as suas capacidades num ambiente seguro e acolhedor. Era também o meu objetivo ajudar alunos menos bons e com médias negativas a subir a sua média e dar-lhes ferramentas para que conseguissem atingir o nível 3 ou superior. O grupo de trabalho que apresentava muitas dificuldades no início do ano letivo tornou-se muito trabalhador e ao final do ano letivo surpreenderam pela positiva pela forma de estar na aula, a disponibilidade e motivação para as atividades e a consolidação significativa de determinadas subáreas. A meu ver e de acordo com o feedback da professora Sylvie estes objetivos foram concluídos com sucesso sendo os verdadeiros responsáveis os próprios alunos que se demonstram disponíveis para a mudança, pois por muitas alterações que o professor faça no seu planeamento e modo de leccionar, quando existe motivação e empenho por parte dos alunos, o clima torna-se naturalmente mais positivo e propício à aprendizagem.

Capítulo II

DIMENSÃO DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DE RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A escola é para os alunos um local onde são feitas aprendizagens que vão ser carregadas para o resto das suas vidas, para além de um local de ensinamentos vai também ser um local onde vão ser vivenciados momentos de companheirismo, amizade, cumplicidade e afeto. Por este motivo o professor e educador deve ir para além do leccionar a disciplina na qual tem formação e tentar integrar na comunidade escolar de acordo com as suas características.

A minha integração na comunidade escolar teve início no ano letivo 2018/2019 durante o estágio da licenciatura de Motricidade Humana - Ramo Educação Física e Desporto (ISEIT – Instituto Piaget, Almada) no qual estive a acompanhar duas turmas de 2ºciclo e um núcleo de desporto escolar. No ano letivo 2020/2021 deu continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido e passei a acompanhar uma turma na totalidade, duas turmas de forma parcial (par-pedagógico) e um núcleo de desporto escolar. Apesar da pausa letiva de 2019/2020, onde não tive qualquer contacto com a escola, quando regresssei para o estágio de mestrado os alunos ainda se lembravam de mim e reagiram de forma positiva ao meu regresso.

A meu ver a relação e integração na comunidade escolar deu-se de uma forma muito natural apesar de todas as restrições de prevenção à propagação do covid. O ambiente na sala dos professores foi sempre muito positivo e acolhedor, senti-me bem recebida neste espaço onde foram vivenciados momentos ricos de partilha de opiniões, conhecimentos e conselhos que tenciono aplicar na minha vida profissional e pessoal. Nos espaços comuns como no bar da escola, reprografia, corredores e espaço exterior sempre existiu respeito mútuo entre os presentes (docentes/ não docentes/ alunos) inclusive muitas vezes ao percorrer estes espaços era abordada por alunos a quem já tinha leccionado educação física quando eles andavam no 5º ano (estágio de licenciatura). Os próprios faziam questão de me actualizar e dizer que já estavam no 7ºano e questionavam se eu podia leccionar novamente as suas aulas de educação física, o que a meu ver é um feedback muito positivo e deixou-me muito satisfeita saber que eles gostariam que eu fosse novamente professora deles.

Na minha opinião esta dimensão é muito desenvolvida devido ao carácter da disciplina, pois é uma fase do dia em que os alunos beneficiam de todas as vertentes associadas à prática de exercícios físico como a diversão, redução do stress, relaxamento muscular, aumento da auto-estima, melhoramento da condição física e prevenção de doenças cardíacas, (Esteves et al., 2017). Para além dos momentos de aula de educação física, um momento de aprendizagem

muito propício ao desenvolvimento desta dimensão foi o trabalho desenvolvido ao longo do ano no núcleo de desporto escolar.

O núcleo de desporto escolar escolhido por mim foi o de Surf por ser uma modalidade que estou a desenvolver a nível pessoal e tenho preferência pelas modalidades desportivas ao ar livre. O surf é considerado uma modalidade terapêutica, Steinman (2003) devido a todas as suas características inclusivas quer a nível de quem pratica como a nível de recursos naturais que tornam possível a prática de surf. De acordo com Nichols (2014), as atividades praticadas no oceano ativam receptores de temperatura na pele que libertam hormonas (endorfina, adrenalina e cortisol) o que promove o fortalecimento do sistema cardiorrespiratório e muscular, (Ramalho, 2021).

A meu ver, todos os alunos deveriam de ter oportunidade de experimentar a prática da modalidade de surf, pois esta é uma modalidade essencial para o desenvolvimento de competências como o equilíbrio, postura e coordenação. Sendo que a modalidade necessita de um investimento inicial elevado o que por vezes impossibilita muitas crianças e jovens de terem um primeiro contacto com a modalidade, seria essencial que as escolas aderissem a um programa de baptizados de surf ou o desenvolvimento da modalidade através do desporto escola.

No agrupamento de escolas Carlos Gargaté, é desenvolvido todos os anos o núcleo de desporto escolar de Surf o que permite que os alunos pratiquem a modalidade sem qualquer tipo de custos. Este ano letivo foi também desenvolvido uma atividade com a duração de 2 semanas onde todas as manhãs uma turma de 1ºciclo fez um baptismo de surf. Este tipo de atividades são muito ricas quer a nível de desenvolvimento de aprendizagens motoras como a nível social. Para finalizar esta dimensão gostaria também de relatar uma atividade realizada com a turma que acompanhei ao longo do ano, 9ºB, na qual a turma foi dividida em dois grupos e foi desenvolvida uma atividade de dois dias que consistiu numa caminhada de aproximadamente 4kilometros da escola até à praia onde foi desenvolvida uma atividade de surf, momento de lazer, almoço picnic e regresso à escola. Nestes dois dias de atividade a turma demonstrou ser bastante unida, cumpridora, comunicativa e dedicada.

