A RESILIÊNCIA NECESSÁRIA PARA SER UM PROFESSOR PROMOTOR DE UM ENSINO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PONTO DE VISTA DE UM PROFESSOR ESTAGIÁRIO

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Bruno Pinto

Porto, setembro de 2023

Estudo de investigação elaborado no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) *"Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices*", com a referência 2022.09013.PTDC.





FICHA DE CATALOGAÇÃO

Pinto, B. (2023). *A resiliência necessária para ser um professor promotor de um ensino de qualidade em educação física: ponto de vista de um professor estagiário*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: B. Pinto. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: APTIDÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR INVESTIGADOR.

AGRADECIMENTOS

Por muito que tente escolher as palavras mais bonitas, por muito que tente embelezar a forma como a frase é construída, é impossível transmitir por texto o meu agradecimento a todos os que de uma forma ou outra impactaram esta jornada caracterizada por um enorme crescimento profissional e pessoal, mas vale a pena tentar:

À **FADEUP**, pelo conhecimento transmitido, pela qualidade dos profissionais que a fazem funcionar e pelo acolhimento.

À **Professora Doutora Paula Batista**, por toda a disponibilidade, apoio e orientação.

Ao **Professor Doutor Paulo Cunha**, pelas partilhas, exigência, busca pelo melhor de mim e conhecimento incessante.

Aos **meus colegas de núcleo de estágio**, pela companhia, respeito e momentos de partilha.

Aos **meus alunos**, pela consideração, desafio e oportunidade.

Aos **meus amigos**, pelo apoio, conselhos e momentos de leveza.

Aos **meus pais**, por serem casa e permitirem que continue em procura de um Eu melhor profissional e pessoalmente.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS III
ÍNDICE DE QUADROS VI
ÍNDICE DE ANEXOS VII
RESUMO IX
ABSTRACT X
ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS XII
1. INTRODUÇÃO 1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO 3
2.1. Acerca da(s) conceção(ões) de uma educação física de qualidade 3
2.2. O contexto de estágio: A Escola Cooperante 5
2.3. O Núcleo de Estágio 8
2.3.1. O Professor Cooperante 11
3. PRÁTICA PROFISSIONAL DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO 13
3.1. A Turma atribuída 13
3.2. Planeamento 15
3.2.1. Planeamento anual 15
3.2.2. Das Unidades didáticas aos planos de aula 21
3.3. À procura de uma intervenção de qualidade 24
3.4. Avaliação 37
3.4.1. Pressupostos 37
3.4.2. Avaliação Formativa 38
3.4.3. Avaliação Sumativa 40
3.5. Um desabafo de quem tenta motivar e manter-se motivado 41
4. Envolvimento e motivação dos alunos no trabalho da aptidão física numa perspetiva de educação para a saúde em ensino recíproco 48
4.1. Resumo 48
4.2. Abstract 49
4.3. Introdução 50
4.3.1. Educação para a saúde 53
4.3.2. Da Aprendizagem Cooperativa ao Ensino Recíproco 54
4.4. Metodologia 55
4.4.1. Contexto 55
4.4.2. Participantes 55

4.4.3. Desenho da intervenção 56
4.4.4. Instrumentos e Procedimento da recolha de dados....57
4.4.5. Procedimento de análises dos dados 58
4.5. Resultados....59
4.5.1. Motivação para o trabalho da aptidão física....59
4.5.2. O trabalho de pares 60
4.5.3. Aquisição de conhecimentos....61
4.6. Discussão 61
4.7. Conclusão....62
4.8. Referências Bibliográficas 64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 68
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 70
ANEXOS XVI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Matérias das Atividades Físicas……17

Quadro 2 – Estrutura das aulas de aptidão física (40 minutos úteis) ……21

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Exemplo de Ficha AfL……..……..……..…..XVI

ANEXO 2: Plano Anual……..……..…….XVII

ANEXO 3: Modelo de Plano de Aula……..……..……...……..XIX

ANEXO 4: Exemplo de Critério de Avaliação Disciplinar.……..……...…XXI

ANEXO 5: Ficha de Caracterização do Aluno……..……..……..…..….XXII

RESUMO

O presente documento intitulado de *"A resiliência necessária para ser um professor promotor de um ensino de qualidade em educação física"* foi construído por um estudante estagiário (o autor), no qual expõe o seu processo de desenvolvimento na profissão de docente de Educação Física ao longo do estágio profissional. O objetivo central do estágio foi acrescentar ao autor competências em diversas áreas, considerando a capacidade de intervenção em diversas dimensões do meio escolar. O presente estágio está integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, e a sua realização ocorreu numa escola cooperante da zona metropolitana do Porto numa turma do 10º ano de escolaridade. Os desafios que surgiram foram valiosas oportunidades de aprendizagem, mesmo que o estudante estagiário não os tenha percecionado dessa forma de imediato. De salientar a riqueza das aprendizagens adquiridas, desde o nível do planeamento até ao momento da intervenção pedagógica. Ao longo da intervenção, o professor também foi capaz de desenvolver uma melhor relação com os alunos, que foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Além das experiências e aprendizagens com maior ênfase na dimensão profissional, ainda houve espaço para o estudante estagiário expor como é que estas situações afetavam o seu estado pessoal e os sentimentos que estas despertavam, com ênfase a resiliência e persistência que um professor tem de ter para levar a cabo a ação pedagógica. O estudo de investigação desenvolvido procurou analisar a perceção dos alunos acerca do uso de modelos de ensino centrados no aluno (*Fitness Education* e Ensino Recíproco) na área da aptidão física. Os resultados obtidos evidenciam que o uso destes modelos afetou positivamente a motivação dos alunos para os momentos de exercitação desta área e tornou-os mais autónomos, dando-lhes a oportunidade de gerir e adequar os exercícios/ritmo de execução conforme as suas capacidades individuais. A dinâmica de grupos também fomentou o espírito de entreajuda que, por sua vez, ajudou à melhoria da responsabilização dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: APTIDÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR INVESTIGADOR

ABSTRACT

"A resiliência necessária para ser um professor promotor de um ensino de qualidade em educação física" is a document created by a preservice teacher (the author) who explains his process of growth in the profession of Physical Education teacher throughout his school placement. The central objective of the internship was to add skills to the author in several areas, considering the ability to intervene in different dimensions of the school environment. This school placement was integrated into the master's degree in teaching physical education in Basic and Secondary Education, and its completion was made possible by a 10th year class from a school in the metropolitan area of Porto. The challenges that arose were valuable learning opportunities, even if the preservice teacher did not perceive them that way immediately. It is worth highlighting the richness of the learning acquired, from the planning level to the moment of pedagogical intervention. Throughout the intervention, the teacher was also able to develop a better relationship with the students, which was fundamental to the teaching-learning process. In addition to experiences and learning with greater emphasis on the professional dimension, there is still space for the preservice teacher to expose how these situations affected their personal state and the feelings they aroused, where there is an alert to the resilience and persistence that a teacher has to have for pedagogical action. The research study developed sought to analyze students' perceptions regarding the use of student-centered teaching models (Fitness Education and Cooperative Learning) in the area of physical fitness. The results obtained demonstrate that the use of these models positively affected students' motivation when exercising this area and makes them more autonomous, giving them the opportunity to manage and adapt the exercises/rhythm of execution according to their individual capabilities. Group dynamics also encourage a spirit of mutual help and help improve student accountability.

KEYWORDS: PHYSICAL FITNESS; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING; SCHOOL PLACEMENT; PRESERVICE TEACHERS AS RESEARCHER

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AC – Aprendizagem Cooperativa

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AfL – *Assessment for Learning*

ApF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

AT – Análise Temática

CoP – Comunidade de Prática

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EFQ – Educação Física de Qualidade

EP – Estágio Profissional

ER – Ensino Recíproco

FE – *Fitness Education*

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional (EP), pertencente ao segundo ano do 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O principal objetivo deste relatório foi expor, de forma reflexiva, as experiências vividas em contexto de Prática de Ensino Supervisionado (PES), na disciplina de Educação Física (EF), e como estas contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante estagiário (EE).

O EP, segundo Cunha et al. (2014), apresenta-se como uma oportunidade de estabelecer uma necessária ponte entre a teoria e a prática em contexto real, funcionando assim como um espaço para o EE recorrer ao seu conhecimento quando confrontado com a realidade do contexto escolar. Tal como afirmam Gomes et al. (2014) é neste contexto que os EE têm a oportunidade de "testarem" as suas crenças, conceções e conhecimentos, conferindo sentido aos conteúdos aprendidos em anos anteriores. Este percurso foi acompanhado por uma Professora Orientadora (PO) e um Professor Cooperante (PC), que, tal como veiculado por Clarke et al. (2014), foram os elementos de suporte às tarefas de ensino, de apoio moral e de imersão na profissão.

A panóplia de experiências vividas no contexto onde a prática de ensino se inseriu foram cruciais para a construção da minha identidade profissional e neste relatório além de expor as experiências vivenciadas procuro acompanhá-las com os pensamentos que me acompanhavam no momento e as aprendizagens que foram possíveis retirar de cada interação tida.

Para melhor navegação deste RE, apresento, de forma resumida, os capítulos pelos quais este se divide:

No segundo ponto, é feita uma contextualização que procura descrever o contexto onde a prática se inseriu, assim como transmitir aquela que é a minha perceção da EF.

No terceiro capítulo é destacada a prática profissional do professor, onde são apresentados os aspetos relacionados com o planeamento, começando numa perspetiva macro e findando no microplaneamento. Ainda no mesmo capítulo é retratado como é que enfrentei a lecionação das diferentes matérias, e como é que as aprendizagens dos alunos foram avaliadas.

A quarta etapa é dedicada ao projeto de investigação realizado com a turma que me foi atribuída, que procura captar a perceção dos alunos aos modelos utilizados para o ensino da Aptidão Física.

Por fim, procuro expor aquelas que são as minhas considerações finais, onde resumo a importância desta viagem e as aprendizagens essenciais que carrego comigo para a minha futura carreira profissional, bem como a minha vida pessoal.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. ACERCA DA(S) CONCEÇÃO(ÕES) DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE

Este é um tópico controverso visto que não existe um consenso generalizado sobre o que é que constitui uma EF de qualidade (EFQ), e, dependendo da pessoa a que se pergunta, as respostas serão diferentes. Aliás, definir o que constitui EFQ tem sido um assunto árduo dentro da disciplina de educação física, e mais amplamente na educação, psicologia, e ciências da saúde pública (Dudley et al., 2020). Se pedissem ao Bruno de há dois anos para explicar a sua conceção, a resposta provavelmente seria focada em torno do aspeto da saúde e do aumento da atividade física. Acompanhado o desenvolvimento cronológico deste assunto, se a resposta fosse dada nos 1990's esta não estaria totalmente errada, como documenta Dudley et al. (2020) - A década de 1990 viu a EF a assumir uma mudança marcante em direção à promoção da saúde e atividade física, impulsionada pelo aumento de doenças não transmissíveis, até se mover novamente nos últimos 5-7 anos para um foco no modelo da UNESCO de EFQ. Contudo, a verdade é que podem ser apontadas várias falhas a esta conceção, como refere Graça (2011, p.106) "este ponto de vista afunilado pode levar a um papel de vigilância e controlo do corpo, se alinhar por uma estreita definição de saúde em termos de cobrança, punição moral e estigmatização social das formas e rendimentos corporais abaixo dos índices de referência e das metas requeridas. Além disso, uma ideologia que assaque aos sujeitos a plena responsabilidade pelo seu corpo e pela sua saúde é evidentemente abusiva da capacidade de agenciamento dos sujeitos e culpabiliza-o das desvantagens internas e externas que estão fora do seu controlo."

Sendo descartada a minha conceção inicial, foi necessário refletir sobre a ação e pesquisar sobre o que a EF deve ser, e no que nesta se deve focar em transmitir a quem nela participa.

Para quem olha para a disciplina com um olhar desatento, esta parece ser apenas um local de ensino de diversas modalidades desportivas, interpretando-as como fins em si mesmas e não as percebendo como meios para alcançar

objetivos muito mais significativos. Segundo Capel e Whitehead (2013), este foco na atividade competitiva constitui-se como um perigo, não permitindo o desenvolvimento de conhecimento específico, habilidades e compreensão das práticas. E, como sabemos, este olhar não pode estar mais longe da verdade, aliás o E(Educação) em EF está lá com um propósito, o de Educar! E, segundo Crum (1993), a EF deve-se focar na aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor (corporalidade consciente) e a formação pessoal, cultural e social. Ao invés de se focar puramente nos desportos e na atividade física em si, utilizá-los como transmissores de valores que transcendem o mundo desportivo e que são úteis em todas as facetas da vida. É então importante "que a EF proporcione situações práticas desportivas sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do deporto" (Batista & Queirós, 2015, p. 33).

Percebendo que a EF se deve focar na aprendizagem, é importante garantir que este processo ocorre na experiência, através do corpo, até porque esta disciplina é a única que o trata como objeto pedagógico (Batista & Queirós, 2014). Neste entendimento, o corpo deixa de ser visto como apenas um objeto, e passa a ser considerado uma parte essencial do *self* (Rose, 2001). Portanto, sendo a escola responsável pela formação integral do aluno é crucial que este não seja negligenciado.

Uma EFQ deve ser sinónima de EF inclusiva, esta tem de ser diferenciada para atender a toda uma gama de necessidades de género, localização geográfica, condição de deficiência, situação económica ou étnica (UNESCO, 2015). Para garantir que isso acontece é necessário que o professor adapte as suas práticas de modo a atender às necessidades particulares de cada aluno. Os alunos que apresentam previamente uma maior capacidade motora tendem a gostar mais da disciplina quando em comparação com os alunos que não são tão dotados nesta categoria. Isto, porque em muitas ocasiões, os professores não adaptam as suas aulas ao nível dos alunos que têm. Proporcionando aos alunos atividades que estão fora do seu alcance que levam ao insucesso na tarefa, o que por sua vez gera desmotivação e falta de gosto pela prática. Atendendo a este fator, é necessário que, tal como o PC diz, não exista uma EF,

mas sim “Educações Físicas”. Daí, para garantir que a disciplina é inclusiva, há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades ou possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações, aptidões...desiguais. Defendendo com justiça e equidade – uma igualdade diferenciada de possibilidades educativas. Estas oportunidades diferentes de aluno para aluno devem garantir que este consegue alcançar sucesso na atividade, já que quando os alunos experimentam o sucesso na prática, tendem a desenvolver o sentimento de competência e autoconfiança (Cloes, 2005), pois o êxito leva a um sentimento de satisfação, enquanto experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de incompetência que prejudica a aprendizagem. Portanto, o aluno que não possui experiências positivas, com nível satisfatório em situações desportivas, não desenvolverá um sentimento positivo de competência que o motive a se envolver nas tarefas. O sentimento de competência positivo é desenvolvido por meio da quantidade apropriada de oportunidades oferecidas pelo professor (Lee & Solmon, 1992) e, por meio do sucesso, este não atribuído como vitória ou pleno acerto, mas fazendo referência a sua própria aprendizagem anterior e a atual, ou seja, sua evolução adquirida com a prática.

A aprendizagem do aluno é, portanto, influenciado pela qualidade e quantidade de prática, assim como pela seleção de tarefas adequadas ao seu nível de desenvolvimento e conhecimento atual.

2.2. O CONTEXTO DE ESTÁGIO: A ESCOLA COOPERANTE

A escola que me permitiu levar à prática e testar as minhas teorias edificadas e conhecimentos adquiridos ao longo de 4 anos de formação académica, fica situada em Vila Nova de Gaia, num meio urbano com alta densidade populacional. Essa densidade transmite-se nos 1500 alunos (aproximadamente) que esta escola alberga, onde estes se distribuem desde o 3º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário.

No momento de seleção de escolas para estágio, selecionei esta puramente com base na proximidade da minha habitação, e refletindo sobre todas as condições que esta apresenta para a lecionação da EF e do ensino em

geral, ainda bem que o fiz. A primeira impressão que tive da escola foi desde logo positiva, não só pela "casa" em si, mas pela sua "mobília" (corpo docente). Desde uma fase inicial que todos os professores aceitaram e acolheram tanto eu, como os meus colegas, e era notória, através de observação e de conversas, que grande parte destes profissionais procuravam dar o seu melhor para garantir o sucesso dos alunos, procurando que estes melhorassem tanto a nível académico como pessoal. Esta postura reflete perfeitamente aquela que é o lema desta instituição: "Ensinar e Aprender a Ser". Para garantir que esta missão é bem-sucedida, o Projeto Educativo da escola apresenta diversas atividades abertas à participação dos alunos, como é o caso do "Jornal da Escola", "Eco-Escolas", "Projeto de Educação para a Saúde", "Garrett Voluntário/Solidário" e, o mais relevante para este contexto, o "Desporto Escolar". O envolvimento nestas atividades permite aos alunos adquirir competências e valores que ultrapassam o seu estatuto de "aluno", transformando-os em interventores positivos na comunidade envolvente. Esta panóplia de fatores reunidos proporcionam um ambiente favorável para o alcance daquela que é a principal missão da escola, que segundo o seu projeto educativo (2021) constitui-se em desenvolver as competências de cidadania ativa de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento crítico, criativo e autónomo. Na pose destas competências, os alunos poderão integrar-se ativamente na sociedade pelos seus contributos críticos e responsáveis, promovendo assim o desenvolvimento da comunidade. A escola tem como objetivo ser reconhecida na comunidade como uma instituição de referência para o prosseguimento dos estudos. Para isso, aposta num ambiente de qualidade assente no respeito, na responsabilização e no desenvolvimento de capacidades propiciadoras de sucesso pessoal e escolar de todos os alunos.

