



Aprendizagens e desafios na prática profissional de um futuro professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Rafael Almeida Lopes Saraiva

Porto, setembro 2023

Ficha de catalogação

Saraiva, R. (2023). *Aprendizagens e desafios na prática profissional de um futuro professor de Educação Física*. Porto: Saraiva, R. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, DESEMPENHO DE JOGO, NÍVEIS DE APRENDIZAGEM.

Dedicatória

Aos meus pais, por todo o amor e carinho e por durante toda a vida me terem proporcionado as oportunidades necessárias para ter um futuro melhor. Agora, especificamente, numa área que eu valorizo e pela qual sinto uma grande paixão.

Ao meu irmão, por todo o apoio que me deu para ser feliz e seguir os meus sonhos.

À minha namorada, por todo o amor, por acreditar sempre em mim e por estar presente nas minhas vitórias e derrotas.

Agradecimentos

Existem projetos e objetivos que demoram o seu tempo a serem construídos e a encontrarem o seu lugar, todavia quando isso finalmente acontece, somos conquistados pelo carinho de todos aqueles que pouco a pouco foram dando o seu contributo para que tudo começasse a crescer. Creio, assim, que é justo começar por expressar a minha imensa gratidão à casa que me abriu as portas para realizar este 2.º ciclo de estudos, isto é, à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todas as oportunidades que me concedeu e por me proporcionar, desde que ingressei na mesma, uma educação de extrema qualidade.

Além do mais, agradeço profundamente ao meu orientador, por estar sempre disponível para esclarecer as minhas dúvidas e pela paciência e dedicação que demonstrou durante todo o processo. Sem a sua orientação, certamente não teria alcançado os resultados que obtive.

Ao professor cooperante, sou grato pelo acolhimento e por todo o conhecimento partilhado. Apreciarei, para sempre, a oportunidade de aprender com um profissional tão experiente e dedicado, que me permitiu vivenciar a minha futura profissão de uma forma profunda e consciente.

Ao meu núcleo de estágio, agradeço o companheirismo, a entreatura e a amizade que foi visível ao longo de todo o caminho percorrido em conjunto.

Ao Joaquim Teixeira, agradeço pela disponibilidade em ajudar sempre que necessitei, mostrando-me a relevância do companheirismo e da empatia pelo próximo.

Especialmente, aos meus pais e irmão, que sempre estiveram presentes e me incentivaram a seguir em frente, agradeço por todo o suporte e carinho que recebi ao longo deste estágio. Sem o apoio incondicional dos mesmos, não teria tido a confiança para enfrentar todos os desafios que surgiram. Sem dúvida, foram o meu verdadeiro porto seguro.

À minha namorada, que foi o meu principal apoio durante este percurso. Só ela sabe todos os desafios e dificuldades que ultrapassei, especialmente devido à sua ajuda, força e motivação. Neste estágio foi, sem dúvida, o meu pilar e suporte, incutindo-me sempre a capacidade de seguir em frente e alcançar os meus objetivos.

E aos meus amigos, que compartilharam comigo as alegrias e os momentos de maior dificuldade, agradeço por estarem sempre ao meu lado. Obrigado por todas as palavras de incentivo e por serem uma fonte constante de apoio.

Este estágio foi uma experiência enriquecedora e só foi possível graças ao apoio e colaboração de todas estas pessoas. Sou grato por cada uma ter feito parte desta caminhada, tornando-a mais significativa e inesquecível.

Índice Geral

1. Introdução	1
1.1. Objetivos e expectativas iniciais para a minha prática profissional	3
2. Caracterização do enquadramento institucional	4
2.1. A escola cooperante	4
2.2. Fatores determinantes no desenvolvimento do Estágio Profissional ...	7
2.2.1. O Professor Cooperante	7
2.2.2. O Professor Orientador	9
2.2.3. Núcleo de Estágio	10
2.2.4. Turmas residentes e sua caracterização	11
3. Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	14
3.1. Uma conceção inicial da EF: Da conceção à prática	14
3.1.1. O papel da Educação Física e a sua importância no currículo escolar	14
3.1.2. O papel do professor de Educação Física no desenvolvimento dos alunos	17
3.1.3. Modelos de instrução centrados nos alunos (Modelo de Educação Desportiva): uma ferramenta pedagógica de valorização do papel do aluno nas aulas de Educação Física	20
3.1.4. Que professor fui, sou e serei? De um professor mais diretivo a um professor centrado nas aprendizagens dos alunos	22
3.2. Planeamento do processo de Ensino-Aprendizagem	23
3.2.1. As dificuldades iniciais no planeamento e as sucessivas necessidades de mudança	25
3.2.1.1. O Modelo de Estrutura do Conhecimento	25
3.2.1.2. As Unidades Didáticas	26
3.2.1.3. Os Planos de Aula	28
3.2.2. 1º período: Mudança de perspetiva perante o estágio e a docência	29

3.2.2.1. Futebol: a minha primeira experiência enquanto professor estagiário.....	31
3.2.2.1.1. Conhecimento da modalidade: manipulação das regras e modificações do jogo	33
3.2.3. 2.º Período: Um ensino mais centrado no aluno – de um modelo de instrução mais diretiva para um modelo centrado nas aprendizagens ativas dos alunos	34
3.2.3.1. Natação: implicações pedagógicas da mudança no espaço da “sala de aula”	35
3.2.3.2. Badminton: Utilização de estratégias inovadoras para melhorar o desempenho dos alunos na modalidade - interligação entre ser professor estagiário e professor investigador	38
3.2.3.2.1. Adaptação ao jogo: Trabalho por zonas como uma estratégia inovadora.....	40
3.2.4. 3.º Período: Tempo em contrarrelógio e experiência no 2.º CEB ...	40
3.2.4.1. Basquetebol: Uma curta, mas eficiente abordagem dos conteúdos	41
3.2.4.2. Ginástica: um desafio distinto e exigente	42
3.2.4.3. Uma experiência inesquecível no 2.º Ciclo do Ensino Básico ..	44
4. Área 2: Participação na escola e relação com a comunidade	45
5. Área 3: Estudo de Investigação-Ação: impacto da implementação do MED e estratégias facilitadoras de aprendizagem no desempenho de jogo no badminton – um estudo no ensino secundário	48
5.1. Introdução	50
5.2. Objetivos do estudo	52
5.3. Métodos	52
5.3.1. Participantes	52
5.4. Procedimentos	53
5.4.1. Características da Unidade Didática de Badminton: Desafios e estratégias de superação	53
5.5. Recolha de dados	55
5.5.1. Codificação	56
5.5.1.1. GPAI	57

5.5.2.	Análise de dados	58
5.5.3.	Resultados	58
5.5.3.1.	Tomada de decisão	58
5.5.3.2.	Eficácia das habilidades	59
5.5.4.	Discussão.....	62
5.5.5.	Conclusões	64
5.5.6.	Referências	64
6.	Considerações finais	65
7.	Referências.....	66

Índice de figuras

Figura 1- Pavilhão gimnodesportivo.	5
Figura 2- Sala de ginástica.	5
Figura 3- Espaço exterior.	6
Figura 4- Piscinas Municipais Rota dos Móveis.	6
Figura 5- Respostas do 8.º ano à questão "Praticas alguma modalidade desportiva federada? Se Sim, qual?"	12
Figura 6- Respostas do 8.º ano à questão "Qual a tua opinião acerca da Educação Física?".	12
Figura 7- Esquema representativo da organização do torneio utilizando a estratégia do trabalho por zonas.....	54
Figura 8- Exemplo de um exercício, do 9º plano de aula da UD, onde o trabalho de zonas fora também utilizado.	55

Índice de quadros

Quadro I- Planeamento anual e distribuição da realização da prática.....	24
Quadro II- Atividades realizadas ao longo do ano letivo e em que o NE participou.	45
Quadro III- Grelha de codificação.....	57
Quadro IV- Eficácia das tomadas de decisão.	59
Quadro V- Eficácia das habilidades (Erro).....	61
Quadro VI- Eficácia das habilidades (Continuidade).....	61
Quadro VII- Eficácia das habilidades (Ponto).....	61

Índice de anexos

Anexo 1.....	LXXI
Anexo 2.....	LXXII
Anexo 3.....	LXXII
Anexo 4.....	LXXIII
Anexo 5.....	LXXVII
Anexo 6.....	LXXVIII
Anexo 7.....	LXXX
Anexo 8.....	LXXXII
Anexo 9.....	LXXXIII
Anexo 10.....	LXXXIV

Resumo

O grande objetivo da prática de ensino supervisionada é conceder ao estagiário a oportunidade de vivenciar uma experiência prática no campo do ensino da Educação Física nas instituições de ensino, enquanto lhe é proporcionada a orientação de dois profissionais de excelência: um professor que colabora na escola e um professor orientador da Faculdade. Neste sentido, a presente produção escrita é denominada de Relatório de Estágio e surge no âmbito do plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Apresenta-se como um dos principais requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre e tem como intuito descrever e analisar o caminho percorrido pelo Mestrando, ao longo do Estágio Profissional. Este documento foi realizado através de um vínculo com conhecimentos provenientes da licenciatura e do 1.º ano do mestrado, articulando os mesmos com referentes teóricos e legais e com saberes práticos provenientes da ação realizada na prática profissional. Durante o ano letivo, foram surgindo problemas transversais às três turmas cooperantes, mais especificamente no que toca ao planeamento e à postura a adotar pelo professor. No que se refere aos alunos, foram-se sentindo problemas como o baixo nível de aptidão física e os diferentes níveis de habilidade. Neste sentido, surgiu a necessidade de avaliar o desempenho de jogo dos alunos na modalidade de badminton, recorrendo a estratégias inovadoras. Assim, na Área 3 será descrito um estudo de investigação que pretende responder a estas problemáticas, denominado de “Estudo Investigação/Ação: impacto da implementação do MED e estratégias facilitadoras de aprendizagem no desempenho de jogo no badminton – um estudo no ensino secundário”. Será ainda realçado, ao longo de todo o documento, o trabalho colaborativo que se estabeleceu entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo e, ainda, a exploração de diferentes estratégias e recursos com vista à diária melhoria da ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, DESEMPENHO DE JOGO, NÍVEIS DE APRENDIZAGEM.

Abstract

The main goal of the supervised school placement is to provide the preservice teachers with the opportunity to experience practical teaching in the field of Physical Education in educational institutions, while monetarized by two specialized professionals: a cooperating teacher at the school level and the faculty advisor. In this sense, the present written production is entitled of Internship Report and is an integral part of 2nd year of the master's degree syllabus in teaching physical education in Elementary and Secondary education. It is one of the main requirements for obtaining the master's degree and aims to describe the process adjacent to the internship itself. This document was prepared by combining knowledge from the undergraduate degree and the 1st year of the master's degree, also coupling them with theoretical references and practical knowledge derived from the professional practice. During the school year, problems arose across the three cooperating classes, specifically in terms of planning and the teacher's approach. In relation to the students, problems such as low levels of physical fitness and different levels of skill were identified. Therefore, the need to assess the students' performance in the sport of badminton came out of curiosity. Thus, in Area 3, an investigation study will be presented, and it aims to address this issue. It's entitled "Action Research Study: impact of implementing Sport Education and facilitating learning strategies on badminton performance - a study in secondary education." The collaborative work established between the different agents involved in the educational process will also be highlighted, as well as the exploration of different strategies and resources aimed at the daily improvement of teaching practice.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; GAME PERFORMANCE; SPORT EDUCATION MODEL; LEARNING LEVELS.

Lista de abreviaturas

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB- Ciclo do Ensino Básico

E/A- Ensino-aprendizagem

EE- Estudantes Estagiários

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GPAI- *Game Performance Assessment Instrument* (instrumento de codificação)

ITD – Índice de Tomada de Decisões

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

NE- Núcleo de Estágio

PA- Plano de Aula

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (documento orientador)

PC- Professor Cooperante

PO- Professor Orientador

PP- Prática Pedagógica

UD- Unidades Didáticas

1. Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Curricular pertencente ao plano do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, efetivado através da celebre Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Realizado no ano letivo 2022/2023, este estágio deu-me a oportunidade de observar e cooperar numa escola no concelho de Paredes.

Ser professor no mundo atual é um desafio, quer por aquilo que todos os dias assistimos nos *media* acerca da profissão, quer por todos os desafios que a sociedade enfrenta atualmente. Contudo, esta é a profissão que contacta e “educa” as próximas gerações e que consegue, diariamente, inculcar valores e proporcionar aprendizagens que levarão os alunos a serem socialmente ativos.

Além disso, uma das motivações que me fez frequentar este mestrado toca na necessidade de uma educação para todos, defendida pela UNESCO (1990), que procura: (i) “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”; (ii) “concentrar a atenção na aprendizagem”; (iii) “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”; (iv) “fortalecer alianças” (s. p.).

Assim, este documento foi elaborado tendo em consideração as demais experiências vividas no contexto do meu Estágio Profissional (EP), compreendendo as mesmas e relacionando-as com bases teóricas fidedignas e relevantes. Este relatório será, ainda, sustentado através de momentos reflexivos, elementares para o meu crescimento enquanto professor.

Segundo Bernardy e Paz (2012, p. 3), o EP caracteriza-se por ter como objetivo único “proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades”. Todavia, de acordo com o Decreto de Lei n.º 63/2016, o objetivo do estágio é o complementar de um ciclo de estudos, colocando em prática aquilo que este último lhe proporcionou.

Neste sentido, entendo que o estágio correspondeu a uma etapa fundamental no meu percurso universitário uma vez que permitiu, assim como defendido por Tardif e Lessard (1999), um contacto mais próximo com a realidade da profissão de docente

de Educação Física (EF). Esta experiência, revelou-se, assim, essencial no desenvolvimento da minha visão sobre o futuro da educação. De mais a mais, o EP desempenha um papel preponderante para a formação de novos professores, na medida em que tem como objetivo a aplicação prática dos nossos conhecimentos, permitindo-nos aprimorar a nossa experiência e, conseqüentemente, levar-nos a uma adaptação acerca da realidade social das escolas e à necessidade de desenvolver várias estratégias de ensino para o tornar cada vez mais inclusivo e eficaz (Albuquerque et al., 2005). Com isto, concluo que, com o EP constrói-se conhecimento e adquire-se competências e habilidades para aplicar num futuro próximo.

Após esta introdução, segue-se no seguinte relatório três grandes áreas, sendo estas: 1) Operacionalização do processo ensino-aprendizagem; 2) Participação na escola e relação com a comunidade; 3) Estudo Investigação/Ação. Na primeira, encontramos a minha conceção acerca da EF e tópicos como o planeamento anual, a caracterização do contexto escolar e envolvente e momentos específicos de cada período letivo.

Já a segunda destina-se a uma especificação dos projetos que me envolvi enquanto “professor-estagiário”, quer no interior da instituição cooperante, quer na comunidade que compõe e envolve a mesma. Por fim, na terceira área, procuro especificar todo o processo investigativo que desenvolvi ao longo deste momento da minha formação, distinguindo metodologias, processos e resultados do mesmo.

De forma a finalizar o relatório apresentarei as minhas conclusões acerca de todos os assuntos abordados, como forma de sistematização de todo o processo de estágio. Além disso, será colocada toda a lista bibliográfica e *webgráfica* que sustentará o designado ao longo deste documento.

Vale a pena mencionar que o facto de ter realizado este estágio na FADEUP foi um sonho e uma conquista alcançada através de bastante trabalho, motivação e orgulho. Isto porque, esta instituição caracteriza-se por fornecer uma educação de qualidade, através de um leque de docentes especializados e dedicados em proporcionar uma panóplia de experiências extremamente importantes para levar os alunos a serem excelentes profissionais. Ademais, o facto desta faculdade ter um

carácter dinâmico e inovador, fez-me sempre querer percorrer o meu percurso académico na mesma. Assim, procurei aproveitar ao máximo a minha trajetória nesta instituição, compreendendo o seu grande prestígio no país e a nível europeu.

Neste sentido, sinto que tanto a instituição como o EP me suscitaram ainda mais vontade de ser professor. Apesar da minha motivação já ser evidente antes de todo este processo, acredito que a mesma aumentou significativamente com todas as experiências que fui vivendo.

Ademais, sinto necessidade de referir que o facto de ter escolhido esta profissão para o meu futuro advém de sentir que através da mesma se pode mudar de forma significativa o mundo. Uma vez que, ser professor é sinónimo de participar num mundo de ideias inovadoras; potenciar a passagem de conhecimento imortal e imaterial; realizar e desenvolver experiências únicas e fazer a diferença na vida de vários alunos (Block, 2008).

1.1. Objetivos e expectativas iniciais para a minha prática profissional

Iniciar a minha prática profissional foi um momento que sempre ansiei, uma vez que é a partir do mesmo que passamos a colocar em prática tudo aquilo que aprendemos ao longo das várias unidades curriculares. No entanto, confesso que senti uma certa ansiedade ao dar este passo, uma vez que começaria um momento de transição e de novos desafios, que obrigam a lidar com novas situações, muitas delas inesperadas. Porém, encarei este sentimento como um impulso para me superar, aprender com cada obstáculo e adquirir ainda mais conhecimentos.

Deste modo, procurei delinear objetivos que me levassem a percorrer um caminho para o sucesso. Assim, esforcei-me para aprimorar as minhas habilidades de comunicação e liderança, aprendendo como transmitir de forma clara e eficiente as orientações e instruções para os alunos, de forma a garantir que estes compreendiam e executavam o que lhes era proposto. Outro objetivo que estabeleci, passou por desenvolver a minha capacidade de organização e planeamento das aulas, criando um ambiente motivador e de aprendizagem, onde juntamente com os alunos, seria capaz de trabalhar para o sucesso comum e de cada um. Por fim, tive sempre como

foco principal o desenvolvimento da minha capacidade de superar desafios, permitindo-me aprender com os erros e aceitá-los como parte de todo o processo.

Esta etapa final do mestrado trouxe consigo uma inquietação, na qual me questionava constantemente: “Serei eu capaz?”; “O que farei quando tiver de dar aulas totalmente sozinho?”; “Farei realmente a diferença?”. Todavia, sinto que todos os objetivos a que me propus foram cumpridos e, no fundo, sinto que sou capaz de ser um bom profissional.

2. Caracterização do enquadramento institucional

2.1. A escola cooperante

A escola é uma instituição fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, dado que é nas escolas que as crianças e jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos (Fernandes, 2009; Zabalza, 2000). Na minha perspetiva, e indo ao encontro dos ideais dos autores mencionados acima, a escola tem um papel crucial na vida das crianças e jovens, já que é nestas instituições que elas criam as suas amizades/laços fora do seio familiar, aprendem regras e normas necessárias para viver em sociedade e desenvolvem a construção e autoconhecimento do seu “eu”.

A instituição onde colaborei durante o meu EP caracterizava-se por ser um estabelecimento de ensino público, onde a oferta educativa tinha por base uma escola integrada e dotada de paralelismo pedagógico. Nesta instituição, localizada em Paredes, pretendia-se inspirar as crianças para a consciência de que o seu empenho e participação, eram fundamentais para a construção do seu conhecimento e da sua formação enquanto cidadãos ativos. Tendo em conta a grande missão que é educar, a escola procurava manter um bom clima e cultura, sendo visíveis valores como a igualdade, o dinamismo, a inovação, a responsabilidade, a qualidade, a flexibilidade, o rigor, a criatividade, a cooperação, a ajuda e a solidariedade.

A escola incluía alunos de diferentes níveis socioeconómicos e etnias, como por exemplo de etnia cigana e árabe. Estas diferenças entre discentes resultavam, geralmente, em perturbações tanto no meio escolar, como no ceio de cada turma. Todavia, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, existe uma necessidade de as escolas reconhecerem “a mais-valia da diversidade dos seus alunos” (p. 2918),

e esta escola mostrava evidentemente a sua preocupação em ser ao máximo possível uma escola inclusiva e respeitadora das necessidades de todas as crianças e jovens, assegurando “um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918).

Em termos de instalações, a escola não possuía grandes extensões e as suas estruturas ainda eram um pouco antigas. Porém, continha as condições necessárias para potenciar o processo de ensino e aprendizagem nas mais variadas áreas disciplinares. Esta era composta por um pavilhão central, onde encontrávamos o bar, a cantina, a biblioteca, a reprografia e, ainda, um espaço de convívio para os alunos, a sala dos professores e a secretaria. Existiam, também, dois pavilhões de salas de aula, que se encontram, de grosso modo, divididos pelos níveis educativos e por uma dedicação a objetivos mais específicos, como o trabalho das artes visuais e o apoio mais individualizado ao aluno. Por fim, mas não menos relevante, possuía um pavilhão gimnodesportivo (Figura 1) que se dedicava, na generalidade, às aulas de EF.

Este espaço disponível para a prática das aulas de EF e consequentemente das modalidades desportivas, apresentava condições razoáveis, isto é, semelhantes ao que a maioria das escolas portuguesas patenteia. Dentro do mesmo, encontrava-se uma sala destinada à prática da modalidade de ginástica (Figura 2). Assim, inegavelmente, este pavilhão potenciava a aprendizagem dos alunos e satisfazia as condições necessárias à prática de todas as modalidades. É de salientar que, além deste pavilhão, a escola possuía um espaço exterior (Figura 3) que se dividia em duas zonas, estando ambas envolvidas por uma pista de atletismo e por uma caixa de areia. Em relação ao material, o espaço exterior era equipado com seis balizas e quatro tabelas de basquetebol.



Figura 1- Pavilhão Gimnodesportivo.



Figura 2- Sala de Ginástica.



Figura 3- Espaço Exterior.



Figura 4- Piscinas Municipais Rota dos Móveis.

No que diz respeito ao material necessário para a prática das modalidades nas aulas de EF, esta instituição de ensino usufruía do material necessário para promover a prática das mesmas. Vale referir que, apesar deste já ter alguns anos, encontrava-se em bom estado, cuidado e bem conservado.