Perceção de homofobia e discriminação de alunos LGBTQIA+ em relação à disciplina de Educação Física em Portugal

Resumo

Objetivo: O presente estudo procura correlacionar a homofobia internalizada, o sentimento de discriminação no dia-a-dia e as vivências na Educação Física, bem como explorar e identificar a perceção da disciplina de Educação Física pela comunidade LGBTQIA+ (Lésbica, Gay, Bissexual, Transsexual, Queer, Intersexo, Assexual). **Métodos:** Estudo misto e exploratório numa amostra por conveniência, não probabilística, realizado entre maio e julho de 2021. A participação no estudo (n=180) foi realizada através do preenchimento de um questionário sociodemográfico; o questionário de conforto com a identidade sexual, e a escala de discriminação quotidiana. **Resultados:** Na avaliação da homofobia internalizada, a perceção de estigma externo apresenta correlação moderada e alta com as variáveis associadas à discriminação em meio escolar e na disciplina de Educação Física. É possível afirmar diferenças estatisticamente significativas entre o sexo e as modalidades preferidas praticadas na Educação Física, onde as raparigas preferem modalidades colectivas e de contacto enquanto os rapazes optaram por modalidades individuais/sem contacto. Estes resultados são acompanhados por discursos homofóbicos por parte dos colegas. **Conclusões:** A maioria dos participantes revelam ter sido alvo de discriminação em meio escolar e parte destes afirmam que estas situações aconteciam na disciplina de Educação Física. Esta disciplina demonstra ser moderadamente apreciada pela comunidade LGBTQIA+, na qual os rapazes preferem modalidades sem contacto e individuais enquanto as raparigas têm preferência pelas modalidades colectivas de contacto.

Palavras-Chave: Discriminação; Educação Física; Homofobia interna; LGBTQIA+; Estudo misto.

The perception of homophobia and discrimination of LGBTQIA + students towards the subject of physical education in Portugal

Abstract

Objective: The aim of this study is to find a correlation between internalized homophobia, the feeling of everyday discrimination and the experiences lived in Physical Education, as well as explore and identify the perception of the LGBTQIA+ (Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual, Queer, Intersex, Asexual) community of Physical Education. **Methods:** Mixed exploratory study on a convenience sample, non-probabilistic, carried out from May 2021 to July 2021. Participation on the study (n=180) was done through the taking of a sociodemographic questionnaire; the questionnaire evaluating comfort with sexual identity, and the everyday discrimination scale. **Results:** Regarding evaluation of internalized homophobia, the perception of external stigma presents a moderate to high correlation with the variables associated with discrimination in a school setting and in Physical Education classes. It's possible to confirm statistically significant differences in sex and favorite types of sport practices in Physical Education classes, where girls prefer group contact sports and boys prefer individual/non-contact sports. These results are accompanied by homophobic rhetoric from classmates. **Conclusions:** Most of the participants reveal having been a target of discrimination in a school environment, and some of them affirm these situations happened during Physical Education classes. Physical Education seems to be a class moderately enjoyed by the LGBTQIA+ community, where boys prefer non-contact and individual sports and girls prefer group and contact sports.

Keywords: Discrimination; Internal homophobia; LGBTQIA+; Physical Education; Mixed study.

Introdução

Homens e mulheres enfrentam muitas vezes um conflito de sentimentos que se relacionam com a sua sexualidade (Pereira & Leal, 2005), em que a distorção do autoconceito, muitas vezes influenciado pelo contexto social, se associa à diminuição da saúde mental de jovens LGBTQIA+ (Hossain & Ferreira, 2019). Uma visão histórica sobre o conceito da homossexualidade permite afirmar que a homossexualidade era considerada uma patologia até à terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Perturbações Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-III*), tendo-se mantido este “rótulo” ao longo de 21 anos (Barounis, 2017; Drescher, 2015). Borrillo (2009) alertou para o facto de a homossexualidade ter passado de pecado a crime e de crime a doença por mais de dois séculos. A consciencialização ou auto-percepção da orientação sexual surge ao longo da vida, em que alguns indivíduos conseguem afirmar a sua sexualidade na adolescência, enquanto outros indivíduos somente o conseguem fazer no período da adultez (Macedo, 2018). Por outro lado, Landi et al., (2020) mencionam a existência de muita sensibilidade sobre a temática LGBTQIA+ e defendem que os jovens podem não se sentir preparados para se exporem e assumirem perante a sociedade em que se inserem. Estes autores defendem ainda a imensa dificuldade em abordar estudos LGBTQIA+ com a comunidade escolar.

Tais dificuldades podem dever-se ao facto de a utilização de terminologia discriminatória para com a comunidade LGBTQIA+ ocorrer através de “micro expressões” pejorativas onde o indivíduo LGBTQIA+ é de alguma forma alvo ou interveniente na expressão utilizada (e.g., “não sejas bicha”, “isso é tão gay”, entre outras) (Nadal et al., 2011). Na visão de Woodford et al., (2013) este tipo de expressões passam uma mensagem negativa e destrutiva para os membros da comunidade LGBTQIA+ pois apesar de ser ou não intencional, estes comentários levam ao sentimento de inferioridade e desprezo.

A educação sexual e afetiva dos gays e lésbicas era feita através de recursos muitas vezes ocultos (e.g. recursos literários, cinematográficos, culturais), numa realidade encoberta e dissimulada, em que se desenvolviam sentimentos como o da negação em relação à própria orientação sexual ou a falta de conhecimento de que esta seria sequer uma opção válida (Borrillo, 2009). Estes comportamentos, poderiam levar o indivíduo a criar um sentimento de homofobia internalizada que consiste na dificuldade de auto-aceitação tendo como origem os preconceitos individuais e a intolerância para com a homossexualidade na sociedade. Existem evidências na literatura que apontam para a existência de homofobia nas escolas, muitas vezes reproduzida em materiais didáticos (J. J. Santos & Cerqueira-Santos, 2020).

A rede ex aequo – associação de jovens lgbti e apoiantes, tem desenvolvido sessões de esclarecimento nas escolas no intuito de fazer frente à desinformação e discriminação que ainda se afirmam nas escolas (Rede ex aequo., 2019) marcado por avanços e retrocessos nas políticas educacionais (Santos, 2017).