O Desporto Escolar é algo que, ao refletir sobre a minha jornada, me arrependo em não ter participado mais ativamente. Particularmente na vertente do projeto "#BeActive", que procura promover hábitos e estilos de vida saudáveis, com particular ênfase no exercício físico, dando aos alunos a oportunidade de experienciar uma prática desportiva regular. Apesar do meu interesse por esta área, o horário reservado para esta atividade não era compatível com o horário da disciplina da turma que me foi atribuída pelo que só

pude acompanhar à distância, mas valorizo a escola e a professora de EF responsável pela atividade, por dedicarem tempo e recursos a uma área, que na minha opinião, é de extremo valor para os alunos que nela participam.

Em relação às condições que a EC disponibiliza para o ensino da EF, a primeira impressão que tive foi desde logo positiva. Na reunião inicial que tivemos com o PC, este deu-nos a conhecer não só as instalações e material dedicado à lecionação da EF, como todos os espaços que viríamos a frequentar ao longo do ano letivo. Focando no que concerne à disciplina em questão, sinto que posso dizer que fui privilegiado com os recursos que a EC disponibiliza para o ensino da mesma. Nela existem dois pavilhões e dois espaços exteriores, um com marcações dedicadas ao andebol e futebol, e outro constituído por 3 tabelas de basquetebol, mas com disposição que permite o decorrer de outras atividades. O pavilhão de cima, de menor dimensão, podia ser ocupado por duas turmas em simultâneo, enquanto o pavilhão de baixo podia ser ocupado por 3, com a condicionante de que quem ocupasse o espaço do meio teria uma área mais reduzida. De forma a resolver esse aspeto, quem fosse destinado a ocupar o espaço do meio, teria a prioridade em ocupar um dos espaços exteriores, caso este fosse necessário. Referente às arrecadações existentes em cada pavilhão, existe uma vasta variedade de matérias para a lecionação das diferentes modalidades. Uma das principais vantagens desta condição refletia-se nas atividades individuais, havendo sempre a possibilidade de cada aluno ter um material só para si, que acabou por ser bastante útil tanto no ensino dos JDC, como na área da aptidão física.

Contudo, como isto se trata de um contexto real e não de um “conto de fadas”, algo teria de ser menos positivo. Batista et al. (2014) afirmam que o grupo de EF é um núcleo formativo com grande impacto, através do qual os professores desempenham um papel significativo no processo de integração e posterior aprendizagem dos estudantes estagiários. Ao contrário de tudo o que foi relatado até agora, sinto que esta foi a dimensão menos positiva do ambiente onde me inseri.

Primeiramente, é de destacar que o meu PC não tinha uma relação que eu considerasse adequada com alguns dos professores deste grupo, e sinceramente, não o posso culpabilizar por tal situação. Do meu ponto de vista,

o ambiente de um grupo docente deve ser de partilha aberta, tanto sobre as dificuldades encontradas na prática, como as consequentes soluções encontradas para as resolver, de modo que todos os envolventes sejam capazes de proporcionar melhores condições de ensino para os seus alunos. Porém para que isto aconteça, é necessário que os docentes se sintam dispostos a expor algumas das suas fragilidades e refletir na procura de melhorar; e penso que era aqui que havia uma desconexão. Como irei discursar posteriormente, o PC é um profissional com muita experiência e que não se conforma com o conhecimento que tem num determinado momento, procurando estar em constante atualização. Perante este facto sinto que nos momentos de discussão em reuniões, que podiam, através da partilha de ideias, ser conducentes ao enriquecimento, muitos professores retraíam-se, com medo de que as suas opiniões pudessem ser desconstruídas por alguém com argumentos superiores aos deles, e mesmo quando o PC tentava partilhar as suas opiniões, estas eram descartadas por eles, pois sabiam que algumas das sugestões por ele apresentadas requereriam um envolvimento maior do que estes estavam dispostos a ter. Felizmente, devo referir que, no meu caso, estes professores não deixaram que a relação com o PC interferisse na relação com os EE; sempre se disponibilizaram para nos ajudar no que fosse necessário. Houve também lugar a momentos de conversa sobre várias dimensões do ensino, que, com um pensamento crítico sobre o que me era transmitido, me permitiram retirar aprendizagens sobre a profissão.

2.3. O Núcleo de Estágio

O estágio profissional, como Alves et al. (2017) referem, é uma etapa essencial para a formação de professores e para a sua aquisição de conhecimentos. Neste sentido, este deve possuir um carácter de trabalho coletivo em que tanto os estudantes estagiários (EE), como os orientadores da faculdade e da escola desempenham um papel fundamental na construção de novo conhecimento. Assim sendo, este pode ser classificado como uma Comunidade de Prática (CoP), que Wenger et al. (2002) definem como um conjunto de pessoas que partilha uma preocupação/paixão por um determinado

tópico e alargam os seus conhecimentos e experiências nessa área através das suas interações. As CoP são ainda constituídas por um facilitador, detentor de uma posição de liderança, e que é, usualmente, responsável por organizar ações, por identificar os temas mais pertinentes a abordar e por ser o elemento agregador entre os restantes membros da CoP (Baker & Beames, 2016), que na presente situação se traduzia no Professor Cooperante (PC).

Face ao exposto, podemos perceber que o NE é um fator determinante do quão valioso e enriquecedor o EP pode ser. Porém, este não foi um aspeto que eu fosse capaz de me aperceber de imediato, como irá ser retratado.

Em relação aos EE que me acompanharam, as minhas expectativas iniciais passavam por encontrar colegas com os quais poderia estabelecer uma relação cordial, baseada no respeito e numa distribuição coerente daquelas que seriam as tarefas que o estágio viria a trazer. Refletindo nesta perspetiva, após ter experienciado a totalidade do ano letivo, devo considerá-la bastante redutora. Um núcleo de estágio deve-se assemelhar muito mais a algo equiparado a uma equipa, onde cada elemento deve procurar ajudar e apoiar os colegas a trazerem à superfície o melhor de si, para que todos possam sair desta jornada como melhores profissionais. Como Alves et al. (2017) reportam, os núcleos de estágio devem ser espaços de reflexão com tempo dedicado para analisar, produzir, construir e reconstruir pensamentos e conceções, recorrendo a um questionamento inquieto de todos os intervenientes. Analisando o decorrer do ano letivo, posso dizer que numa fase inicial, tudo se alinhava para que essa "equipa" se construísse, pois todos os membros tinham uma participação ativa e havia um sentido de colaboração para cumprir em conjunto os desafios propostos pelo PC.

Contudo, à medida que cada EE teve de começar a responder aqueles que eram os seus obstáculos individuais, tanto na própria atuação, como nas necessidades particulares das turmas atribuídas, houve uma quebra desta ligação, começando a reinar a mentalidade do "cada um por si". Quando isto aconteceu, confesso que não me senti particularmente afetado, talvez devido a durante grande parte da minha vida ser atleta de um desporto individual (natação) e estar habituado a encarar situações desafiadoras com uma grande individualidade. Apesar de estar sempre pronto a ajudar e dar a minha opinião

caso esta fosse pedida, não sentia a necessidade de tomar a iniciativa para o fazer, sendo negligente ao desenvolvimento que este tipo de situações pode proporcionar. Porém, e apesar de "longe", sempre atenta, a Professora Orientadora (PO) salientou este problema numa reunião de NE e fez-me refletir se a atitude que a que eu e os restantes EE estávamos a adotar seria a mais correta e mais conducente a um estágio enriquecedor.

Após esta reflexão esforcei-me para mudar a minha postura e passar a envolver-me mais no processo dos meus colegas e a deixar eles envolverem-se no meu, e aqui devo destacar um dos meus colegas pela sua disposição e atitude encorajadora que este manteve durante todo o percurso. O colega a que me refiro sempre fez o seu melhor para ser uma boa companhia e alguém que procurava fazer o seu melhor a dar opiniões e feedbacks sobre os mais variados temas que o estágio possa abranger, sendo este uma pessoa que já possuía uma experiência prévia no ensino, o que fazia com a que opinião dele fosse, para mim, relevante. O apoio não passava só pelas situações técnicas do estágio, sendo que este estava presente nos momentos de adversidade pessoal característicos duma experiência desafiante. Apenas lamento o facto de este não ter disponibilidade para presenciar as aulas que ocorriam no período da tarde para podermos discutir sobre as mesmas. Por outro lado, com a restante colega, não havia esta relação de discussão aberta. Uma "falha" que era apontada ao nosso núcleo, era a falta de discurso após as aulas lecionadas, deixando toda a responsabilidade de fazer comentários sobre as mesmas nos ombros do PC. Numa tentativa de mudar este aspeto tentei, após algumas aulas lecionadas por ela, dar a minha opinião sobre quais os pontos positivos e negativos que identificava (e possíveis soluções para os resolver). Contudo, ao contrário do discurso saudável que acontecia com o prévio colega, sentia que esta identificava os feedbacks como ataques pessoais, ao invés de uma observação sobre a sua prática profissional. Não a censuro por esta postura, pois esta podia ser fruto de várias adversidades que ela enfrentava, mas esta condicionante fez com que me retraísse de ter este tipo de discussões com a mesma.

Apesar desta polaridade existente nos relacionamentos dentro do núcleo posso dizer que aprendi com ambos, obviamente de maneiras diferentes, e nunca houve um clima que categorizasse como desconfortável, havendo sempre

um espírito de ajuda quer na ajuda na montagem de material necessário para o início da aula, bem como a ajuda nos momentos dos testes da aptidão física.

2.3.1. O Professor Cooperante

A primeira impressão que tive do PC foi um tanto atípica, na medida que em vez de o conhecer pela primeira vez através da interação com o mesmo, o PC sugeriu que um EE do ano prévio falasse um pouco connosco para relatar a sua experiência e opiniões sobre a sua pessoa. A única informação que tinha sobre este EE era a que este tinha obtido a classificação máxima no ano prévio, e quando um aluno capaz de obter esta classificação caracteriza o professor como “exigente e muito conhecedor”, apercebi-me que esta seria uma pessoa que me iria obrigar a dar o melhor de mim.

Após esta conversa, foi possível conhecer o PC através das suas próprias palavras, e não foi necessário passar muito tempo para perceber que este era alguém que encarava esta profissão com uma paixão e respeito que, segundo as minhas vivências, não era característica dos profissionais desta área. A emoção com que conta as suas experiências e conhecimentos das mais variadas áreas ligadas ao desporto é capaz de prender qualquer um nas suas histórias, mesmo a quem não interessa o tema que este discute.

Outro aspeto característico deste profissional é a sua busca incessante pelo conhecimento, apesar da sua aproximação da reforma, este continua, quase diariamente, a procurar e a ler artigos/livros que possam melhorar as informações que este passa aos seus EE. Aprecio muito o facto de assim o ser já que, segundo Batista e Queirós (2013), o PC é aquele que potencialmente influência mais significativamente a aprendizagem dos EE nas suas práticas de ensino, portanto ter um PC com esta característica foi crucial para o meu desenvolvimento.

Toda esta sabedoria podia perfeitamente, como acontece com certas pessoas, torná-lo numa pessoa arrogante, com um sentimento de superioridade sobre os outros. Contudo, este sempre se apresentou como uma pessoa simpática, com boa disposição e sempre disponível a ter discussões sobre os

mais variados tópicos. Porém, para que ele aceitasse os argumentos apresentados pelos EE, este requeria que esses argumentos fossem bem fundamentados em dados concretos, não sendo ele um fã de “achismos”. Num primeiro contacto considerei esta abordagem um pouco extremista, mas à medida que tínhamos discussões, apercebi-me que esse aspeto me obrigou a desenvolver um pensamento crítico e capacidades de argumentação que não possuía antes do EP.

Porém, pelo menos numa fase inicial, penso que poderia ter feito um trabalho melhor a gerir esta dinâmica. Devido ao seu grande manancial de conhecimento, por vezes, tinha receio de confrontar os seus ideais, pelo que sinto que acabei por ser demasiado dependente das suas sugestões e abordagens apresentadas para a prática. Ao invés de me esforçar para apresentar e tentar implementar estratégias concebidas por mim acabava, quase sempre, por cair na “rede de segurança” que era o PC, o que acabou por fazer que tivesse pouca agência na minha própria prática. Porém, à medida que ganhava confiança e começava a construir aquela que era a minha própria identidade profissional, sinto que consegui conquistar mais um pouco de liberdade e a encarar o PC como um facilitador da prática, ao invés de um “guia”.

Principalmente em contraste aquelas que são as opiniões que li e ouvi de outros colegas, considero-me sortudo por ter tido a oportunidade de ser liderado e de conviver com este PC, que ao longo de um ano letivo contribuiu de uma forma que nunca poderia esperar para a minha futura carreira e para a própria forma como me situo na vida.

3. PRÁTICA PROFISSIONAL DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO

3.1. A TURMA ATRIBUÍDA

Um dos momentos iniciais do EP foi o processo da escolha de turmas. Tanto eu, como o restante NE, ansiávamos conhecer as nossas "cobaias" e perceber quais as características e particularidades de cada uma delas. Inicialmente tinha dúvidas se seríamos nós (EE) a escolher as turmas ou o PC. Felizmente a opção concretizada foi a última. Após cada um de nós lecionar no mínimo uma aula a cada turma, tomámos uma decisão e, a partir daí, estava decidida qual a turma que me iria acompanhar nesta jornada de desenvolvimento que é o EP.

Devo confessar que inicialmente não fiquei particularmente entusiasmado com a turma por que fiquei responsável, pois apesar da liberdade que nos foi concebida neste processo uma das turmas (a que mais me interesse despertava) foi automaticamente atribuída a um dos meus colegas devido a este só ter disponibilidade durante a manhã. Outra das turmas com quem mais me tinha identificado inicialmente também coincidia com os interesses de outro colega, portanto acabei por me contentar com o que verdadeiramente seria a minha terceira opção.

Assim, a turma que acompanhei ao longo do ano letivo foi um 10º ano de escolaridade, do curso cientifico-humanístico de humanidades, era constituída por vinte e oito alunos, oito do sexo masculino e vinte do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos.

No contacto inicial com a turma foi possível compreender que estes alunos, apesar de não apresentarem comportamentos que possam ser classificados como perturbadores para o bom funcionamento das aulas, transmitiam uma clara falta de interesse pela disciplina e pelas atividades nela propostas. Esta atitude foi um choque para mim, possivelmente porque, voltando ao trajeto que tive como aluno, olhava para as aulas de EF como o "ponto alto" do horário escolar. Esta falta de predisposição para a prática de exercício físico fez-me despertar, imediatamente, uma preocupação sobre o que é que eu iria conseguir ensinar a estes alunos, já que, segundo Graça (2015), muito do

sucesso do ensino depende daquilo que o aluno faz para aprender. Esta "suspeita" foi confirmada após a análise de um questionário entregue na primeira aula que relatava que apenas treze destes alunos praticavam 3-5 horas de atividade física extracurricular por semana e que catorze praticavam apenas 0-2 horas semanais. Também foi inquirida qual a disciplina que os alunos mais gostavam e, de forma pouco surpreendente, apenas 5 referiram a EF como a sua disciplina de eleição.

Tendo sido feita esta análise, seria importante ao longo do ano procurar fomentar o interesse pela EF e pelo exercício físico para que eles se realmente empenhassem no decorrer das aulas.

No que se refere aos três domínios de avaliação da EF, foram efetuadas avaliações diagnóstico no início do ano letivo no domínio das atividades físicas e no domínio da aptidão física (ApF). Relativamente à área das atividades físicas, os alunos demonstram bastantes dificuldades, particularmente no basquetebol, em que era notória a falta de organização ofensiva e o típico problema de aglomeração em torno da bola. Também foi feita uma AD de futebol, sendo possível observar que os alunos apresentavam extremas dificuldades a executar habilidades técnicas essenciais para o jogo, tal como o passe e a receção.

Na área da aptidão física havia uma distinta divisão entre os rapazes e as raparigas, sendo que eles demonstram bons resultados nos testes do *FITescola,* apresentando níveis superiores à zona saudável. Enquanto a média das raparigas se situava ligeiramente abaixo desta zona. A junção de um aparente desinteresse pela disciplina e falta de habilidades motoras, habilidades essas que eu assumia que já estariam consolidadas no 10º ano, assustaram-me e fizeram-me repensar as expectativas iniciais que tinha para o EP.

> *"Realizadas todas as avaliações de diagnóstico, só me passa uma palavra pela cabeça, que descreve tanto a minha sensação de choque, como de preocupação: "wow". Honestamente, pensava que ao longo deste ano um dos meus maiores desafios seria estudar e expandir o meu conhecimento nas diferentes modalidades e como as ensinar para além do que já sei, mas já percebi que o trabalho a ser desenvolvido vai ter de ser bastante diferente. Parece que vai*

ser necessário dar dois passos atrás e consolidar o básico, para conseguir dar um para a frente."