Ademais, a escola dispunha de um protocolo com as Piscinas Municipais Rota dos Móveis (Figura 4), que se situavam a uma distância de cerca de um quilómetro. Os alunos e os professores realizavam esse percurso a pé, com o intuito de utilizar esse espaço para lecionar as aulas relacionadas com a modalidade de natação. Deste modo, apesar da escola não dispor dos espaços necessários para a prática de algumas modalidades, em redor existiam vários locais disponíveis, que o agrupamento tentava usufruir da melhor maneira possível para potenciar as aprendizagens dos discentes.

De frisar, que o agrupamento de escolas se caracterizava por incluir, além desta escola, um jardim de infância e duas escolas dedicadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Na sua maioria integrava alunos das freguesias de Recarei, Sobreira e Aguiar de Sousa, o que permitia reconhecer algumas dificuldades a nível de condições socioeconómicas e culturais, uma vez que a maioria das famílias se caracterizava por pertencer a uma classe média-baixa.

2.2. Fatores determinantes no desenvolvimento do Estágio Profissional

Tenho a consciência que, para obter os resultados que pretendia durante o EP, tudo aquilo que era realizado deveria ter como base a cooperação e a união de grupo, tendo sido esses pontos fulcrais para o meu sucesso. Isto porque, quando alguns aspetos não corriam da maneira que perspetivava, era necessário superar as dificuldades e tentar sempre melhorar até conseguir alcançar aquilo que pretendia. Deste modo, era fulcral procurar ajuda e apoio. Esse apoio deveu-se, essencialmente, ao Professor Cooperante (PC); ao Professor Orientador (PO); aos meus colegas do Núcleo de Estágio (NE) e às turmas que acompanhei durante todo o ano letivo.

2.2.1. O Professor Cooperante

O papel do PC é indispensável para o decorrer de um bom estágio, isto porque “o professor cooperante é considerado um elemento nuclear na orientação e apoio ao estudante estagiário” (Silva et al., 2017, p. 3). No que se refere ao PC com quem tive contacto, desde o primeiro dia em que nos encontramos para apresentação e para conhecer a escola, que fiquei com boa impressão do docente e daquilo que me esperava para o ano letivo. Posso dizer que a partir desse mesmo dia, este foi um PC que esteve sempre presente, mostrando ser um facilitador ao longo de todo o processo do EP. Este procurou sempre transmitir todos os seus conhecimentos e experiências (e, ressalvo que se mostrava um docente extremamente conhecedor não só sobre conteúdos relativos à EF, como de muitas outras áreas). De mais a mais, este mostrou-se sempre comunicativo, criticando de forma construtiva e tranquilizadora os nossos desempenhos tanto na PP como no trabalho externo à mesma.

Sinto necessidade de enfatizar, que este docente sempre demonstrou ser rigoroso, fazendo-nos enquanto estagiários refletir sobre a necessidade desta característica na nossa futura profissão. Identificando, sistematicamente, o quão fundamental é observarmos, planificarmos e compreendermos as necessidades e capacidades de cada aluno, para que no final não sejamos uns meros professores, mas sim profissionais qualificados e ativos. Além disso, caracterizava-se por ser bastante organizado, pretendendo que tudo fosse feito com antecedência e planeado

ao pormenor para nunca falhar nada, ou, se falhasse para possuímos sempre um plano opcional para resolver o problema. Esta é uma característica que nos tentou incutir para que as nossas aulas fossem mais eficientes quer na organização da matéria e do espaço, quer no conhecimento e na gestão da aula.

Como já referido, o PC evidencia-se como uma peça fundamental na iniciação à prática profissional e na formação dos estudantes estagiários (EE) (Albuquerque et al., 2005; Silva et al., 2017). Assim, entendo que o PC desempenhou este papel de forma exímia, exigindo sempre que procurássemos melhorar não só as nossas dificuldades, mas também todas as nossas habilidades. Segundo Silva et al. (2017), é necessário que os PC mantenham uma supervisão progressivamente menos direta, permitindo que os estagiários tomem decisões e melhorem a sua autonomia enquanto futuros professores. Para isso, o autor defende que os PC devem utilizar estratégias tendo em conta a modalidade, as turmas e a fase do ano letivo.

Neste sentido, o meu PC foi definindo objetivos concretos para cada período no que concerne à nossa performance em aula, inicialmente fomos focando-nos mais na planificação e na postura nos momentos de instrução nas aulas. Posteriormente, o PC foi-nos levando a refinar conhecimentos específicos acerca das modalidades e do desporto no geral, incentivando-nos a investigar e pesquisar mais acerca das mesmas. Apenas mais tarde, o professor procurou incentivar-nos a entender a necessidade de uma boa gestão das aulas, quer no seu tempo, quer na sua intensidade. Por fim, o PC procurou mostrar-nos a necessidade de sabermos detetar o erro e corrigi-lo, através da expressão de um bom *feedback*.

Evidencio, também, que o PC apresentava intrinsecamente uma grande capacidade de trabalho, mostrando sempre uma imensa vontade de proporcionar o melhor para os seus alunos e para tudo o que envolvia a escola no global. Esta capacidade de trabalho e de responsividade levava o mesmo a ter um papel determinante não apenas na área de EF, uma vez que é chefe de departamento, mas também em todas as áreas envolventes no processo educativo dos alunos. Ao longo do tempo e com o envolvimento nas atividades da escola: reuniões; momentos de convívio e outros acontecimentos, fui compreendendo e observando que o professor era uma referência na escola, sendo uma pessoa com uma liderança

indiscutível, a quem os outros agentes educativos recorriam para tomar decisões importantes e para resolver qualquer problema, mesmo sendo fora da área da EF.

Em jeito de conclusão, considero-o uma pessoa frontal, dado que quando refletíamos sobre as aulas e outras tarefas importantes este expressava aquilo que sentia ser o melhor para cada situação, fazendo críticas construtivas positivas e/ou negativas. É um dos aspetos que eu admiro no mesmo, fez-nos aprender, evoluir e crescer para o futuro profissional e pessoal.

2.2.2. O Professor Orientador

O primeiro contacto físico que tive com o meu PO foi através de uma reunião na FADEUP, onde foi perceptível a sua determinação, exigência e vontade de acompanhar e colaborar no percurso de todos os EE. Este facto tranquilizou-me, dado que senti que iria ter um PO disponível para me ajudar sempre que necessário. Ademais, o facto de o professor desempenhar o papel de orientador há alguns anos, transmite-nos uma significativa segurança, dado que este conhece bem todo o processo, organização e mecanismos de trabalho, que facultam um EP suave e sequencial.

Segundo Albuquerque et al. (2005), o professor orientador é o formador profissional de vários futuros professores, e por isso, este deve ser justo, compreensivo, inspirador, exigente, disponível, trabalhador e deve transmitir confiança aos EE. Todavia, este deve também assumir integralmente a responsabilidade de incutir aos estagiários a necessidade de refletir acerca das suas atitudes e relações pedagógicas (Silva et al., 2017). Assim, ao longo de todo o percurso foi notório o quanto o meu PO se esforçou para cumprir o seu papel na íntegra, sendo exímio em todo o seu trabalho.

Como estratégia para um maior apoio, o PO criou uma plataforma online - *Basecamp* – com o intuito de todos os estagiários partilharem os seus desenvolvimentos ao longo do estágio e para que o docente pudesse também partilhar informações fulcrais para o nosso trabalho, como fontes a consultar.

Nas reuniões presenciais, o PO foi-nos fornecendo as melhores estratégias para planificar as aulas, tendo em conta a motivação, interesses e necessidades dos

alunos, para que desta forma, conseguíssemos manter toda a turma envolvida no processo de aprendizagem. Além disso, estas estratégias permitiram-me entender como superar as minhas dificuldades e melhorar as minhas destrezas ao longo do meu percurso.

Deste modo, o papel do PO foi essencial para a construção da minha visão sobre a profissão, para o meu desempenho e para a minha apropriação acerca das dimensões técnicas e morais da docência da EF (Formosinho, 2001).

2.2.3. Núcleo de Estágio

Relativamente ao meu NE, já conhecia um dos elementos - a Inês Camilo - sendo que anteriormente partilhámos algum caminho juntos, quer ao longo da licenciatura quer neste mestrado. No início este aspeto tornou-se uma mais-valia, isto porque existe uma clara diferença entre entrar nesta etapa sem conhecer ninguém, e entrar com alguém que nós já conhecemos e temos uma relação positiva. Contudo, com os restantes colegas de estágio, a quem nos juntamos, nunca tinha existido um contacto prévio até ao primeiro dia de entrada no contexto onde colaboramos. Assim sendo, criei uma primeira impressão diferente daquela que, mais tarde, veio a mudar e de forma bastante positiva.

Começando a conviver e a trabalhar juntos, fui conhecendo melhor as pessoas como equipa de trabalho e como pessoas num sentido global da palavra, foi assim que me fui apercebendo que me identificava em várias coisas com todos eles, claramente cada um com a sua personalidade e forma de pensar, mas com a mesma motivação e disponibilidade para aquilo que foi o trabalho a desenvolver. A nossa aproximação e relação foi-se fortalecendo todos os dias, não só na escola, como no caminho que fazíamos para casa, porque apesar de vivermos em diferentes concelhos utilizávamos todos a mesma linha do comboio como meio de transporte. Desta forma, todas as viagens que fazíamos e momentos que passávamos juntos durante as mesmas fortaleceram e criaram ainda mais laços de amizade e de companheirismo.

Desde início que começamos a definir os horários de chegada à escola, para que pudéssemos comparecer mais cedo do que as aulas dos colegas, assim caso estes precisassem de algum tipo de ajuda todos estariam presentes e predispostos a

cooperar. Partilhámos muitas horas de trabalho juntos e aprendemos muito uns com os outros. Além do mais, fomos desenvolvendo o verdadeiro trabalho em equipa, onde procurávamos colmatar as dificuldades e imprevistos dos outros e chegar sempre a acordo em qualquer que fosse a situação.

O facto de sermos quatro elementos para três turmas, levava a que todo o trabalho que ia sendo desenvolvido fosse partilhado entre todo o NE, sendo que todos íamos lecionar as diferentes turmas em diferentes momentos. Desta forma, acabávamos por aproveitar os pontos fortes de cada um, alcançando de forma positiva o sucesso das aulas e das aprendizagens dos alunos.

Graças a tudo o que enumerei acima, fomos formando um grupo muito unido e coeso no trabalho em equipa. Capaz de conviver de forma profissional e disciplinada, onde sabíamos ouvir e aceitar a opinião do outro.

2.2.4. Turmas residentes e sua caracterização

Durante o EP lecionei turmas de três anos letivos diferentes: 8.º ano; 10.º ano e 11.º ano. Isto porque, foi opção do NE partilhar as turmas aquando da existência de três turmas para quatro professores estagiários. Esta forma de partilhar as turmas pelos quatro professores estagiários, teve o seu lado positivo e o seu lado negativo. Pretende uma maior coordenação com todo o NE e mesmo a nível individual, devido a termos maneiras diferentes de ensinar e lecionar as aulas. Por outro lado, realizávamos todo o trabalho em grupo, partilhando ideias acerca, por exemplo, do planeamento, o que por vezes facilitava o processo e, como já referido, originava um melhor resultado.

A turma do 8.º ano era constituída por 22 alunos, dos quais 16 eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Todos os alunos tinham idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Além disso, vários eram os discentes que praticavam desporto federado como andebol, futebol, karaté e patinagem artística (ver Figura 5). Deste modo, em termos gerais, a turma apresentava uma condição física razoável, exceto quatro alunos que estavam um pouco acima do peso esperado e uma aluna que se mostrava no parâmetro de obesidade.

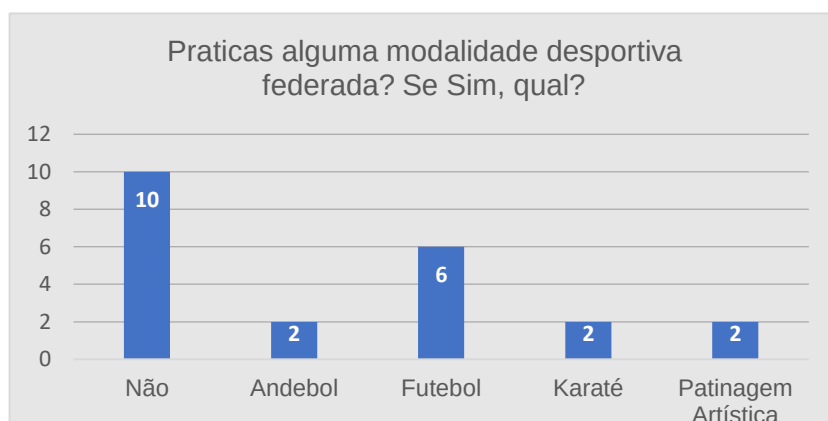


Figura 5- Respostas do 8.º ano à questão "Praticas alguma modalidade desportiva federada? Se Sim, qual?".

Demais a mais, a turma era participativa, conversadora e evidenciava, por vezes, um comportamento maispositor. Porém, mostrava uma valorização inegável pela disciplina de EF, uma vez que confrontados com a questão "Qual a tua opinião acerca da Educação Física?" 14 alunos (63,6%) responderam que esta era muito importante, sete (31,8%) responderam que era importante, apenas um aluno (4,5%) respondeu que era indiferente e nenhum aluno considerou nada importante (ver Figura 6).

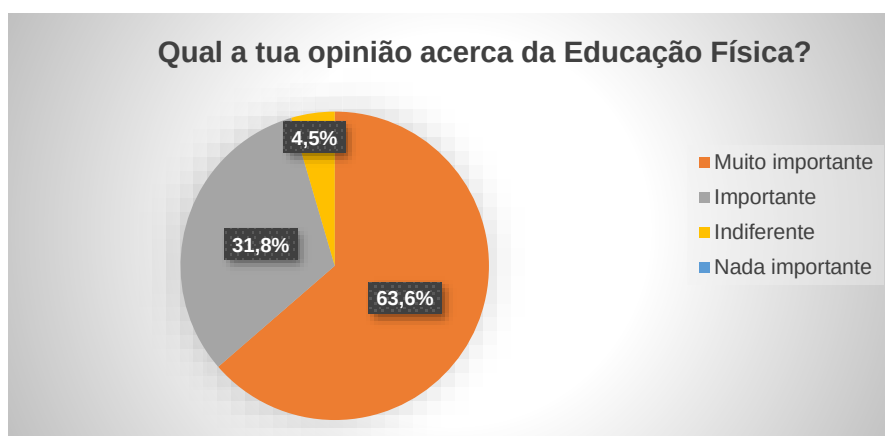


Figura 6- Respostas do 8.º ano à questão "Qual a tua opinião acerca da Educação Física?".

A turma do 10.º ano era constituída por onze alunos, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, dos quais quatro eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. A turma teve menos uma aluna presencialmente, visto que por motivos de saúde se encontrava num estado físico mais débil, tendo sido necessária uma avaliação alternativa. Esta turma apresentava um comportamento exemplar nas aulas, não existindo nenhum caso de comportamento desviante ou inadequado à execução prática das aulas.

Além disso, os alunos mostravam-se empenhados no desenvolvimento das suas relações interpessoais, quer entre colegas, quer com os professores. Exemplos disso são o facto de terem participado em todas as atividades desenvolvidas pela escola e o facto de procurarem cumprimentar sempre os professores e os EE nos corredores da instituição. Estas características da turma, possibilitaram um desenvolvimento das aulas bastante sequencial e produtivo.

A turma do 11.º ano era composta por duas turmas em conjunto, ou seja, pela turma B e pela turma C, uma vez que as mesmas possuíam um número muito reduzido de discentes. Assim, esta turma era constituída por 18 alunos, também do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, e era constituída por sete discentes do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

No geral, a turma apresentava uma condição física razoável, exceto três casos de alunos que se encontravam no parâmetro da obesidade. Além disso, existiam também três alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), o que a princípio se demonstrou um entrave na minha cabeça, mas rapidamente fui percebendo o trabalho que já tinha sido realizado, ao longo dos anos, com estes alunos e fiquei impressionado com tudo aquilo que estes conseguiam executar tanto nas modalidades, como em todo o trabalho à volta da EF. Outro fator que me levou a sentir feliz por poder participar na educação destes alunos, foi o facto de ter compreendido que esta disciplina é um fator essencial na sua socialização e inclusão no ambiente educativo, uma vez que

“... a actividade física e a prática desportiva por parte das pessoas com deficiência é promovida e fomentada pelo Estado, Regiões Autónomas e autarquias locais com as ajudas técnicas adequadas, adaptada às respectivas especificidades, tendo em vista a plena integração e participação sociais, em igualdade de oportunidades com os demais cidadãos (Decreto-Lei 5/07, Artigo 29.º, n.º 11).”

Com base no já referido, era visível que as turmas eram bastante heterogéneas entre si, especialmente no que se refere ao nível motor e técnico. Isto porque, as turmas do ensino secundário apresentavam um desempenho de nível intermédio, enquanto a turma do ensino básico se encontrava num nível mais elementar. Acredito que isto se devia, especialmente, ao facto de a turma do 8.º ano ter um grande número de alunos a praticarem desporto extracurricular.

É importante salientar que, ao longo de duas semanas, tive a oportunidade de lecionar badminton no 2.º CEB, numa turma do 6.º ano. Esta experiência foi crucial por dois aspetos: (i) por ser uma possibilidade de trabalho num futuro próximo; (ii) por ter tido contacto com uma turma mais desafiante em termos de comportamento e motivação nas aulas de EF.

Deste modo, posso afirmar que estas turmas não causaram, em qualquer momento, nenhum problema e foram demonstrando ao longo de todo o ano letivo um grande interesse pela disciplina de EF. Este interesse por parte dos alunos era visível na valorização da competição saudável, no entusiasmo para exemplificar exercícios e, por exemplo, pelo questionamento contínuo que os alunos me faziam com vista a melhorarem as suas dificuldades.

3. Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

3.1. Uma conceção inicial da EF: Da conceção à prática

3.1.1. O papel da Educação Física e a sua importância no currículo escolar

Existem várias ideologias acerca da conceção e designação da EF. Atualmente, segundo Lebre e Bento (2004), não existe um consenso acerca da designação desta educação, havendo autores que defendem uma ligação apenas à pedagogia, isto porque tradicionalmente esta possui “uma dimensão pedagógica dominante e, é neste sentido, que a Educação Física é inicialmente compreendida” (Lebre & Bento, 2004, p. 256); e outros autores que defendem uma visão da EF como uma área global que abrange todos os estudos/investigações e teorias que se relacionam com a atividade motora e cognitiva do ser humano.

Segundo Marques et al. (2012), existem três modelos referentes a estas perspetivas acerca da EF: (i) modelo biomédico, que caracteriza a educação física como promotora de saúde; (ii) modelo desportivo, que defende que esta deve desenvolver as capacidades desportivas individuais dos alunos; (iii) o modelo educacional, que entende a EF como uma disciplina que promove a formação e educação plena do ser humano, ou seja, uma disciplina que proporciona o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e moral de todos os intervenientes. Este último modelo defendido pelo autor, é aquele que melhor se enquadra com as minhas

crenças e com aquilo que se espera da EF no currículo educativo nacional. Isto porque, segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), o aluno deve desenvolver competências como a “consciência e domínio do corpo”; “bem-estar, saúde e ambiente”; “desenvolvimento pessoal e autonomia”, “relacionamento interpessoal”, “pensamento crítico e pensamento criativo”, “informação e comunicação”, “raciocínio e resolução de problemas”, entre outros que não se relacionam tão diretamente com a EF (Martins et al., 2017, p. 20). Deste modelo, surgiram vários modelos para atuais na prática educativa, como Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2019), que pretendem colocar o aluno como o centro do seu processo de educação.

Esta minha conceção inicial era baseada em todo o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares do mestrado e inegavelmente assentava numa procura por uma mudança das ideias pré-concebidas acerca do ensino da EF, como por exemplo, uma procura pela valorização do papel da EF no desenvolvimento global dos alunos, não a limitando apenas a uma simples prática desportiva.

Butler (2006) também demonstra esta capacidade da EF proporcionar uma educação global e de qualidade quando evidencia os cinco valores orientadores para a conceção de currículo: (i) Mestria disciplinar; (ii) Autoconhecimento; (iii) Reconstrução social; (iv) Processo ensino-aprendizagem; (v) Interação ecológica. Por exemplo, através da mestria disciplinar, o docente consegue formar alunos mais altruístas, responsivos e com uma maior capacidade de memorização das informações e instruções. Através da reconstrução social, os alunos conseguem descentrar-se de si próprios, entendendo ser mais importante contribuir para o bem social. Outro exemplo, como jeito de conclusão, passa pelo processo de ensino-aprendizagem (E/A), que permite que o discente se adapte a novas situações e aplique *skills* adequadas ao que lhe é pedido.

Esta crença de que a EF permite aprendizagens globais além do desporto, exposta tanto por Butler (2006) como por Marques et al. (2012), parte inegavelmente do movimento construtivista. Visto que, este procura abandonar a ideia de que a EF procura apenas um progresso do desempenho máximo dos alunos, não tendo em conta as suas necessidades, motivações, gostos e características físicas e psicológicas (Darido, 2012). Assim, o construtivismo defendido por Piaget, procura a

uma aprendizagem através da interação do aluno com o meio que o rodeia, propondo que o mesmo participe ativamente no seu processo de E/A (Pritchard & Woollard, 2010).

Por conseguinte, este movimento evidencia o facto de os indivíduos aprenderem através de ações mútuas entre si e com o meio. Logo, é possível compreender a relevância de se promover uma educação mais dinâmica, utilizando o espaço da aula como um local de potencialidades educativas, criando um contexto diferenciador que pode ser determinante para o desenvolvimento integral do aluno, não só pelos conteúdos específicos, mas também pela socialização com os outros e pela atribuição de um verdadeiro significado às atividades realizadas (Pritchard & Woollard, 2010).