Beserra et al., (2019) apresenta a título de exemplo, as aulas de Educação Física. Estes autores revelaram as aulas de Educação Física como um local onde muitas vezes acontecem episódios de *bullying* homofóbico, muitas vezes devido à falta de maturidade dos estudantes e à exposição e interação social que a disciplina suporta. Episódios de discriminação não acontecem somente em aulas de Educação Física, mas também nos balneários, locais onde os alunos e alunas *queer* se sentem mais intimidados e inferiorizados, torando-se um alvo fácil (Devís-Devís et al., 2018). Herrick & Duncan (2020) aludem que estes são os locais onde costumam acontecer situações de agressão física, verbal e de agressão sexual. Estes acontecimentos de discriminação, podem levar ao desinteresse ou abandono da prática de atividade física (Symons et al., 2010).

A orientação sexual e aparência física são as principais causas de exclusão e assédio nas aulas de Educação Física existindo sexismo e um preconceito homofóbico não só no desporto, mas também na disciplina de Educação Física (Gill et al., 2010).

Perante esta realidade consideramos interessante a elaboração do presente estudo que tem como objetivos: i) explorar e identificar a percepção da disciplina de EF pela comunidade LGBTQIA+; ii) analisar e correlacionar a homofobia internalizada, o sentimento de discriminação no dia-a-dia e as vivências na Educação Física; iii) investigar diferenças entre a homossexualidade feminina e masculina com o currículo de EF.

Método

Estudo misto e exploratório numa amostra por conveniência, não probabilística.

Participantes

Participaram no presente estudo, 180 indivíduos da comunidade LGBTQIA+ com uma idade média de 32,18 anos (DP = 11,56). De todos participantes, 63,3% (n = 114) identificam-se do sexo masculino, 34,4% (n = 62) sexo feminino e 2,2% (n = 4) consideram-se não binário. A orientação sexual dos participantes é maioritariamente homossexual (n = 126), seguido de bissexual (n = 51) em que somente três participantes se consideram assexuais. Relativamente às habilitações literárias dos participantes, 58,9% (n = 128) referem ter concluído um curso

superior, seguido do ensino secundário (26,7%) enquanto 2,2% tem equivalência inferior ao ensino secundário e 12,2% têm qualificação técnica superior profissional.

Questionados sobre algum tipo de discriminação devido à orientação sexual no contexto da disciplina de Educação Física, 63,3% (n = 114) referiram não ter sido alvo de discriminação, 34,4% (n = 62) sentiram-se agredidos verbalmente e 2,2% (n = 4) foram alvo de algum tipo de agressão física.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Foi utilizado um Questionário Sociodemográfico para obter um conjunto de informações sobre os participantes tais como a idade, género com que se identifica, habilitações literárias e situação profissional. No presente questionário foram realizadas também questões acerca do bullying, discriminação, exercício físico e as vivências em relação à disciplina de Educação Física.

Questionário Conforto com a Identidade Sexual (Escala de Homofobia Internalizada)

O Questionário Conforto com a Identidade Sexual versão original [Internalized Homophobia Scale, (Ross & Rosser, 1996); traduzido e validado para a população portuguesa (Pereira & Leal, 2005). O questionário original, tem sido alvo de vários estudos não publicados, no qual foi possível verificar que o constructo era influenciado pela cultura e pelo momento histórico e geracional, pelo qual, o questionário original sofreu algumas modificações. O questionário original integra 26 itens tipo Likert com cinco opções de resposta (1 = discordo totalmente, 2 = discordo moderadamente, 3 = não discordo, nem concordo, 4 = concordo moderadamente, 5 = concordo totalmente) e agrupa duas dimensões: i) percepção interna do estigma associado à homossexualidade; ii) percepção externa do estigma associada à homossexualidade.

Escala de Discriminação Quotidiana

A utilização da Escala de Discriminação Quotidiana [*Everyday Discrimination Scale*, (Williams et al., 1997), adaptada por Freitas et al., (2015)]. O presente instrumento avalia e compara a percepção e discriminação entre indivíduos quer na sua etnia ou orientação sexual. A escala apresenta oito itens tipo Likert com seis opções de resposta: 0 – nunca; 1 – raramente (menos de 1 vez/ano), 2 – por vezes (algumas vezes/ano), 3 – algumas vezes (algumas

vezes/mês), 4 – muitas vezes (pelo menos uma vez/semana) e 5 – quase sempre (quase todos os dias).

Procedimentos

A presente amostra ($n = 180$) foi recolhida através de um questionário on-line estruturado no software de formulários da *Google*. Através da plataforma criou-se um *link*, que foi disponibilizado e divulgado em diversos grupos e páginas das redes sociais (e.g., Facebook e Instagram). Foi também solicitada e aceite a divulgação através do *site* oficial da associação ILGA Portugal - Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo.

A recolha da amostra decorreu entre o período de maio de 2021 e julho de 2021. Obedeceram a todos os procedimentos éticos, representados pelo consentimento de informação, participação livre e espontânea, tendo sido assegurada a utilização dos dados recolhidos, única e exclusivamente para efeitos do estudo em causa. Foram garantidos a confidencialidade e anonimato dos participantes.

Análise de Dados

Apresentando-se o presente estudo com uma metodologia mista, optou-se pela técnica de análise de conteúdo para a representação da informação qualitativa (respostas abertas), tendo-se procedido à criação de categorias e subcategorias que foram analisadas com recurso ao software QDA Miner Lite. De modo a testar o índice de fidelidade foi aplicada a fórmula de Bellack sendo alcançado um acordo intra-observador (IF) de 98,4% e posteriormente IF = 97,4% através da análise intra observador. Por outro lado, a informação quantitativa foi analisada através do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 27, tendo-se analisado estatísticas descritivas, fiabilidade das escalas utilizadas, coeficientes de correlação e diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis dependentes e independentes. A não verificação do pressuposto da normalidade no presente estudo, calculou-se o coeficiente de Spearman ($-1 \leq R_s \leq 1$) para analisar correlações entre as variáveis, teste *Wincoxon-Mann-Whitney* (U) e o teste *Kruskal-Wallis* (H) na análise de diferenças estatisticamente entre as variáveis em estudo.