(Diário de Bordo, 11 de outubro de 2022)

Estando a turma caracterizada, importa agora interpretar toda esta informação para orientar os diferentes aspetos do planeamento para conseguir extrair o potencial presente nestes alunos. A nível de macroplaneamento, a avaliação inicial permite reconhecer que o trabalho a ser realizado nos JDC vai ter de ser realçado ao longo do ano letivo, em comparação com a ginástica p.e., face as dificuldades apresentadas pelos alunos. Daí, um maior número de aulas irá ser reservada para o ensino destas matérias. A nível intermédio, esta avaliação também foi de grande utilidade para a elaboração das Unidades Didáticas (UD), ajudando a perceber o nível onde estes alunos se inserem e quais os elementos/habilidades técnicas de cada modalidade que necessitarão de mais incidência. Estes aspetos serão alvo de maior aprofundamento no capítulo do planeamento.

3.2. PLANEAMENTO

3.2.1. Planeamento anual

O planeamento anual, sendo uma das primeiras atividades elaboradas como NE, era algo que ansiava e que pretendia fazer da melhor forma possível (apesar que, como irá ser possível verificar posteriormente, não foi propriamente o que aconteceu). A tomada de decisão neste nível macro de planeamento, que iria afetar a nossa intervenção no restante ano letivo apoiámo-nos em dois "pilares", os que mais influenciaram o planeamento: as Aprendizagens Essenciais (AE) inscritas no PNEF e o Roulement: documento elaborado pelo grupo disciplinar, que organiza e distribui as turmas pelos espaços de aula disponíveis.

Começando pelas AE, estas encontram-se divididas em três grandes áreas: 1) área das atividades físicas, que englobam as modalidades a ensinar e qual o nível de desempenho que deve ser atingido em cada uma; 2) área da aptidão física, que estabelece as capacidades motoras que devem ser

desenvolvidas nesse ano em particular; 3) área dos conhecimentos, que indica vários temas e conteúdos relacionados com o desporto e a atividade física que devem ser lecionados aos alunos.

No que concerne às **Atividades Físicas**, as aprendizagens essenciais para o 10º de ano de escolaridade preveem o ensino de seis matérias, devendo cumprir o nível de Introdução em cinco delas e alcançar o nível Elementar na restante. Destas matérias, duas devem ser pertencentes à subárea dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), podendo ser possível escolher entre o Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol). Outra matéria deve pertencer à subárea da Ginástica, podendo optar-se pela Acrobática, Solo ou Aparelhos. Uma matéria deveria ainda pertencer à subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), e as duas matérias finais dever-se-iam enquadrar nas subáreas de Atletismo, Patinagem, Raquetes e Outras. Inicialmente, e ainda um pouco ingénuo relativamente à realidade do processo do ensino na EF, lecionar seis matérias ao longo do ano letivo parecia-me perfeitamente aceitável. Contudo, após reunião com o PC, apercebemo-nos que provavelmente esta "carga" seria excessiva e não conseguiríamos lecionar todas as modalidades com o cuidado, atenção e tempo que necessitariam. E foi neste momento que ouvimos pela primeira vez, uma frase simples, mas carregada de significado, que seria repetitivamente proclamada pelo PC: "*piccola cosa, semplice e bem fatta".* Portanto, optamos que as matérias seriam: duas subáreas de JDC, uma subárea de ginástica, uma subárea de ARE e a possibilidade de lecionar a matéria de Atletismo dependendo de vários fatores, tal como: o nível e progressão dos alunos das turmas nas restantes matérias, as condições meteorológicas e outros aspetos relacionados com o Roulement. Após este processo as matérias selecionadas que podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1: Matérias das Atividades Físicas

Subárea	Matérias
- JDC	- Basquetebol - Futebol
- Ginástica	- Ginástica de Solo
- Outras	- Atletismo/ Lutas(?)

Após a decisão de quais as matérias a lecionar, foi necessário discutir outros aspetos do planeamento, como por exemplo, qual o modelo de lecionação a adotar. As opções passavam pelo modelo por blocos, etapas ou prática distribuída. Apesar da potencialidade de debate dentro do NE que esta tomada de decisão pode despoletar, podendo ser revistos quais os pontos fortes e fracos, e qual o contexto ideal para escolher um modelo sobre o outro, este debate acabou por não acontecer. O PC estava bastante decidido em adotar uma prática distribuída, a qual valoriza bastante e já tem uma vasta experiência na sua implementação.

Inicialmente, e analisando puramente de um ponto de vista pessoal (sem recorrer à literatura), tinha sentimentos mistos em relação ao modelo. Por um lado, conseguia reconhecer que a mudança constante de matérias de ensino poderia vir a ajudar a motivar os alunos e agradar os gostos pessoais de cada um deles, na medida em que mesmo que numa aula não fossem lecionadas as suas matérias de eleição, os alunos saberiam que iam ter a oportunidade de as praticar num futuro próximo. Mas por outro lado, tinha receios que o planeamento pudesse ser mais complexo em comparação com os restantes modelos, e ponderava também se os alunos seriam capazes de reter as aprendizagens de uma aula para a outra, particularmente nos casos onde uma matéria era abordada numa aula e só após três semanas é que seria alvo de ensino novamente.

> *"Fiquei com algumas dúvidas quando o PC afirmou que vamos usar o modelo de prática distribuída. Até agora em tarefas na faculdade só utilizei o planeamento em blocos, e, para ajudar à situação, como aluno nunca passei por esta experiência. Contudo também consigo ver alguns pontos positivos e vai ser uma experiência nova."*
>
> ***(Diário de Bordo, 14 de setembro de 2022)***

Mas, como viria a ser reforçado continuamente, a nossa opinião, com falta de fundamentação, não acarretava grande valor. Portanto, foi importante perceber o porquê de este modelo ser cada vez mais implementado e quais as vantagens que lhe são associadas, não obstantes autores como Shea e Morgan

(1979) considerarem que a prática massiva resulta num ganho no desempenho imediato durante a aquisição de habilidades motoras, comparativamente à prática distribuída. Também Schmidt et al. (2018) reforçam esta ideia, veiculando que a prática massiva dá aos alunos condições para se concentrarem numa só tarefa e a corrigirem até avançar para a próxima, embora peque pela repetibilidade e monotonia. Estes aspetos podem levar a que os alunos diminuam a sua atenção e esforço cognitivo nas tarefas propostas (Magill & Anderson, 2017), colocando-os num modo de "piloto automático", em que executam as ações/movimentos sem qualquer tipo de intenção ou atenção aos aspetos cruciais de cada um deles, caindo no erro da repetição sem uma reflexão sobre se o que estão a fazer está ou não correto e se pode ou não ser melhorado, processo que é fundamental para que haja evolução. Além de que, relembrando o meu ponto anterior sobre a motivação dos alunos, uma prática massiva pressupõe a exercitação repetitiva duma determinada matéria durante um período considerável, sem espaço ou oportunidade para variar, potencializando o risco de o aluno não se sentir capaz ou confiante nessa determinada matéria, o que certamente irá afetar o seu gosto e disponibilidade para a disciplina durante esse período. Outro elemento que também é destacado é que a taxa de retenção e de memória a longo prazo é claramente mais alta em indivíduos que participam num contexto de prática distribuída (Kaipa et al., 2017) e que esta simplifica a retenção e a transferência de habilidades motoras (Schmidt et al., 2018).

A prática distribuída não foi aplicada apenas de aula para aula, pois sendo nas aulas com a duração de 100 minutos eram sempre lecionadas duas matérias, com a exceção das aulas de avaliação. Este modelo de prática foi calculado meticulosamente, havendo sempre a preocupação em emparelhar duas matérias que, de alguma forma, eram de natureza distinta, quer pela tipologia (modalidade coletiva vs. individual), como pela complexidade dos conteúdos. O objetivo era que a aula tivesse completude, pese embora algumas matérias serem mais fáceis de gerir nesta dinâmica que outras. Por exemplo, a ginástica que, segundo Fairclough (2003), pode ser uma potenciadora de aulas menos intensas, era sempre combinada com um JDC (que tradicionalmente estão associados a aulas mais intensas com uma frequência cardíaca mais

elevada). Esta estratégia também ajudava a atender às preferências de todos os alunos, já que normalmente os alunos que desfrutam mais dos JDC têm um ponto de vista não tão positivo sobre a ginástica e ARE, e vice-versa. Esta opção acabou por surtir o resultado esperado, havendo várias ocasiões onde certos alunos não gostavam de determinada matéria ensinada na metade inicial da aula, mas, o conhecimento de que o objeto de ensino iria mudar brevemente (para uma modalidade que fosse mais do seu agrado), ajudava-os a manter a disposição e a "suportarem" o conteúdo que não era do seu agrado.

> *"Acredito que o facto de as aulas de 100 minutos serem compostas por duas matérias distintas tem ajudado à dinâmica da aula, não consigo imaginá-los a ter uma aula só de uma modalidade. E apesar de poder não ser a estratégia ideal, "ameaçar" não trocar de atividade se eles não melhorarem o empenho na tarefa atual ajuda com que eles façam o que lhes proponho."*
>
> ***(Diário de Bordo, 26 de outubro de 2022)***

Como havia mencionado previamente, o Roulement também foi uma das ferramentas cruciais para esta etapa. Este documento permite que os professores saibam os espaços onde as suas aulas vão ser lecionadas, tendo a vantagem de ser fornecido no primeiro período e conter informação de todo o ano letivo. Em conjunto com os argumentos já apresentados, este orientou a distribuição das diferentes matérias pelas aulas previstas. Procurando, sempre que possível, que o espaço determinado complementasse a matéria a ser lecionada. Para modalidades que tradicionalmente requerem mais espaço, como o caso do futebol, foram utilizados os espaços exteriores. Enquanto para modalidades onde era conveniente que os alunos não estivessem tão dispersos, como o caso da ginástica e lutas, foi dada preferência aos pavilhões.

Na área da **Aptidão Física**, devido à cultura já estabelecida na escola e à importância que esta atribui ao desenvolvimento da ApF, ficou decidido em reunião de grupo disciplinar que todas as aulas de 50 min seriam dedicadas ao desenvolvimento da mesma. Devo confessar que me senti bastante agradado quando ouvi esta sugestão, dado o meu gosto por esta área da EF. Além disso,

os 15-20 minutos finais das aulas de 100 minutos também eram reservados para o trabalho desta área.

As AE remetem para o desenvolvimento da aptidão muscular e cardiorrespiratória, assim como um vasto leque de capacidades motoras a desenvolver no 10º ano de escolaridade. De modo a responder a este pedido, para a parte inicial destas aulas, foram definidos certos "temas" mensais que procuravam desenvolver as capacidades motoras através de variados exercícios e formas de organização distintas. Este plano de ação também encontrou sustentação nas considerações de Sylvester et al. (2018; 2020), que consideram que a variedade percebida de tarefas tem sido proposta como uma experiência psicológica relacionada com desfechos motivacionais positivos em contextos de exercício. Por conseguinte, foram propostas tipologias distintas de exercício, na esperança de que esta variedade, de alguma forma, aliciasse os alunos para a prática. Isto acabou por fazer com que as aulas de 50 minutos adotassem a estrutura apresentada no quadro 2.

Quadro 2: Estrutura das aulas de aptidão física (40 minutos úteis)

Atividade	Duração
Ativação geral/ "Atividade Temática" (p.e.: quadrupedias, cordas, escada de agilidade, *skippings*)	15 minutos
Aptidão muscular e cardiorrespiratória	20 minutos
Retorno à calma	5 minutos

Relativamente às estratégias e modelos de ensino adotados para a melhoria da aptidão muscular e cardiorrespiratória, toda uma secção do estudo de investigação-ação vai ser dedicada a esta componente, estando intimamente ligada ao objetivo do estudo.

Por último, a área dos **Conhecimentos**, nas AE é pedido que os alunos sejam capazes de relacionar a Aptidão Física e Saúde, de interpretar a dimensão

sociocultural dos desportos e da atividade física e ainda, que fossem capazes de prestar socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória. Dada a relevância que a ApF assumiu ao longo do processo letivo, estes conteúdos foram bastante convenientes, na medida em que ajudavam os alunos a perceber os benefícios do trabalho que era desenvolvido nas aulas práticas, fornecendo-lhe assim sentido e sustentabilidade. Estando os objetivos bem definidos, era necessário encontrar uma estratégia que não tornasse esta vertente mais teórica em algo aborrecido e entediante para os alunos e, atendendo à reduzida capacidade de atenção característica dos alunos atuais, foi decidido implementar a "Dica da Semana". Segundo Davis (1993), existe um declínio acentuado da atenção dos alunos entre os 10-15 minutos iniciais de uma aula, então de modo a atender a esta condição, as "Dicas" ocupavam apenas 5-10 minutos iniciais da aula e eram dedicadas à transmissão da informação programada. Este momento era sempre acompanhado por um *PowerPoint* com pontos-chave de modo que os alunos tivessem um estímulo visual, e sempre que o conteúdo o permitia, estes momentos eram acompanhados com exemplos relacionados com o que acontecia nas aulas de modo a enfatizar a construção de sentido mencionada previamente.

A junção da panóplia de decisões e estratégias adotadas nas três áreas patentes nas AE resultaram na elaboração do plano anual. Este plano serviu para nos guiar ao longo do ano, mas tendo sempre em mente que este pode e deve ser alterado consoante os novos obstáculos e desafios que possam surgir, de modo a maximizar os resultados do processo educativo.

"O planeamento é para ser feito a lápis, não a caneta."

Professor cooperante

3.2.2. Das Unidades didáticas aos planos de aula

Estando definido o planeamento anual, importa agora idealizar a abordagem às diferentes matérias, tentando encontrar uma organização cronológica dos conteúdos referentes a cada modalidade de forma lógica e conducente à aquisição de competências dos alunos. Tal como Bento (2003, p. 60) refere, a UD "procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos

por meios de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos."

Para dar início à estruturação das UD de cada modalidade, era necessário então perceber quais as capacidades iniciais dos alunos para conseguir adequar tanto os conteúdos, como o ritmo de ensino dos mesmos, de modo a otimizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Face às 5 modalidades que foram lecionadas, foram tidas abordagens diferentes para adquirir estas informações. Tanto para lutas, como para ARE foi decidido que não seria necessária uma avaliação diagnóstica (AD) prática, e os alunos apenas foram questionados sobre quais as suas experiências e vivências passadas relacionadas com as modalidades. Para as restantes modalidades o processo de AD ocupou as semanas iniciais do semestre, e constituíram os primeiros momentos que me fizeram aperceber da árdua tarefa que é o processo simultâneo de avaliar e gerir uma aula. Não só era necessário estar atento a comportamentos fora da tarefa, instruir e manter um bom clima de aula, como era necessário tirar apontamentos dos mais variados aspetos da modalidade para futuramente conseguir construir a UD. Para combater esta dificuldade foi sugerido que tanto o PC como os restantes EE auxiliassem este processo, e que, nesta situação em particular, me focasse mais na observação dos alunos e "esquecesse" um pouco os aspetos de gestão da aula, o que me permitiu focar a minha atenção nas capacidades deles. Sendo a minha primeira vez a avaliar estava com alguma dificuldade em determinar exatamente as principais dificuldades dos alunos, mas consegui ficar com a noção de que o nível da turma era, em geral, introdutório. Uma exceção foi a ginástica, onde senti que consegui retirar uma ideia geral e identificar as dificuldades mais aparentes dos alunos. Contudo, nos JDC esta tarefa não foi tão simples, as dificuldades táticas e técnicas eram tão elevadas que era difícil apontar quais as maiores dificuldades, isto porque em ambas as modalidades foram usadas situações de jogo reduzidas. Mas face à falta de organização e noções básicas de ocupação racional do campo, foram utilizados exercícios-critério para avaliar algumas habilidades, particularmente no futebol.

Após este processo foram definidas as estratégias de ensino-aprendizagem para cada modalidade e traçaram-se os objetivos para cada nível

da turma. Porém, tal como qualquer fase do planeamento, também este se encontrava sujeito a possíveis alterações, com base nas observações do docente e evolução dos alunos, salientando a ideia de que nem sempre o que é planeado é exequível e deve-se ajustar conforme a necessidade.

Na passagem do nível meso para o micro, os planos de aula, é necessário e materializar os objetivos delineados nas fases anteriores. Servindo como guião de ação para a lecionação de cada aula, este era sempre planeado antes da aula com base na UD e nas observações feitas pelo professor nas aulas anteriores.

Uma das frases, já característica do PC, mais repetidas pelo mesmo foi *"Quem vai ao mar, avia-se em terra"*, e apesar desta ser adequada a qualquer nível do planeamento, penso que esta tem uma maior relevância no nível micro. Antes de iniciar a prática em EP, este nível de planeamento já tinha sido alvo de desenvolvimento em unidades curriculares prévias, contudo até agora este tinha sido feito a um nível muito rudimentar. Já sabia que para planear as aulas seria necessário comtemplar o número de alunos, hora/local da aula, material necessário e objetivos da aula. Porém, e à medida que em determinados momentos das aulas iniciais me deparei com alguns percalços, apercebi-me que o planeamento de aula engloba não só as tarefas de aprendizagem, mas também a antecipação das questões de instrução e gestão de aula.