Deste modo, a EF deve ser vista pelos alunos como uma disciplina que permite aprendizagens globais e a aquisição de competências que irão perpetuar ao longo das suas vidas, assim como defendido no Decreto-lei n.º 5/2007, que passo a citar:

“... a educação física e o desporto escolar devem ser promovidos no âmbito curricular e de complemento curricular, em todos os níveis e graus de educação e ensino, como componentes essenciais da formação integral dos alunos, visando especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura (Secção I, Artigo 28º).”

Neste sentido, considero que através da EF é possível, de uma forma bastante natural, desenvolver nos alunos a consciência de si mesmo, o trabalho em equipa, o aceitar da autoridade, o respeito pelo outro, a democracia e justiça, a equidade, a autonomia e a aceitação de regras. Porém, para que estas características se desenvolvam em simultâneo com o processo de E/A é necessário que os alunos se sintam úteis e compreendam o seu papel e importância nas aulas.

À vista disto, enquanto professor tentei desenvolver experiências diversificadas, que levassem os alunos a atribuir um significado positivo à EF. Assim, procurei utilizar algumas estratégias na minha PP que tornassem as aulas mais vivas e significativas, onde os alunos passassem a interagir e a ser mais autónomos. Estas estratégias passaram por responsabilizar os alunos nas mais diversas funções que surgiam ao longo das aulas, como o desempenho da função de árbitro ou treinador, o cumprimento da função de capitão e aspetos mais simples como a montagem e arrumação do material.

Assim, acredito que consegui que os alunos se fossem sentindo mais envolvidos e valorizados, entendendo o seu papel no processo de E/A. Entendo, também, que consegui adotar uma postura que colocou como centro da aprendizagem os alunos e as suas necessidades, gostos e motivações.

3.1.2. O papel do professor de Educação Física no desenvolvimento dos alunos

Como já referido no ponto anterior, a EF é fundamental na formação dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. Dentro deste contexto, o professor de EF desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade e no estímulo à prática regular de atividades físicas extracurriculares.

Neste seguimento, um dos principais aspetos que caracteriza a atuação do professor de EF é a necessidade de ensinar conteúdos relevantes. Num mundo em constante transformação, é essencial que o professor esteja atualizado e seja capaz de levar os alunos a desenvolver conhecimentos atualizados e de acordo com as demandas da sociedade atual. Isso inclui a abordagem de temas como a saúde, a sustentabilidade, a inclusão e o bem-estar, procurando despertar nos alunos a importância da prática de atividades físicas ao longo de toda a sua vida. Assim sendo, ao longo do 2.º período, propus aos alunos da turma em que estava a lecionar que realizassem um trabalho de pesquisa com temas ligados, essencialmente, à saúde, aptidão física e benefícios do desporto.

A importância que dei a este trabalho foi bastante significativa, uma vez que além do mesmo ter ido ao encontro de temas relevantes, permitiu que os alunos desenvolvessem capacidades de pesquisa e investigação. Assim, acredito que a eficácia da PP é visível quando a mesma incute nos alunos uma capacidade de participação ativa e responsabilidade (Cunha, 2010). O que me permite acreditar que um bom professor de EF é aquele que tende a preparar os alunos para a sua vida futura, quer no seio escolar, como fora do mesmo. Incutindo valores essenciais para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, além do gosto e da prática de exercício físico não só na escola, mas também fora da mesma, levando os alunos a serem ativos ao longo de toda a sua vida.

O sucesso educativo dos alunos é, inegavelmente, um ponto importante que o professor de EF deve ter em conta na sua prática docente. Logo, o professor precisa de planificar e executar as aulas de forma eficiente, utilizando diferentes estratégias e recursos didáticos que sejam adequados ao grupo de alunos que tem perante si. Isso implica que o mesmo seja capaz de adaptar o seu estilo de ensino de acordo com as habilidades, interesses e necessidades dos alunos, garantindo uma aprendizagem significativa (Metzler, 2014).

É com base no descrito até agora que entendo que o papel do professor, quer nas aulas de EF quer nas restantes, deve ser de um observador constante, mantendo-se como um facilitador da aprendizagem. Segundo Metzler (2000), esta capacidade do professor é essencial para que o mesmo coloque os alunos perante a necessidade de resolução de problemas. Ademais, o professor facilitador deve criar um ambiente de aprendizagem favorável, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo a autonomia dos mesmos, encarregando-se apenas da intervenção e supervisão das atividades organizadas pelos próprios alunos (Soares e Antunes, 2016).

Assim, as principais funções do professor de EF que se caracteriza por ser um facilitador ou guia da aprendizagem caracterizam-se por organizar o ambiente de aprendizagem, permitindo que este local já direcione os alunos para alguma tarefa, e dessa forma, o professor fica ao lado para a monitorização da mesma (Metzler, 2000).

Neste sentido, ao longo das aulas procurei sempre emitir um bom *feedback*, tentando que este fosse direto, simples e que corrigisse os erros dos alunos. Para que os mesmos, de forma autónoma, conseguissem melhorar as suas habilidades e capacidades e aprender acerca das modalidades. De mais a mais, tentei sempre exemplificar corretamente e, para isso, aprimorar o meu conhecimento acerca das modalidades. Esta necessidade evidencia o defendido por Cunha (2010) e por Tormam (2020), uma vez que é necessário, como já referido, que o professor adote um papel de investigador, mantendo o seu conhecimento atualizado sobre as modalidades. Assim, consegui transmitir confiança e permiti que os alunos tivessem, ao longo das aulas, acesso a aprendizagens mais pormenorizadas e corretas.

Segundo Dyson et al. citado por Goodyear e Dudley (2015), a noção de professor facilitador tornou-se sinónimo de uma aprendizagem centrada no aluno. Onde o professor deve compreender que cada aluno é único, com características individuais, habilidades e limitações diferentes. Entendendo que é necessário planificar as suas aulas de acordo com as necessidades e interesses específicos de cada aluno, visando a inclusão e a valorização da diversidade.

Além das questões do conteúdo, da eficácia do ensino e da aprendizagem centrada no aluno, o professor de EF também desempenha um papel importante no desenvolvimento integral dos estudantes. Este é responsável por transmitir valores como o respeito, a cooperação, o trabalho em equipa, a ética desportiva, entre outros. Contribuindo, portanto, para a formação de cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos com a sociedade.

Outro ponto importante é a promoção da cultura e do lazer. O professor de EF pode ser um agente na difusão de diferentes manifestações culturais, promovendo aulas que abordem a história, as danças regionais e aspetos desportivos tradicionais, as expressões corporais, entre outros elementos que fazem parte do património cultural dos alunos. Além disso, este profissional deve levar os discentes a aliar estes aspetos a momentos de lazer, valorizando estes últimos para a sua qualidade de vida.

Em suma, o papel do docente de EF na atualidade é multifacetado e de extrema importância. Somente com um professor comprometido com a sua profissão e qualificado será possível formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais saudável, equilibrada e justa.

Na minha visão, esta posição do professor contraria as abordagens tradicionais do ensino e permite que o papel do aluno se foque numa autodescoberta e no desenvolvimento autónomo de competências. Este aspeto foi essencial para a utilização do Modelo de Educação Desportiva (explicado no ponto 3.1.3.) nas minhas aulas, uma vez que o mesmo permite uma maior autonomia dos alunos no decorrer das aulas.

3.1.3. Modelos de instrução centrados nos alunos (Modelo de Educação Desportiva): uma ferramenta pedagógica de valorização do papel do aluno nas aulas de Educação Física

Segundo Farias et al. (2016) existem benefícios educacionais inegáveis quando as PP se baseiam em modelos centrados no aluno, como uma abordagem curricular para ensinar e aprender. Assim, ergueu-se a minha vontade de utilizar um modelo que valorizasse o processo em detrimento do resultado e da transmissão de conteúdos e táticas.

Neste sentido, tendo em conta as diretrizes da escola cooperante e avaliando as turmas com as quais cooperei, decidi utilizar o MED (Siedentop et al., 2019) nas aulas. Isto porque, este se caracteriza, assim como defendido por Mesquita et al. (2014), por levar os alunos a assumirem, de forma gradual e sequencial, a responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens.

Deste modo, as minhas aulas que se basearam no MED caracterizaram-se por terem seis características, projetadas por Siedentop (1999) e citadas por Farias (2016), sendo estas: (i) época desportiva, (ii) afiliação, (iii) registos estatísticos, (iv) competições formais, (v) evento culminante; (vi) clima de festividade.

No que se refere à época desportiva, esta permitiu que os alunos tivessem mais tempo para aprender, uma vez que criei fases como um o planeamento do processo, uma fase de seleção das equipas, uma fase de prática e uma fase de competição regular seguida de uma competição final. Já na afiliação, procurei criar objetivos comuns através, por exemplo, da seleção de equipas com a participação dos alunos, mantendo-as no decorrer de todas as aulas.

Relativamente aos registos estatísticos, estes tiveram como objetivo único a integração de um *feedback* nas aulas, utilizando um registo comum para os alunos (exemplo no Anexo 1). De mais a mais, utilizei este recurso como uma forma de avaliação e recolha de dados.

As competições formais foram realizadas no final de todas as aulas, em formato de torneios e com vista a tornar os jogos mais significativos. Através das mesmas, consegui desenvolver o evento culminante que se desenvolveu como um torneio final, com vista a um clima de festividade. Neste último, foram entregues diplomas (Anexo

2) e uma taça aos alunos (Anexo 3), com o propósito de reconhecer a excelência dos alunos e celebrar as suas conquistas ao longo das aulas.

Deste modo, entendo que o MED é um conceito que procura integrar a prática desportiva com o processo educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e estimulando a aprendizagem ativa, como defendi no ponto 3.1.1.

Através do MED, é possível potencializar diversas habilidades e competências, assim como potenciar a inclusão social e a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade (Soares & Antunes, 2016). Podemos, assim, afirmar que o MED possui objetivos essenciais para a formação dos alunos, sendo estes a socialização através do desporto; o envolvimento do aluno na organização das atividades; a criação de momentos desportivos entusiasmantes que permitam o desenvolvimento do trabalho de equipa e a construção de unidades didáticas que inculcam a literacia desportiva (Soares & Antunes, 2016).

A utilização deste modelo nas minhas aulas permitiu-me observar na prática as suas vantagens, compreendendo os seus verdadeiros contributos para a educação. Assim, de forma muito mais repentina do que era esperado, foram evidentes as mudanças na socialização entre os discentes. Na verdade, os alunos começaram a interagir de forma muito mais espontânea uns com os outros. Todavia, o que mais se tornou visível, a longo prazo, foi o conhecimento dos alunos sobre as modalidades e o gosto dos mesmos em procurar saber cada vez mais e em combater as suas dificuldades. Através da utilização do MED, consegui de uma forma sequencial, criar momentos onde os alunos com maiores dificuldades, quer motoras, quer cognitivas, se foram apropriando de várias noções essenciais para o seu desenvolvimento desportivo e pessoal.

Em suma, entendo que este modelo preocupa garantir o acesso do desporto a todos os indivíduos, independente das suas limitações físicas, psicológicas, sociais ou económicas. Apesar do modelo ser integrador e inclusivo, existem alunos com uma certa proficiência, que por vezes não demonstram uma evolução significativa nas suas aprendizagens (Soares & Antunes, 2016). Neste sentido, procurei colocar os alunos com maiores dificuldades em papéis que estes gostassem de desempenhar e que, simultaneamente, os estimulassem para a aprendizagem, como por exemplo ser

capitão. Assim, além do desenvolvimento técnico e tático, estes alunos desenvolveram “competências de liderança e de gestão associadas ao treino e à competição desportiva” (Soares & Antunes, 2016, p. 146).

3.1.4. Que professor fui, sou e serei? De um professor mais diretivo a um professor centrado nas aprendizagens dos alunos

Ao longo de todo o EP, fui tentando ter como principal preocupação as aprendizagens dos alunos e todo o processo de E/A. Todavia, inicialmente, com todas as minhas preocupações iniciais, acabei por valorizar o controlo da aula e o respeito dentro da mesma. Assim, entendo que durante este período adotei uma postura mais autoritária, onde eu possuía a maioria do controlo do que ocorria nas aulas.

Devido a esta necessidade de domínio, acabava por sentir uma extrema necessidade de seguir a planificação da aula à risca, sentindo uma frustração quando o decorrer das mesmas não estava conforme o previsto, como aconteceu variadas vezes em futebol devido à falta de espaço. Assumo, que ainda hoje encontro uma dificuldade em gerir este sentimento perante acontecimentos deste tipo.

De mais a mais, aquando do início da minha PP pensei que teria dificuldades em lidar com alunos que mantivessem um comportamento mais desviante ou pouca motivação para as aulas de EF, mas surpreendentemente fui lidando muito bem com estas situações. Penso que o que facilitou este aspeto, foi a postura que adotei de manter um controlo, mas nunca me esquecendo das idades dos alunos e das suas motivações.

Com o decorrer do EP, considero que fui desenvolvendo uma capacidade de diálogo e de colocação de voz, o que me permitiu assumir uma liderança positiva, ou seja, sem esquecer que as aulas são sobre os alunos e as suas aprendizagens. Desta forma, entendo que sou um docente que gosta de aulas organizadas e que valoriza as relações com os alunos, entendendo que estas são essenciais para o seu sucesso.

Enfatizo, ainda, que cada vez mais considero fulcral manter os alunos envolvidos nas minhas aulas, possibilitando que estes aprendam através das suas próprias experiências. Assim, procurei rentabilizar o tempo de aula para potenciar tarefas que levassem os alunos a crescer desportivamente e a ganhar competências para a sua vida.

Neste seguimento, acredito que consegui motivar os alunos para esta disciplina. Visto que, mesmo entendendo que os alunos gostavam de EF, percebi que o meu papel iria ser crucial para que os mesmos mantivessem as suas opiniões e se sentissem felizes nas aulas. Exemplo de uma estratégia que senti ser exímia para manter os alunos motivados para as aulas, foi o quadro de registo (ver Anexo 1) das pontuações e desempenho das aulas (*fair-play*, cooperação...).

3.2. Planeamento do processo de Ensino-Aprendizagem

No que diz respeito ao planeamento, é extremamente necessário que este se adeque às necessidades e especificidades dos alunos, devendo assim permitir uma flexibilidade no processo de E/A. Neste sentido, ao longo do meu EP fui realizando três planeamentos distintos: anual, unidade didática (UD) e plano de aula (PA), que me permitiram organizar e conduzir as aulas ao sucesso.

Esta secção tem como principal objetivo evidenciar as atividades, modalidades, modelos de ensino e estratégias que fui desenvolvendo ao longo do ano letivo (consultar Quadro I). Além do mais, evidenciarei de forma detalhada algumas das maiores dificuldades que senti ao longo de todo o EP, como são exemplo a iniciação à planificação, o primeiro contacto com a escola e com os alunos e a necessidade de comunicação e emissão de *feedback*.

De mais a mais, irei descrever a minha experiência na implementação do Modelo de Instrução Direta (MID) (Metzler, 2000) e a passagem, extremamente necessária, para o MED. Assim, será possível visualizar a evolução das minhas aulas e, consequentemente, a dos alunos. Contudo, além de ser perceptível a melhoria na minha prestação profissional, será evidente a minha evolução enquanto pessoa, uma vez que fui procurando estratégias para me adaptar às mais variadas situações e frustrações sentidas.

Assim, inicialmente irei dar enfoque às dificuldades globais e às estratégias definidas para as superar. Posteriormente, irei atribuir uma secção a cada período escolar, evidenciando os aspetos com maior relevância em cada um, assim como os respetivos entraves sentidos ao longo das aulas e soluções encontradas.

Quadro I- Planeamento anual e distribuição da realização da prática.

Período letivo	Modalidades	Número de aulas	Problemas sentidos	Modelos de ensino	Estratégias
1.º período (8.º ano)	Futebol; Orientação.	Futebol - 4 blocos de 45 minutos e 7 blocos de 90 minutos Orientação- 3 blocos de 45 minutos	Interação com os alunos; Diferentes níveis de habilidade entre os alunos; Planificação, organização/gestão do espaço de aula.	Implementação do MID e estilo de comando; Procura de uma adaptação com estratégias associadas ao MED.	Criação de exercícios de manipulação de jogo; Modificações específicas no jogo; Adaptação dos exercícios ao espaço de aula.
2.º período (10.º ano)	Natação	10 blocos de 90 minutos	Conhecimento sobre a modalidade; Organização/gestão do espaço de aula; Diferentes níveis de habilidade entre os alunos;	MID e MED	Aprendizagem por níveis; Criação de cartões de tarefa; Realização de jogos de descanso entre tarefas.
2.º período (11.º ano)	Badminton	6 blocos de 45 minutos 7 blocos de 90 minutos	Conhecimento sobre a modalidade; Baixo desempenho dos alunos no badminton; Número elevado de alunos.	MED	Modificações específicas no jogo: Ênfase ao desenvolvimento tático (trabalho por zonas); Fichas de registo; Criação de livros de capitão (Anexo 4); Sistemas de pontuação diferenciados; Exemplificação prévia dos exercícios.
3.º período (8.º ano)	Basquetebol; Ginástica.	Basquetebol - 4 blocos de 45 minutos Ginástica – 4 blocos de 45 minutos	Conhecimento sobre a modalidade; Organização/gestão do espaço de aula; Manter a segurança dos alunos nas aulas de ginástica.	MED	Sistemas de pontuação diferenciados; Fichas de registo; Cartões de tarefa; Criação de livros de capitão; Trabalho por estações; Exemplificação prévia dos exercícios; Utilização de ajudas na ginástica.
3.º período (6.º ano)	Badminton	2 blocos de 45 minutos 2 blocos de 90 minutos	Organização/gestão do espaço de aula; Comportamentopositor dos alunos.	MID e estilo de comando	Explicação sucinta e direta dos exercícios; Demonstração dos exercícios para reforçar explicação.

3.2.1. As dificuldades iniciais no planeamento e as sucessivas necessidades de mudança

O planeamento e organização da aula são funções do docente, dado que, é através dos mesmos que este elabora um processo organizado que encaminha a prática ao sucesso. Segundo Bossie (2002), o planeamento deve responder a questões como “Para que?”, “Com que?”, “Para quem?”, “Como?” e “Com que objetivo?”. Através deste questionamento, em forma de plano, o professor consegue assegurar uma capacidade de responsividade e uma intencionalidade pedagógica.

Na realidade, dar resposta a estas questões foi algo que inicialmente me pareceu extremamente complicado, dado que entendi ser necessário ter em conta todos os alunos, os objetivos a delinear para a unidade didática e para o plano de aula, as AE e outros planeamentos externos à minha competência, como o projeto curricular da escola onde estava a cooperar. Neste sentido, este processo trouxe consigo uma azafama incontável, criando um stress que julgo ter sido resultado da inexperiência que era esperada no início do EP.

Assim sendo, em cooperação com o NE, decidimos priorizar a construção dos MEC's e, conseqüentemente, das UD. Isto porque, não faria sentido construir um plano de aula, sem fazer uma longa pesquisa sobre a modalidade e sem delinear objetivos a longo prazo. É inegável, que o facto do PC nos ter disponibilizado o plano anual das modalidades a abordar ao longo do ano letivo facilitou todo o processo de planeamento seguinte.

3.2.1.1. O Modelo de Estrutura do Conhecimento

Tendo em conta as aprendizagens adquiridas durante o primeiro ano de mestrado, juntamente com meus colegas do NE, começamos a desenvolver o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) para as diferentes modalidades que iríamos ensinar, seguindo o modelo de Vickers (1990). Este modelo propõe a divisão do processo de construção do conhecimento em oito módulos, cada um abordando aspetos específicos do planeamento. Estes módulos englobam as diversas habilidades motoras a serem exploradas, o contexto da escola e da turma, a sequência dos conteúdos a serem ensinados e também uma provável estrutura dos exercícios a serem realizados.

Como, no início do ano letivo, os quatro iríamos estar a dar aulas com modalidades distintas, decidimos dividir a elaboração destes documentos, e cada um ficou responsável por criar o MEC para a modalidade que estava a lecionar. Posteriormente, fomos dividindo a construção dos restantes MEC's de forma justa. Todavia, apesar de por vezes os MEC's das modalidades já estarem realizados, foi sempre da responsabilidade de cada estagiário modificar a UD para a turma que estava a lecionar e para os objetivos específicos que sentia necessidade de delinear.

No módulo 7, desde o início do ano letivo, que o PC insistiu para que criássemos um conjunto de situações de aprendizagem, ou seja, um conjunto de exercícios, onde já constariam os seus objetivos, componentes críticas e também o esquema desenhado. Esta dinâmica foi essencial, para o desenvolvimento de UD detalhadas e para a construção de PA eficientes, uma vez que muitas vezes era apenas necessário recorrer a este módulo para definir as tarefas e objetivos a designar para cada aula.

Desta forma, os MEC's são instrumentos pedagógicos utilizados no planeamento das aulas e das UD, uma vez que fornecem uma estrutura sistemática que organiza de forma clara os conteúdos a serem ensinados, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e as estratégias de ensino a serem utilizadas. Assim, é um suporte sólido para o ensino de qualquer modalidade.

3.2.1.2. As Unidades Didáticas

Como já referido, as UD foram priorizadas pelo NE. Todavia, antes da construção das mesmas senti a necessidade de realizar uma análise dos programas nacionais, como as AE, de modo a entender quais eram os objetivos e as diretrizes dados para o nível de desempenho desejado para cada ano de escolaridade. Além disso, fui recebendo informações do PC quanto às competências e conhecimentos dos alunos, necessitando de fazer um balanço entre o que era esperado nos programas e a realidade que estava ao meu redor.