Resultados e Discussão

Analizados pressupostos de normalidade das variáveis em estudo, verificou-se a não homogeneidade das variáveis. As fiabilidades das escalas apresentam coeficientes alfa de *Cronbach* considerados aceitáveis para o questionário de Conforto com a Identidade Sexual (homofobia interna) ($\alpha = 0,76$) e elevados para a escala de Discriminação Quotidiana ($\alpha = 0,92$) (Maroco & Garcia-Marques, 2013).

Verificadas a intensidade de associação entre a variável Homofobia Internalizada, a variável Discriminação e as variáveis relacionadas com a disciplina de Educação Física, a Tabela 1 apresenta correlações de intensidade fraca a moderadas. De realçar que na avaliação da homofobia internalizada, somente a perceção de estigma externo apresenta correlações moderadas e estatisticamente significativas com as variáveis “Discriminação”, “Vítima de discriminação no meio escolar”, “Avaliação da disciplina de Educação Física segundo as vivências”, “Vítima de discriminação na disciplina de Educação Física”, “Retração na disciplina de Educação Física”, “Prática atual das modalidades que gostava” e “Sentimentos de capacidade de realizar modalidade”.

Por outro lado, verifica-se uma correlação moderada e positiva entre a variável Discriminação e as variáveis “Vítima de discriminação no meio escolar”, “Vítima de discriminação na disciplina de Educação Física” e “Retração na disciplina de Educação Física”.

Tabela 1 - Correlações entre as Dimensões da Homofobia Internalizada, Discriminação e Variáveis Relacionadas com a Disciplina de Educação Física

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Percepção de Estigma Interno	—	0,40***	0,02	0,02	-0,01	0,001	0,04	0,11	-0,02	0,003	0,05	-0,07
2. Percepção de Estigma Externo		—	0,21**	-0,19*	-0,33**	-0,21***	-0,28***	0,31***	-0,30***	-0,26	-0,14	-0,09
3. Discriminação			—	-0,39***	-0,21**	-0,34***	-0,37***	0,18*	-0,12	-0,11	-0,17*	-0,17*
4. Vítima de discriminação no meio escolar				—	0,29***	0,61***	0,57***	-0,04	0,39**	0,36***	0,004	0,19*
5. Avaliação da disciplina de Educação Física segundo as vivências					—	0,28***	0,51***	-0,36***	0,26***	0,24**	0,19**	0,04
6. Vítima de discriminação na disciplina de Educação Física						—	0,53***	0,01	0,37***	0,34***	-0,06	0,11
7. Retração na disciplina de Educação Física							—	-0,21**	0,47***	0,45***	-0,004	0,16*
8. Prática atual das modalidades que gostava								—	-0,11	-0,10	-0,28***	0,03
9. Sentimentos de capacidade de realizar modalidade									—	0,98***	0,08	0,19*
10. Modalidade menos capaz										—	0,08	0,21**
11. Prática regular de exercício físico											—	-0,07
12. Influência das vivências no desempenho físico atual												—

Nota: *** p < 0,001, ** p < 0,01, * p = 0,05

Analizada a questão aberta sobre os comentários considerados mais discriminatórios pelos participantes na aula de Educação Física, surge uma categoria relacionada com o *bullying*. Esta categoria fundamentada na revisão de literatura e análise de conteúdo revela subcategorias que os participantes consideram como mais discriminatórios (Figura 10):

Figura 10 - Subcategorias de discriminação consideradas mais relevantes pelos participantes



Nota: Humilhação (54,9%), Insultos (9,9%), Bodyshaming (5,6%), Ameaças (0,6%); n=98

As subcategorias mencionadas surgem como consequência das seguintes referências:

- Humilhação: “*Aprende a jogar, ó paneleiro*”; “*tens de ir para o balneário das gajas*”; “*pulso partido*”.
- Insultos: “*Fufa de *****”; “*Bicha, flor, gay*”; “*fufa, machona*”.
- Body shaming: “*Olha aquela gorda está aqui e não faz nada*”; “*Monte de banhas*”; “*Gordo/a*”.
- Ameaças: “*vais apanhar no balneário*”.

Através da análise destes resultados é possível afirmar que os alunos LGBTQIA+ são vítimas de discriminação em meio escolar e que esta discriminação também é vivenciada nas aulas de Educação Física. Os autores (Berg & Kokkonen, 2021), à semelhança dos resultados encontrados no nosso estudo, afirmam que grande parte dos estudantes já presenciou situações de discriminação em meio escolar contra indivíduos da comunidade LGBTQIA+. A este propósito, também, (Gill et al., 2010) afirmam que a orientação sexual é uma das principais causas de exclusão e assédio nas aulas de Educação Física. Esta premissa é também corroborada pelos autores Landi et al., (2020) e Rosa et al., (2020) que salientam que o preconceito homofóbico e sexismo são evidentes na Educação Física e no Desporto. A discriminação relacionada com a homossexualidade na Educação Física é experienciada pelos alunos principalmente através da violência verbal (e.g., humilhação, insultos, ameaças). Numa perspectiva similar e em conformidade com os resultados encontrados na nossa pesquisa, Prado, (2017) defende que os alunos LGBTQIA+ tem tendência a

silenciar-se e tornarem-se menos participativos nas aulas devido a insultos relacionados com a sua orientação sexual. Nesta perspectiva e atendendo à não participação nas aulas de Educação Física é comum que haja uma falta de empenho e uma diminuição no interesse dos estudantes pela disciplina de Educação Física e pela prática de atividade física (Rodrigues, 2018).

Na sequência da análise do coeficiente de *Spearman* permite-nos verificar a existência de correlações negativas entre a dimensão “Perceção de Estigma Externo” e as modalidades que os participantes gostava de praticar [Futebol ($R_s = -0,22$; $p < 0,01$), Voleibol ($R_s = -0,18$; $p < 0,01$), Basquetebol ($R_s = -0,18$; $p < 0,01$), Andebol ($R_s = -0,23$; $p < 0,01$), Ginástica ($R_s = -0,30$; $p < 0,001$), Atletismo ($R_s = -0,27$; $p < 0,001$), Combate ($R_s = -0,33$; $p < 0,001$), Atividades Rítmicas Expressivas ($R_s = -0,30$; $p < 0,001$), Jogos Tradicionais ($R_s = -0,22$; $p < 0,01$) e Exploração da Natureza ($R_s = -0,25$; $p < 0,01$).