> *"Senti que nesta aula não fui tão claro como devia nos momentos de instrução. Com a introdução de uma situação nova tenho de explicar pormenorizadamente o que se pretende que cada aluno faça e na instrução inicial esqueci-me de mencionar alguns pontos-chave. Isto foi motivo para confusão no início do exercício, o que me obrigou a ter de explicar outra vez, duplicando o tempo de instrução que tinha previsto"*
>
> ***(Diário de Bordo, 24 de outubro de 2022)***

"A transição para o último exercício foi muito demorada, o exercício obrigava a montar muitos campos e estes ficavam demasiado próximos um dos outros, o que foi motivo de alguma confusão na exercitação"

(Diário de Bordo, 7 de novembro de 2022)

Os excertos acima apresentados retratam algumas das situações que me obrigaram a rever a forma como abordava o planeamento. Para combater estas falhas, no momento de elaboração de cada plano, tentava estruturar cada momento da aula minuciosamente, desde o que diria no momento inicial de cada aula, os pontos-chave de cada momento de instrução, o(s) aluno(s) que iria escolher para os momentos de demonstração, como é que cada transição deveria ser feita e estratégias para as acelerar, os grupos de trabalho para cada exercício (e como é que estes poderiam ter que ser reestruturados na eventual falta de certo número de alunos) entre outros. Após a melhoria do meu processo de organização foi notória a melhoria da qualidade e rentabilidade das aulas, que por sua vez me fez aperceber da importância deste nível de planeamento para a aprendizagem dos alunos.

Indo ao encontro da ideia transmitida em todos os outros níveis de planeamento, reforça-se que também este está sujeito a ajustes, sempre que necessário. Aliás, por mais cuidadoso que seja o planeamento, é impossível prever todas as dinâmicas decorrentes do processo ensino-aprendizagem, e o professor tem de estar atento aos problemas que surgem e disposto a reformular com rapidez o que havia previamente planeado, sempre com o intuito de fornecer aquelas que são as melhores situações de aprendizagem para os seus alunos.

3.3. À PROCURA DE UMA INTERVENÇÃO DE QUALIDADE

Desde uma fase inicial que a minha intenção era lecionar os JDC com o uso de modelos que proporcionassem aos alunos situações onde estes tinham de lidar com variabilidade, que obrigasse a interpretação do jogo e tomadas de decisão, como é o caso do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), também conhecido como ensino dos jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982;

Werner et al., 1996; Hopper, 1998), ou do Modelo de competência nos jogos de invasão (Graça et al., 2019). Principalmente porque este tipo de jogos têm um potencial gigantesco de formar o aluno a nível moral, cultural e social (Graça & Mesquita, 2015), e, na minha perspetiva, as situações proporcionadas pelos modelos previamente mencionados, permitem extrair melhor todo esse potencial em comparação a modelos mais focados no professor. Porém, tendo em conta a caracterização dos alunos da turma e as observações feitas na AD, o uso destes modelos teve de ser um pouco adiado. Mais uma das famosas frases do PC que se aplica a este contexto é: *"Antes de ligar o computador, liga o cérebro".* Ao invés de sem qualquer pensamento crítico prévio, aplicar modelos que a literatura aponta como os mais indicados para o ensino dos JDC, foi necessário refletir sobre se estes seriam os mais adequados tendo em conta as características e necessidades dos alunos. Face às dificuldades apresentadas nas modalidades, que colocava a turma num nível introdutório, e principalmente devido a uma frágil ética de trabalho e pouco comprometimento com a disciplina, numa fase inicial (particularmente no basquetebol, já que a maioria das aulas lecionadas ocorreram no primeiro semestre, em contraste com o futebol, que ocorreram no segundo) recorri ao MID (modelo de instrução direta) (Siedentop, 1994). Esta decisão foi tomada em conjunto com o PC, e devo referir que fiquei um pouco de "pé atrás" com esta escolha. Penso que deve ser característico de EE, associar este modelo a algo ultrapassado que já não tem lugar numa EF que procura cada vez mais colocar o aluno no centro da aprendizagem, devido à ênfase colocada noutros modelos ao longo do primeiro ano deste ciclo de ensino académico. Porém, pelo menos neste caso, os alunos ainda não possuíam ferramentas para assumirem responsabilização pela própria aprendizagem, e é de extrema importância que o processo de colocar o aluno como agente principal do processo de aprendizagem seja feito de forma gradual, tal como o PC diz: "A liberdade não é dada, ela conquista-se". Destaco ainda que o uso dos modelos pode, e deve ser flexível, ou seja, mesmo que uma aula seja planeada em torno de um modelo específico, há espaço para que outros sejam utilizados simultaneamente, sempre com o objetivo de permitir o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos. Assim sendo, posso considerar que o MID nunca teve uma ausência completa e fez sempre parte de certas aulas em que outros modelos tinham uma presença mais acentuada. Por último, devido à

função de líder assumida, e todo o foco que se concentra em torno do professor com esta abordagem, sinto que o modelo ajuda os professores iniciantes a adquirir competências relativas às dimensões de intervenção pedagógica - instrução, gestão e clima, disciplina – que lhe permitem ganhar confiança e melhorar o seu desempenho como professor.

> *"Apesar de não ser a minha intenção inicial, talvez devido à formação no primeiro ano de mestrado, nesta situação o uso do MID parece-me ser adequado, pelo menos por enquanto. Além de sentir que o envolvimento nas atividades dos alunos iria desmoronar se lhes fosse conferida mais responsabilidade, o uso deste modelo obriga-me a estar mais frequentemente em situações onde sou obrigado a comunicar em frente de toda a turma, que é um aspeto onde tenho muito a melhorar."*
>
> ***(Diário de Bordo, 13 de outubro de 2022)***

Após as semanas inicias, e reconhecendo que quem exercita com um nível de processamento cognitivos mais elevado (Mesquita & Graça, 2015) aprende mais, era necessário destacar o jogo como elemento principal das aulas, já que este permite ao aluno um grande envolvimento cognitivo na tarefa, sendo responsável por analisar, interpretar e tomar decisões (Mesquita, 2015). Reconhecendo tanto o basquetebol, como o futebol como jogos de invasão foi decidido partilhar o mesmo modelo de ensino, que ajudasse os alunos a desenvolver competências em contexto de jogo, o TGfU. Apesar de serem modalidades distintas, estas (particularmente no nível introdutório que a turma se encontrava) partilham muitos princípios, particularmente identificar situações favoráveis para a progressão com a bola, quando se deve passar a bola, como se desmarcar e marcação defensiva. A estruturação das aulas por volta deste modelo pareceu ser ideal pois permite criar formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e da capacidade de intervenção dos alunos no jogo, através da seleção do tipo de jogo, a modificação do jogo por representação, modificação por exagero e ajustamento da complexidade tática (Griffin & Patton, 2015).

Apesar da adoção do mesmo modelo, houve uma diferença significativa nas tarefas de aprendizagem propostas em cada atividade.

> *"Após algumas aulas de futebol apercebo-me que não vou puder usar as mesmas estratégias que usei no basquetebol. Por muitas que sejam as dificuldades técnicas no "basket" só o facto de ser jogado com as mãos e a bola puder ser agarrada permite que se trabalhem competências técnicas com algum contexto tático. No futebol eles não conseguem sequer orientar o passe, portanto estes aspetos vão ter de ser trabalhados isoladamente, ou em situações com uma vantagem muito acentuada para o ataque."*
>
> ***(Diário de Bordo, 26 de fevereiro de 2023)***

No **basquetebol**, devido à sua simplicidade técnica (pelo menos quando comparado com o futebol), foi possível trabalhar componentes técnicas da modalidade com um contexto que de alguma forma se assemelhe ao jogo (oposição, limite espaço, pontuação, etc.). Através de jogos de passe com oposição (ex.: Jogo dos 10 passes) foi possível construir as bases para que o futuro jogo 3x3 em meio-campo pudesse decorrer com menos paragens devido a erros técnicos. Com o uso deste tipo de jogos, e com as variáveis impostas, foi possível dotar os alunos de estratégias que lhes permitissem manter a posse de bola e tentar avançar no terreno, como é o caso de: criação de linhas de passe, receber a bola e virar para o jogo, usar o drible em situações apropriadas (sem marcação), aproveitamento do espaço, em que situações usar os diferentes tipos de passe, entre outros. Além destes jogos, que normalmente eram decorriam na fase inicial da aula, as atividades mais recorrentes e que ocupavam grande parte da parte fundamental da aula, foram as formas básicas de jogo. Nestas, procurava-se que os alunos fossem capazes de tomar decisões com base naquela que era a sua interpretação do jogo e nos seus pressupostos táticos.

As formas de organização, de forma que os alunos experienciassem uma taxa de sucesso elevada, começaram por ter uma superioridade numérica e pouca complexidade (2x1) até à fase final onde foi possível alcançar a igualdade numérica numa situação mais complexa (3x3). Esta evolução foi um processo

gradual que apresentou diversos obstáculos a cada passo dado em direção à igualdade numérica que foram resolvidas com adições de constrangimentos dentro do próprio jogo assim como feedbacks constantes por parte do professor. Na aplicação da forma de organização 2x1, tendo em conta a simplicidade do jogo, tinha como intenção aproveitar este momento para reforçar algumas das regras básicas do jogo, como o número de apoios permitidos com a bola na mão e explicar em que consistia a falta "dribles". Contudo, rapidamente me apercebi que se me focasse em demasia neste aspeto, o jogo estaria a ser parado constantemente e em consequência os alunos iam ter menos oportunidade de repetições, o que atrasaria o seu desenvolvimento. Portanto, foi estabelecida a dinâmica de eu avisar os alunos quando estes cometiam estas faltas, mas de deixar o jogo decorrer a não ser que fosse uma situação flagrante. Esta foi uma tática bem-sucedida pois permitia que o exercício continuasse dinâmico, e, após algumas intervenções minhas, os próprios alunos começavam-se a aperceber quando cometiam faltas e corrigiam progressivamente esses descuidos.

> *"Penso que os alunos começam a perceber melhor as regras e fico feliz por ter alcançado isso sem ter que estar constantemente as aulas. Também estou agradavelmente surpreendido por ver os alunos a tomar a iniciativa de eles próprios corrigirem os colegas, o que me mostra que eles não só percebem verdadeiramente as regras, como demonstra também que estão envolvidos e focados na tarefa."*
>
> ***(Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022)***

Avançando para a situação 3x2, esta serviu para diagnosticar um problema recorrente em vários alunos, o uso (des)oportuno do drible. Em muitas situações, mesmo com um colega desmarcado, os alunos com posse de bola não eram capazes de encontrar o colega livre e face à pressão da defesa começavam a driblar a bola, virando as costas para o jogo no processo, o que não lhes permitia ver o jogo e tomar a decisão correta. Na minha perspetiva, isto acontecia devido a dois fatores: falta de ações de desmarcação e organização ofensiva (o que muitas vezes causava que um defensor conseguisse defender dois atacantes) e falta de capacidade de proteger a bola. Para corrigir o primeiro problema, foi proposto a criação de corredores imaginários, um central e dois

laterais, desta forma cada jogador ofensivo tinha de ocupar o seu corredor e não podia trespassar o corredor do colega, obrigando-os assim a ocuparem o espaço de forma mais racional. Para combater a falta de proteção da bola, foi imposta a regra que o defensor não poderia tirar a bola das mãos do atacante. Esta regra foi acompanhada de um trabalho e feedback constante para o que o atacante aprendesse a adotar uma postura que simultaneamente o permitisse proteger a bola, enquanto se virava para o jogo. Quando eu sentia que o aluno já era capaz de adotar esta posição, a regra era retirada e para aquele aluno em particular era permitido que a bola lhe fosse removida das mãos, aproximando-o do jogo formal. Outra situação que levava ao uso desoportuno do drible, por parte de alunos com mais habilidade técnica, era a falta de jogo em equipa, face à sua superioridade técnica em relação ao defesa alguns alunos tentavam driblar até ao cesto e finalizar sem passar a bola aos colegas, mesmo que este tivesse marcado e os colegas desmarcados. Para combater este comportamento, se um deles driblasse a bola enquanto estava marcado causaria imediatamente que a posse de bola trocasse para a outra equipa. Além disto, foi feito um apelo a estes alunos que usassem o seu conhecimento da modalidade para ajudar os seus colegas, quase assumindo a função de capitão de equipa, ao invés de usarem as suas vantagens para o ganho unicamente pessoal. Esta apelo não foi bem recebido de início, sendo catalogado como “estúpido” por parte desses alunos, mas à medida que as aulas foram decorrendo estes acabaram por aceitar a sugestão, reconhecendo que estavam a ajudar os colegas a melhorar.

Dado o nível inicial desta turma, faço um balanço positivo do leccionamento da modalidade e da evolução dos alunos. Principalmente a nível tático, apesar de os alunos não acabarem o ano com um lançamento na passada perfeito e grande capacidade de manuseamento da bola, ficaram capazes de identificar e atuar sobre oportunidades de lançamento, preenchiam o espaço em campo mais logicamente e captaram ideais táticos básicos, como o “passa e vai” e a defesa individual.

No **futebol**, apesar da minha intenção inicial, não foi possível desenvolver os aspetos técnicos enquadrados numa situação tática, na fase inicial. Na AD foi possível observar a falta de capacidade a executar ações básicas que são essenciais para o jogo, como é o caso do passe e da receção.

Porém, e talvez um pouco ingénuo, tentei que os alunos praticassem estas técnicas em tarefas que de alguma forma se assemelhassem ao jogo. No entanto, por mais que as variáveis fossem manipuladas, desde o aumento do espaço de jogo a um aumento da superioridade numérica, as dificuldades técnicas eram de tamanha dimensão que nada parecia elevar a taxa de sucesso dos alunos nestas atividades de forma significativa.

> *"Apesar de na AD conseguir verificar que muitos alunos têm dificuldades em passar e receber a bola, pensava que seria possível melhorar essas capacidades através de formas de jogo simplificadas, mas creio que vou ter de dar um passo atrás. Na aula de hoje, mesmo com um campo com uma largura acentuada e em situação de superioridade numérica acentuada (3x1) os alunos raramente conseguiam ter sucesso no exercício, que só os fazia perder a vontade de executar a tarefa, para não mencionar o tempo que era perdido atrás de bolas mal passadas."*
>
> ***(Diário de Bordo, 26 de fevereiro de 2023)***

Após uma conversa com o PC sobre este tema, foi decidido que não seria vantajoso manter esta abordagem e estar a trabalhar sobre o erro, e começaram-se a usar formas de exercitação mais simples e com recurso a uma maior predominância técnica, que permitissem aos alunos ter um maior número de contactos com a bola. Esta decisão pareceu ser positiva dado que após algumas aulas compostas por exercícios de uma natureza mais analítica os alunos pareciam ser capazes de ter mais controlo sobre a bola e direcionar o passe mais precisão. Esta melhoria permitiu voltar a planear as aulas em torno de formas parciais de jogo, e voltar a estar presente um aspeto tático, pois como Mesquita (2008) afirma, quanto melhores forem os fundamentos técnicos do aluno, mais livre ficará para analisar o jogo com mais clareza, e desta forma, melhorar a sua tomada de decisão (Mesquita, 2008). E agora sim, ao manipular as regras e a estrutura do jogo (várias balizas, restringir o defesa à defesa passiva, elevada superioridade numérica, entre outros) foi possível que estes

alunos com mais dificuldade, participassem em tarefas com contexto tático e experienciassem uma taxa de sucesso satisfatória nas mesmas.

Apesar do panorama pintado, nem todos os alunos partilhavam as mesmas dificuldades. Alguns elementos da turma eram atletas federados nesta modalidade, e lidar com esta heterogeneidade tão extrema foi um dos aspetos mais desafiantes da lecionação da mesma. Numa tentativa inicial, os alunos foram separados e colocados em grupos com os alunos com mais dificuldades, com o objetivo de estes os ajudarem a desenvolver. Contudo, acabava por acontecer o contrário, estes alunos encaravam o jogo de forma individual, e era necessário impor tantas restrições sobre os mesmos para que os restantes alunos pudessem participar de forma significante que acabava por tornar as aulas completamente desmotivantes para eles.

> *"A tentativa de integrar os alunos com mais capacidades nos grupos dos alunos com mais dificuldades não tem sido muito vantajosa. Estes alunos encaram estas situações como uma oportunidade de "brilhar" e de jogar individualmente o que só "rouba" as oportunidades de exercitação dos outros alunos em vez de os ajudar."*
>
> ***(Diário de Bordo, 2 de abril de 2023)***

No basquetebol, esta estratégia teve sucesso, mas no futebol foi preciso adequar a estratégia utilizada, face ao carácter destes alunos, e colocá-los juntos o que lhes permitia jogar sem tantos constrangimentos. Considero esta tarefa desafiante, pois para a mesma aula era necessário elaborar dois planos de aula distintos e na própria atuação era difícil gerir duas tarefas distintas simultaneamente. Encarado com esta situação, acabei por direcionar maior parte do meu foco e feedbacks aos alunos com mais dificuldades, pois os outros já se encontravam num nível acima daquele que era o proposto nas AE.

Na **ginástica**, tal como nas restantes matérias, os alunos encontravam-se no nível introdutório, pelo que era necessário desenvolver os elementos base da ginástica de solo.