De mais a mais, fui procurando pesquisar mais sobre as modalidades, para aprofundar as suas características históricas, as regras e outros aspetos. Estas pesquisas resultaram na construção dos MEC's, uma vez que estes tinham sido abordados no 1.º ano do mestrado como documentos de suporte vigorosos ao ensino de toda e qualquer modalidade.

A construção das UD não era algo novo, uma vez que durante o primeiro ano do mestrado, várias foram as unidades curriculares que nos colocaram em contacto com a mesma. Porém, esta atividade era realizada tendo em conta contextos hipotéticos e nunca era colocada em prática. Desta forma, no início do EP já compreendia que as UD deviam manter uma sequência lógica dos conteúdos a abordar, para que os alunos obtivessem uma aprendizagem significativa, contudo senti uma maior dificuldade na distribuição no tempo das diferentes funções didáticas dos conteúdos, ou seja, da introdução, exercitação e consolidação.

Acredito que estas dificuldades surgiram por dois grandes motivos. Primeiro, devido a existir um número de aulas definido para as modalidades, praticamente, imutável. Em segundo, porque realizava UD muito simples, permitindo que ficassem muitas questões no ar e lacunas por preencher. Assim, o PC aconselhou-me a construir unidades didáticas mais pormenorizadas, mostrando-me que estas poderiam facilitar a construção dos planos de aula e o aprofundamento dos objetivos a alcançar na lecionação da modalidade. Este foi-me dando sugestões como colar o desenho de cada aula, evidenciando que tipos de exercícios e tarefas iam ser realizados (exemplo no Anexo 5).

Desta forma, após a construção da minha primeira UD (Anexo 5), destinada à modalidade de futebol, e das sucessivas alterações que realizei até que esta estivesse realmente de acordo com os conselhos do PC e as minhas exigências pessoais, sinto que a construção das restantes foi muito mais intuitiva, o que facilitou todo o meu trabalho. Porém, nunca fui descartando a sua flexibilidade e a necessidade de melhoria constante, para que também os PA e as aulas evoluíssem em consonância.

Deste modo, por vezes, era perceptível no decorrer das aulas, que alguns conteúdos eram necessários de exercitar mais tempo, antes da consolidação prevista na UD. Outros, porém, eram passíveis de consolidar mais cedo, porque a turma ganhava as competências necessárias mais cedo do que o esperado. Claramente, estas mudanças modificavam também a introdução de novos conteúdos, que podiam ter de ser adiados ou vice-versa.

3.2.1.3. Os Planos de Aula

A construção dos PA foi, na realidade, sofrendo alterações ao longo de praticamente todo o ano. Isto porque, este é suscetível de uma organização bastante pessoal, mas deve ser perceptível a qualquer pessoa que possa visualizar e utilizar o mesmo. Neste sentido, a sua construção deve ser bem pensada e organizada.

Para surpresa de todo o NE, o primeiro PA não teve qualquer intervenção prévia do PC, nem mesmo uma estrutura pré-concebida. Desta maneira, cada estagiário realizou o PA como sentia ser melhor e baseado naquilo que já tínhamos realizado nas aulas de didática do 1.º do mestrado.

O meu primeiro PA foi realizado para a turma do 8.º ano, tendo como função didática a avaliação diagnóstica da turma face à modalidade de futebol. Além disso, neste plano constavam os momentos de apresentação e de recolha de dados acerca da turma em si. Após o envio prévio do mesmo ao PC, este plano acabou por ser alvo de críticas construtivas que, como já referido, eram dadas pelo PC de forma recorrente. Este evidenciou a necessidade de modificar os esquemas dos exercícios, mostrando a importância do esquema se adequar ao espaço e à turma. Exemplo de melhorias sugeridas pelo PC foram a utilização de fotografias do espaço real ou a criação de um desenho bem estruturado, onde as entradas para o espaço fossem evidentes e onde os campos estivessem bem marcados. Esta parte esquemática é fundamental, visto que “permite um rápido enquadramento do docente quando visualiza a imagem, ajudando-o a guiar a sua ação durante a aula” (Teixeira, 2020, p. 53).

Apesar destas alterações, o PC elogiou o facto de o plano conter praticamente tudo aquilo que era necessário. Isto aconteceu porque fui tendo em conta o defendido por Metzler (2000), ou seja, que o plano deveria conter aspetos como os objetivos para a aula; o planeamento geral; a apresentação da tarefa; o material a utilizar; a lista das tarefas e o seu desenvolvimento; o esquema do espaço (embora com alterações a realizar) e o tempo estimado de exercício.

Todavia, fui-me esquecendo de outros aspetos defendidos pelo autor e que, ao longo do tempo, me foram recordados pelo PC. Exemplo disso, é uma breve revisão da aula e ilações finais. No que se refere a este momento, ele sempre constou no

plano, mas nunca com um desenvolvimento correto e objetivo. Na medida em que, inicialmente este propunha apenas um esclarecimento de dúvidas e, só mais tarde, é que entendi ser necessário utilizar o mesmo para questionar os alunos sobre as dificuldades sentidas, os pontos positivos e negativos da aula e mesmo uma revisão breve de conteúdos que foram introduzidos ou exercitados na aula.

Acredito que a minha apropriação ao PA, tendo em conta as sugestões do PC foi rápida, visto que o mesmo, após as primeiras semanas do EP, apenas me ia sugerindo pequenos pormenores organizativos que poderiam ser utilizados ou não. Um destes aspetos refletidos com o PC referiu-se ao esquema do plano, especificando que o mesmo poderia ser mais curto e organizado se modificasse pequenos aspetos na sua estrutura. Aquando da realização destes aspetos, entendi que os mesmos fizeram bastante diferença e que, através da janela da minha inexperiência talvez nunca os tivesse modificado ao longo do EP.

Neste sentido, no cabeçalho do plano estavam colocados aspetos gerais da aula como a data, a hora, a turma, o número de alunos e o material a utilizar. Além disso, eram descritas as funções didáticas das aulas e os seus objetivos específicos. A realização dos objetivos específicos foi um ponto difícil de melhorar, dado que o PC várias vezes me foi dando a entender que estes deviam ser mais diretos e sucintos. Apesar de várias tentativas de mudança foi um ponto que consegui alcançar, mas que demorou o seu tempo e aperfeiçoamento.

No que se refere ao corpo principal do PA, este tinha como principal objetivo a representação dos exercícios da aula. Inicialmente, era colocado o número e nome do exercício, seguido de um esquema do exercício que continha cores das equipas, esquema de rotação/realização, nuances do material a utilizar, entre outros aspetos. Por baixo do esquema eram designados os seus objetivos, a sua descrição para a realização, o tempo do exercício e os critérios para que os alunos conseguissem o êxito na realização dos mesmos (Anexo 6).

3.2.2. 1º período: Mudança de perspetiva perante o estágio e a docência

No início deste período, encontrava-me com poucas expectativas para o EP e, por isso, numa fase inicial, um pouco reticente a delinear objetivos para a PP e para o meu desenvolvimento profissional. Sentia que poderia não conseguir lidar com os

alunos e, além disso, tinha algum receio de lecionar as aulas, isto porque era o primeiro contacto com a escola no lugar de professor e porque não tinha grande confiança em mim.

Com o decorrer do tempo e com a ajuda do meu NE e, principalmente, do meu PC as expectativas foram mudando aos poucos e para melhor. Fui percebendo, com as reflexões que o PC realizava, que era com os erros que se aprendia e que era a vivenciar estas dificuldades que no futuro ficávamos mais capazes e à vontade com as exigências da profissão. Além do mais, as várias ferramentas de estudo e de organização que o PC e o PO nos colocaram à disposição, fez-me compreender que todo o trabalho “extra” aulas, isto é, de preparação para as mesmas, era de extrema importância para que estas corressem da melhor forma possível e para que eu me sentisse confiante a resolver qualquer imprevisto que eventualmente ocorresse.

Neste trabalho extra dediquei-me essencialmente ao estudo das modalidades, aos modelos educativos, modelos de interação pedagógica, mas também ao meio envolvente da escola e dos alunos. Esta necessidade de pesquisar e investigar é uma função fundamental no papel do professor, assim como referido no ponto 3.1.2.

Após ter percecionado que era capaz, a minha evolução foi linear, já realizava o planeamento da aula o mais próximo possível da estrutura que o PC pretendia, recebendo vários *feedbacks* positivos. Contudo, existiam sempre algumas correções e aspetos a melhorar, o que me fez compreender que o objetivo é sempre ir melhorando a cada dia que passa, alcançando cada vez mais uma proximidade com aquilo que realmente quero e espero para cada aula.

Em relação aos aspetos relacionados com a colocação da voz e posicionamento na aula, estes mostraram-se um entrave no desenvolvimento das primeiras aulas. Porém, após um curto período sinto que fui arranjanado estratégias para melhorar estes parâmetros, como melhorar a organização do espaço de forma a ter uma visão mais holística e procurar estar sempre de frente para os alunos andando em volta do espaço de aula. Assim, um dos maiores desenvolvimentos desde o início do período até ao final relaciona-se com a organização e gestão do espaço de aula.

Tendo em conta este processo inicial e as minhas dificuldades durante o mesmo, optei por adotar o MID (Metzler, 2000) nas aulas deste período. Isto porque, senti que

inicialmente este modelo conferia-me um papel mais autoritário, o que consequentemente faria com que eu tivesse um maior controlo da turma, visto que esse era um dos meus maiores receios. Este meu pensamento deve-se, fundamentalmente, ao facto do MID centrar o processo de E/A na transmissão de aprendizagens por parte do professor, optando por uma índole mais autoritária (Pereira et al., 2013).

Vale enfatizar que, apesar de ter iniciado as primeiras aulas com o MID, o meu objetivo sempre foi transitar para o MED, uma vez que o mesmo se aproxima mais da minha conceção acerca do papel do professor e da EF. Contudo, acredito que este foi um caminho essencial para que o meu desempenho fosse evoluindo em simultâneo com o dos discentes.

3.2.2.1. *Futebol: a minha primeira experiência enquanto professor estagiário*

Como já referido, em debate com o NE, decidimos dividir as modalidades mediante as nossas preferências. Assim, durante o 1.º período optei por lecionar a modalidade de futebol à turma do 8.º ano. Esta modalidade encontra-se destacada nas AE na área das atividades físicas, englobando a subárea dos jogos desportivos coletivos.

O meu conhecimento acerca da modalidade é aprofundado, o que me possibilitou definir objetivos mais concretos e coesos, definindo exercícios específicos para melhorar os princípios do jogo. O facto de já ter dado treinos na formação de futebol, forneceu-me a capacidade de delinear exercícios e tarefas, contudo foi necessário aprender a adaptá-los ao contexto de EF e afastá-los daquilo que é um treino da modalidade. Deste modo, optei por traçar para as minhas aulas objetivos que remetessem para o trabalho de equipa e de cooperação, para o desenvolvimento da técnica e da tática e para o conhecimento geral da modalidade, como posições no campo nas diversas fases de jogo, regras e funções.

Evidentemente, estes objetivos não se centraram apenas no meu conhecimento prévio e na minha experiência, foi necessário investigar mais e entender como estava delineado o currículo da EF para a modalidade e ano de escolaridade. Deste modo, acredito que os objetivos por mim delineados vão ao encontro das AE, visto que estas

defendem que os alunos, nos jogos coletivos, devem ser capazes de cooperar com os restantes colegas para conseguirem alcançar objetivos, realizando corretamente as ações técnico-táticas, conforme cada fase do jogo. Além disso, este documento orientador revela a necessidade de os alunos serem capazes de aplicar regras não só como jogador, mas também como árbitro ou treinador, assim como realizado ao longo das aulas.

Como já referido, ao longo destas aulas optei por utilizar o MID. Assim, estas passavam por uma maior instrução da minha parte e uma inevitável menor autonomia por parte dos alunos. Todavia, como esta turma era bastante dinâmica e como procurei sempre que as aulas fossem entusiasmantes e motivadoras, acabei por nunca utilizar o modelo referido de forma criteriosa.

Neste sentido, acabei por utilizar, embora poucas, estratégias do MED em simultâneo com este modelo, como é exemplo atribuir a função de árbitro e treinador aos alunos que ficavam “de fora” nos exercícios e a utilização de um torneio no final de todas as aulas. Esta quase conjugação de modelos acabou por correr como esperava, por um lado protegeu-me numa fase inicial, proporcionando-me confiança em mim mesmo e confiança por parte dos alunos, acabando por colmatar por completo os meus receios iniciais. Além disso, potenciou aulas que senti irem ao encontro do gosto dos alunos, motivando-os e dando-lhes conhecimento acerca da modalidade.

Honestamente, ao longo das aulas, foram-me surgindo dificuldades referentes às mesmas. Inicialmente, senti que as aulas não tinham muito dinamismo, especialmente devido à perda de tempo que causava nas transições entre exercícios. Isto ocorria, de forma clara, devido à minha inexperiência. Para uma melhoria deste aspeto, o PC aconselhou-me a observar quando os alunos já estavam enquadrados e adaptados a um exercício, preparando a montagem do exercício seguinte apenas a partir desse momento, nunca deixando de observar a turma e de dar *feedbacks* à mesma.

Esta observação é extremamente importante, porque é através da mesma que conseguimos, como professores, entender as maiores dificuldades e destrezas dos alunos (Haerens et al., 2013). De mais a mais, utilizei também a estratégia de adotar

tarefas que se enquadravam mais ou menos no mesmo espaço físico da aula, por exemplo realizando exercícios de 2vs1, 3vs2, entre outros exercícios do mesmo género, passando depois para o jogo formal, usando praticamente sempre o mesmo espaço.

3.2.2.1.1. Conhecimento da modalidade: manipulação das regras e modificações do jogo

Ao longo das aulas, foi surgindo outra questão que se tornou evidente, isto é o meu sentimento na escassez de introdução de regras que melhorassem o desempenho dos alunos face à modalidade. Esta minha reflexão adveio, especialmente, do facto dos alunos com maiores habilidades técnicas e táticas muitas vezes utilizarem uma postura mais individualista nas aulas, deixando aqueles que mostravam maiores dificuldades, fora do jogo ou apenas com posições mais defensivas. Assim sendo, sinto que isto pode ter ocorrido devido a não existirem, por exemplo, exercícios em que se obrigava indirectamente a uma defesa passiva, ou mesmo regras como passar por todos os jogadores ou existir um máximo de número de toques por discente.

Assim, de forma a criar momentos que permitissem aprendizagens significativas para todos, numa fase inicial, procurei colocar algumas limitações que levassem os alunos com mais destrezas a jogar em equipa e a evidenciar um perfil de participação no jogo mais inclusivo e colaborativo. Algumas destas regras foram, por exemplo limitar o número de toques (dois ou três no máximo) ou a realização obrigatória de defesa passiva, não podendo assim “roubar” a bola.

De seguida fui colocando outras regras como não permitir que se pressionasse no meio-campo ofensivo, e outras deste género que potenciasses o trabalho e jogo em equipa. Por fim, fui colocando regras que fossem mais próximas de um jogo oficial de futebol, é exemplo a existência de posições dentro de campo. Para a existência destas posições, num momento inicial fui planificando exercícios que levavam os discentes a executar o que é pedido nas posições, como por exemplo, introduzir a existência de corredores para que os alunos entendessem que executavam as funções de alas (neste caso utilizei, essencialmente, *jokers*), mais tarde fui colocando mesmo alguns alunos a avançados, outros a defesas, etc.

Foi através desta sequencialidade na introdução de exercícios e regras que os alunos foram melhorando significativamente no jogo e conhecendo melhor a modalidade. Contudo, fui percebendo que os alunos necessitavam de um exercício que os deixasse motivados e mais interessados nas aulas de EF. Assim, ao longo das aulas fui realizando momentos, por exemplo, de remate à baliza. Senti, assim, que estes foram essenciais no desempenho e interesse do grupo.

Numa reflexão geral acerca das aulas desta modalidade, sinto que foi um caminho de muito stress e anseios, normais para quem está a iniciar a sua PP. Porém, sinto que fui superando todos os desafios e entraves sentidos, nunca me esquecendo que o principal objetivo é levar os alunos a obterem aprendizagens significativas.

3.2.3. **2.º Período:** Um ensino mais centrado no aluno – de um modelo de instrução mais diretiva para um modelo centrado nas aprendizagens ativas dos alunos

Como já referido, ao longo do 1.º período as aulas que, quer eu, quer o meu NE lecionamos estiveram assentes no MID (Metzler, 2000). Contudo, foi evidente que era necessário transitar para um modelo que se centrasse nos alunos, permitindo que os mesmos aprendessem ativamente, através das suas experiências.

Assim sendo, ao longo do 2.º período, fui procurando colocar sempre os alunos no centro de todos os acontecimentos. Para isto, decidi adotar o MED (Siedentop et al., 2019) nas minhas aulas. Além de todas as ferramentas que adotei deste modelo, existiram outras estratégias que permitiam aos alunos observar o seu papel ativo nas aulas, como por exemplo poderem apontar os pontos referentes à sua equipa no badminton e reunir entre si para entenderem se poderiam melhorar em alguns aspetos.

Apesar de ter sentido a necessidade de utilizar o MED, a sua implementação não foi possível de executar na totalidade, uma vez que as modalidades de natação e badminton exigem outro tipo de estratégias para manter o MED ativo. Assim, por exemplo, em natação procurei, além de colocar nas pistas cartões de tarefa (Anexo 7), realizar atividades lúdicas que pontoavam para as equipas, como por exemplo, encestar as bolas num arco. Além disso, realizei por exemplo corridas de estafetas e jogos de polo aquático.

Ademais, a introdução do MED, inicialmente provocou alguns contratempos, muito devido à minha inexperiência com este modelo. Foi necessário identificar erros no desempenho motor dos alunos e corrigi-los de forma rápida e eficaz, de forma a não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

“Sinto que o facto de ter estado tão focado na passagem dos exercícios aos capitães levou-me a não compreender que muitas vezes precisava de não só confiar nesta passagem de informação, isto é, deveria em alguns momentos ter parado e ter dado um *feedback* geral para que todos aprendessem com os erros uns dos outros.” (DB, Aula 2)

Desta forma, ao longo deste período letivo, o MED foi observado através da utilização das equipas, da seleção dos capitães, dos gritos e de várias estratégias que este modelo propõe, assim como outras que tomei a iniciativa de adotar.

3.2.3.1. *Natação: implicações pedagógicas da mudança no espaço da “sala de aula”*

As aulas de natação ocorreram fora do contexto escolar, ou seja, nas piscinas municipais mais próximas do contexto educativo onde estive a cooperar. Esta mudança de contexto e do espaço educativo da “sala de aula” acabou por trazer consigo alguns entraves, como a dificuldade na colocação da voz e no controlo da turma. Felizmente, a turma do 10.º ano possuía, além de um comportamento extremamente adequado, um grande interesse nas aulas desta modalidade.

De mais a mais, um problema que surgiu desde a primeira aula, reflete-se no nível de habilidade dos alunos, uma vez que a turma era bastante heterogénea neste parâmetro, existindo desde alunos com muito medo na realização de tarefas na água, a alunos que frequentavam natação desde muito jovens como atividade extracurricular. Deste modo, foi necessário criar uma estratégia que potenciase a aprendizagem de todos, tendo em conta aquilo que é esperado da educação atualmente, ou seja, a inclusão.

Neste sentido, decidi que seria necessário dividir os alunos tendo em conta as suas habilidades, abdicando das equipas formadas através do MED. Segundo Mahedero et al. (2021), quando necessária, esta divisão por níveis de habilidade traz benefícios indiscutíveis para a aprendizagem. Assim, na primeira pista ficaram os alunos com maiores dificuldades e menor desempenho na modalidade, isto porque nesta pista poderiam recorrer à borda da piscina para realizar alguns exercícios. Na

segunda pista ficaram alunos com um desempenho médio baixo e na terceira pista ficaram dispostos os alunos com um desempenho médio alto ou alto. Vale mencionar, que esta divisão foi feita tendo em conta a avaliação diagnóstica dos alunos, todavia os mesmos foram participando na mesma, mostrando onde se sentiam mais confiantes e seguros. Exemplo disso, foi uma aluna que apesar de saber nadar e de mostrar um desempenho médio, pediu para ficar na primeira pista por se sentir mais segura.

A adaptação ao meio aquático foi um parâmetro de extrema relevância ao longo de todas as minhas aulas, uma vez que é uma forma dos alunos sentirem segurança, autonomia e uma afinidade com o novo espaço para a aula. Além disso, uma boa familiarização com a água influencia de forma direta o sucesso de toda a aula e deve ser conseguida através de exercícios apropriados (de Vargas & Franken, 2019).

Apesar de entender que os exercícios de adaptação ao meio aquático tinham esta importância, inicialmente não os valorizava com uma extrema significância como momento de aprendizagem. Consequentemente a este meu pensamento, nas primeiras aulas da modalidade não dava tempo suficiente para que os alunos realizassem realmente aprendizagens significativas com aqueles exercícios. De mais a mais, talvez levado pelo nervosismo inicial, fui dando muito pouco ou quase nenhum *feedback* aos alunos nos momentos de adaptação ao meio aquático, impossibilitando o que muitas vezes poderia ter resultado em novas aprendizagens e momentos de correção/percepção das habilidades dos alunos.

Esta necessidade de dar *feedback*, tanto nos momentos de adaptação ao meio aquático como nos restantes, foi melhorando ao longo das aulas, uma vez que entendi ser um ponto essencial para que houvesse uma melhoria na prestação motora dos alunos. Isto porque, assim como referem Martins et al. (2017) “uma prestação motora melhora quando há *feedback* e deixa de melhorar, ou piora, quando este se suprime” (p. 57). É de ressaltar as palavras do meu PC, que várias vezes nos elucidou sobre a relevância destes momentos, mostrando ser uma capacidade que se vai desenvolvendo com o tempo.