Através de uma análise estatística inferencial (Qui-quadrado) é possível afirmar diferenças estatisticamente significativas entre o sexo e a modalidade que gostava de praticar durante as aulas de educação física. Estas diferenças verificam-se para a modalidade de Futebol ($X^2(2) = 23,52$; $p < 0,001$), Voleibol ($X^2(2) = 27,84$; $p = 0,002$), Basquetebol ($X^2(2) = 16,08$; $p = 0,041$), Corfebol ($X^2(2) = 20,49$; $p = 0,025$), Raquetes ($X^2(2) = 31,62$; $p < 0,001$), e Combate ($X^2(2) = 25,26$; $p = 0,005$) em que o sexo feminino refere gostar mais das modalidades referidas quando comparado com o sexo masculino, acentuando-se que os participantes do sexo feminino é mais reduzido. Não se verificaram diferenças estatísticas para as modalidades, Andebol ($X^2(2) = 15,61$; $p = 0,111$), Ginástica ($X^2(2) = 5,83$; $p = 0,829$) e Atletismo ($X^2(2) = 18,22$; $p = 0,051$).

Analisada a questão aberta relacionada com a discriminação, verificou-se o surgimento de uma categoria relacionada com a discriminação na educação em geral (Figura 11).

Figura 11 - Subcategorias de discriminação na educação que não bullying (e.g. participação em atividades)

Modalidade **Orientação Sexual**

Género

Nota: Género (11,1%), Modalidade (9,9%), Orientação Sexual (8,0%); n=98.

As subcategorias mencionadas surgem como consequência das seguintes referências:

- Género: “és rapariga não podes jogar”, “As raparigas não sabem jogar”, “os rapazes preferem futebol.”, “algum rapaz pode me ajudar a levar estas coisas pesadas?”.
- Modalidade: “Futebol é para rapazes”, “ginástica acrobática é para as meninas”, “Volei não é para rapazes”.
- Orientação sexual: “assumirem que a minha falta de capacidade desportiva é ligada à orientação sexual”, “Es gay por isso n jogas futebol”, “faz-te homem”, “joga futebol, é lésbica”.

Segundo os autores Castro & Siqueira (2021) podemos concluir que existe um clima inamistoso no que diz respeito à orientação sexual não heterossexual e o mundo do desporto. Este ambiente hostil pode ser associado a estereótipos relacionados com a dicotomia género/modalidade. Assim, aos rapazes estão associadas as modalidades de contacto como o futebol e às raparigas estão associadas as modalidades sem contacto, como a ginástica e a dança (Chalabaev et al., 2013). Esta adequação e gosto pelas diferentes modalidades desportivas quando considerado o género está associado à visão de fragilidade para sexo feminino e a virilidade para o sexo masculino (Mariano & Altmann, 2016). Na perspectiva estudada por Peçanha & Devide (2010) existe um preconceito associado ao género e tipo de atividade física (consequentemente com as suas habilidades motoras de base) independentemente da orientação sexual. Deste modo é criado o preconceito de que as raparigas com habilidades motoras bem desenvolvidas são rotuladas como lésbicas e os rapazes com as habilidades motoras menos desenvolvidas são gays. Tendo em conta os resultados da nossa investigação podemos inferir que esta associação entre o género e a modalidade desportiva não se verifica, pois, a maioria dos participantes do sexo masculino afirmam preferir a modalidade de andebol, ginástica e atletismo em vez do futebol. Em corroboração, o autor Rodrigues (2018) afirma que a modalidade de futebol surge como “grande vilão” dos alunos homossexuais, tal como o andebol que no caso do nosso estudo não se confirma. Contrariamente à amostra masculina, as participantes do sexo feminino referiram a modalidade de futebol como uma das que mais gostavam de praticar. Estes resultados também não são os resultados corroborados por Flintoff & Scraton (2006) que adiantam que rapazes e raparigas têm preferências diferentes pelas matérias do currículo de educação física, nomeadamente, os rapazes têm um comportamento e uma atitude mais positiva em relação a jogos desportivos e as raparigas em relação à dança.

Perante a ausência de normalidade no presente estudo, a realização do teste Kruskal-Wallis permitiu verificar diferenças estatisticamente significativas entre a “Perceção de Estigma Externo”

e a Classe de idades ($H(2) = 7.620$; $p = 0,02$; $n = 180$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, a classe de idades dos Adolescentes (Posto Médio = 112,12) apresenta uma distribuição da percepção de estigma externo significativamente diferente da classe de idades Meia-idade (Posto Médio = 78,66) e Adulto jovem (Posto Médio = 90,15).

Analizadas as dimensões de homofobia interna e a avaliação da disciplina de Educação Física conforme as vivências escolares dos participantes verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para a dimensão “Percepção de Estigma Externo” ($H(2) = 20.171$; $p < 0,001$; $n = 180$). Os participantes que detestavam (Posto Médio = 111,82) e não gostavam (Posto Médio = 108,13) da disciplina de Educação Física, apresentam uma distribuição da percepção de estigma significativamente diferentes dos participantes que referiram indiferença (Posto Médio = 85,29), gostar (Posto Médio = 85,26) e adorar (Posto Médio = 64,98) da disciplina de Educação Física. É possível determinar através de diversos estudos que a homofobia existe na própria comunidade LGBTQIA+, podendo esta manifestar-se através da homofobia internalizada, subdividida por percepção de estigma externo ou interno (Pereira & Leal, 2005; Souza & Pereira, 2013; Antunes, 2017). Os resultados obtidos no nosso estudo vão ao encontro do estudo de Herrick et al., (2013) que revelam que o estigma é maioritariamente sentido pelos participantes mais jovens. Estes resultados podem consolidar-se devido a necessidade dos jovens criarem o seu autoconceito através de fatores externos enquanto os adultos dependem de factores internos já consolidados (Fergus & Zimmerman, 2005). Estes resultados são no entanto incompatíveis com o estudo dos autores Van Beusekom et al., (2018) que afirmam não ter encontrado diferenças entre a idade e a homofobia internalizada e os autores Lee et al. (2019) que afirmam ser os jovens que têm um maior sentimento de homofobia internalizada.