O facto de a grande maioria dos alunos de uma turma de 10º ano apresentar um nível introdutório em todas as modalidades em que foram efetuadas AD, foi motivo de várias conversas com o PC onde era alvo de questionamento o que é que os alunos aprendem em EF. Será que esta falta de aprendizagens pode ser fruto de maus professores?; dos alunos não atribuírem significado à disciplina?; de turmas com demasiados alunos?; de um ensino que não acompanha as necessidades dos jovens?. A verdade é que esta é uma conversa que exige uma profunda reflexão e certamente este problema é de raiz multifatorial e não devido a um aspeto singular.

Porém, nesta modalidade, após a lecionação de 2/3 aulas, rapidamente nos apercebemos de um aspeto crítico para a falta de evolução dos alunos: a falta de repetições. Segundo Mesquita e Graça (2015), aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação, e a verdade, é que nas aulas iniciais os alunos executavam cerca de 4/5 repetições de cada elemento (ou da respetiva progressão) o que simplesmente não é suficiente para que haja evolução notória, particularmente com o uso da prática distribuída. Tendo isto em conta, as aulas começaram a ser organizadas por várias estações, com grupos compostos por, no máximo, 3 alunos, de forma a garantir que cada aluno tinha no mínimo 2 pessoas a ajudá-lo, caso necessitasse, e devido à diminuição de tempo de espera. Esta estruturação, acompanhada de um apelo constante à repetição por parte do professor, e a implementação de um sistema de recompensas exterior (que vai ser alvo de maior aprofundamento no decurso deste relatório), fez que os alunos trabalhassem de forma muito mais eficiente.

A mudança de atitude dos alunos permitiu mudar o tipo de feedbacks que lhes fornecia, evoluindo de um feedback encorajador para um feedback pedagógico.

> *"O facto de eles começarem a adotar a postura e ritmo de trabalho desejados permite-me direcionar mais o feedback para a execução dos elementos. Este era um ponto ao qual eu ansiava chegar pois sinto que a partir de agora os alunos vão poder começar a progredir "à séria" e mesmo para mim é muito mais*

desafiante e interessante tentar encontrar erros e dar sugestões para os corrigir ao invés de estar sempre a apelar à repetição."

(Diário de Bordo, 5 de março 2023)

Até os alunos perceberem exatamente o ritmo de trabalho que deveriam adotar, a grande maioria das minhas intervenções verbais não eram de carácter prescritivo nem descritivo, mas sim um feedback de incentivo que procurava acelerar o ritmo de execução. No momento fazia sentido, por mais intencionalidade pedagógica que cada feedback meu carregasse, se os alunos não os pusessem em prática não melhorariam. Após esta correção, devido ao espaço reduzido em que se pratica, e devido a um ambiente mais regulado, considero que a ginástica foi uma modalidade ideal para praticar o "ciclo de feedback" de Piéron e Dermelle (1982). A sequência consiste nas seguintes etapas: (i) observação e identificação do erro; (ii) tomada de decisão (reagir ou não reagir e como reagir); (iii) emitir o feedback pedagógico; (iv) observar mudanças no comportamento motor do aluno; (v) observação de uma nova tentativa do gesto técnico e a sequência volta a repetir-se, se necessário. Adotar esta filosofia nos momentos de emissão de feedback foi crucial, tanto para os alunos se aperceberem dos erros que estavam a cometer, e o que podiam fazer na repetição seguinte para os melhorar, como para guiar as minhas intervenções de forma a garantir que eram eficazes e os alunos tiravam proveito da informação que lhes fornecia. Contudo, um dos problemas que encontrei ao aplicar este método, foi o tempo que seguir todos os passos ocupa. O processo de observar, dar o feedback e continuar a observar após o feedback causa que se dedique muito tempo a um só aluno, dada a natureza individual deste método, o que causava que, por vezes, me "desligasse" um pouco do resto da turma.

"Sinto que os feedbacks estão a ser úteis para os alunos e nota-se que eles estão a melhorar as execuções, mas por vezes "perco" muito tempo só com um ou dois alunos, o que faz com que não tenha tempo numa aula para dar este tipo de atenção a todos os alunos."

(Diário de Bordo, 12 de fevereiro 2023)

Para colmatar este problema comecei a circular apenas pela periferia do espaço de aula e dava os feedbacks à distância, através de um misto de palavras-chave e linguagem gestual, ao invés de me aproximar dos alunos para dar o feedback (o que me permitia ter uma visão mais ampla e observar a totalidade da turma enquanto ajudava um aluno em específico). Inicialmente foi um pouco complicado, tanto os alunos perceberem exatamente o que pretendia transmitir com a linguagem gestual, como ouvir o que eu lhes dizia, devido ao barulho causado pelos alunos da outra turma que partilhavam o pavilhão connosco. Mas, com a repetição, este método começou a ser cada vez mais eficaz.

Para finalizar, posso dizer que a lecionação desta matéria foi das que mais satisfação me proporcionou, por um lado pela evolução notória dos alunos e pela minha própria evolução ao ensiná-la, sentindo que estava cada vez mais capaz de identificar as limitações e erros dos alunos e corrigi-los com intervenções oportunas e concisas.

> *"Estou a gostar cada vez mais das aulas de ginástica, sinto-me cada vez mais competente tanto nos feedbacks, como na gestão da aula em geral. O ritmo de trabalho dos alunos e a consciência com que fazem os exercícios é completamente distinto do que era no início do ano e isso nota-se na melhoria da execução dos elementos quando comparado com o 1º semestre."*
>
> ***(Diário de Bordo, 16 de abril 2023)***

As matérias de **lutas e ARE** não ocuparam tantas aulas como as previamente mencionadas (devido ao seu peso reduzido na classificação final), mas apesar disso foram modalidades que permitiram os alunos, retirar aprendizagens valiosas não necessariamente de um ponto de vista físico, mas especialmente de um ponto de vista pessoal e social.

Nas aulas de **dança**, o principal objetivo era dar liberdade aos alunos para criarem as suas próprias coreografias, através do trabalho de grupos. Para que isso acontecesse foram dados alguns "passos-base", de forma que os alunos

tivessem um ponto de partida para começarem a estruturar a sua coreografia final, mas foram incentivados a alterá-los e a adicionar outros.

Na elaboração dos grupos foi dada liberdade total aos alunos para escolherem os seus companheiros, já que a dança por si só pode ser uma modalidade em que os alunos com menos confiança tendem a retrair-se com medo de serem julgados por não serem tão capazes ou serem "robóticos" a dançar, pelo que tê-lo de fazer com um grupo com o qual o aluno não se sente confortável certamente pioraria a situação. Penso que esta decisão foi bem pensada, pois ao longo do processo foi possível observar vários alunos que inicialmente mostravam algum receio em participar, mas devido à familiaridade que tinham com as pessoas do grupo lentamente começavam a mostrar mais de si, o que demonstra o impacto positivo que esta matéria pode ter na dimensão social dos alunos.

> *"É bom ver alguns alunos que, no início do ano não gostavam e não participavam tanto nas aulas de dança, terem uma mudança de atitude perante a matéria. A dinâmica de terem de criar uma coreografia em grupo faz com que eles tenham de interagir e nota-se que eles estão cada vez mais confortáveis, tanto nas relações sociais, como na dança em si."*
>
> ***(Diário de Bordo, 16 de dezembro de 2022)***

Esta oportunidade de desenvolvimento pessoal e ganho de confiança também era potenciada nos momentos finais de cada aula, nos quais os grupos tinham de apresentar à turma os passos que haviam elaborado, onde houve uma mudança clara na confiança com que os alunos encaravam este momento quando se compara a aula inicial à última. O trabalho de grupos também permitia que certos alunos desenvolvessem as suas capacidades de liderança, sendo notório, em basicamente todos os grupos, que 1 a 2 membros assumiam a responsabilidade do funcionamento e desenvolvimento do grupo.

> *"É curioso observar os momentos de exercitação das aulas de dança, porque em praticamente todos os grupos nota-se que há*

alunos que assumem a liderança do grupo mesmo sem eu ter proposto essa dinâmica. Este é um aspeto ainda mais positivo porque todos os alunos que assumem esse papel não são tão capazes e participativos nas restantes matérias, por isso é bom vê-los a ter um papel mais ativo dentro das aulas."

(Diário de Bordo, 17 de novembro de 2022)

Em **lutas**, devido aos alunos transmitirem que nunca tinham tido contacto com a matéria, foram lecionadas posições básicas de luta de solo, sendo possível progredir até ao ensino de 2 projeções na luta em pé. Mas além da aquisição destas técnicas, a maioria das atividades propostas nas aulas eram direcionadas para uma descoberta guiada, onde através de vários jogos os alunos começavam a desenvolver, de forma autónoma, alguns mecanismos que lhes permitiam ter sucesso em variadas situações.

Esta modalidade também foi valiosa para o desenvolvimento social dos alunos, devido ao trabalho em equipa que lhe é inerente. Nesta, os alunos tinham de competir e lutar, mas sem nunca esquecer a regra de ouro estabelecida para as aulas de lutas: "Respeitar o colega". Apesar da competição, os alunos conseguiram perceber que, mais importante do que a vitória momentânea, é o desenvolvimento de ambas as partes, sendo várias as ocasiões onde os alunos que conseguiam assimilar uma técnica/estratégia mais rapidamente que o colega, ajudavam-no e corrigiam-no mesmo que isso implicasse que o colega tivesse mais oportunidades de lhe "ganhar" na repetição seguinte.

"Nos alunos que não tão naturalmente competitivos já era esperado, mas nos outros tem sido muito positivo verificar que nos momentos de luta os alunos são capazes de "pôr de lado" a competição e ajudar o colega quando reparam que este está a fazer algo incorretamente."

(Diário de Bordo, 17 de novembro de 2022)

3.4. AVALIAÇÃO

3.4.1. Pressupostos

Ao contrário do que que acontece em várias outras disciplinas, a avaliação na EF não é algo que se possa materializar, não pode ser feita através da análise de palavras ou frases elaboradas, nem por verificar se o aluno colocou um “x” na alínea correta. Na EF, o processo de avaliação tem uma componente muito mais subjetiva, estando ligada a movimentos e ações que podem ser interpretados de diversas maneiras. Além disso, ainda se apresenta a (quase) impossível tarefa de verificar se os alunos retêm aqueles que são os princípios e valores que são transmitidos através do desporto e da atividade física.

Então, numa tentativa de conferir alguma estrutura a um problema que parece ser tão abstrato, é necessário criar algumas linhas de orientação para garantir que a avaliação é justa e adequada, tendo sempre em consideração que não existe avaliação no singular, infalível, cristalina e absolutamente imaculada (Graça et al., 2019). Primeiramente é preciso responder à pergunta: “O que vamos avaliar?”, à qual a resposta óbvia me parece ser: as aprendizagens dos alunos. Porém, a pergunta seguinte de: “Como vamos avaliar?”, já parece ser mais complexa e requer um processo um de reflexão profundo para responder de forma adequada.

Dado que a EF se divide em três domínios de avaliação, poder-se-ia perfeitamente (que, segundo as minhas experiências em reuniões do grupo disciplinar, acontece frequentemente) responder a esta questão dividindo a avaliação pelas atividades físicas, onde se avaliavam as competências técnicas e táticas dos alunos em cada modalidade lecionada; pela aptidão física, onde se verificava o número de repetições de cada aluno nos diferentes testes do FITescola; pelo conhecimento, através da análise das respostas dadas pelos alunos nos diferentes testes/portfólios.

Porém, considero esta resposta insuficiente, dado que fragmenta e não avalia o verdadeiro propósito da disciplina. Propósito este que, em conversa com o PC, ficou estabelecido como a formação de alunos honestos, esforçados e comprometidos com o processo, acima de qualquer ganho de domínio motor, encarando este domínio como um meio para alcançar o crescimento pessoal, ao

invés de um fim em si mesmo. Portanto, é crucial que o professor entenda que o desenvolvimento do aluno se dá de forma integral, onde todas estas partes se influenciam umas às outras. Face a este dilema, Roldão (2019) aponta para a necessidade de se substituir, então, o entendimento atual de avaliação por um conceito de currículo que gere percursos de aprendizagem individualizados e diferenciados onde aprender seja objeto de um processo formativo e contínuo.

A verdade, é que encontrar um método para avaliar o aluno na sua globalidade é algo verdadeiramente desafiante e que não pode ser sistematizado, sendo muitas vezes necessário recorrer ao que o PC categorizava como o "olhómetro", que no meu ver é a observação e consequente interpretação que o professor faz das atitudes/comportamentos dos alunos. Além do uso desta ferramenta, tentamos também que a avaliação fosse autorreferenciada (particularmente nos alunos que apresentavam grandes dificuldades iniciais no domínio motor), onde a evolução dos alunos era o principal foco.

3.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa, foi sem dúvida a avaliação mais usada e mais importante do processo ensino-aprendizagem, funcionando como uma reguladora das ações dos alunos e do professor. Segundo Chng e Lund (2018), tem o propósito de permitir aos professores reverem e ajustarem as suas práticas de ensino e conceder aos alunos conhecimento acerca do seu progresso. Pode-se afirma que esta avaliação foi efetuada de duas grandes formas, através da observação do professor e do *Assessment for Learning* (AfL).

Aula a aula, era feita uma observação constante onde eram realizadas avaliações dos alunos a vários níveis, passando desde o aspeto motor, onde eram analisados comportamentos técnicos e táticos, chegando a aspetos emocionais e motivacionais, onde se analisava o envolvimento do aluno na aula.

Além da observação feita, devo destacar o AfL como a ferramenta-chave para o processo de avaliação formativa. Ao longo de todo o ano letivo, alguns dos objetivos principais eram, gradualmente centrar o processo de ensino-

aprendizagem nos alunos e a construção de sentido sobre o trabalho desenvolvido, objetivos estes que este tipo de avaliação ajuda a cumprir.

Através do preenchimento de *google forms* e de conversas formais e informais, os alunos eram confrontados com as atividades que decorriam nas aulas, onde lhes era pedido para refletir sobre as suas dificuldades e o que é que estes poderiam fazer para as melhorar. Para ajudar a situar os alunos, e a dar-lhes ferramentas para dar respostas adequadas a estas questões, todo este processo foi acompanhado de uma partilha das intenções de aprendizagem e respetivos critérios de sucesso. Penso que uma das vantagens deste método passa pelo processo de reflexão que os alunos têm de ter para conseguir responder a estes problemas. O simples facto de ter de pensar em quais são as suas dificuldades em determinada área/matéria faz com que o aluno tenha essas em mente quando avança para a prática e aproveite os momentos de execução para as resolver, que pode contribuir para uma maior rapidez e envolvimento no processo de aprendizagem. Considero, ainda, que a comparação que é estabelecida, entre a situação atual do aluno e aqueles que são os critérios de sucesso apresentados, podem ajudar à motivação dos alunos, dando-lhes uma meta clara que eles têm de atingir, e o que têm de melhorar para chegar até ela.

Além do aumento da participação dos alunos, e potencialização de os alunos se tornarem autores das suas próprias aprendizagens, o AfL foi ainda útil para mim, como professor, na medida que me ajudava a perceber quais as principais dificuldades que os alunos sentiam em determinada área. Por vezes estas dificuldades podem ser bastante difíceis de identificar, devido ao número de alunos e de todas as funções que um professor tem de cumprir em determinada aula. Abaixo está apresentado um excerto que representa esta situação com claridade:

> *"Depois da aula fui ver as respostas que os alunos deram à ficha do AfL e apesar de alguns alunos não terem sido muito introspetivos consegui retirar algumas observações importantes. A aluna X disse que não conseguia fazer o pino porque tinha medo. Já tinha reparado que ela tinha dificuldades neste elemento, mas ela nunca*

me tinha dito pessoalmente que era o medo que a impedia de o fazer."

(Diário de Bordo, 19 de outubro de 2022)

Esta avaliação veio permitir uma avaliação mais correta, em que o trabalho constante que os alunos vinham a desenvolver ao longo do ano era o aspeto mais valorizado, ao invés de esperar até um momento singular (avaliação sumativa), onde vários fatores, como a ausência do aluno, ou o nervosismo poderiam afetar negativamente o aluno. Além disso, esta avaliação permite também ser um docente mais capaz de adaptar as tarefas de aprendizagem, proporcionando-lhe uma base sólida para as alterar conforme as observações efetuadas.

3.4.3. Avaliação Sumativa

Borghouts et al. (2017) afirmam que avaliação sumativa normalmente acontece no fim de uma UD, e resulta na atribuição de uma nota para determinar o nível de performance dos alunos. Esta citação permite entender que ao contrário da avaliação formativa, este momento de avaliação não pretende auxiliar na aquisição de aprendizagens, mas sim como uma ferramenta para ajudar o professor a classificar em vez de avaliar.

Apesar da importância que esta apresenta, particularmente na ajuda que traz ao professor a perceber a eficácia e pertinência das decisões tomadas no processo ensino-aprendizagem, penso que não se pode dar demasiado "peso" ao que acontece neste momento quando se pretende classificar os alunos. Acredito que este momento de avaliação tem mais utilidade para esclarecer algumas dúvidas sobre a performance de determinado aluno que não tenham sido esclarecidas apenas com a avaliação formativa. Porém, pelas conversas que ouvi e experiências que tive, muitos professores ainda dão demasiada importância a este momento, que na minha ótica é "uma gota num oceano".

3.5. UM DESABAFO DE QUEM TENTA MOTIVAR E MANTER-SE MOTIVADO

Como já tem sido referido ao longo deste relatório, um dos aspetos mais característicos da turma que me foi atribuída era a sua falta de interesse e motivação para a disciplina. À primeira vista aparenta ser só mais um "problema" a resolver como seriam tantos outros ao longo do EP, mas mal sabia o Bruno que se apresentou na escola a dia 1 de setembro o transtorno e consequencial crescimento que esta condição ia despoletar.