Apesar da planificação e organização da aula nunca se ter demonstrado um problema, entendi com o passar das aulas, que existia uma necessidade de adaptar

as mesmas. Isto ocorreu devido a dois grandes fatores, sendo um deles o facto de um aluno em específico ter mostrado bastante medo da água, não se sentindo confiante na realização de nenhum exercício, o que se tornou um entrave para as suas aprendizagens. Apesar de nas primeiras aulas, o aluno em questão ter mostrado bastantes melhorias, como um maior contacto autónomo com a água e uma maior motivação e interesse pela aula, este não realizava os exercícios como os restantes alunos. Isto fez-me refletir sobre a necessidade de procurar atravessar os mesmos conteúdos ou pelo menos grande parte deles através de um PA alternativo, com exercícios mais simples e adequados às necessidades do aluno. Esta adaptação foi extremamente necessária para um desenvolvimento mais prolongado nas habilidades do aluno.

Ainda nesta perspetiva de adaptar as tarefas adequando-as às necessidades dos alunos, entendi que por vezes aqueles que possuíam uma maior facilidade nesta modalidade, em grande parte por já praticarem a mesma como atividade extracurricular, faziam os exercícios de forma mais rápida, o que eventualmente causava compassos de espera pelos colegas. Apesar de ter criado, nas primeiras aulas, uma estratégia para saber quando acabavam as tarefas, isto é, fazerem um exercício de 10 respirações ao terminarem, sinto que existiu uma necessidade iminente de adequar o número de repetições ou a dificuldade dos exercícios para que este grupo específico de alunos se sentisse mais desafiado e interessado.

Entendo que o meu desempenho, enquanto professor, na modalidade de natação foi positivo. Tendo, assim como as aulas, sofrido alterações ao longo do tempo, procurando de forma constante uma evolução. Desta forma, sinto que ao longo das aulas fui conseguindo manter uma boa posição na aula, observando cautelosamente os alunos e a sua evolução. Esta posição permitiu-me também conseguir pensar e executar várias tarefas ao mesmo tempo, como a exemplificação dos exercícios onde todos os alunos conseguissem observar. Desta forma, sinto que fui desempenhando um papel correto para uma aula de EF, tendo um papel ativo na mesma, explicando cuidadosamente os exercícios sem grandes perdas de tempo para a execução e, além disso, tentando sempre levar os alunos a adquirirem conhecimentos de forma autónoma e ativa. Assim, posso concluir, dizendo que senti uma extrema realização

ao longo destas aulas, visto que me permiti aprender e observar o meu crescimento e o dos alunos.

3.2.3.2. *Badminton: Utilização de estratégias inovadoras para melhorar o desempenho dos alunos na modalidade - interligação entre ser professor estagiário e professor investigador*

Ao lecionar badminton senti que estava num completo à vontade nas aulas, tendo oficialmente perdido todos os meus medos iniciais. Desta forma, acredito que este foi um mote essencial para que as aulas corressem de forma tão positiva como as avalio.

Lecionar esta modalidade foi extremamente desafiante uma vez que a turma não se mostrava motivada perante a modalidade, o que exigiu um esforço reflexivo da minha parte, de forma a evitar a monotonia nas aulas e, consequentemente, aumentar o dinamismo das mesmas. Assim, nas primeiras aulas introduzi vários exercícios de sequências, que me obrigaram a refletir sobre a necessidade de reduzir os mesmos e escolhê-los com uma maior precisão. Isto porque, compreendi que estas tarefas criavam imensas perdas de tempo, o que levava quer a uma monotonia da aula, quer a menos tempo de exercitação e de aprendizagem.

A desmotivação dos alunos levava a um desempenho médio por parte dos alunos, uma vez que os mesmos não demonstravam ter um conhecimento aprofundado sobre a modalidade, nem procuravam desenvolver o mesmo. Neste sentido, decidi desenvolver ao longo das aulas exercícios de sustentação do volante, utilizando variantes, como são exemplo: i) Lob-Clear; ii) Lob-Amorti; iii) Lob- Remate. Este género de tarefas permitiu que os alunos contactassem de forma progressiva com o volante e, em simultâneo, que aperfeiçoassem cada vez mais os movimentos que executavam. Esta foi uma estratégia importante para levar os alunos a executar movimentos que inicialmente evitavam, como é exemplo o Lob. Assim como, levou a um aperfeiçoamento técnico e tático, na medida em que os alunos conseguiam compreender qual a melhor resposta aos batimentos.

“Ao longo da aula percebi que os alunos estavam a evitar realizar movimentos em que mostravam mais dificuldade, por isso entendo que é necessário começar a realizar exercícios de sustentação de volante que reforcem a execução do Lob e de outros movimentos (DB, aula 3)”.

Algo que fui aprendendo ao longo das aulas, e que se tornou extremamente importante no resto do meu EP, remete-se à necessidade de “suplementar as

instruções verbais com a demonstração” (Schmidt, 1991 cit. Tonello & Pellegrini, 1998, p. 107). Isto porque, compreendi, com a ajuda do meu PO e do meu PC, que estava a realizar boas exemplificações das tarefas, contudo para estas serem eficazes necessitavam de ser mais lentas e acompanhadas de um esclarecimento verbal mais associado aos critérios de êxito pretendidos.

De mais a mais, no final de todas as aulas, os alunos realizavam jogos para o torneio da modalidade que estava a decorrer. À medida que as aulas avançavam procurei exemplificar de forma mais clara as regras e modificações associadas ao torneio, para que os alunos executassem mais rapidamente e prontamente o pretendido. Por outro lado, acredito que a organização deste torneio foi exímia, uma vez que dediquei muito do meu trabalho à mesma. Através desta organização, os alunos mantinham-se em equipas, defrontando-se umas contra as outras. No final, de cada ronda de jogos todos os pontos eram somados, ficando registados nas folhas de registo da aula. Acredito que, uma boa organização do torneio levou os alunos a sentirem-se mais confiantes, empenhados e motivados no mesmo.

Além disso, a organização permitiu que existisse um verdadeiro sentido de inclusão pelo motivo que, como o Decreto-Lei n.º 54/2018 defende, penso ter gerido de forma “intencional, produtiva e consequente” as tarefas que propus, criando um clima que respondia à “diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem” (n.º 1 do artigo 1.º). Esta minha observação assenta no facto de ter tido um cuidado em arranjar estratégias para que os três alunos com NAS estivessem incluídos e beneficiassem de momentos de aprendizagem. Exemplo disto, é o facto de ter mantido estes alunos fixos em certas ligas do torneio, permitindo apenas que subissem se assim conseguissem, isto para que tivessem sempre a oportunidade de defrontar diferentes colegas e, conseqüentemente, aprendessem com isso.

O facto de os alunos estarem a competir para um objetivo final manteve-os, instantaneamente, motivados. Porém, senti que esse objetivo final devia ser bem valorizado, o que me levou a criar ao longo das aulas uma tabela de pontuação do torneio (Anexo 1), onde os alunos podiam consultar os resultados das aulas anteriores. De mais a mais, procurei desenvolver, como já referido no ponto 3.1.1., prémios finais cuidados e significativos, como diplomas (Anexo 2) e uma taça, que

valorizassem todo o esforço demonstrado pelos alunos ao longo do torneio (Anexo 3).

3.2.3.2.1. Adaptação ao jogo: Trabalho por zonas como uma estratégia inovadora

Utilizar modelos que coloquem os alunos no centro do processo educacional é, como já referido inúmeras vezes, extremamente importante. Contudo, ao longo das aulas vão surgindo problemas que necessitam da utilização de estratégias inovadoras como solução. No caso das aulas de badminton no 11.º ano, o maior problema sentido foi a dificuldade dos alunos se movimentarem na área de jogo, respondendo corretamente aos movimentos realizados pelo adversário.

Apesar de não existir uma investigação aprofundada sobre o trabalho por zonas, esta estratégia tem surgido como um ponto positivo em resposta a este problema, uma vez que promove não só uma compreensão mais profunda das táticas de jogo, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisões rápidas.

Deste modo, entendi que esta podia ser uma abordagem importante para criar um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico, onde os alunos fossem capazes de aprender a posicionarem-se estrategicamente e a antecipar o movimento dos adversários, melhorando o seu desempenho de jogo. Assim, ao longo quer dos exercícios das aulas, quer do torneio, o espaço estava dividido em três zonas: zona central; zona junto à rede, zona no final do campo. Estas zonas levavam os alunos a adaptar os seus batimentos, tendo em conta o local onde poderiam, por exemplo, fazer ponto.

Após decidir utilizar esta estratégia, optei por realizar um estudo sobre a eficácia da mesma, que se encontra apresentado no ponto 5. Esta investigação foi uma nova experiência, que trouxe consigo alguns anseios. Porém, com o tempo fui entendendo que a realização da mesma evidenciava o verdadeiro significado de ser um professor-investigador, o que me fez aceitar que esta investigação traria para as aulas soluções e inovação, ao invés de problemas e anseios.

3.2.4. 3.º Período: Tempo em contrarrelógio e experiência no 2.º CEB

O 3.º e último período é sempre um período mais curto quando comparado com os restantes. Todavia, este tornou-se ainda mais pequeno aquando do surgimento de

alguns contratempos e sobreposições de horários que reduziram o número de aulas que tinha disponíveis para lecionar à turma do 8.º ano. Exemplo destes contratempos foram a realização de atividades fora do contexto escolar e a concretização das provas de aferição.

Neste seguimento, as UD que estavam previstas e previamente planeadas foram sofrendo várias alterações, o que me obrigou a adaptar-me e a ajustar-me às necessidades que foram surgindo, tendo sempre como foco principal a aprendizagem dos alunos. Deste modo, construí as UD realizando uma sequência lógica dos conteúdos que considerava, tendo em conta os documentos orientadores e o meu conhecimento sobre as modalidades, que seriam mais necessários e que fariam mais sentido os alunos aprenderem.

Assim sendo, optei por ensinar as competências bases e aspetos que ocorrem com mais frequência nas modalidades de ginástica e basquetebol, ou seja, conteúdos essenciais para uma prática de sucesso das mesmas. Acabei, quer pela falta de tempo, quer pela necessidade de gestão das aulas por não abordar conteúdos mais complexos para a aprendizagem dos alunos e que, conseqüentemente, necessitariam de um maior tempo de exercitação para terem alguma significância na aprendizagem e para poderem ser consolidados.

3.2.4.1. *Basquetebol: Uma curta, mas eficiente abordagem dos conteúdos*

Apesar de, como já referido, a UD destinada às aulas de basquetebol ser bastante curta, as aulas tiveram um bom dinamismo, o que possibilitou uma panóplia de aprendizagens aos alunos. Neste sentido, apesar de inicialmente a gestão do tempo se ter tornado um problema, acredito que a realizei de uma forma eficaz. Isto porque, senti que as aulas se desenrolaram facilmente para aprendizagens significativas acerca da modalidade. Este dinamismo foi possível especialmente pelo facto de o espaço disponível para as aulas ser total, ou seja, o pavilhão esteve sempre todo ocupado apenas com a turma onde estava a lecionar. Esta disponibilidade de espaço permitiu uma melhor organização e gestão do tempo destinado às aulas, o que as tornava mais dinâmicas e permitia que os alunos exercitassem um maior número de vezes, tendo menos compassos de espera.

É inegável que a utilização do MED (Siedentop et al., 2019) ao longo das aulas,

possibilitou um trabalho em cooperação, visto que os alunos nos exercícios ao longo das aulas sentiam a necessidade de se ajudar entre a própria equipa, para ficarem mais preparados para as situações de competição que ocorriam no momento final da aula. Numa primeira fase, a escolha destes exercícios iniciais foram um entrave, especialmente, porque sentia necessidade de encontrar exercícios que se focassem nos objetivos do jogo, neste caso para a realização do cesto contabilizando pontos. Isto porque, assim como defendem Resende et al. (2017), a planificação e organização dos exercícios, deve propor uma articulação entre o que foi realizado antes e o que se pretende realizar depois, devendo ter sempre como referencial, para a sua organização, o jogo.

A realização do torneio, assim como noutras modalidades, potenciava o papel ativo dos alunos nas aulas, colocando-os num momento competitivo e de autonomia, onde tinham de desenvolver competências sociais, como a responsabilidade de, por exemplo, apontar os pontos dos jogos nas folhas de registo das aulas (Anexo 8).

De mais a mais, ao longo das aulas fui sempre realizando demonstrações dos exercícios e de certos gestos técnicos, articulando as mesmas com uma explicação verbal curta e explícita. Estas demonstrações são importantes porque representam a forma mais comum dos alunos compreenderem aquilo que é esperado de uma certa tarefa (Rink, 1994 cit. Iserbyt et al., 2017).

3.2.4.2. *Ginástica: um desafio distinto e exigente*

As aulas de ginástica foram um verdadeiro desafio nesta reta final do meu EP, especialmente porque num momento inicial senti estar a sair da minha zona de conforto. Assim, acabei por sentir que poderia ter dificuldades a lecionar a mesma, dado que ao longo do meu percurso académico e desportivo sentia-me mais confiante em modalidades de jogos coletivos.

Deste modo, aquando da distribuição das modalidades a lecionar no 3.º período, entendi ser necessário fazer uma pesquisa teórica acerca da modalidade, revendo a sua história e os conteúdos técnicos. Ademais, procurei também realizar alguns treinos prévios às aulas da modalidade, para que a minha segurança e o meu à-vontade ao longo de cada aula e a cada demonstração fosse evidente.

Apesar de toda esta preparação prévia, num momento inicial foram surgindo

algumas dificuldades ao longo das aulas, fundamentalmente no que se refere à organização da sala de ginástica. Optei por realizar uma organização por estações alusivas aos diferentes tipos de ginástica, como ginástica acrobática, ginástica de aparelhos, ginástica de solo e ginástica artística. Porém, nas duas primeiras aulas senti que a organização do espaço necessitava de ser modificada, para que como professor tivesse uma visão de todos os alunos nas diferentes estações com vista a manter a segurança dos mesmos. Assim que realizei estas modificações, o resultado final da aula melhorou significativamente.

Outro fator que me deixava inseguro e causava algumas dificuldades ao longo das aulas foi a questão relativa à segurança. De forma a minimizar estas relutâncias, decidi que seria eu a executar a devida ajuda nos exercícios onde os alunos mostravam mais dificuldades e inseguranças, ocupando assim mais tempo nas estações onde necessitavam mais da ajuda do professor. Esta minha decisão só foi possível, tendo em conta que na introdução da modalidade aos alunos fui procedendo a uma explicação e exemplificação, com a ajuda de vários alunos, de todas as ajudas necessárias nas estações. Esta capacidade que os alunos ganharam desde o início levou a um maior dinamismo nas aulas, essencialmente porque os alunos sabiam o que fazer e sentiam valorizado o seu papel na aula.

Apesar das aulas de ginástica estarem assentes no MED, esta modalidade exigiu uma procura de estratégias que mantivessem a chama deste modelo ativa. Exemplo destas estratégias é o facto de ter realizado com os alunos um concurso de coreografias no final de todas as aulas, envolvendo a ginástica acrobática. Assim, quando as equipas estavam dispostas na estação destinada à acrobática, estas deviam elaborar uma coreografia pequena, mas coesa, que viriam a apresentar no final da aula. Todavia, como as aulas destinadas a esta modalidade eram de apenas 45 minutos, não havia tempo para os alunos demonstrarem a coreografia no fim de todas as aulas, assim, quando o tempo se tornava escasso, era realizada uma gravação do trabalho realizado por eles, que mais tarde era contabilizada e anunciada na *Classroom* da turma.

“Nesta aula foi visível uma diferença na postura dos alunos. O facto de ter sido colocado na aula um momento competitivo com as coreografias, veio trazer ao mesmos uma maior motivação” (DB, Aula 2 Ginástica).

Além disso, os alunos foram tendo sempre um papel ativo e autónomo nas aulas,

quer nas ajudas já referidas, quer noutros momentos como a montagem e arrumação do material, a realização do aquecimento das aulas por parte de uma equipa ou quando o capitão assumia a responsabilidade de visualizar o livro do capitão da aula, onde estavam descritos os exercícios e o que era pretendido nas aulas.

Como já referido, as aulas tiveram todas a duração de 45 minutos. Inegavelmente, este fator influenciava e reduzia significativamente o tempo de exercitação dos alunos nas diferentes tarefas. Contudo, acredito ter conseguido otimizar o tempo para exercitação dos conteúdos, dado que tentava perder o mínimo de tempo possível nas exemplificações.

3.2.4.3. *Uma experiência inesquecível no 2.º Ciclo do Ensino Básico*

Durante o 3.º período, tive a oportunidade de lecionar por duas semanas a alunos do 6.º ano de escolaridade. Esta experiência foi profundamente enriquecedora, proporcionando-me uma bagagem valiosa de novas aprendizagens. Ensinar no 2.º CEB revelou-se uma experiência inesquecível, notavelmente distinta das minhas expectativas e experiências anteriores.

Desta experiência, emergiram aprendizagens fundamentais. A importância crucial da organização do espaço da aula destacou-se no meio de todas estas aprendizagens, dado que entendi que transmitir informações de forma concisa permite aos alunos desta faixa etária compreenderem as tarefas de forma mais clara, evitando a sobrecarga de informações. De mais a mais, a utilização de exemplos concretos, com alunos mais proficientes como modelos, trouxe uma dimensão visual ao ensino, facilitando a compreensão.

Além disso, percebi que gerir as transições entre exercícios é vital para manter o foco dos alunos, principalmente em turmas com um comportamento opositivo como a turma em questão. Ao tentar minimizar distrações antes de mudar de atividade, sentando-os por exemplo, promovi um ambiente propício à concentração. Adaptar exercícios de acordo com as necessidades dos alunos com maiores dificuldades também se revelou crucial para o sucesso geral da aula.

Por fim, sinto que esta experiência foi curta, mas bastante bem aproveitada. Verifiquei que desempenhei o meu papel de uma forma exímia, tendo recebido bastantes *feedbacks* positivos por parte da docente da turma e do meu PC.

4. Área 2: Participação na escola e relação com a comunidade

Ao longo do ano letivo o NE participou ativamente em várias atividades que se desenrolaram quer entre o seio escolar, quer fora do mesmo. Estas atividades foram, na minha opinião, verdadeiros momentos de aprendizagem para os EE, uma vez que tivemos um papel muito ativo nas mesmas, acarretando o sentido de responsabilidade e um desenvolvimento pessoal.

O Quadro II, tem como principal objetivo sistematizar as atividades onde estive envolvido durante a minha PP, assim como todo o NE. Além disso, no mesmo é possível encontrar as principais aprendizagens que acredito ter retirado da minha participação, bem como o papel que nos foi destinado enquanto NE na realização ou elaboração destas tarefas.

Quadro II- Atividades realizadas ao longo do ano letivo e em que o NE participou.

	O que foi realizado?	Qual foi o papel do NE?	Que aprendizagens retirar?
Dia da alimentação saudável <i>19 de outubro</i>	Almoço entre professores , com vista a um convívio entre docentes, aliando o mesmo a uma alimentação saudável.	Trazer, pelo menos, um alimento para o almoço.	A relevância das instituições fomentarem um bom clima e convivência entre docentes, uma vez que assim fomenta também uma maior entreaajuda e um espírito de cooperação e melhora as aprendizagens dos alunos
Feira de São Martinho <i>11 de novembro</i>	Feira dinamizada pelos alunos. Para esta, cada turma tinha uma barraca, que deveria preencher com produtos típicos e outros à sua escolha. No dia da feira, os alunos deveriam vender os seus produtos, aos pais, colegas e professores, arrecadando dinheiro para a turma e para o projeto <i>EcoEscolas</i> .	Preparar e organizar a feira: medição do espaço (calculando o número de barracas que poderiam ficar colocadas e deixando já definido o local de cada turma); montagem das barracas; preparação do local de música para a feira; Conviver com os alunos e visualização do trabalho que desenvolveram.	A valorização do espaço exterior para a educação dos alunos; A melhor compreensão e valorização da relação entre professores-alunos e alunos-alunos.

Corta-mato <i>6 de janeiro</i>	O corta-mato consiste numa prova dividida por escalões, estando definidas as voltas que os alunos executavam através dos mesmos. Em vários pontos da prova encontravam-se professores com diferentes funções, como permitir a partida, supervisionar a chegada e dar uns elásticos com cores diferentes para os alunos saberem as voltas já dadas.	Distribuir elásticos de diferentes cores a meio do caminho da prova para os alunos saberem quantos voltas já tinham percorrido e quantas faltavam para o fim da prova.	A importância de uma boa organização prévia para o sucesso final das atividades.
Taça Unicef <i>15 e 17 de fevereiro 1 e 8 de março</i>	Torneios de badminton, voleibol, futebol e ginástica/parkour. Os vencedores destes torneios ficavam apurados para um torneio interescolar. O decorrer dos jogos estava organizado por ano escolar, defrontando-se as turmas entre si. Para representar as turmas, os alunos que quisessem participar falavam com os respetivos professores.	Criar a divulgação da taça, através da elaboração de um cartaz; Organizar os torneios: montar os espaços destinados aos jogos, delinear os jogos, as equipas que se confrontam, as classificações, o calendário, entre outros aspetos importantes; Arbitrar alguns jogos; Avaliar os alunos; Apontar os resultados e montar os espaços destinados aos jogos.	A compreensão de todo o trabalho que está por trás de uma atividade; A necessidade de adaptar-me a situações inesperadas, como a falta de material disponível, a ausência de espaço ou outras situações; A importância de uma boa organização e de uma boa gestão de tempo na explicação e realização das tarefas; A necessidade de praticidade; A valorização do trabalho de equipa entre professores e da avaliação formativa, mesmo que realizada fora das aulas.
Mega atleta <i>8 de março</i>	Provas de técnicas de atletismo: velocidade; salto em comprimento; lançamento do peso. A atividade do Mega atleta teve o intuito de selecionar os alunos com melhor registo nas diferentes técnicas. Os alunos de cada turma com melhor registo nas aulas foram selecionados para o mega atleta na escola. Através desta prova, foram selecionadas as melhores execuções para irem a um concurso de nível regional.	Ficar responsável pela estação do salto em comprimento. A minha tarefa, mais especificamente, consistia em realizar a chamada dos alunos e registar a distância dos seus saltos. A função dos meus colegas passava por um apontar no chão a marca onde o aluno caiu, outro medir com a fita métrica e outro dar o início da partida.	A relevância de proporcionar uma panóplia de aprendizagens; A importância de os professores trabalharem em equipa para que as atividades obtenham sucesso e para que os alunos tenham sucesso na execução das mesmas.
Aulas de Kin-Ball e FrizBi <i>2 de maio</i>	Nestas aulas , os alunos tiveram a possibilidade de experienciar modalidades que desconheciam. Estas foram essenciais para que os mesmos compreendessem que existem várias modalidades e que muitas vezes estes apresentam capacidades de as praticar fora do ambiente escolar.	Dinamizar, explicar e demonstrar as modalidades	Entender a necessidade de como professor procurar saber mais sobre outras modalidades, praticá-las e levá-las para o ambiente escolar. Para que, assim, os alunos contactem com novas realidades, culturas desportivas e novos desportos.