Habitualmente a percepção das habilidades motoras e desportivas são apontadas como um indicador de preferência em relação à disciplina de educação física (Symons et al., 2010). Nos resultados apresentados é, no entanto, possível associar o descontentamento face à disciplina com o factor percepção do estigma externo. Esta realidade pode ser defendida por diversos autores como Rodrigues (2018) que afirma que a vivencia de situações traumáticas (e.g. humilhação, insultos, ameaças) podem levar ao desinteresse ou abandono da prática de atividade física (Symons et al., 2010; Rodrigues, 2018).

Foram investigadas as variáveis homofobias internalizada e Discriminação perante a retração dos participantes nas aulas de Educação Física, verificou-se diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis (Tabela 2).

Tabela 2 - Diferenças em Relação à Dimensão Percepção de Estigma Externo, Variável Discriminação e Retração na Disciplina de Educação Física

	Retração na disciplina de Educação Física	Posto médio	H(2)	p
Percepção de Estigma Externo	Sim, com muita frequência	128,22	16,186	0,003
	Sim, com alguma frequência	101,35		
	Sim, ocasionalmente	93,20		
	Sim, raramente	97,03		
	Nunca	77,98		
Discriminação	Sim, com muita frequência	124,11	27,933	< 0,001
	Sim, com alguma frequência	114,13		
	Sim, ocasionalmente	94,70		
	Sim, raramente	112,08		
	Nunca	71,82		

Através do teste *Mann-Whitney*, analisou-se diferenças estatísticas entre a variável homofobia internalizada e discriminação sobre as modalidades que os participantes mais praticavam nas aulas de Educação Física. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão Percepção de Estigma Externo ($U = 5\,429,5$; $p_u < 0,001$, $n = 180$) e a variável Discriminação ($U = 4\,839,5$; $p_u = 0,014$, $n = 180$) entre os participantes que praticavam e não praticavam atualmente as modalidades.

No que diz respeito à prática de atividade física actual os autores Symons et al., (2010) revelam que as experiências na disciplina de Educação Física e desporto estão relacionadas com a predisposição para a prática de exercício físico na idade adulta. Tendo esta premissa em consideração e à semelhança dos resultados obtidos no presente estudo, os autores Erik Denison & Kitchen (2015) revelam que a comunidade LGBTQIA+ tem tendência a não participar em clubes ou equipas desportivas, tendo como um dos motivos as suas vivências na educação física. Os autores salientam que enquanto as mulheres lésbicas temem ser discriminadas devido às suas competências e habilidades motoras, os homens gays sentem receio de ser discriminados devido à sua sexualidade. Em concordância, Baiocco et al., (2018) afirmam que os homens homossexuais

desistem com mais frequência da prática desportiva devido a insultos, receio de discriminação e devido à pressão social para frequentarem e praticarem modalidades consideradas masculinas.

Conclusões

Uma escola perfeita seria um local onde reina a partilha de conhecimentos, experiências e valores, onde sentido crítico e o debate fossem desenvolvidos e a amizade e empatia predominasse. No entanto esta é uma realidade que ainda não pode ser reivindicada. Em ambiente escolar são cada vez mais recorrentes situações de *bullying* entre alunos, estas ocorrências são frequentes principalmente contra minorias (etnia, religião, orientação sexual, estatuto socioeconómico). No que concerne à orientação sexual, a educação física demonstra ser um palco para as ocorrências de discriminação. Neste contexto são vivenciados momentos de violência verbal causados devido a estereotipização de determinadas modalidades a um género, que quando foge a norma estabelecida pela sociedade é alvo de marginalização. Neste sentido os alunos LGBTQIA+ tendem a desaprovar a disciplina de Educação Física e consequentemente perder o interesse pela disciplina e pela prática de atividade física na fase adulta.

Após a pesquisa efetuada surge a necessidade de entender qual a faixa etária com maiores níveis de homofobia internalizada. Neste sentido sugere-se a futuros investigadores a exploração e abordagem desta temática no que respeita a percepção de estigma externo e a idade, assim como a percepção do estigma externo na Educação Física e no Desporto.

Referências

- Antunes, P. P. S. (2017). *Homofobia internalizada: O preconceito do homossexual contra si mesmo*. 7.
- Baiocco, R., Pistella, J., Salvati, M., Ioverno, S., & Lucidi, F. (2018). Sports as a risk environment: Homophobia and bullying in a sample of gay and heterosexual men. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 22(4), 385–411. <https://doi.org/10.1080/19359705.2018.1489325>
- Barounis, C. (2017). “Not the Usual Pattern”: James Baldwin, Homosexuality, and the DSM. *Criticism*, 59(3), 395–415. <https://doi.org/10.13110/criticism.59.3.0395>
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2021). Heteronormativity meets queering in physical education: The views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Beserra, J. T. S., Brito, A. K. A., & Ribeiro, S. L. G. (2019). Homofobia nas aulas de educação física: um desafio para os professores de educação física do município de buriti dos montes - piauí. *Revista Form@re - Parfor/UFPI*, V7.N2. <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/9761>
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em T. Lionço & D. Diniz (Eds.), *Homofobia e Educação*. LetrasLivres. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242485>
- Castro, G. H. C. D., & Siqueira, M. V. S. (2021). “Vão achar que é uma piada, mas, para nós, não!”: Discursos de resistência em clubes brasileiros de futebol gay. *Cadernos EBAPE.BR*, 18, 1058–1070. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200097>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons’ experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Drescher, J. (2015). Out of DSM: Depathologizing Homosexuality. *Behavioral Sciences*, 5(4), 565–575. <https://doi.org/10.3390/bs5040565>

- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and Physical Education. Em *Handbook of Physical Education* (pp. 767–783). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608009>
- Freitas, D. F., Coimbra, S., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2015). Adaptação da escala de discriminação quotidiana para jovens portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 708–717. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528408>
- Gill, D. L., Morrow, R. G., Collins, K. E., Lucey, A. B., & Schultz, A. M. (2010). Perceived climate in physical activity settings. *Journal of Homosexuality*, 57(7), 895–913. <https://doi.org/10.1080/00918369.2010.493431>
- Herrick, A. L., Stall, R., Chmiel, J. S., Guadamuz, T. E., Penniman, T., Shoptaw, S., Ostrow, D., & Plankey, M. W. (2013). It Gets Better: Resolution of Internalized Homophobia Over Time and Associations with Positive Health Outcomes Among MSM. *AIDS and Behavior*, 17(4), 1423–1430. <https://doi.org/10.1007/s10461-012-0392-x>
- Herrick, S. S. C., & Duncan, L. R. (2020). Locker-room experiences among LGBTQ+ adults. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42(3), 227–239. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0133>
- Hossain, F., & Ferreira, N. (2019). Impact of social context on the self-concept of gay and lesbian youth: A systematic review. *Global Psychiatry*, 2(1), 51–78. <https://doi.org/10.2478/gp-2019-0006>
- Landi, D., Flory, S. B., Safron, C., & Marttinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: A rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259–273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Lee, H., Operario, D., Yi, H., Choo, S., & Kim, S.-S. (2019). Internalized Homophobia, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation Among Lesbian, Gay, and Bisexual Adults in South Korea: An Age-Stratified Analysis. *LGBT Health*, 6(8), 393–399. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2019.0108>
- Macedo, A. (2018). *Identidade de género e orientação sexual na prática clínica* (1ª edição). Edições Sílabo.

- Mariano, M., & Altmann, H. (2016). Educação Física na Educação Infantil: Educando crianças ou meninos e meninas? *Cadernos Pagu*, 46, 411–438. <https://doi.org/10.1590/18094449201600460411>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Nadal, K. L., Wong, Y., Issa, M.-A., Meterko, V., Leon, J., & Wideman, M. (2011). Sexual orientation microaggressions: Processes and coping mechanisms for lesbian, gay, and bisexual individuals. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 5(1), 21–46. <https://doi.org/10.1080/15538605.2011.554606>
- Peçanha, M. B., & Devede, F. P. (2010). *A prática pedagógica em relação ao bullying homofóbico nas aulas de educação física escolar: O discurso dos docentes do primeiro segmento do ensino fundamental*. 12.
- Pereira, H., & Leal, I. P. (2005). A identidade (homo)sexual e os seus determinantes: Implicações para a saúde. *Análise Psicológica*, 23(3), 315–322.
- Prado, V. M. (2017). Entre queerpos e discursos: Normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. *Praxis Educativa*, 12(2), 501–519. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0012>
- Rocha, A., Rodrigues, I., Matos, J., & Carmona, R. (2019). Relatório do Projeto Educação LGBTI 2019. *Novembro 2020*, 60.
- Rodrigues, A. P. (2018). *Que time é teu?": Um debate sobre homofobia nas aulas de Educação Física*. *Educação Física na Escola Básica: Debates contemporâneos*, 113-136. Obtido 14 de Outubro de 2021, de <http://wap.precog.com.br/bc-texto/obras/2019-pack-200.pdf#page=113>
- Rosa, M. V. da, Souza, M. D. O., & Borges, A. M. (2020). Preconceito contra a mulher na educação física escolar no nono ano. *Revista Prâxis*, 1, 102. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1789>
- Ross, M. W., & Rosser, B. R. S. (1996). Measurement and correlates of internalized homophobia: A factor analytic study. *Journal of Clinical Psychology*, 52(1), 15–21. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199601\)52:1<15::AID-JCLP2>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199601)52:1<15::AID-JCLP2>3.0.CO;2-V)

- Santos, L. P. dos. (2017). Diversidade sexual e homofobia na escola: Posicionamentos de professoras e professores do ensino básico. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 01–22. <https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.46785>
- Santos, J. J., & Cerqueira-Santos, E. (2020). Homofobia e Escola: Uma Revisão Sistematizada da Literatura. *Revista Subjetividades*, 20(Esp1). <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iEsp1.e8734>
- Souza, E. M. D., & Pereira, S. (2013). R(re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: A discriminação de homossexuais por homossexuais. *SÃO PAULO*, 14(4), 30. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000400004>
- Symons, C., Victoria University (Melbourne, Vic.), Institute of Sport, E. and A. L., Victoria University (Melbourne, Vic.), & School of Sport and Exercise Science. (2010). *Come out to play: The sports experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender LGBT) people in Victoria*. Institute of Sport, Exercise and Active Living : School of Sport and Exercise Science, Victoria University. -
<https://www.vu.edu.au/sites/default/files/Come%20Out%20To%20Play%20May%202010.pdf>
- Van Beusekom, G., Bos, H. M., Kuyper, L., Overbeek, G., & Sandfort, T. G. (2018). Gender nonconformity and mental health among lesbian, gay, and bisexual adults: Homophobic stigmatization and internalized homophobia as mediators. *Journal of Health Psychology*, 23(9), 1211–1222. <https://doi.org/10.1177/1359105316643378>
- Williams, D. R., Yan Yu, Jackson, J. S., & Anderson, N. B. (1997). Racial Differences in Physical and Mental Health: Socio-economic Status, Stress and Discrimination. *Journal of Health Psychology*, 2(3), 335–351. <https://doi.org/10.1177/135910539700200305>
- Woodford, M. R., Howell, M. L., Kulick, A., & Silverschanz, P. (2013). “That’s so Gay”: Heterosexual Male Undergraduates and the Perpetuation of Sexual Orientation Microaggressions on Campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(2), 416–435. <https://doi.org/10.1177/0886260512454719>

Capítulo IV

Reflexões sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências

Na minha perspectiva esta jornada de conhecimento e desenvolvimento de competências iniciou-se no ano letivo 2018/2019 no qual realizei o estágio de licenciatura na mesma escola sob a orientação da professora Ana Luisa Gonçalves. Posso considerar que foi um ano letivo (2018/2019) muito rico e completo, e que me deu as competências base para enfrentar a PES de mestrado.