Recuando até ao início deste processo, uma das deficiências na minha ação enquanto professor, rapidamente apontada pelo PC, passava pela minha aparente falta de entusiasmo e de emoção enquanto lecionava as aulas.

> *"Não consigo sistematizar e explicar-te concretamente o que é que falta, mas há situações em que pareces um robô."*
>
> ***Professor cooperante***

Apesar de estas palavras serem difíceis de digerir, o PC fez um bom trabalho a atenuar o impacto deste feedback, reforçando sempre que é normal os EE apresentarem dificuldades nesta fase do processo. Contudo, para desenvolvermos profissionalmente, é necessário aceitar os nossos erros e estar pronto a melhorar. Aliás, existe uma relação entre o entusiasmo demonstrado pelo professor e a motivação intrínseca e sentimentos de vitalidade por parte dos alunos (Patrick et al., 2000), portanto este seria um assunto a resolver de imediato. E assim fiz, nas aulas seguintes tentei recorrer mais à demonstração, alterei o meu tom de voz, melhorei a minha linguagem corporal e tentava ser mais entusiasta e frequente com os meus feedbacks positivos. À medida que as aulas avançavam, esta tentativa de melhoria acabou por ser reconhecida tanto pelo PC, como pelo restante NE, e este reconhecimento fez-me sentir mais motivado e competente na minha ação enquanto professor. Contudo, retirando-me da equação e analisando o problema a resolver (motivação dos alunos), o efeito desta mudança tinha sido desapontante. Apesar de haver alguma melhoria na atitude dos alunos, esta era momentânea, ou seja, estes só melhoravam a sua atitude quando eu "puxava" por eles, e se porventura na aula seguinte eu não demonstrasse o mesmo nível de energia o comportamento dos alunos voltaria ao patamar inicial.

“Esta postura renovada que tenho adotado tem funcionado melhor, mas “sai” tudo de mim, além de cansativa esta estratégia não me parece ser sustentável.”

(Diário de bordo, 5 de novembro de 2022)

Sendo esta estratégia insuficiente, tentei encontrar outras que pudessem fazer os alunos encarar esta disciplina com um novo olhar. E, sentindo que já tinha feito as alterações necessárias na minha atuação, redirecionei o foco de mim para as situações de aprendizagem propostas em cada aula. Analisando a teoria da autodeterminação, procurando fazer com que os alunos atingissem um estado de motivação intrínseca, que está associado a uma maior satisfação com a disciplina (Vasconcellos et al., 2019), esta diz-nos que, para se sentirem motivadas, as pessoas necessitam de se sentir competentes (Ryan & Deci, 2017). Este sentimento pode ser alcançado através de atividades que permitam que os alunos se sintam capazes e operem de forma eficaz. Alternativamente, atividades que são muito desafiadoras e feedback negativo abundante minam os sentimentos de domínio dos alunos e frustram a competência (White et al., 2021). Com base neste fundamento tive particular cuidado ao estruturar as aulas, procurando sempre propor tarefas que eu acreditava que os alunos fossem capazes de executar, e mesmo que eu não sentisse que o desempenho deles nessas tarefas fosse ao encontro das minhas expectativas, fazia um esforço para dar feedbacks positivos e encorajadores na tentativa de os fazer sentir que estavam a ter sucesso. Por vezes, esta estratégia era bastante frustrante, na medida em que me fazia sentir estagnado no processo de ensino. Ou seja, apesar da minha vontade de avançar com os conteúdos programados para as diferentes matérias de ensino, reconhecia que este era um problema com maior relevância e que tinha de ser abordado, mesmo que comprometesse o planeamento previamente elaborado. Porém, tal como eu esperava, também este método teve um sucesso limitado. Apesar de os alunos participarem nas tarefas a “aura” das aulas mantinha-se: os atrasos a chegar às aulas de forma a tentar reduzir o tempo desta mantinha-se, as caras desinteressadas nos momentos de instrução mantinham-se, o perguntar “quanto tempo falta” ao colega que está de fora com atestado mantinha-se, as tentativas de roubar repetições na aptidão física mantinha-se, enfim, o desânimo mantinha-se.

"Não sei o que é que posso fazer mais, por muito que tente, não consigo fazer com que eles gostem de participar na disciplina"

(Diário de bordo, 12 de dezembro de 2022)

Apesar de agora não me orgulhar de o dizer, a partir deste momento o EP, experiência que apesar de ser desafiante também deveria ser motivadora, acabou por dar uma reviravolta para o pior. Até este ponto eu ainda me sentia disposto a fazer tudo o que fosse necessário para melhorar a minha atuação e por consequente proporcionar aos alunos melhores aulas. Mas este feedback negativo, na forma de desinteresse, que me era constantemente transmitido pelos alunos acabou por me "quebrar". Tentativa após tentativa de mudar algo em mim ou nas aulas e deparar-me sempre com o mesmo resultado acabou por fazer com que deixasse de me esforçar para tentar mudar a atitude dos alunos da turma; olhando para trás pode-se dizer que desisti. Contudo, agora é fácil olhar para trás e reconhecer que houve uma desistência de tentar mudar algo que no momento parecia ser impossível de o fazer. No momento, ao invés de ser incansável na tentativa de arranjar novas estratégias, coloquei toda a responsabilidade "em cima" dos alunos, assumindo que estess não gostavam e não se disponibilizavam para a disciplina e não havia nada que eu pudesse fazer para o combater. Simplesmente aceitei esta característica da turma e passei-me a focar em aspetos que sentia que estavam mais em meu controlo, o meu conhecimento das modalidades, a forma como comunicava, elaboração das "dicas da semana", entre outros. Continuei o processo de ensino, ignorando este problema evidente, pois, afinal, ainda havia todo um ano letivo pela frente e não me parecia fazer sentido "desperdiçar" o meu ano de estágio focado apenas neste aspeto quando havia tanto mais para aprender nesta oportunidade única.

Após esta decisão, retomei a minha função de EE sem dedicar o meu pensamento a este assunto, até que um dia a PO marcou uma reunião, para estabelecer um "ponto de situação" com todos os estagiários. Quando recebi esta informação não estava de todo preocupado ou ansioso com potenciais feedbacks negativos, sentia que a única coisa que me poderia prejudicar era a motivação e a (falta de) energia da turma, mas como já me havia mentalizado que isso era um problema deles, sentia que a minha atuação tinha sido positiva até ao momento. Avançando para a reunião, a PO fazia pequenos comentários

em relação a cada EE, dando a sua perceção do que tinha observado nas aulas que presenciou. Aí chega a minha vez de ouvir o que a professora tinha a dizer: "Nota-se que há uma falta de relacionamento com a turma". Admito que quando ouvi isto fiquei um pouco perturbado, pensando que esta situação me pudesse prejudicar no momento de classificação. "Como é que é possível dar-me bem com a turma!? Eles não querem fazer nada", foi o pensamento que instantaneamente me surgiu à cabeça, porém encontrei outras palavras mais adequadas para transmitir esta ideia à PO, face ao que ela tinha acabado de me dizer.

> *"O Bruno não pode, nem deve pensar assim, mesmo que um professor não se identifique com a turma, ele é responsável por fazer tudo o que está ao seu alcance para ensinar os alunos."*
>
> ***Professora Orientadora***

Foi esta a resposta obtida ao contraponto que apresentei, resposta esta que, no momento de revolta em que me encontrava, apenas me fez redobrar estes sentimentos. Devo confessar que este momento foi um dos poucos que me fez questionar a minha competência enquanto professor, e para ressalvar a perceção que tinha de mim mesmo, comecei a procurar todas as justificações plausíveis que me assegurassem e que demonstrassem que o que a PO me havia dito era completamente injusto: Refleti acerta de tudo o que tinha ouvido nas reuniões de concelho de turma, nomeadamente no facto de todos os professores da turma se queixarem da apatia e falta de envolvimento dos alunos. Face a esta constatação, considerei que o problema não podia ser só meu; a minha relação positiva com os alunos das turmas dos meus colegas de estágio, pensando numa frase que a minha colega disse "Eles gostam mais de ti do que de mim"; enfim, tudo o que pudesse manter a minha perceção própria intacta e que culpabilizasse o meio que me envolvia. Ao invés de permitir que esta observação voltasse a acordar o Bruno do início do ano letivo que se sentia motivado para alcançar o melhor possível, deixei que o meu estado de negação se apoderasse e impedisse o que podia ser um momento de transformação. E assim continuei, voltando à rotina de tentar melhorar todos os aspetos de ser um professor, ignorando o elefante na sala.

Porém, sempre com este acontecimento no fundo da minha mente, certas situações e conversas começaram a inquietar-me e cada vez mais a fazer-me perceber que teria de haver uma mudança. Ao contrário do que certos "gurus motivacionais" afirmam, a mudança não ocorre de um momento para o outro, para mim esta é resultado de um acumular de acontecimentos que nos fazem perceber que o rumo que estamos a seguir não é de todo favorável aos nossos objetivos. Um destes acontecimentos, digno de destaque, ocorreu numa de inúmeras conversas tidas com o PC durante a observação da aula de um colega, em que ele me disse: "Eu acho que vais chegar ao fim do ano, e a tua reflexão final vai passar por reconheceres que tinhas potencial para mais, mas não o aproveitaste". Com a casualidade com que ele disse estas palavras, claramente não tinha noção do impacto que estas teriam. Ouvir isto obrigou-me a recuar até ao Bruno, que quando o pai chegava a casa de uma reunião escolar dizia: "as professoras, dizem que tens boas notas, mas que se te esforçasses mais podias ser um aluno excelente"; obrigou-me a recuar ao Bruno que num momento de exaustão física e emocional decidiu sair da natação e que ouviu as palavras do treinador: "podes não estar num bom momento, mas tens potencial para daqui a uns anos melhorar muito". Chega! Afinal de que me serve ouvir isto toda a minha vida e não atuar em consonância com o potencial que tantas pessoas identificam em mim. Assim, decidi que algo tinha de ser feito e que não me podia conformar com o processo medíocre que se tinha vindo a desenrolar.

Com o espírito renovado, era agora importante transformar este fogo reacendido em estratégias e métodos práticos que levasse os alunos a alcançar a mudança necessária. Primeiramente, voltei à minha primeira tentativa, a minha postura. Todos os aspetos que mencionei que teria de mudar foram agora multiplicados, o entusiasmo, os feedbacks, a linguagem corporal, tom de voz, por muito cansativo e desgastantes que as aulas fossem não me poderia permitir descuidar deste aspeto, tal como o PC referiu várias vezes: "tens que sair da aula exausto", e assim aconteceu aula após aula. Foi também decidido que apesar de ser o mais desejável, o apelo à motivação intrínseca não era suficiente, e foi implementado um sistema de recompensas, como apelo à motivação extrínseca, que favorecia os alunos que durante a aula demonstravam um bom comportamento e um bom nível de empenho nas tarefas propostas. O

critério para a aquisição de pontos foi este e não o desempenho, nem a qualidade com que os alunos executam as tarefas, pois se este fosse o caso, alunos que não eram tão dotados no departamento do domínio motor não encontrariam valor neste desafio e corria o risco de que esta não fosse uma proposta apelativa para estes. Como referem González-Víllora, et al. (2021), para alunos com pouca motivação intrínseca para o EF, podemos usar recompensas extrínsecas, sem abusar delas, para finalmente alcançar a aderência. Por isso é aconselhável criar experiências que usem recompensas vinculadas a pontos ou medalhas, entre outros. Portanto, foi criada uma tabela que pontuava os alunos com melhor prestação em cada aula, e, no final do ano letivo, os alunos que se enquadrassem no top 5 desta competição seriam recompensados com um prémio surpresa.

Ao contrário de tudo o que tinha experienciado antes esta estratégia estava finalmente a ter efeito.

> *"Não me acredito no quão bem esta estratégia resultou, logo na primeira aula o comportamento deles mudou de noite para o dia, nunca os tive tão empenhados numa aula."*
>
> ***(Diário de Bordo, 5 de abril de 2023)***

Esta alteração notória só me vinha a motivar ainda mais e a aumentar o meu nível de afeto pelos alunos e pela turma como um todo, que previamente era muito baixo. Só este fator contribuiu imensamente para melhorar a minha relação com a turma, o facto de eles notarem e de eu transmitir que estava cada vez mais orgulhoso do trabalho que eles estavam a desenvolver fez com que eles olhassem para mim com novos olhos. Ao invés de ser o professor "chato" que estava sempre atento ao que eles faziam, penso que eles reconheceram que eu apenas queria que eles dessem o melhor deles para melhorarem e atingirem o seu potencial. E por incrível que pareça, assim continuou até ao final do ano letivo, eles nunca se transformaram no que é a minha perceção de uma "turma ideal", nem eu num professor perfeito, tornámo-nos numa versão melhor de nós mesmos, e acredito que não poderia pedir mais do que isso. Por mais que este processo tenha contribuído para o meu crescimento profissional,

adicionando o entusiasmo e as recompensas externas ao meu “arsenal” de estratégias a utilizar no ensino, o crescimento pessoal foi imensamente maior.

Perceber que não podemos desistir e que com esforço e resiliência podemos ultrapassar as adversidades que nos são colocadas, é uma lição que levarei comigo para o resto da vida. Talvez mais importante ainda foi o sentimento de finalmente, de alguma forma, atuar sobre o meu potencial, arrependo-me de não o ter feito mais cedo, mas como a sabedoria popular nos diz, “mais vale tarde do que nunca”.

4. ENVOLVIMENTO E MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NO TRABALHO DA APTIDÃO FÍSICA NUMA PERSPETIVA DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM ENSINO RECÍPROCO

4.1. RESUMO

A estratégia global da organização mundial de saúde passa pela promoção da atividade física na população em geral e em particular nas crianças e jovens (OMS, 2020). A vida sedentária dos jovens é real, factual e leva a contornos preocupantes nas sociedades atuais. 84.3% dos adolescentes que frequentam o ensino não seguem as recomendações atuais sobre a prática de atividade física (Guthold et al., 2020). Esta situação apresenta grandes repercussões na aptidão física dos jovens e, consequentemente, afeta o seu bem-estar. A escola tem um papel preponderante na mudança destes hábitos, sendo identificada como um local ideal para a promoção de atividade física das crianças e adolescentes, particularmente na disciplina de Educação Física. Além dos momentos de prática em aula, é necessário intervir de forma a permitir dotar os alunos de ferramentas, conhecimentos e comportamentos para a construção de um estilo de vida saudável. O modelo *fitness education* (McConnell, 2014) engloba seis etapas para levar os alunos de um estado de dependência para um de independência e autonomia. Por sua vez, o ensino recíproco, é uma estratégia que ajuda ao desenvolvimento da construção de significado da tarefa (Omari & Weshah, 2010). Neste quadro, este estudo tem como objetivo analisar as aquisições e motivação dos alunos na área da aptidão física envolvidos num ensino de educação para a saúde e ensino recíproco. O estudo decorreu em contexto de estágio em educação Física. os participantes são 26 alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade de uma escola do Grande Porto. Os dados recolhidos resultam de um grupo focal e das observações do professor. Os alunos entrevistados manifestaram um aumento da motivação para a melhoria da aptidão física e referem que os métodos adotados foram úteis para a aumento dos seus conhecimentos e autonomia.

Palavras-chave: Aptidão Física, Educação para a Saúde, Ensino Recíproco, Atividade Física.

4.2. ABSTRACT

The global strategy of the world health organization involves promoting physical activity in the general population and in children and young people in particular (WHO, 2020). The sedentary life of young people is real, factual and leads to worrying contours in today's societies. 84.3% of adolescents who attend school do not follow current recommendations on physical activity (Guthold et al., 2020). This situation has major repercussions on the physical fitness of young people and, consequently, affects their well-being. School has a leading role in changing these habits, being identified as an ideal place for promoting physical activity among children and adolescents, particularly in the discipline of Physical Education. In addition to moments of practice in class, it is necessary to intervene in order to provide students with tools, knowledge and behaviors to build a healthy lifestyle. The fitness education model (McConnell, 2014) encompasses six steps to take students from a state of dependence to one of independence and autonomy. In turn, reciprocal teaching is a strategy that helps to develop the construction of meaning of the task (Omari & Weshah, 2010). In this context, this study aims to analyze the acquisitions and motivation of students in the area of physical fitness involved in health education and reciprocal teaching. The study took place in the context of an internship in Physical Education. The participants are 26 students from a 10th year class at a school in Greater Porto. The data collected results from a focus group and the teacher's observations. The students interviewed expressed an increase in motivation to improve their physical fitness and reported that the methods adopted were useful in increasing their knowledge and autonomy.

Keywords: Physical Fitness, Health Education, Reciprocal Teaching, Physical Activity.

4.3. INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição por onde todas as crianças e jovens passam e assume como objetivo central, a sua formação integral. A capacidade de abranger uma população tão alargada torna-a num local ideal para a promoção de atividade física nas crianças e adolescentes. O ambiente escolar oferece aos jovens a oportunidade de serem fisicamente ativos, principalmente por meio das aulas de EF (Bocarro et al., 2012). Por esse motivo, o sistema escolar é visto como um importante meio de promoção da atividade física e da saúde entre crianças e adolescentes. Quando realizada adequadamente e incorporada como um componente de um programa amplo e holístico de educação para a saúde, a monitorização da aptidão física na educação física serve como uma parte valiosa do currículo e desempenha um papel vital no apoio a estilos de vida saudáveis e à atividade física (Harris & Cale, 2019).