Encontro de Moral 19 de maio	Atividades no Parque da Cidade do Porto Neste dia, os alunos do 7.º e 8.º ano foram ao Parque da Cidade do Porto, onde tiveram ao seu dispor várias atividades e concertos. Várias destas atividades estavam ligadas ao desporto, mais especificamente ao futebol e basquetebol. Porém, existiam outras atividades como os matraquilhos e os jogos tradicionais. Os alunos, também, tiveram momentos de convívio, confraternização e socialização com elementos da sua escola e de outras.	Supervisionar os alunos, mantendo-os em segurança e respeitando as suas necessidades. Gerir as entradas e saídas do autocarro.	Compreender a relevância das visitas de estudo e das saídas ao exterior do meio escolar. Isto porque, estas permitem o desenvolvimento de várias competências sociais e de autonomia. Entender a importância de estar sempre alerta, compreendendo a responsabilidade de supervisionar os alunos, especialmente do ensino básico. Além disso, percebi a relevância das relações positivas entre docentes e alunos fora do contexto de sala de aula.
Dia Aberto 14 de junho	Dia de atividades desportivas na escola As atividades desenvolvidas nestes dias foram destinadas a várias turmas das escolas do agrupamento. As atividades compostas passavam por: -Realizar escalada numa rede; -Executar uma tacada no golfe, de forma a acertar numa mini baliza; -Trepar uma corda até ao topo; - Realizar uma corrida de balanço com salto num trampolim, tentando encestar. Havia três bolas de cada lado, em cima de cadeiras, umas mais leves e outras de peso mais elevado, que levavam os alunos a trocar a bola de um lado para o outro enquanto corriam; - Realizar rolamento à frente, no plinto, e de seguida no chão com o auxílio de um plano inclinado; - Realizar equilíbrio por cima de objetos; - Executar o salto no boque; - Realizar corrida saltada colocando os pés dentro dos arcos; - Passar por baixo de obstáculos; - Levantar e atirar um pneu de um lado ao outro; - Apresentar coreografias na sala de ginástica. Em cada estação, estava um professor tanto para explicar o funcionamento da atividade e esclarecer qualquer dúvida, como para auxiliar no que fosse necessário.	Explicar o que os alunos deveriam fazer em cada estação, ajudando os mesmos a realizar a tarefa. Além disso, o objetivo era trocarmos de estações, procurando ajudar os alunos de uma forma mais global.	A necessidade de proatividade, uma vez que estes dias mais dinâmicos exigem que os professores trabalhem com empenho e dedicação, uma vez que só assim proporcionam aos alunos aquilo que se espera, isto é, um dia diferente, dinâmico e divertido. A compreensão que o desporto e a educação física se encontram aliados ao dia-a-dia dos alunos, estando presente em várias atividades simples que estes realizam com muito sucesso.

5. Área 3: Estudo de Investigação-Ação: impacto da implementação do MED e estratégias facilitadoras de aprendizagem no desempenho de jogo no badminton – um estudo no ensino secundário

Resumo

O estudo de investigação apresentado teve como principal objetivo analisar o desempenho dos alunos no jogo de badminton durante a implementação do Modelo de Educação Desportiva e de estratégias facilitadoras para a aprendizagem da modalidade, como por exemplo o trabalho por zonas. Neste estudo participaram 18 alunos do 11.º ano de escolaridade sendo eles 11 (61%) raparigas e 7 (39%) rapazes com média de idades 16,2 ($\pm 0,51$). Vale a pena mencionar que a investigação ocorreu durante o desenrolar de uma unidade didática de badminton composta por 13 aulas, onde o desempenho de jogo por parte dos alunos nas ações de jogo foi observado em dois momentos diferentes: momento inicial (pré-teste) e momento final (pós-teste). Deste modo, as suas ações foram codificadas e tratadas apenas no final das aulas, de forma a chegar ao valor da sua performance em jogo. Esta codificação com vista a entender o impacto da participação de uma unidade de ensino de badminton implementando o Modelo de Educação Desportiva e a analisar os efeitos provocados por uma abordagem tática através da divisão do campo por zonas teve em conta dois grandes fatores, sendo estes a tomada de decisões e a eficácia das habilidades. Globalmente, os resultados mostraram que o erro dos alunos em jogo diminuiu do pré-teste ($M = 6,22 \pm 1,19$) para o pós-teste ($M = 4,85 \pm 0,98$) e, consequentemente, o ponto aumentou também do pré-teste ($M = 1,20 \pm 0,26$) para o pós-teste ($M = 1,57 \pm 0,35$).

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM; BADMINTON; PERFORMANCE EM JOGO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

Abstract

The research study presented had as a main objective to analyse the students' game performance during a unit of badminton while implementing the Sport Education Model and several facilitating strategies for learning this modality, such as work by zones. In this study, 18 students from the 11th grade participated, 11 (61%) girls and 7 (39%) boys. The average age of this class corresponds to 15.9. It is worth mentioning that the investigation took place during a badminton didactic unit consisting of 13 classes, where the game performance of the students in the game actions was observed in two different moments: initial moment (pre-test) and final moment (post-test). In this way, their actions were codified and treated only at the end of the classes. This codification, to understand the impact of the participation of a badminton teaching unit implementing the Sport Education Model and to analyse the effects provoked by a tactical approach through the division of the field by zones, considered two major factors: the decision-making and skill effectiveness. Globally, the results showed that the students' error in game decreased from the pre-test ($M= 6.22\pm1.19$) to the post-test ($M=4.85\pm0.98$) and, consequently, the point it also increased from the pre-test ($M= 1.20\pm0.26$) to the post-test ($M=1.57\pm0.35$).

KEYWORDS: LEARNING; BADMINTON; GAME PERFORMANCE; SPORTS EDUCATION MODEL; LEARNING LEVELS.

5.1. Introdução

Ao lecionar a modalidade de badminton, deparei-me com um conjunto de desafios únicos e empolgantes que inevitavelmente enriqueceram a minha experiência enquanto professor. No entanto, ao longo da UD desta modalidade, deparei-me com várias dificuldades que, por vezes, poderiam comprometer a eficácia da minha abordagem educacional.

Uma das principais dificuldades que encontrei foi o facto de a turma do 11.º ano ter um elevado número de alunos. A gestão destes grupos vastos e heterogéneos revelou-se uma tarefa árdua, especialmente quando se tratava de organizar uma época desportiva que garantisse a participação ativa de todos os alunos. A necessidade de assegurar um ambiente inclusivo, onde todos tivessem a oportunidade de competir e se destacar, revelou-se um verdadeiro desafio de organização.

Além disso, três dos meus alunos apresentavam NAS que influenciavam diretamente o seu desempenho no torneio. Desta forma, estes alunos demonstravam uma tendência consistente em descer constantemente até permanecerem na última liga do torneio. Esta situação colocou-me diante de um dilema: como promover a inclusão e o bem-estar destes alunos, garantindo ao mesmo tempo que se sentissem motivados e valorizados no contexto competitivo e educativo?. Era essencial criar uma estratégia que permitisse a estes alunos desfrutarem da experiência do torneio e progredirem em termos de desempenho de jogo. Neste sentido, procurei mantê-los em ligas separadas, não deixando que estes descessem, apenas que subissem. Desta forma, estes continuavam a defrontar os restantes alunos, variando os seus oponentes e conseqüentemente as suas oportunidades de aprendizagem.

A acrescentar a este conjunto de desafios, a maioria dos alunos apresentava um desempenho médio no jogo de badminton, frequentemente limitando-se a executar os batimentos mais simples, como o "Clear". Esta tendência limitava o potencial de crescimento técnico e tático dos mesmos, ameaçando a diversidade e a riqueza do jogo.

De mais a mais, este foi o meu primeiro contacto com estes alunos e, portanto, era crucial estabelecer um ambiente onde se sentissem confiantes para se

expressarem, experimentarem e evoluírem no contexto da modalidade. Neste sentido, as aulas adotando o MED (Siedentop et al., 2019) tornaram-se um fator essencial.

Neste sentido, a adoção do MED foi um passo crucial no meu esforço para melhorar o desempenho dos alunos. Este modelo promove uma abordagem holística para a educação desportiva, centrando-se não apenas nas competências técnicas, mas também no desenvolvimento pessoal e social dos discentes. Através deste modelo, pude enfatizar valores como o respeito, a ética desportiva, o trabalho em equipa e a autoconfiança (Siedentop et al., 2019).

A introdução de atividades em equipa, compreendida no MED, não só trouxe uma dinâmica mais entusiasmante para as aulas, como também fortaleceu a coesão entre os alunos. Através do trabalho colaborativo, os alunos aprenderam a apoiar-se mutuamente, a partilhar conhecimentos e a celebrar o sucesso conjunto.

Diante destes desafios, senti a necessidade urgente de melhorar o desempenho dos meus alunos. Foi nesse ponto que me apercebi da importância de implementar uma abordagem de trabalho por zonas no meu plano de ensino. Esta metodologia consiste na divisão do campo em diferentes áreas, permitindo-me focar o desenvolvimento técnico de cada grupo de alunos em aspetos específicos do jogo, colocando os alunos perante a necessidade de observar o jogo de forma diferente. Através deste método, pude garantir que o torneio estava adaptado às necessidades e nível de habilidade dos alunos, exigindo em simultâneo que os mesmos procurassem realizar outros batimentos e, consequentemente, que aprendessem e melhorassem o seu desempenho de jogo. Ao concentrar-me em melhorar as competências individuais dos alunos, fui capaz de oferecer uma experiência mais enriquecedora e gratificante para todos eles.

O trabalho por zonas revelou-se não apenas uma solução eficaz para atender às necessidades variadas dos alunos, mas também uma forma de os envolver ativamente nas aulas e no processo de aprendizagem. Através deste estudo, iremos compreender se esta estratégia, na turma em questão, se demonstrou eficaz na melhoria dos alunos face à modalidade. Porém, é certo que a mesma potenciou várias aprendizagens a nível social, como o *fair-play* e a cooperação.

Desta forma, este estudo procura mostrar como a implementação do trabalho por zonas e do MED se podem revelar estratégias necessárias para enfrentar os desafios únicos apresentados pelos meus alunos. Neste sentido, será avaliada em dois momentos distintos a aptidão dos alunos para tomar decisões adequadas durante o jogo, conhecida como eficácia das tomadas de decisões (Hastie et al., 2009) e a competência dos alunos ao executar habilidades motoras adaptadas às circunstâncias das situações de jogo, denominada eficácia das habilidades (Farias et al., 2015).

5.2. Objetivos do estudo

O estudo apresentado neste documento teve dois objetivos centrais. Mais especificamente: (i) analisar o impacto da participação de uma unidade de ensino de badminton implementando o MED e (ii) analisar os efeitos provocados por uma abordagem tática através da divisão do campo por zonas. Todavia, foi necessário estabelecer-se alguns objetivos mais específicos, como: (a) observar a eficácia nos gestos técnicos; (b) verificar possíveis melhorias no desempenho de jogo por parte dos alunos; (c) compreender a eficácia da unidade didática da modalidade em questão.

5.3. Métodos

5.3.1. Participantes

O estudo apresentado neste documento foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, mais precisamente numa escola cooperante do concelho de Paredes. Esta escola possuía turmas desde o 2.º CEB até ao Ensino Secundário.

Neste sentido, a investigação foi conduzida no ensino secundário por um professor estagiário no último ano do ciclo de estudos referente ao Mestrado. Assim, os participantes deste estudo foram alunos da turma B do 11.º ano de escolaridade. No que toca à constituição da turma, esta é bastante heterogénea, dado que estamos perante uma turma com 18 alunos do 11.º ano de escolaridade sendo eles 11 (61%) raparigas e 7 (39%) rapazes. As idades são compreendidas entre os 15 e os 17 anos, sendo a média de idades de 16,2 ($\pm 0,51$). Além destas diferenças de idades, a turma

possui três alunos com NAS, estando os três a usufruir de medidas adicionais. É de ressaltar que as diferenças socioeconômicas dos alunos são variadas, mas não se caracterizam como um problema evidente na turma em questão.

Quer devido ao estudo ter sido aplicado no 2.º período, quer por ser o primeiro contacto do professor estagiário com a turma, este último não conhecia o nível dos alunos na modalidade de badminton. Contudo, analisando as notas e o paradigma do ano anterior, o professor entendeu que os desempenhos perante a modalidade eram variados, colocando assim a turma num nível de desempenho médio.

Apesar destas dificuldades por grande parte dos alunos, a motivação dos mesmos para as aulas de EF foi visível. Assim sendo, os discentes foram assíduos e responsáveis, realizando sempre as aulas. No que se refere a experiências anteriores, nenhum aluno tinha praticado a modalidade fora do contexto da EF.

5.4. Procedimentos

Para a realização deste estudo, foi necessário proceder a uma recolha do consentimento informado dos participantes e dos seus encarregados de educação. Previamente, para que todos os solicitados dessem o seu consentimento consciente, o professor investigador explicou os objetivos do estudo já apresentados, a duração do mesmo, a capacidade e promessa de manter os alunos no seu anonimato e segurança e, essencialmente, o fundamento do estudo, evidenciando que se direcionava exclusivamente para uma análise académica. É de notar que todos os alunos deram o seu consentimento, assim como os seus representantes legais, compreendendo que o papel dos alunos ao longo da investigação se reteria a uma normal participação nas aulas de EF.

5.4.1. Características da Unidade Didática de Badminton: Desafios e estratégias de superação

As aulas da modalidade de badminton iniciaram-se com uma avaliação diagnóstica. Esta tinha como principal objetivo compreender o nível dos alunos nesta modalidade para, mais tarde, ser possível realizar uma unidade didática coesa e eficaz para a turma em questão. De mais a mais, esta primeira aula, acabou por se definir como o pré-teste para o estudo apresentado.

Nas seguintes aulas foram realizados jogos de sustentação e contacto com o volante e introduzidos vários conteúdos da modalidade. Esta introdução, assim como a exercitação e consolidação dos conteúdos, foi feita de uma forma sequencial, pensada com um extremo cuidado e baseada nas dificuldades e destrezas dos alunos, assim como mostra o anexo 9. Inicialmente, senti uma necessidade de realizar muitas sequências, mas, como já referido no ponto 3.2.4.2., a realização das mesmas tornou-se menos frequente, uma vez que em excesso entendi que eram pouco eficazes para as aprendizagens dos alunos.

Após ter introduzido todos os batimentos, fui percebendo, ao longo das aulas de exercitação, que os alunos tinham alguma dificuldade em aplicá-los no jogo competitivo, visto que não utilizavam uma lógica para conseguir criar dificuldades ao adversário e realizar ponto. Deste modo, fui pensando em soluções que pudessem trabalhar e solucionar esse problema.

Assim sendo, optei por utilizar a estratégia do trabalho por zonas no torneio final das aulas, isto para que os alunos sentissem a necessidade de aplicar os batimentos para as devidas zonas, pensando na necessidade de realizar certos batimentos e entendendo a sua eficácia em jogo. Desta forma, o objetivo único por trás desta estratégia era levar os alunos a melhorar o seu desempenho técnico e tático.

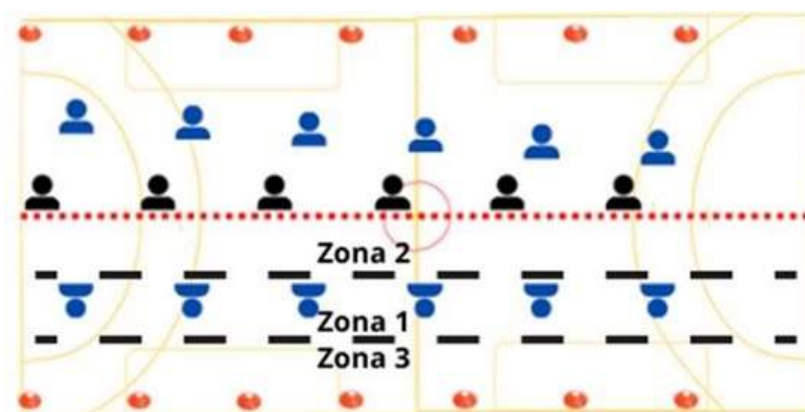


Figura 7- Esquema representativo da organização do torneio utilizando a estratégia do trabalho por zonas.

Juntamente a esta estratégia em contexto de torneio, optei por realizar exercícios, ao longo de praticamente todas as aulas, onde também os batimentos eram restringidos por zonas. Assim, os alunos podiam trabalhar este problema de forma cooperativa e sequencial, para depois conseguirem aplicar as aprendizagens em contexto de competição. Com isto, tanto nos exercícios como nos jogos, fui sempre

realizando fichas de registo para contabilizar as sequências e os pontos nos jogos, com o intuito de valorizar o trabalho e de motivar os alunos a realizar as tarefas com um maior sucesso.

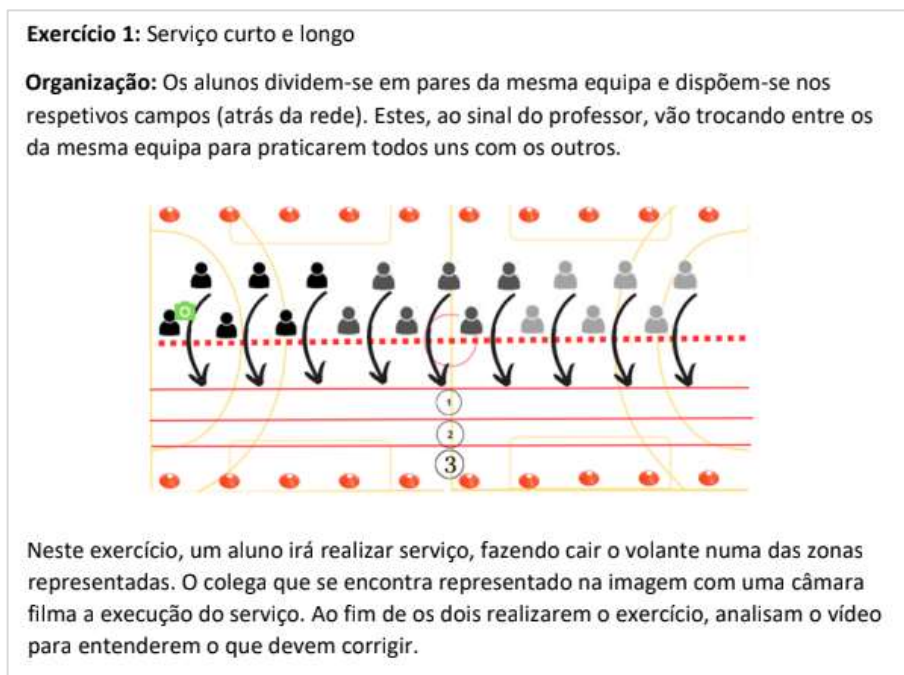


Figura 8- Exemplo de um exercício, do 9º plano de aula da UD, onde o trabalho de zonas fora também utilizado.

5.5. Recolha de dados

Ao longo deste trabalho investigativo, foram filmados dois momentos da UD: o momento inicial (pré-teste) e o momento final (pós-teste). Isto para que fosse possível avaliar a evolução da performance dos alunos em jogo. Para estas filmagens, colocou-se uma câmara, devidamente apoiada num suporte para a mesma, num plano elevado num dos cantos do pavilhão. A escolha do local e da sua elevação foi uma decisão extremamente bem pensada, visto que era essencial que as filmagens tivessem um bom ângulo, onde fosse passível de distinguir os alunos nas filmagens, a organização da aula e as situações de jogo.

As datas dos diferentes momentos e sua distribuição na UD foram as seguintes: uma observação na avaliação diagnóstica, isto é, na primeira aula da UD e uma observação na avaliação sumativa, que ocorreu na última aula da modalidade. Estes dois momentos tiveram como mote de observação um jogo formal 1x1 entre as 3 equipas diferentes (formadas previamente à aula de avaliação diagnóstica). Vale mencionar, que os participantes não tinham conhecimento das datas das aulas observadas.