No presente ano letivo 2020/2021, considero que o estágio foi uma experiência bastante enriquecedora quer para o meu desenvolvimento profissional como para o pessoal. Tive a possibilidade de realizar uma selecção e distinção do que é a teoria versus prática através da experiência de praticar algumas matérias e teorias desenvolvidas em sala de aula ao longo destes cinco anos de formação.

Numa fase inicial e apesar de conhecer o agrupamento, os docentes e não-docentes e o funcionamento geral da escola senti alguma inquietação e insegurança. Estes sentimentos surgiram devido à incerteza de como se iria desenvolver a disciplina de Educação Física em ano de pandemia e ao facto de ter de lidar com alunos mais velhos do que estava inicialmente habituada. Com o início do ano letivo e no decorrer dos dias iniciais foi realizado por parte da professora Sylvie Pereira e do restante departamento de Educação Física um acompanhamento seguro e pontual. Neste acompanhamento eram dadas as informações explícitas e claras no que diz respeito às indicações por parte da Direção Geral de Saúde e Ministério de Educação que de certa forma tranquilizam parte das minhas inquietações.

Na primeira fase do primeiro semestre já desenvolvia a aula na totalidade com alguma intervenção por parte da professora Sylvie Pereira, esta passagem de controlo deu à turma a noção de que tinham de se dirigir a mim como professora tal como faziam com a professora Sylvie Pereira. Esta delegação deu-me a confiança necessária para ter uma comunicação mais aberta com os alunos, desenvolver as minhas competências de comunicação e transmissão de conhecimentos necessários ao bom funcionamento da aula.

Com o estágio aprendi também a importância de ter um planeamento (anual, semestral, aula), adequado a cada turma, este é um facto determinante para o bom funcionamento do ano.

Considero talvez que a chave de uma aula bem-sucedida está no planeamento, organização e gestão de tempo pois permite que o professor pré-visualize a sua aula e possa intervir com mais

facilidade no caso de mudança repentina do planeamento e de forma geral facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Tive o prazer de realizar com uma das turmas duas saídas onde foram realizadas atividades de exploração da natureza, no entanto gostaria de poder ter tido mais oportunidades de momentos lúdico-sociais como visitas de estudo ou competições inter-turmas/inter-escolas. Infelizmente estas situações não foram permitidas por parte da direcção geral de saúde e ministério da educação, no entanto, no futuro e na prática da minha vida profissional tenciono proporcionar este tipo de eventos aos alunos por considerar fundamental ao desenvolvimento de diversas áreas e competências.

No que diz respeito à componente de investigação considero que foi um projecto relevante ao processo de aprendizagem, que me permitiu utilizar recursos científicos para evoluir e ampliar os conhecimentos associados ao ensino e os seus diferentes métodos salientando assim a importância da formação contínua.

Conclusão

Concluindo esta etapa da minha vida académica posso afirmar que foi com todas as vivências do estágio (práticas e teóricas), que consegui desenvolver competências fundamentais e que com certeza que colocarei em prática na minha vida profissional como futura professora de Educação Física. Aprendi, coloquei em prática e solidifiquei inúmeras técnicas de ensino como os tipos de transmissão de conhecimentos, a importância do feedback, da avaliação e do percurso do aluno, a influência de um bom planeamento no decorrer do ano letivo, e a relevância que determinados professores podem ter na vida pessoal dos alunos como jovens e futuros adultos.

Num todo, este ano letivo permitiu-me crescer e evoluir a níveis que inicialmente não esperava, tornou-me mais autónoma, organizada, consciente e mais ponderada a nível das decisões. Deparei-me com momentos difíceis e desmotivação e foi com muito esforço, empenho e dedicação que os ultrapassei podendo agora apreciar o longo percurso concluído.

Por fim, posso concluir que para ser professor há um conjunto de pré-requisitos pouco mencionados que consistem no ser paciente, tolerante, social, organizado e inovador. O ser professor é sem dúvida um desafio apaixonante onde seremos eternos aprendizes.

Referências bibliográfica

- Gonçalves, C. A. (2017). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 111-134.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.
- MossroN, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, C. R. Merrill
- Ventura, A., Neves, D., Loureiro, C., Ferreira, F., & Cardoso, P. (2011). O bom professor: opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, (5), 95-102.
- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 83-90.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Alves Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico. *Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física*.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. *Pedagogia do Desporto – estudos*, 7(27-47).
- Diário da República, 1.^a série — N.º 65 — 4 de abril de 2016 - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto_lei_17_2016_0.pdf - (consultado a 28/04/2021)
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millennium*, 39, 55-71.
- Dražković, J. K., Vidosavljević, S., & Arsić, R. (2011). The coaches the pedagogue. *Activities in Physical Education & Sport*, 1(2), 215-219.
- Williams, D.R., Yu, Y., Jackson, J.S., and Anderson, N.B. “Racial Differences in Physical and Mental Health: Socioeconomic Status, Stress, and Discrimination.” *Journal of Health Psychology*. 1997; 2(3):335-351.
- Carvalho, D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.

Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 83-90.

Guerra, C. E. (2018). *Clima de Escola e Envolvimento dos/as Estudantes: Um Estudo com alunos/as do 3º ciclo do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade de Évora).

Esteves, D., Vieira, S., Brás, R., O'Hara, K., & Pinheiro, P. (2017). Nível de atividade física e hábitos de vida saudável de universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(2), 261-270.

Nichols, W. *Blue mind: the surprising science that shows how being near, in, on, or under water can make you happier, healthier, more connected, and better at what you do*. Little brown and company. New York: Back Bay Books, 2014.

Steinman, J. *Surf & saúde*. Florianópolis: Editora Tao, 2003.

Ramalho, f. j. c., dos santos, i., da silva, m. i., & de morais, m. p. (2021). o surf como ferramenta no processo de inclusão social: surf para todos. *revista da associação brasileira de atividade motora adaptada*, 22(2).