O papel da aptidão física na escola ganha uma preponderância redobrada quando existe um claro declínio na atividade física, particularmente nos adolescentes (Aubert et al., 2018), pois 84.3% não seguem as recomendações atuais sobre a prática de atividade física diária (Guthold et al., 2020).

Nos objetivos preconizados para a Educação Física curricular, assume particular importância o desenvolvimento da aptidão física, particularmente da aptidão muscular e aptidão aeróbia. A aptidão cardiorrespiratória, caracterizada como a capacidade total dos sistemas cardiovascular e respiratório de realizar exercícios extenuantes prolongados, sendo o consumo máximo de oxigénio (VO2max) atingido durante um exercício máximo até a exaustão voluntária (Ortega et al., 2008). Segundo Tomkinson et al. (2016), a capacidade cardiorrespiratória é, inclusive, o indicador de saúde mais importante nas crianças e jovens, sendo também um preditor forte de doença cardiovascular e várias causas de mortalidade em adultos (Ross et al., 2016). Também é importante salientar que segundo Raghuveer et al. (2020), em jovens a aptidão cardiorrespiratória influência de forma significante a saúde cardiometabólica, o rendimento académico a saúde cognitiva e a saúde mental, ajudando a combater doenças prevalentes como a ansiedade e a depressão.

A aptidão muscular é definida pela capacidade de realizar trabalho contra uma resistência e pode ser expressa através de força máxima, força explosiva, força de resistência e força isocinética (Ortega et al., 2008). Na história da pesquisa científica esta era muitas vezes “esquecida” quando comparada com a aptidão cardiorrespiratória no que concerne à sua relação com a saúde. Contudo, atualmente sabe-se que esta é igualmente importante e a EF também deve encontrar maneiras de a melhorar. A aptidão muscular é um indicador valioso para monitorizar a saúde de crianças e adolescentes (Garcia-Hermoso et al., 2019; Ramírez-Vélez et al., 2017). Uma baixa aptidão muscular é reconhecida como um forte indicador de um perfil metabólico pobre em jovens e está associado a várias doenças não-transmissíveis (Garcia-Hermoso et al., 2018). Aliás, Steene-Johannessen et al. (2019) mencionam que vários estudos transversais apoiam uma forte relação inversa entre uma fraca aptidão muscular e risco de doença cardiovascular em pessoas jovens. É ainda importante desenvolver esta aptidão desde novo, já que jovens com fraca aptidão muscular apresentam um risco acrescido de assim a manter até uma fase adulta (Fraser et al., 2010).

Apesar da melhoria destes dois tipos de aptidão ser um objetivo legítimo, o currículo ondes estes se inserem, baseia-se numa perspetiva patogénica de promoção de saúde, que atualmente domina os currículos e as políticas de desenvolvimento da educação global (Kickbush, 2017). Porém, apesar do seu domínio na forma de pensar em EF, saúde e bem-estar, esta perspetiva aparenta ter um sucesso limitado (McKenzie & Lounsbery, 2009). Ao longo da década de 1990 e primeira década do século 21, a “crise da obesidade” cada vez mais forneceu um quadro de referência para a educação física escolar, que procurava arranjar solução para combater este problema. Esta perspetiva acaba por promover um ideal de que “exercício é medicina”, tornando o principal objetivo das aulas de EF proporcionarem momentos de atividade física moderada a vigorosa, procurando combater esta crise (Fairclough & Stratton, 2005). Esta noção acaba por causar que se olhe para a promoção de saúde apenas através da lente de “prevenção de doença”, acabando por menosprezar todas as suas outras dimensões (Quennerstedt, 2008). Este apelo ao exercício físico regular como aspeto central de uma conscientização da saúde era efetivamente uma

“medicalização” da vida diária (Crawford, 1980), em que o exercício é o medicamento e a doença é a obesidade (Kirk, 2018). Antonovsky (1979) argumenta que uma orientação patogénica é limitante na medida em que o foco na doença faz com que se perca de vista o indivíduo, recomendado a mesma solução para pessoas e problemas diferentes. Também é limitante porque muitas vezes leva a soluções simples e reducionistas para problemas de saúde, promovendo a ideia de “desde que sejas fisicamente ativo, és saudável” ou “desde que todos sejam fisicamente ativos, o estado de saúde da população é bom”. Considerando estes obstáculos uma perspetiva salutogénica emerge como uma potencial alternativa da promoção de saúde (Kirk, 2018).

Um ponto de vista salutogénico, baseado no trabalho de Antonovsky (1996), procura combater a ideia de que um sujeito se encontra numa das duas situações: saudável ou não saudável; abrindo caminho para uma zona mais “cinzenta”, onde um indivíduo está mais ou menos saudável. Baseado neste conceito, esta perspetiva procura perceber quais os fatores que podem ajudar a promover a saúde e não focar tanto nos fatores que meramente reduzem o risco de doença. Neste quadro, McCuaig e Quennerstedt (2016) argumentam que uma perspetiva salutogénica permite que os desenvolvedores de currículo promovam a saúde salientando todos os seus benefícios e pontos fortes, em contraste à perspetiva patogénica baseada no “défice”. Pedagogicamente, esta vista pode ajudar a abordar os problemas de adolescentes, dando-lhes a capacidade de identificar recursos e bens relacionados com um estilo de vida saudável, transmitindo assim uma sensação de empoderamento e autodeterminação (Quennerstedt, 2018).

Face a esta realidade pede-se que a escola promova de forma consistente as normas e os benefícios de um estilo de vida saudável no currículo, tanto a nível primário como secundário (AfPE, 2015). É importante dotar os alunos de conhecimento para que eles consigam estruturar o seu treino fora do contexto escolar e, possivelmente mais importante, fazê-los perceber a importância e os benefícios desta, numa tentativa que essa perceção os motive para a melhoria da sua aptidão.

Neste entendimento, é necessário encontrar uma estratégia para enquadrar o trabalho a desenvolver na escola, particularmente nas aulas de EF. Para atingir este objetivo é necessário utilizar abordagens que consigam despoletar reações positivas nos alunos, tais como o preenchimento das necessidades psicológicas básicas deles (autonomia, competência, pertencer) (Ryan & Deci, 2017). Os dois modelos abaixo mencionados parecem ser capazes de preencher essas necessidades, tendo as seguintes características em comum: a) uma abordagem construtivista para ajudar os alunos a "aprender a aprender"; b) um processo de "*scaffolding*" através de avaliação formativa; c) o desenvolvimento de iniciativas colaborativas e cooperativas através de tarefas de grupo; d) um uso criativo de tarefas abertas (Joyce et al., 2015).

4.3.1. Educação para a saúde

Apesar de não ser implementado tão frequentemente como outros modelos pedagógicos (Haerens et al., 2011), este parece ser necessário se os professores querem que se obtenham benefícios relevantes para a saúde pública derivados das suas aulas de EF (Fernández-Río, 2016). McConnell (2014), apresenta o modelo de *Fitness Education*, que passa por procurar mover o aluno de um estado de dependência de instrução e motivação externa para um estado de motivação intrínseca e organização independente, baseando-se em três princípios primários: 1) os estudantes precisam da oportunidade de se envolverem em atividades físicas diárias, com intensidade e duração suficientes, a fim de ajudar a maximizar os benefícios para a saúde; 2) os estudantes necessitam de aprender o porquê da importância de aprimorar e manter níveis adequados de atividade e aptidão física; 3) os alunos devem desenvolver o conhecimento e as capacidades necessárias que permitam planear e, posteriormente, executar, programas com atividades, ao longo das suas vidas. Para que este crescimento ocorra, é necessário subir a "escada da literacia física" onde o primeiro degrau é: 1) o início da prática de atividade física; 2) tornar-se *"Fit*", onde já houve um incremento da aptidão física do indivíduo; 3) Autoavaliação, o sujeito já consegue perceber quais os pontos fracos/fortes da sua aptidão; 4) Autoplanificação, o aluno já adquiriu conhecimento suficiente para conseguir elaborar e estruturar um plano de treino que o leve à melhoria

física; 5) Atividade para a vida, onde o sujeito percebe a importância e os benefícios do exercício físico e pretende continuar a sua prática do decorrer da sua vida; 6) Vida ativa/ Bem estar, o indivíduo sente-se intrinsecamente motivado e desfruta da prática e esta já passa a fazer parte da sua rotina diária (McConnell, 2014).

4.3.2. Da Aprendizagem Cooperativa ao Ensino Recíproco

Na EF, tem sido dado uma enfâse aos desportos, testes e desempenho, descuidando outros conteúdos e não questionando o tipo de aprendizagens que estava a ser gerada nos alunos (Fyall & Metzler, 2019). Face a este problema, modelos mais participativos, que integram o diálogo, o consenso e a reflexão (aspetos essenciais para qualquer desenvolvimento motor e/ou psicológico em qualquer aluno), lentamente tornaram-se mais procurados, como é o caso da Aprendizagem Cooperativa (AC).

A aprendizagem cooperativa não é um modelo por si próprio, mas sim uma hibridização de outros modelos, que segundo Casey e McPhail (2018), é o que lhe confere o seu verdadeiro poder. Ele engloba um conjunto de estratégias pedagógicas que partilham atributos-chave (Johnson et al., 2013): 1) interação face-a-face entre estudantes para se ajudarem e cooperarem; 2) interdependência positiva para atingirem objetivos comuns; 3) responsabilidade individual, através da designação de tarefas para cada estudante contribuir para o trabalho do grupo; 4) processamento de decisões em grupo; 5) promoção de habilidades interpessoais para desenvolver capacidades de comunicação, gestão e liderança. Sendo o mais importante o agrupamento de estudantes durante um período controlado ou até à conclusão de uma tarefa, com a expectativa que todos os estudantes contribuam para o processo de aprendizagem (Metzler, 2011). As relações interpessoais criadas pela estrutura utilizada ajudam os alunos a aumentar as suas habilidades físicas, académicas, socias e afetivas (Metzler, 2011). E o facto de a dimensão coletiva ser superior a pessoal, resulta numa maior satisfação (Orlick, 1982), o que pode afetar positivamente a perceção dos alunos sobre a prática (Li, Chen, & Baker,2014).

Uma das formas de implementar o modelo da AC passa pelo uso do ensino recíproco (ER). O ER organiza os alunos em pares, atribuindo a cada um papéis distintos - um aluno desempenha o papel de fazedor e o outro de observador. No ER os alunos têm folhas de tarefas e são encorajados a fornecer feedbacks tanto de correção, como de incentivo, quando desempenham o papel de observador. Esta organização permite que os alunos trabalhem ao seu próprio ritmo e o papel do professor é garantir que os estudantes mantêm os seus papéis, intervindo apenas quando identifica alguma ameaça para a segurança dos alunos. No ER os alunos têm a oportunidade de: 1) Demonstrar respeito pelos colegas; 2) Demonstrar uma participação ativa, mantendo-se aplicados nas tarefas propostas; 3) Demonstrar autonomia, desafiando-se progressivamente nas atividades (p.e., tentar fazer mais repetições ou aguentar certa posição durante mais tempo); 4) Desenvolver paciência e tolerância enquanto trabalham com os colegas (Doris & Watson, 2013).

Face a este quadro, este estudo assumiu como propósito captar a perceção dos alunos acerca das estratégias utilizadas no desenvolvimento na aptidão física ao longo do ano letivo.

4.4. METODOLOGIA

4.4.1. Contexto

O presente estudo foi realizado por um estudante estagiário durante o seu estágio profissional numa escola cooperante situada em Vila Nova de Gaia, que alberga estudantes desde o 3º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário.

4.4.2. Participantes

No presente estudo estiveram envolvidos 26 alunos (19 raparigas e 7 rapazes) de uma turma de 10º ano dum curso científico-humanístico de humanidades. A idade dos participantes variou entre os 15-16 anos. Destes alunos, apenas 13 praticavam 3 a 5 horas de exercício físico semanal; os restantes praticavam entre 0 a 2 horas. Este perfil ajuda a perceber que os níveis de aptidão física inicial dos participantes era, no geral, baixo.

4.4.3. Desenho da intervenção

No decorrer do ano letivo foram lecionadas 34 aulas de 100 minutos e 29 aulas de 50 min. A estrutura das aulas manteve-se inalterada durante todo o processo. As aulas de 50 minutos eram dedicadas na sua totalidade ao desenvolvimento da aptidão física, já nas aulas de 100 minutos os 15 minutos finais eram reservados ao trabalho desta componente curricular.

- 1ª etapa

Numa fase inicial do ano letivo, ainda não tinha sido implementada a estratégia do ensino cooperativo, mas sim o MID. Que, apesar das suas várias limitações, continua a ser uma ferramenta legítima dependo do contexto onde se aplica. Este modelo permite uma maior eficácia quando aplicado a alunos com ritmos de aprendizagem lentos e nas etapas iniciais da prática (Rosenshine & Stevens, 1986), fornece ao professor a possibilidade de controlo estreito da atividade motora dos alunos e o professor decide o tempo de prática e/ou o número de repetições (Rosenshine, 1983). Todos estes aspetos foram cruciais, tendo em conta as características dos participantes, para alcançar o primeiro patamar do *Fitness Education*, "tornar-se Fit".

- 2ª etapa

Após este processo inicial, em que os alunos foram adquirindo competências técnicas e melhoraram a sua aptidão física, foi introduzida uma das dimensões do ensino cooperativo, o trabalho a pares. Neste csentido, os estudantes são encorajados a interagir e a aprender com as experiências criadas entre eles (Dyson et al., 2004). Nesta fase o professor sugere um exercício e o número de repetições a executar, e cada grupo efetuava-o ao seu próprio ritmo. Para auxiliar ao processo de aprendizagem, enquanto um dos membros executava o exercício prescrito, o outro era responsável por motivar e corrigir a execução do colega. Eram também fornecidas duas variações de cada exercício (uma mais simples e outra mais complexa), permitindo aos alunos selecionarem o que se adequava mais a si. Este método foi aplicado tendo em conta a busca do patamar da autoavaliação, em que se procurou os que os alunos identificassem o seu nível de aptidão física e escolhessem a variação do exercício com base nisso.

- 3ª etapa

A última etapa do processo assemelhava-se à anteriormente descrita. Mas em vez de cada exercício ser proposto, e só na finalização do mesmo é que era apresentado o próximo, era transmitido aos alunos um conjunto de exercícios com um número de repetições designados em que eles podiam alterar a ordem de execução, sendo a única exigência que cumprissem a totalidade das repetições propostas. Este modo de treino foi implementado para que os alunos tivessem uma maior autonomia e aprendessem a gerir o próprio treino.

Ao longo de todo o processo, nos 5-10 minutos inicias das aulas de 100', foram lecionados conteúdos relativos a várias dimensões de estilos de vida saudáveis, tais como: alimentação, princípios básicos de treino, entre outros. Estes momentos foram organizados com o intuito de criar uma atribuição de significado a todo o trabalho desenvolvido, e de dotar os alunos com conhecimento para que eles melhorassem a sua prestação no treino da aptidão física, tanto na escola como fora dela.

4.4.4. Instrumentos e Procedimento da recolha de dados

A perceção dos alunos foi captada através de um *focus* group, composto por 6 alunos escolhidos pelo investigador. A seleção dos alunos foi baseada em dois critérios: a) as suas capacidades de comunicação; b) seriedade e dedicação com que encararam o processo (procurando escolher os alunos com um desempenho mais positivo nesta categoria). Porque tal como Carey e Ashbury (2016) mencionam, este método de pesquisa funciona melhor em grupos onde os membros estão dispostos e são capazes de comunicar. A sessão foi conduzida pelo investigador e gravada com um telemóvel, onde foi garantido que todos os alunos estavam cientes que as suas respostas iam ser gravadas e posteriormente analisadas, podendo a qualquer momento recusar estes termos e abandonar a intervenção sem qualquer tipo de penalização negativa. Foi feita uma análise da literatura existente referente aos modelos utilizados e como é que estes foram operacionalizados nas aulas, de forma a filtrar os temas a serem discutidos na sessão. Como consequência, foram elaboradas as seguintes perguntas orientadoras: 1) Como foi a experiência no trabalho da aptidão física

nas aulas de EF?; 2) Que importância atribuis/conferes ao trabalho da aptidão física, e o que é que aprendeste de relevante?; 3) Consideras que o trabalho de pares foi beneficial para o teu desenvolvimento?; 4) Em que componente(s) da aptidão física sentes mais dificuldades? E o que é que achas que podes fazer para melhorar?

4.4.5. Procedimento de análises dos dados

Face o propósito do estudo, este processo requereu uma metodologia qualitativa.