A análise das ações em jogo foi codificada durante duas jornadas, tendo em conta que em todas elas as equipas defrontaram-se entre si. Mediante o tempo e o desenrolar da aula, os jogos destas jornadas tiveram uma duração que variava entre os dois e os quatro minutos. O controlo do tempo, ou seja, o momento inicial e final dos jogos foi desempenhado pelo professor investigador, para que mais tarde a codificação fosse mais simples e homogénea. Todavia, ao fim dos momentos de observação existiam alunos com mais minutos de jogo, devido à falta de um elemento das suas equipas. Desta forma, o professor investigador procurou fazer uma análise homogénea, observando assim oito minutos em todos os alunos, quer no momento inicial quer no final. Vale mencionar que o tempo de jogo analisado foi contínuo, dado que não foram feitas paragens perante alguns entraves, como por exemplo perante a necessidade de algum aluno ir buscar o volante para voltar a repô-lo em jogo.

5.5.1. Codificação

A grelha de codificação das ações em jogo foi adaptada através do instrumento *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) proposto por Oslin et al. (1998), citado por vários autores como López-Pastor et al. (2013). Nesta forma de análise são observadas cuidadosamente as tomadas de decisão dos alunos e a eficácia das suas habilidades e tomadas de decisão em três variáveis, sendo estas o serviço, os batimentos acima da cabeça e os batimentos abaixo da cintura.

A codificação das tomadas de decisão tinha em conta a zona do campo, sendo a zona 1 a zona central, a zona 2 a zona perto da rede e a zona 3 estava colocada no final do campo. Assim, após a observação da direção do volante, durante os 8 minutos, passou-se a uma soma sucessiva dos pontos por zonas.

Na eficácia das habilidades foram observados, nas mesmas variáveis, o erro, a continuidade e o ponto. A continuidade, passa pelos momentos onde os alunos dão continuidade ao jogo, executando batimentos sucessivos entre si, sem deixar o volante cair ao chão.

Resumindo, os gestos técnicos e táticos codificados durante a análise dos dados foram: (i) serviço; (ii) batimentos acima da cabeça; (iii) batimentos abaixo da cintura.

Quadro III- Grelha de codificação.

PRÉ-TESTE - Ações de Jogo		Player	
Prática ativa:			
	Tomada de Decisão		SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central		
	S2 – Coloca o volante perto da rede		
	S3 – Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos acima da cabeça	A1 - Coloca o volante no espaço central		
	A2 – Coloca o volante perto da rede		
	A3 – Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos abaixo da cintura	C1 - Coloca o volante no espaço central		
	C2 – Coloca o volante perto da rede		
	C3 – Coloca o volante na zona final do campo		
TOTAL			
	Eficácia das habilidades		Nº
Serviço	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos acima da cabeça	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos abaixo da cintura	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		

5.5.1.1. GPAl

Desenvolvido por Oslin et al. (1998), o *Game Performance Assessment Instrument* é um instrumento multidimensional que avalia o desempenho tático nos jogos educacionais e na aprendizagem dos mesmos. Este foi pensado como uma alternativa aos testes de competências desportivas, procurando ter mais em conta os contextos de aprendizagem e a compreensão dos jogos individuais e coletivos (López-Pastor et al., 2013).

Deste modo, o GPAl tem como principal funcionalidade determinar sete problemas táticos em qualquer categoria de jogo, exemplo desses problemas são a compreensão das táticas e a capacidade de escolher a habilidade mais correta para cada situação de jogo. Segundo López-Pastor et al. (2013) este é um método legítimo e confiável para avaliar a aprendizagem dos alunos individualmente em jogos de equipa.

Ter optado por este instrumento na codificação deste estudo, deve-se essencialmente ao facto de o mesmo permitir uma avaliação de todas as componentes do desempenho do jogo e fornecer informações relevantes para detetar problemas neste desempenho, assim como facilita a elaboração de estratégias para os corrigir. Além disso, o GPAl oferece uma flexibilidade de adaptação aos diferentes objetivos a atingir com a sua utilização, permite a transferência dos princípios de jogo e possibilita vários e diferentes momentos de avaliação (Sánchez et al., 2016).

5.5.2. Análise de dados

Os dados referentes a este estudo foram tratados e analisados através do *Microsoft Excel*, tendo sido necessário aplicar fórmulas inerentes ao modelo GPAI para alcançar valores essenciais para a análise, exemplo destas fórmulas é o índice de Tomada de Decisão (ITD). Foram calculados os valores da eficácia das tomadas de decisão de três variáveis, sendo estas o serviço, os batimentos acima da cabeça e os batimentos abaixo da cintura. Além disso, também foi avaliada a eficiência das habilidades face a estas três variantes tendo em conta o erro, a continuidade e o ponto. De seguida, os dados foram exportados para o *IBM SPSS Statistics 28* de modo a proceder aos testes estatísticos.

Para cada variável de serviço, batimentos acima da cabeça e abaixo da cabeça foram solicitadas estatísticas descritivas e foi feito o teste de normalidade utilizando o de *shapiro wilk*, visto que algumas variáveis apresentaram uma distribuição não normal. Isto é explicado pelo facto da turma, como já referido, possuir três alunos com necessidades adicionais de suporte que, inevitavelmente, conseguiram valores muito discrepantes da média. Além do mais, mesmo entre si, os alunos possuíam algumas diferenças de capacidades e dificuldades perante a modalidade, o que afina a esta distribuição heterogénea dos valores. Ademais, foi utilizado o teste não paramétrico de *Wilcoxon* e considerou-se um valor de $p \leq 0,05$.

5.5.3. Resultados

A estatística para a eficácia das tomadas de decisão, tendo em conta a média e desvio padrão, encontra-se descrita no quadro IV, tendo em conta os três parâmetros já referidos. De mais a mais, serão apresentados quadros referentes ao desempenho global dos alunos em jogo, tendo em conta o erro (quadro V), a continuidade (quadro VI) e o ponto (VII). Todos os quadros apresentados possuem uma correlação entre as duas variáveis, evidenciando também a sua significância.

5.5.3.1. Tomada de decisão

Serviço

Ao analisar os resultados dos testes verifica-se que existiram diferenças na realização da execução do serviço, dado que, em média, a eficácia do pré-teste ($M=$

24,89±2,63) assinalou um decréscimo para o pós-teste (M= 21,11±1,76), porém estas diferenças não foram estatisticamente significativas (Z= -0,915; $p>0,05$).

Batimentos acima da cabeça

No que concerne aos batimentos acima da cabeça, foi possível visualizar uma diminuição da eficácia das tomadas de decisão do pré-teste (M= 63,56±6,98) para o pós-teste (M= 49,83±6,13). Contudo, à semelhança do serviço, as diferenças observadas e registadas não tiveram significância estatística (Z= -2,267; $p>0,05$).

Batimentos abaixo da cintura

Relativamente, à variável dos batimentos abaixo da cintura, esta também não apresentou melhorias, sendo mesmo possível observar um declínio na eficácia das tomadas de decisão dos alunos face a estes batimentos. Uma vez que no pré-teste a média era de 9,61 (1,90) e no pós-teste era 6,67 (1,48). Assim como nas restantes variáveis, estas diferenças não obtiveram um valor significativo no que toca às estatísticas (Z= -2,112; $p>0,05$).

Quadro IV- Eficácia das tomadas de decisão.

Componentes	Eficácia das tomadas de decisão			
	Pré-teste	Pós-teste	Z	p
	M (DP)	M (DP)	Z	p
Serviço	24,89 (2,63)	21,11 (1,76)	-0,915	0,36
Batimentos acima da cabeça	63,56 (6,98)	49,83 (6,13)	-2,267	0,023
Batimentos abaixo da cintura	9,61 (1,90)	6,67 (1,48)	-2,112	0,035

Legenda: M: média; DP: desvio padrão

5.5.3.2. Eficácia das habilidades

Serviço

Como já referido, a eficácia das habilidades perante as variáveis, foi observada tendo em conta o erro em jogo por parte dos alunos, a continuidade e a realização do ponto. Deste modo, face ao serviço, podemos perceber que existiriam melhorias de 69,4% no que toca ao erro entre o pré-teste (M= 2,72±0,82) e o pós-teste (M=

2,72±0,82). Além do mais, o ponto também foi sofrendo alterações positivas do pré-teste (M= 0,33±0,16) para o pós-teste (M= 0,50±0,19).

Todavia, no que alude à continuidade, esta apresentou um declínio na sua concretização do primeiro momento de observação (M= 21,11±2,69) para o segundo momento (M= 15,50±1,16).

De mencionar que nenhum dos dados descritos teve uma significância estatística.

Batimentos acima da cabeça

No que diz respeito ao erro na eficácia dos batimentos acima da cabeça, foi possível verificar diferenças. Visto que, em média, a eficácia do pré-teste (M= 11,06±1,29) assinalou uma melhoria de 80,3% para o pós-teste (M= 44,61±4,06). Apesar do incremento dos valores de média estas diferenças não foram estatisticamente significativas (Z= -1,683; $p>0,05$).

No que toca a continuidade, esta apresentou um decréscimo na sua eficácia entre o primeiro momento de observação (M= 44,61±4,06) e o segundo momento (M= 34,83±3,63). Em contrapartida, o ponto foi sofrendo melhorias do pré-teste (M= 3,28±0,63) para o pós-teste (M= 4,11±0,77). Todavia, nem a continuidade (Z= -2,374; $p>0,05$), nem o ponto (Z= -1,031; $p>0,05$) registaram valores estatisticamente significativos.

Batimentos abaixo da cintura

Por último, a eficácia no pré-teste (M= 4,89±1,46) dos batimentos abaixo da cintura quanto ao erro, para o pré-teste (M=3,78±1,50) foi superior em 77,3%. Ademais, o ponto registou uma ligeira melhoria do valor de média do primeiro (M= 0,00±0,00) para o segundo momento (M= 0,11±0,08). Porém, nem o erro (Z= -1,806; $p>0,05$), nem o ponto (Z= -1,414; $p>0,05$) registaram significância estatística.

Opondo-se a estas melhorias, a continuidade verificou um declínio na sua eficácia entre o pré-teste (M= 6,83±1,43) e o pós-teste (M= 4,94±1,15). Todavia, assim como nas restantes variáveis, esta não mostrou uma relevância estatística nos seus dados.

Quadro V- Eficácia das habilidades (Erro).

Eficácia das habilidades (Erro)				
	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Componentes	M (DP)	M (DP)	Z	p
<i>Serviço</i>	2,72 (0,82)	1,89 (0,46)	-1,284	0,199
<i>Batimentos acima da cabeça</i>	11,06 (1,29)	8,89 (0,99)	-1,683	0,092
<i>Batimentos abaixo da cintura</i>	4,89 (1,46)	3,78 (1,50)	-1,806	0,071

Legenda: M: média; DP: desvio padrão

Quadro VI- Eficácia das habilidades (Continuidade).

Eficácia das habilidades (Continuidade)				
	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Componentes	M (DP)	M (DP)	Z	p
<i>Serviço</i>	21,11 (2,09)	17,50 (1,16)	-1,398	0,162
<i>Batimentos acima da cabeça</i>	44,61 (4,06)	34,83 (3,63)	-2,374	0,018
<i>Batimentos abaixo da cintura</i>	6,83 (1,43)	4,94 (1,15)	-2,025	0,043

Legenda: M: média; DP: desvio padrão

Quadro VII- Eficácia das habilidades (Ponto).

Eficácia das habilidades (Ponto)				
	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Componentes	M (DP)	M (DP)	Z	p
<i>Serviço</i>	0,33 (0,16)	0,50 (0,19)	-0,75	0,453
<i>Batimentos acima da cabeça</i>	3,28 (0,63)	4,11 (0,77)	-1,031	0,303
<i>Batimentos abaixo da cintura</i>	0,00 (0,00)	0,11 (0,08)	-1,414	0,157

Legenda: M: média; DP: desvio padrão

5.5.4. Discussão

O estudo apresentado propunha-se a verificar o impacto da participação de uma unidade de ensino de badminton implementando o MED, assim como perceber os efeitos que a estratégia do trabalho por zonas podia provocar na abordagem tática da modalidade, entendendo se a mesma possibilitava uma melhoria no desempenho de jogo. A utilização desta estratégia adveio do facto dos alunos procurarem sempre batimentos que consideravam mais fáceis, estando neste caso os mesmos associados à zona 1, procurando muito raras vezes as outras zonas, uma vez que não utilizavam os batimentos mais adequados como resposta ao adversário. No geral, os resultados principais mostraram que o erro dos alunos em jogo diminuiu do pré-teste ($M= 6,22\pm1,19$) para o pós-teste ($M=4,85\pm0,98$) e, consequentemente, o ponto aumentou também do pré-teste ($M= 1,20\pm0,26$) para o pós-teste ($M=1,57\pm0,35$).

Estudos como os de Hastie et al. (2009), evidenciaram que a utilização do MED e da época desportiva que a este se associa, aquando de um contexto com condições favoráveis, podem trazer melhorias significativas no desempenho de jogo dos alunos. Nesta investigação, a utilização do MED trouxe importantes melhorias, porém, entende-se que estas não foram tão tumultuosas como esperado. Isto advém de algumas nuances descritas pelos autores, especialmente, a minha inexperiência com o modelo e o facto da época desportiva ter um curto período de tempo.

Após a análise dos dois momentos de observação que foram realizados, isto é, do pré-teste e do pós-teste, foi possível compreender que não se verificaram dados com extrema significância estatística. Porém, verificaram-se algumas diferenças entre os dois momentos, visto que os valores preditores tiveram melhorias e declínios dependendo da variante a analisar.

Neste sentido, no que se refere às tomadas de decisão por parte dos alunos é possível observar que nem o serviço, nem os batimentos acima da cabeça e abaixo da cintura obtiveram uma melhoria, pelo contrário, sofreram mesmo um declínio. Acredito que este fator se deva, em grande parte, ao facto de a continuidade nas três variantes ter, também, diminuído. Isto porque, ao existir uma maior continuidade, entende-se que os alunos executam uma maior sustentação do volante, ou seja,

realizam mais batimentos sucessivos, o que leva a que os mesmos procurem mais vezes as diferentes zonas do campo.

É de notar que o facto de a continuidade ter diminuído, é um reflexo evidente de o ponto, também nas três variáveis, ter aumentado. Pelo motivo que, os alunos procuravam mais vezes realizar os batimentos indicados para alcançar o ponto, de modo a levarem a sua equipa ao sucesso final. Ao realizar o ponto, o volante caía ao chão e havia compassos de espera na reposição do mesmo em jogo, o que automaticamente diminuía a continuidade. Acredito que estes dados se devem especialmente a dois fatores: primeiro, porque os alunos começaram a compreender mais o fundamento do jogo e as respostas adequadas aos batimentos realizados pelo adversário; segundo porque os adversários observados no pré-teste e no pós-teste eram distintos, o que por vezes levava a que no segundo momento alunos com um melhor desempenho na modalidade defrontassem alunos com um menor desempenho, havendo consequentemente uma continuidade muito pouco visível.

Vale ressaltar o facto de o erro ter diminuído nas três variantes, visto que, este dado responde ao proposto pelo estudo. Na medida em que, se entende que os alunos melhoraram o seu desempenho técnico e tático. Esta melhoria está diretamente ligada com o aumento do ponto, uma vez que os alunos se mostraram mais eficazes tanto na realização do serviço, como nos batimentos acima da cabeça e abaixo da cintura.

Por fim, é necessário salientar que existem vários fatores que podem ter condicionado alguns dos valores obtidos nos momentos de observação, como por exemplo, o facto de alunos com um bom desempenho de jogo, terem num momento jogado com alunos com um desempenho semelhante e noutro momento terem defrontado alunos com um baixo desempenho. Isto deve-se, essencialmente, ao facto de o torneio estar organizado por ligas (Anexo 10), com descidas e subidas. De mais a mais, o facto dos alunos com NAS terem estado, na maioria do tempo, estagnados nas suas ligas fez com que os seus adversários tivessem mais facilidade em realizar ponto, porém usufruíram de um jogo mais parado, menos competitivo e com menos ações de jogo, o que tornou os dados obtidos nestes jogos pouco relevantes.

5.5.5. Conclusões

Apesar deste estudo não evidenciar diferenças estatisticamente significativas nas variáveis que foram objeto de estudo, o protocolo aplicado foi positivo e destacou melhorias que merecem ser exploradas em futuras pesquisas que envolvam um maior tempo de época desportiva e de observação. Isto porque, foi a primeira vez no ano letivo que a turma observada teve contato com o MED, o que sugere que persistir na adoção desse modelo e considerar unidades didáticas mais extensas pode oferecer mais oportunidades para que os alunos pratiquem e melhorem no seu desempenho de jogo (Hastie et al., 2009).

5.5.6. Referências

- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education* 34(3), 363-383. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>
- Hastie, P., Sinelnikov, O., & Guarino, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140. <https://doi.org/10.1080/17461390802542564>
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 231-243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Sánchez, J., Tamayo, I., & Ríos, L. (2016). La evaluación en educación física a través del "Game Performance Asistente Instrument"(GPAI). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200001>
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3.^a edição). Human Kinetics. <https://bit.ly/45QzQVF>

6. Considerações finais

Ao concluir o meu EP, é com um sentimento de gratidão e satisfação que reflito sobre todo o processo. A experiência de estágio revelou-se inestimável, não apenas por me proporcionar um vislumbre do ambiente profissional no campo da educação, mas também por confirmar a importância da educação e do desporto na minha vida. Esta oportunidade não só superou as minhas expectativas iniciais, como também moldou as minhas perspetivas para um futuro próximo.

Ao olhar para este futuro, mantenho expectativas realistas, consciente dos desafios que a educação enfrenta atualmente. Porém, mais confiante, uma vez que a minha experiência de estágio me expôs a várias dificuldades, assim como me alertou para problemas como as disparidades nas oportunidades educativas. No entanto, ao invés de ser desencorajado por estas dificuldades, estou determinado a fazer a minha parte para criar mudanças positivas.

A minha experiência de estágio foi profundamente positiva, iluminando os aspetos práticos da educação que só podem ser verdadeiramente apreciados quando vividos em primeira mão. Desde o primeiro dia, fui recebido calorosamente pelos agentes educativos, incluindo o meu PC, e pelo NE, que desempenharam um papel fundamental na minha trajetória. A orientação e incentivo constante do meu PC permitiram-me aprender e entender o que quero ser enquanto professor. O NE proporcionou um ambiente colaborativo onde pudemos partilhar ideias e enfrentar desafios juntos, este apoio mútuo reforçou o meu desejo de contribuir positivamente para a educação.

É inegável que o facto de o desporto ser tão importante e presente na minha vida, se tornou uma componente que moldou a minha perspetiva e o meu desempenho no EP. Desde sempre que, o desporto tem sido um elemento central nos meus dias, proporcionando não apenas um escape físico, mas também lições valiosas de trabalho em equipa, disciplina e superação de obstáculos. Através do desporto, desenvolvi competências físicas e sociais que considero cruciais na minha futura carreira na educação. A capacidade de liderar, de comunicar e a aptidão física são apenas algumas das competências que o desporto me concedeu, fortalecendo a minha confiança na minha capacidade de contribuir positivamente para a EF.

7. Referências

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão Pedagógica em Educação Física - A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernardy, K., & Paz, D. (2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão*, 1-4.
- Block, A. (2008). Why Should I Be a Teacher?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 416-427. <https://doi.org/10.1177/0022487108324327>
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318040004>
- Butler, J. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society*, 11(3), 243-258. <https://doi.org/10.1080/13573320600813408>
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*. 11(2), 41-52. <https://hdl.handle.net/1822/20758>
- Darido, S. (2012). Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. *Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física*, São Paulo, 1, 34-50.
- de Vargas, J., & Franken, M. (2019). Efeito das aulas de natação escolar na adaptação ao meio aquático em crianças. *Arquivos de Ciências do Esporte*, 7(4), 176-179. <https://bit.ly/45S8Bdy>
- Decreto-Lei n.º 5/2007 de 8 de janeiro do Ministério da Saúde (2007). Diário da República: I Série, n.º 11/2007. *Lei de Bases da Actividade Física e do Desporto*. [01160126.pdf \(dre.pt\)](https://dre.pt/01160126.pdf).

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. *Escola inclusiva*. [dl_54_2018.pdf \(mec.pt\)](#)
- Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro do Ministério da Educação (2016). Diário da República: I Série, n.º 176/2016. Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. <https://dre.pt/application/file/a/75319373>
- Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation [Manuscrito não publicado]. Essay.
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, 84-85. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13523&mid=2&one=1&lid=14> (ul.pt)
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1(1), 37-54.
- Goodyear, V. & Dudley, D. (2015) "I'm a Facilitator of Learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3-17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095868>
- Lebre, E. & Bento, J. (2004). *Professor de educação física: ofícios da profissão*. Universidade do Porto.

- Mahedero, M., Calderón, A., Hastie, P., & Arias-Estero, J. (2021). Grouping students by skill level in mini-volleyball: Effect on game performance and knowledge in sport education. *Perceptual and Motor Skills*, 128(4), 1851-1871. <https://doi.org/10.1177/00315125211021812>
- Marques, A., Martins, J. & Santos, F. (2012). Educação física: uma disciplina, diferentes perspectivas. *Boletim SPEF*, (36), 63-72. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/140/127>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dge.gov.pt/pt/perfil-dos-alunos-a-saida-da-escolaridade-obrigatoria)
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*. Casas da Educação Física, 53-224. <https://bit.ly/3Emd9wS>
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Sport education model: from learning to teaching. *Journal of Physical Education*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2014). Teacher effectiveness research in physical education: The future isn't what it used to be. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 14-19. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.872932>
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 31-43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>

- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: constructivism and social learning*. (1.^a edição). Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203855171>
- Resende, R., Sá, P., Barbosa, A., & Gomes, A. (2017). Exercício profissional do treinador desportivo: Do conhecimento a uma competência eficaz. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 3(1), 42-58. <https://hdl.handle.net/1822/46248>
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3.^a edição). Human Kinetics. <https://bit.ly/45QzQVF>
- Silva, T., Graça, A., & Batista, P. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047007>
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da educação física II*, 136-147. <http://hdl.handle.net/10400.13/1696>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Teixeira, J. (2020). *Da unilateralidade à reciprocidade na construção da aprendizagem e desempenho dos alunos* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132305>
- Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114. <https://bit.ly/44zSzE6>
- Tormam, C. (2020). A importância do professor pesquisador. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 6(1908), 1-5. <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i5.1908>

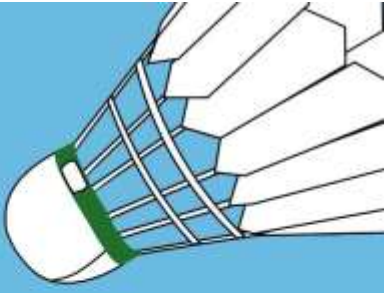
UNESCO (1990). *World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
<https://bit.ly/3Z0bO8p>

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1- Folha de registo comum para os alunos visualizarem as pontuações das suas equipas



CLASSIFICAÇÃO
**TORNEIO
BADMINTON**
FINAL

		PONTOS TORNEIO	JOGOS LÚDICOS	COOPERAÇÃO	FAIR-PLAY	PONTOS TOTAIS	
1º	Pretos	204	3	8	10	227	+2
2º	Brancos	162	1	8	8	181	+2



Anexo 2- Exemplar do diploma entregue aos alunos no final dos torneios



Anexo 3- Fotografia da taça entregue aos alunos no final do torneio



Anexo 4- Exemplo de um livro de capitão de Badminton

O Livro do Capitão/ã

Badminton

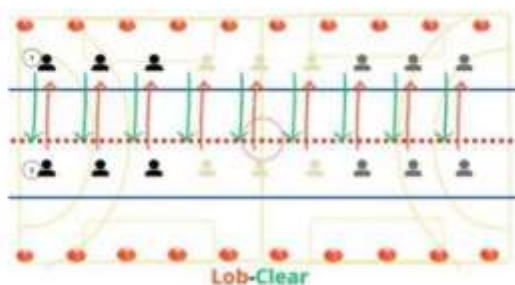


10ºB

02-05-2023

Exercício 1- Sustentação do volante: Lob-Clear

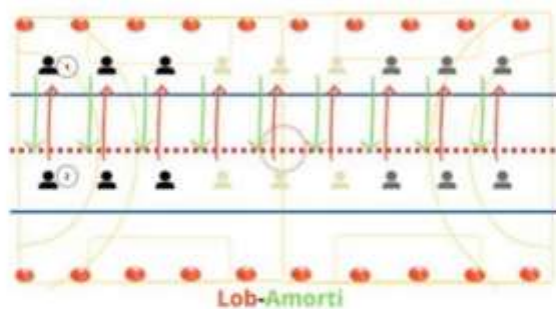
Organização: Os alunos dividem-se em pares da mesma equipa e dispõem-se nos respetivos. Estes ao sinal do professor, vão trocando entre os da mesma equipa para praticarem todos uns com os outros.



Neste exercício, o aluno 1 só pode realizar batimentos clear da zona delimitada para trás, enquanto o aluno 2 só realiza batimentos de lob da zona delimitada para a frente. Devem realizar sempre esses batimentos sem deixar o volante cair ao chão, caso aconteça voltam a repetir.

Exercício 2: Serviço curto e encosto.

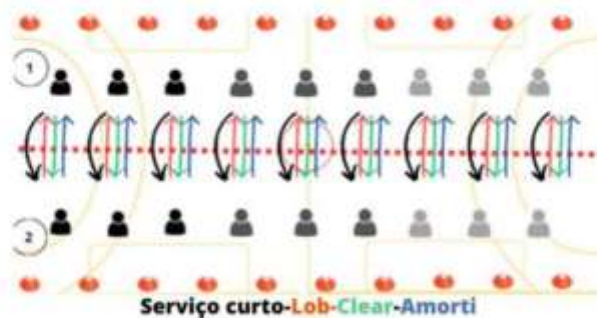
Organização: Os alunos dividem-se em pares da mesma equipa e dispõem-se nos respetivos. Estes ao sinal do professor, vão trocando entre os da mesma equipa para praticarem todos uns com os outros.



Neste exercício, o aluno 1 só pode realizar batimentos amorti da zona delimitada para trás, enquanto o aluno 2 só realiza batimentos de lob da zona delimitada para a frente. Devem realizar sempre esses batimentos sem deixar o volante cair ao chão, caso aconteça voltam a repetir.

Exercício 3: Sequência: Serviço curto-Lob-Clear-Amorti

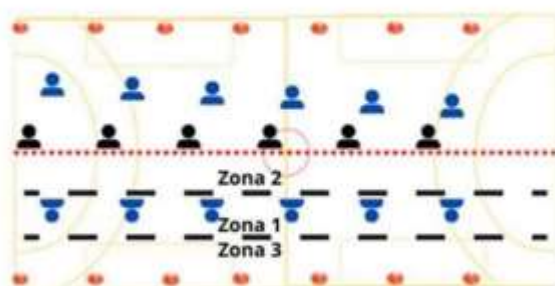
Organização: Os alunos dividem-se em pares da mesma equipa e dispõem-se nos respetivos. Estes ao sinal do professor, vão trocando entre os da mesma equipa para praticarem todos uns com os outros.



Neste exercício, a sequência inicia-se com serviço curto. De seguida, o aluno 2 realiza lob, respondendo o aluno 1 com clear e por fim o aluno 2 realiza amorti. Depois de realizarem a sequência tem como objetivo fazer ponto. Caindo o volante ao chão, serve o colega que não serviu inicialmente.

Exercício 4: Torneio 1x1

Os alunos dividem-se em 5 campos. Cada campo fica com 3 alunos sendo eles de diferentes equipes ou até das mesmas. Serão realizados três jogos na primeira mão e outros três na segunda mão. Cada campo terá dois elementos a jogar e um árbitro. Os jogos terão duração de 3 minutos.



O objetivo deste torneio será os alunos das diferentes equipes somarem o maior número de vitórias, para no fim da classificação geral juntar os pontos à sua equipe. Se obtiverem ponto nas zonas referenciadas no campo, vale pontos diferentes. Na zona 1 vale um ponto, na zona 2 vale dois pontos e na zona 3 vale três pontos.

Pontuações: Grito vencedor – 2 ponto.

Torneio 1x1– Vitória 3 pontos; 2 pelo empate; 1 ponto pela derrota.

Jogos lúdicos – 3 pontos vitória; 1 ponto pela derrota.

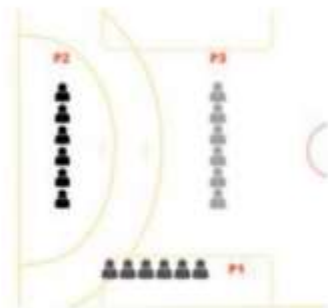
Equipa com mais Fair play – 2 pontos.

Equipa mais cooperante – 2 pontos

Anexo 5- UD de futebol e modelo para as UD's seguintes

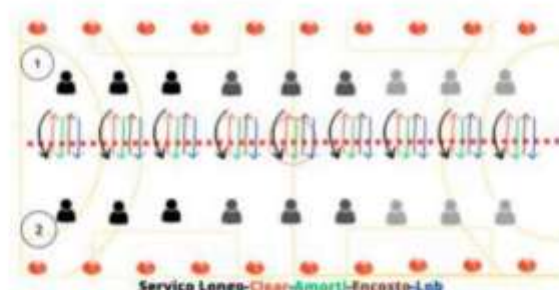
Nº de aula	2/3	4	5/6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17	18/20			
Data de aula	22/set	26/set	29/set	06/out	12/out	13/out	19/out	20/out	26/out	27/out	03/out			
Espaço da aula	ext/vis	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Extensor/Interior	Ext/vis			
Ações Técnicas														
Passe	Avaliação Diagnóstica Jogo (Gr+2)vs(3+Gr)	Introdução Jogo (Gr+2)vs(2+Gr)	Exercitação Jogo 3vs(2+Gr) Jogo (Gr+2)vs(2+Gr) Jogo 3v3			Consolidação Jogo (Gr+3)vs(3+Gr)+ Joker					Avaliação Sumativa Jogo (Gr+4)vs(4+Gr)			
Recepção/Controlo		Introdução Jogo (Gr+2)vs(2+Gr)	Exercitação Jogo 3vs(2+Gr) Jogo (Gr+2)vs(2+Gr) Jogo 3v3			Consolidação Jogo (Gr+3)vs(3+Gr)+ Joker								
Condução		Introdução Jogo de apertado com bola Jogo (Gr+2)vs(2+Gr)	Exercitação Jogo 3vs(2+Gr) Jogo (Gr+2)vs(2+Gr) Jogo 3v3			Consolidação Jogo (Gr+3)vs(3+Gr)+ Joker								
Remate			Introdução Exercício analítico Jogo 3vs(2+Gr) Jogo (Gr+2)vs(2+Gr)	Exercitação Jogo 1vs1 Jogo 3vs3 Jogo (Gr+3)vs(3+Gr)+ Joker				Consolidação Jogo (Gr+2)vs3 em "ondas" Jogo 3vs3						
Dribble/Finta					Introdução Jogo 1vs1 Jogo 3vs3	Exercitação Jogo (Gr+2)vs3 em "ondas" Jogo 3vs3 Jogo (Gr+3)vs(3+Gr)+ Joker Jogo (Gr+2)vs (3+Gr) Jogo 3vs(2+Gr)				Consolidação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr) Jogo (3x3)x3				
Interação/Desarme									Introdução Jogo (Gr+2)vs3 em "ondas" Jogo 3vs3	Exercitação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr) Jogo (3x3)x3		Consolidação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr)		
Ações Táticas														
Cobertura ofensiva	Avaliação Diagnóstica Jogo (Gr+2)vs(3+Gr)					Introdução Jogo (Gr+3)vs(3+Gr)+ Joker Jogo (Gr+2)vs (3+Gr) Jogo 3vs(2+Gr)	Exercitação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr) Jogo (3x3)x3 Jogo (Gr+2)vs3 em "ondas" Jogo 3vs3				Consolidação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr)	Avaliação Sumativa Jogo (Gr+4)vs(4+Gr)		
Penetração		Introdução Jogo 3vs(2+Gr) Jogo (Gr+2)vs(2+Gr)	Exercitação Jogo 1vs1 Jogo 3vs3 Jogo 3vs(2+Gr)			Consolidação Jogo 3vs3 Jogo (Gr+2)vs 3 em "ondas"								
Mobilidade							Introdução Jogo (Gr+2)vs3 em "ondas" Jogo 3vs3	Exercitação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr) Jogo (3x3)x3	Exercitação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr)					
Contenção				Introdução Jogo 1vs1 Jogo 3vs3	Exercitação Jogo (Gr+2)vs3 em "ondas" Jogo 3vs3 Jogo (Gr+3)vs(3+Gr)+ Joker Jogo (Gr+2)vs (3+Gr) Jogo 3vs(2+Gr)			Consolidação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr) Jogo (3x3)x3						
Cobertura defensiva							Introdução Jogo 3vs1 Jogo (Gr+2)vs 3 em "ondas"	Exercitação Jogo (Gr+2)vs3 em "ondas" Jogo 3vs3 Torneio (Gr+4)vs(4+Gr) Jogo (3x3)x3		Consolidação Torneio (Gr+4)vs(4+Gr)				
Cultura desportiva	Será desenvolvida ao longo de todas as aulas através do desempenho em diversas funções. Além disso serão desenvolvidas regras, partes da história e características da modalidade.													
Capacidades motoras	Será desenvolvida através de exercícios na parte inicial da aula, que tendem a exercitar capacidades mais importantes e específicas para a modalidade.													
Conceitos psicossociais	Ao longo das aulas serão desenvolvidos vários conceitos psicossociais como: a autonomia, a cooperação, o fair-play, a inclusão, etc.													

Anexo 6- Exemplo de um plano de aula

Plano de Aula/31-03-2023						
Professor: Rafael Saraiva		Turma: 11ºB e C	Nº de alunos: 18	Duração: 90'	Hora: 10:00m-11:30m (10:05m-11:20m)	Aula: 18 (Aula 13 de 13)
Local: Pavilhão	Unidade didática: Badminton		Função didática: Avaliação sumativa			
Objetivo específico: Verificar a consolidação e avaliação dos conteúdos lecionados através do jogo de badminton.						
Material: Raquetes, volantes, fitas, sinalizadores.						
Inicial Registo das presenças, diálogo com os alunos sobre o que irá ocorrer ao longo da aula. Organização: Os alunos estão dispostos em meia-lua de frente para o professor.  2'						
Exercício 1- Preenchimento de um Questionário: "Desenvolvimento da Literacia Física de jovens portugueses através da implementação de Modelos de ensino centrados no aluno por professores estagiários". Organização: Os alunos estão sentados, dispostos por todo o campo, preenchendo o questionário pelo seu telemóvel. 15'						
Exercício 2- Testes "FITescola": Pesagem; perímetro e flexibilidade dos membros inferiores (senta e alcança). Organização: Previamente será feita uma divisão de 3 estações com as diferentes provas do "FITescola". Os alunos serão distribuídos por equipas pelas diferentes estações. Cada um deles, terá uma folha de registo individual para colocar os valores de cada teste, após realizarem os testes, os alunos trocam de estações seguindo os ponteiros do relógio.  P1- Pesagem P2- Flexibilidade dos membros inferiores P3- Perímetro 10'						

Exercício 3: Sequência: Serviço Longo-Clear-Amorti-Encosto-Lob

Organização: Os alunos dividem-se em pares da mesma equipa e dispõem-se nos respetivos campos. Estes ao sinal do professor, vão trocando entre os da mesma equipa para todos praticarem todos uns com os outros.

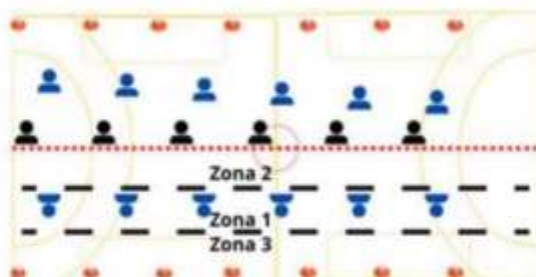


8'

Neste exercício, os alunos realizam uma sequência iniciando-a com serviço longo. O aluno 2 responde com clear, de seguida o aluno 1 executa amorti, o aluno 2 responde com encosto e o aluno 1 termina com lob. Caíndo o volante ao chão, serve o colega que não serviu inicialmente. Se conseguirem realizar o exercício 3 vezes consecutivas (sem deixar cair o volante), começam a fazer jogo normal até um marcar ponto, retomando depois ao exercício novamente.

Exercício 4- Evento culminante- Torneio 1x1

Organização: Os alunos dividem-se em 6 campos (ligas). Cada campo fica com 3 alunos sendo eles todos de diferentes equipas. Serão realizados três jogos na primeira mão e outros três na segunda mão. Cada campo terá dois elementos a jogar e um árbitro. Os jogos terão duração de 4 minutos.



40'

O objetivo deste torneio será os alunos das diferentes equipas somarem o maior número de vitórias, para no fim da classificação geral juntar os pontos à sua equipa. Se obterem ponto nas zonas referenciadas no campo, vale pontos diferentes. Na zona 1 vale um ponto, na zona 2 vale dois pontos e na zona 3 vale três pontos.

Critérios de êxito: Marca o maior número de pontos; Evita que o adversário marque pontos.

Final

Este momento servirá para esclarecer dúvidas e fazer um pequeno diálogo sobre a aula seguinte.

5'

Possíveis esclarecimentos: i) Esclarecimentos sobre a classificação final do torneio; Diálogo sobre o desenvolvimento do torneio desde o início até ao final.

Anexo 7- Exemplar de um cartão de tarefa de natação

Cartão de tarefas- Parte fundamental

Tarefa 1 Técnica de crol: Faz o batimento dos membros inferiores utilizando uma placa até $\frac{1}{2}$ da piscina, rodando a cabeça lateralmente para inspirar. Pista 1: Se necessário utilizam um chouriço. No final da tarefa realizar 10 respirações.	 2x Realiza a ação dos MI em movimento alternado; Um membro superior esticado e cabeça em imersão, rodado lateralmente para inspirar.
Tarefa 2 Técnica de crol: Faz propulsão dos membros inferiores coordenada com respiração de 2 em 2 braçadas até $\frac{1}{4}$ da piscina, usando o pullbuoy entre as coxas. Pista 1: Se necessário utilizam um chouriço. No final da tarefa realizar 10 respirações.	 3x Realiza movimentos alternados dos MI em extensão. Realiza movimentos alternados e coordenados dos MS respirando durante as braçadas. Realiza a respiração lateral.
Tarefa 3 Técnica de Costas Realiza propulsão dos membros inferiores e rotação coordenada dos membros superiores. Pista 1: Se necessário utilizam um chouriço No final da tarefa realizar 10 respirações	 3x Realiza propulsão contínua dos MI e movimentos alternados e coordenados dos MS passando-os junto à coxa, seguindo-se de uma rotação do ombro virando a palma da mão para fora.

Exercício de descanso Alteração do equilíbrio	1x Passar da posição vertical para horizontal dorsal e ventral (alternando), com ou sem apoio.
Tarefa 4 Técnica completa de crol: Faz propulsão dos membros inferiores coordenada com respiração de 2 em 2 braçadas. Pista 1: Se necessário utilizam um chouriço. No final da tarefa realizar 10 respirações.	Realiza movimentos alternados dos membros inferiores (desde a coxa até ao pé), com o pé em extensão; Entra com o membro superior na água o mais à frente possível (dedo polegar e indicador são os primeiros a entrar); Realiza respiração coordenada com os MS (2 em 2 braçadas). 4x
Tarefa 5 Técnica de Costas Realiza propulsão dos membros inferiores e rotação coordenada dos membros superiores. Pista 1: Se necessário utilizam um chouriço.	Entra com o membro superior estendido e no prolongamento do ombro, saindo estendido e junto à coxa, fazendo uma rotação externa (dedo mindinho primeiro a entrar); executa movimento alternado nos membros inferiores. 4x

Anexo 8- Fichas de registo dos jogos de basquetebol

TORNEIO DE BASQUETEBOL

Campo	Árbitro	Jogo	Pontuação
1		G1 vs G4	
2		G2 vs G3	
3		G5 vs G6	
Campo	Árbitro	Jogo	Pontuação
1		G2 vs G5	
2		G1 vs G3	
3		G4 vs G6	
Campo	Árbitro	Jogo	Pontuação
1		G3 vs G6	
2		G1 vs G2	
3		G4 vs G5	

Anexo 9- Unidade Didática de badminton para o 11.º ano

Módulo IV – Extensão e sequência da matéria

Unidade Didática de Badminton – 11.º ano													
Aula	1	2 e 3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18 e 19	20
Data	14/02/23	17/02/23	24/02/23	28/02/23	03/03/23	07/03/23	10/03/23	14/03/23	17/03/23	21/03/23	24/03/23	28/03/23	31/03/23
Objetivo da aula	Conhecer o nível dos alunos.	Introduzir o serviço curto e longo, o clear e o lob.	Exercitar os conteúdos já abordados e introduzir os deslocamentos e o encosto.	Exercitar os conteúdos já abordados e introduzir o amorti	Exercitar os conteúdos já abordados.	Exercitar os conteúdos já abordados e introduzir o remate.	Exercitar os conteúdos já abordados.	Exercitar os conteúdos já abordados.	Exercitar os conteúdos já abordados.	Exercitar os conteúdos já abordados.	Exercitar os conteúdos já abordados.	Exercitar os conteúdos já abordados.	Avaliar a evolução dos alunos.
Planificação de aula	Explicação sobre a manipulação de materiais. AD do jogo 1x1	Jogos de sustentação. Sequências com serviço, clear e lob. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Jogos de sustentação. Sequências com os batimentos já aprendidos e com o encosto. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos e com o amorti. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.	Sequências com os batimentos já aprendidos. Torneio 1x1 com os batimentos aprendidos.
Ações Técnicas													
Manipulação dos materiais	AD/I	E	E	E	E	E	E	E	C	-	-	-	Avaliação Sumativa
Serviço curto	AD	I/E	E	E	E	E	E	C	-	-	-	-	
Serviço longo	AD	I/E	E	E	E	E	E	C	-	-	-	-	
Clear	AD	I/E	E	E	E	E	E	C	-	-	-	-	
Lob	AD	I/E	E	E	-	-	-	-	C	-	-	-	
Amorti	AD	-	-	I/E	E	E	E	E	E	E	C	-	
Encosto	AD	-	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	-	
Remate	AD	-	-	-	-	-	I/E	E	E	E	E	C	
Deslocamentos	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	-	-	
Ações Táticas													
Sequências	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
Jogo 1x1	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	
Cultura Desportiva	Será desenvolvida em todas as aulas através do desempenho de diversas funções do MED, promovendo a literacia desportiva dos alunos. Além disso serão desenvolvidas regras, partes da história e características da modalidade.												

Campo 1			
Jogos			
Árbitro	Jogadores		Resultados

Vitórias		
1	2	3

Campo 2			
Jogos			
Árbitro	Jogadores		Resultados

Vitórias		
1	2	3

Campo 3			
Jogos			
Árbitro	Jogadores		Resultados

Vitórias		
1	2	3

Campo 4			
Jogos			
Árbitro	Jogadores		Resultados

Vitórias		
1	2	3

Campo 5			
Jogos			
Árbitro	Jogadores		Resultados

Vitórias		
1	2	3

Campo 6			
Jogos			
Árbitro	Jogadores		Resultados

Vitórias		
1	2	3

Pontuação	
Jogos torneio	
Vitória	3 pontos
Empate	2 pontos
Derrota	1 ponto
Desempenho torneio	
Melhor grito	10 pontos
Mais fair-play	20 pontos
Mais cooperação	20 pontos