Após a gravação do *focus group*, esta foi escutada posteriormente, de forma a retificar todo o conteúdo registado. Seguidamente, a conversa foi transcrita para um ficheiro Word, sendo anotadas as intervenções de cada aluno com o máximo de veracidade possível. O tratamento da informação foi feito através do uso dos procedimentos de análise temática (AT), que apresenta como característica fundamental a flexibilidade de utilização, podendo proporcionar avaliações ricas e detalhadas dos dados (Braun & Clarke, 2006). A AT é um método de identificação, análise e referenciação de padrões (temas) dentro dos dados. Um tema retrata algo de importância expresso nos dados referente ao problema investigado, apesar desta relevância não ser dependente de medidas quantificáveis (Joffe, 2012; Willig, 2013). Pode, então, ser avaliada a sua prevalência em termos de espaço ocupado em cada item de dados ou em todo o conjunto dos mesmos (Braun & Clarke, 2006). A análise temática dividiu-se pelas seguintes fases: 1) leitura repetidas das intervenções tidas ao longo da sessão, com o intuito de familiarizar com os dados que permitiria tirar apontamentos sobre os assuntos discutidos; 2) definição de códigos iniciais, procurando captar conteúdo semelhante dentro dos dados, com o critério de pertinência para o objetivo do estudo e a frequência de indicação pelos participantes; 3) definição de temas-padrão e seleção de excertos relativos a esses temas; 4) revisão dos códigos e dos temas, procurando refinar e filtrar os mesmos. Neste processo alguns foram eliminados pela falta de compatibilidade com o estudo; 5) Definição e atribuição de nomes aos temas, de forma a estruturar as temáticas escolhidas. Na sequência da análise das intervenções de

todos os alunos entrevistados no *focus group*, foi identificado que as suas opiniões se dividiram em temas centrais: (i) Motivação para o trabalho de aptidão física; (ii) O trabalho de pares; e (iii) Aquisição de conhecimentos.

4.5. RESULTADOS

4.5.1. Motivação para o trabalho da aptidão física

A motivação para a prática do exercício era algo com que os participantes desta entrevista batalhavam no início do ano letivo, tal como afirma o A1: *"… eu nunca tive essa motivação de melhorar a aptidão física..."* e A2: *"… sim, eu no início não tinha motivação"*. Apenas um destes alunos contrariava a tendência, afirmando que *"... sempre tive a mesma motivação de ser cada vez melhor"*.

Um fator que parece ter resignado com os alunos, coincidente com a segunda etapa do modelo do "*Fitness Education*", foi a atribuição de sentido ao desenvolvimento de aptidão física e aperceberem-se o quanto esta os ajuda noutros aspetos da vida deles, como referem A1: *"… quando fui melhorando percebi que ajuda a outras situações do dia a dia em outras atividades extracurriculares, então percebi que talvez se me esforçar um bocado mais nisso podia me ajudar no resto do dia e fora das aulas."* e A4: *" … depois de perceber que a aptidão física ajuda noutros fatores, procurei esforçar-me mais por causa disso."*. Outro impasse que resultava num desgosto pelo exercício, era o sentimento de incapacidade e de estagnação. Neste ponto alguns alunos mencionam a importância da consistência no trabalho desenvolvido para conseguirem evoluir, A5 afirma que: *"As pessoas melhoram, a evolução acontece. Por exemplo, no início do ano não conseguia fazer tantas flexões, mas agora insisti e trabalhei todas as aulas e já consigo fazer 20 em vez de 10.",* os alunos apontam para esta sensação de evolução como um fator determinante para o aumento da sua motivação, como declara A3: *"Antes sentia que nada mudava na minha, mas perceber que muda ajudou-me a continuar".*

4.5.2. O trabalho de pares

Como estratégia pedagógica que visava ajudar os alunos a melhorarem a sua aptidão física e paralelamente a esta aumentar o seu gosto por este tipo de atividade, o trabalho a pares parece ter tido um impacto positivo sobre estes alunos. Nos momentos das aulas em que este tipo de organização era implementado, em determinadas ocasiões era pedido que um dos membros dos pares corrigisse o exercício do colega, enquanto esse o executava. Os alunos parecem ter identificado este aspeto como uma boa fonte de aprendizagem, como diz A2: *"… quando são 2 pessoas a fazer, uma está de fora e ajuda sempre a corrigirmos e melhorarmos aquilo que estamos a fazer mal e assim ajuda-nos na eficácia do exercício."* Com o trabalho a pares, o professor propunha uma tarefa e cada grupo era tinha de se responsabilizar e cumpri-la, já que com este tipo de organização é extremamente difícil, como professor, assegurar-se que todos os alunos repetem o número de séries e repetições propostas. Esta determinante pareceu ser essencial para os alunos assumirem um maior grau de responsabilidade e autonomia, A5: *"… Termos de tomar partido e saber que temos uma tarefa a cumprir fez melhorar a nossa independência, responsabilidade e autonomia."* Os alunos também parecem privilegiar o ambiente de aula que este trabalho criou, em comparação com o MID aplicado numa fase inicial, como comentam o A3: *"… fazer um par com uma pessoa com quem nos sentimos confortáveis também faz o exercício ficar muito mais leve…"* e A6: *"o facto de nós fazermos com um colega com quem nos sentimos mais à vontade e mais confortáveis também nos motiva mais a querermos fazer o exercício de melhor forma."*. Outro aluno reparou ainda na vantagem de o trabalho a pares permitir cada aluno respeitar os seus limites e adequar o ritmo do exercício às suas capacidades, este aspeto pode ser muito vantajoso para alunos cuja aptidão exceda ou se encontre abaixo da média da turma, como A1 refere: *"Eu acho que trabalho de grupos também ajuda porque cada pessoa tem o seu tempo de fazer as coisas e como não é à contagem do professor cada um tem o tempo que necessita para fazer a quantidade de exercícios que o professor mandou fazer no tempo que o professor exigiu e assim fazem melhor, cada um a seu ritmo."*.

4.5.3. Aquisição de conhecimentos

Uma das preocupações ao longo do ano letivo passou por, não só proporcionar momentos de exercitação, como também fornecer informação aos alunos para que eles conseguissem gerir o próprio treino dentro e fora das aulas, os alunos parecem ter encontrado utilidade nesta abordagem, como transmite A1: *"As estratégias que eu usava para superar dificuldades aqui nas aulas, como me motivar, conseguir controlar melhor a respiração e não ligar tanto à fadiga do meu corpo, eu levava tudo isso para os treinos e conseguia progredir mais um bocado."* e A5: *"… A teoria que nós damos (…) também nos dá muito mais autonomia para conseguirmos trabalhar em casa, portanto temos mais independência."*. A3 aponta ainda para a capacidade de conseguir estruturar o seu próprio treino com base nas informações que lhe foram fornecidas: *"… nós aprendemos sobre a fórmula FITT e quando vou treinar tenho isso em mente e consigo planear muito melhor o que vou fazer naquela sessão (…) portanto foi bastante útil."* O modelo Fitness Education, indica também a necessidade de aprender como viver um estilo de vida saudável, e neste tópico os alunos apontam para alguma aprendizagens que lhes permitem alcançar esse objetivo, como aponta A4: *"… aprender sobre isso ajuda, porque vai chegar a um ponto em que não nos esquecemos e aprendemos a viver com estes conhecimentos do nosso corpo e da alimentação no nosso dia a dia."* e A2: *" Ouvir falar das dicas sobre o treino e a alimentação ajudou a ter uma noção melhor de como é que devemos comer e como devemos treinar."*

4.6. Discussão

Em relação às vantagens do ensino recíproco, as declarações dos alunos parecem ir ao encontro do que Bores-García et al. (2021) afirmam, sendo possível verificar um ambiente de aula mais positivo para os alunos com o uso deste modelo e uma maior satisfação ao executar a tarefa (Orlick, 1982). Este parece ser um aspeto determinante para mudar o sentimento negativo dos alunos sobre a aptidão física, pois como Li et al. (2014) referem, experiências positivas na prática podem alterar positivamente a perceção dos alunos sobre um tema, e corrobora também com as afirmações de Mesquita et al. (2014) que o trabalho de grupos promove e desenvolve um sentimento de pertença nos

alunos, elevando o seu envolvimento na prática. Os alunos mencionaram ainda que devido ao aspeto de terem um colega a corrigi-los enquanto praticavam diferentes exercícios foram capazes de aprender a executá-los com maior correção, afirmação que vai de encontro ao que Nopembri et al. (2019) afirmam, ao considerarem este modelo superior em relação aos tradicionais modelos instrucionais para a aquisição de capacidades físicas e motoras. Os mesmos autores apontam ainda para este modelo como um potencializador de os alunos aprenderem a lidar com situações stressantes, aspeto este que os alunos reconheceram, dando-lhes a hipótese de desempenhar as tarefas a um ritmo adequado para eles, sem sentir a pressão de ter de acompanhar o ritmo da restante turma. Este trabalho colaborativo também pareceu dar aos alunos um maior nível de autonomia, competência fulcral a desenvolver para que se estruture de forma plena a personalidades de cada aluno (Betti & Zuliani, 2009). É importante referir que este acentuado impacto positivo na autonomia, pode-se dever à estruturação dos grupos de trabalho, pois como referem Agbuga et al. (2016), o impacto do modelo na promoção de autonomia e responsabilidade de cada aluno parece ser maior em vários subgrupos mais reduzidos do que em grandes grupos. Ainda que os alunos não tenham referido diretamente na entrevista, foi possível observar que, com a implementação deste modelo, existiu uma melhoria no domínio social dos alunos. A interdependência criada e a subsequente necessidade de diálogo e resolução de problema em conjunto pareceram ajudar a desenvolver as capacidades sociais dos alunos, descobrimentos que vão de encontro às observações de Johnson & Johnson (2013) e de Velázquez (2012).

4.7. CONCLUSÃO

Em conclusão, este estudo veio acrescentar à literatura como é o que os alunos percecionam o uso do FE e do ER e como é que estes influenciam a abordagem dos alunos à aptidão física. De enfatizar que os alunos parecem sentir-se mais motivados em modelos cooperativos, especialmente no ER, em comparação a modelos mais diretivos focados no professor. Tanto pela

construção de sentido, através da transmissão dos benefícios de um estilo de vida saudável, tanto pelo domínio social mais destacado no ER.

Este estudo apresenta como limitações a amostra ser apenas com alunos de uma turma, sendo necessário, em investigações futuras, captar a perceção de alunos em contextos variados (diferentes anos de escolaridade, curso) – importa ainda destacar que os modelos adotados foram postos em prática por um professor estagiário com experiência reduzida na docência e sem formação especializada tanto no modelo FE, como no ER.

4.8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Association for Physical Education (AfPE). Health Position Paper. 2015. http://www.afpe.org.uk/physicaleducation/wpcontent/uploads/afPE_Health_Position_Paper_Web_Version2015.pdf

Bocarro JN, Kanters MA, Cerin E, Floyd MF, Casper JM, Suau LJ, et al. School sport policy and school based physical activity environments and their association with observed physical activity in middle school children. *Health & place*. 2012; 18(1):31–8.

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education. Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146–155. 10

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Carey, M. A., & Asbury, J. E. (2016). *Focus group research (Vol. 9)*. Routledge.

Casey, A., & McPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(3), 294–310

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226–240.

Fairclough, S. & Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14-23

Fernández-Río, J. (2016). Health-based Physical Education: A Model for Educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87*(8), 5-7.

Fraser BJ, Schmidt MD, Huynh QL, et al. Tracking of muscular strength and power from youth to young adulthood: longitudinal findings from the Childhood Determinants of Adult Health Study. *J Sci Med Sport*. 2010;20(10):927–31.

García-Hermoso A, Cavero-Redondo I, Ramírez-Vélez R, Ruiz JR, Ortega FB, Lee DC, Martínez-Vizcaíno V. (2018). Muscular strength as a predictor of all-cause mortality in apparently healthy population: a systematic review and meta-analysis of data from approximately 2 million men and women. *Arch Phys Med Rehabilitation. 99*(10):2100–13.

Garcia-Hermoso A, Vegas-Heredia ED, Fernández-Vergara O. (2019). Independent and combined efects of handgrip strength and adherence to a Mediterranean diet on blood pressure in Chilean children. *Nutrition*.; 60:170–4.

Guthold R, Stevens GA, Riley LM, Bull FC. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child Adolesc Health*. 2020;4(1):23-35

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321–338.

Harris J, Cale L. Promoting Active Lifestyles in Schools. *Champaign, IL:* Human Kinetics; 2019.

Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In D. Harper & A. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychoterapy: A Guide for Students and Practitioners* (pp. 209-223). Chichester: Wiley-Blackwell.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Edina, MN:Interaction Book Company.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of Teaching*. Pearson

Kickbush, I. (2017). Foreword. In Mittelmark, B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G.F., Pelikan, J.M., Lindstrom, B. & Espnes, G.A. (eds.) *The Handbook of Salutogenesis*, Springer Open, pp. v-vi.

Kirk, D. (2018). Physical Education-as-Health Promotion: Recent developments and future issues. *Education and Health*, 36(3), 70-75.

Li, F., Chen, J., & Baker, M. (2014). University students' attitudes toward physical education teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*,33(2), 186–212

McConell, K. (2014). Fitness and wellness education. In *Standards based physical education curriculum development* (pp. 367-387).

McCuaig, L. & Quennerstedt, M. (2016). Health by stealth – exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. *Sport, Education and Society.* 23(2), 111-122.

McKenzie, T.L. & Lounsbery, M.A. (2009). School Physical Education: The pill not taken. *American Journal of Lifestyle Education*. 3, 219-225.

Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 01-14.

Metzler, M. (2011). Instructional models for physical education (3rd ed.). *Scottsdale*, AZ: Holcomb Hathaway.

Nopembri, S., Sugiyama, Y., Saryono, & Rithaudin, A. (2019). Improving stress coping and problem-solving skills of children in disaster-prone area through

cooperative physical education and sports lesson. *Journal of Human Sport and Exercise, 14*(1), 185–194.

Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and gamesbook*. New York, NY: Pantheon

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11

Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health - a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283.

Raghuveer, Geetha; Hartz, Jacob; Lubans, David R.; Takken, Timothy; Wiltz, Jennifer L.; Mietus-Snyder, Michele; Perak, Amanda M.; Baker-Smith, Carissa; Pietris, Nicholas; Edwards, Nicholas M. (2020). *Cardiorespiratory Fitness in Youth: An Important Marker of Health: A Scientific Statement from the American Heart Association. Circulation.*

Ramirez-Vélez R, Peña-Ibagon JC, Martínez-Torres J, et al. (2017). Hand-grip strength cutof for cardiometabolic risk index among Colombian children and adolescents: the FUPRECOL Study. *Sci Rep*. 7:42622.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal, 83*(4), 335–351.

Rosenshine, Barak & Stevens, Robert. (1986). Teaching Functions. *Handbook of Research on Teaching*. 376-391.

Ross, R., Blair, S. N., Arena, R., Church, T. S., Després, J. P., Franklin, B. A., ... & Wisløff, U. (2016). Importance of assessing cardiorespiratory fitness in clinical practice: a case for fitness as a clinical vital sign: a scientific statement from the American Heart Association. *Circulation*, 134(24), e653-e699.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publishing.

Steene-Johannessen J, Anderssen SA, Kolle E, et al. (2009) Low muscle fitness is associated with metabolic risk in youth. *Med Sci Sports* Exercise. 41(7):1361–7.

Tashakkori, A. (2009). *Are we there yet? The state of the mixed methods community*. SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.

van Sluijs EMF, McMinn AM, Griffin SJ. (2009). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Br J Sports Med. 42*(8):653-657.

Velázquez, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education, 1*(1), 80–105.

Watson, D. L., & Clocksin, B. D. (2012). *Using physical activity and sport to teach personal and social responsibility*. Human kinetics.

WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour: at a glance. (2020) Genebra: Organização Mundial da Saúde.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à fase final do EP, é momento de refletir sobre todo o processo decorrido ao longo do ano letivo, e relembrar as experiências e vivências mais marcantes, que agora se traduzem em aprendizagens não só a nível profissional, como a nível pessoal. O momento pelo qual tão ansiava quando me encontrava no seio de uma desmotivação e frustração enorme, dado a incapacidade de alcançar e despertar mudança nos alunos da turma que foi atribuída, tinha chegado. E agora, quando finalmente me começava a sentir um professor competente, com mais capacidades e ferramentas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem para cada um dos seus alunos, a viagem tinha que ter o seu término.

Analisando o resultado do EP, e confrontando-o com as minhas expectativas iniciais, posso afirmar com certeza de estas foram superadas. Devo confessar que quando comecei esta experiência não tinha sequer a certeza de que o Ensino era aquilo a que eu queria dedicar a grande parte da minha vida profissional. A soma da atenção mediática que a carreira docente recebia (destacando as frustrações que os profissionais desta área possuem) em conjunto com o meu interesse por outras áreas do desporto e do exercício físico, faziam-me questionar se esta era a via para mim. Porém, após perceber os valores que somos capazes de transmitir aos alunos e o sentimento de realização pessoal que surge quando conseguimos chegar à pessoa que vive dentro de cada aluno e dar-lhe algo de positivo, pude-me aperceber que esta é sem dúvida uma área profissional que vou continuar a perseguir.

Posso ainda afirmar que esta viagem também me ajudou a mudar a forma como encaro a disciplina e o seu propósito. Numa fase primordial do ano letivo, tinha uma visão afunilada do que é que a EF se propõe a desenvolver, olhando para esta como um espaço onde os alunos podem aumentar os níveis de atividade física, aumentar a sua cultura desportiva e melhorarem o seu domínio motor em geral. Em consequência desta visão, acabava por ter uma perspetiva que se pode considerar “elitista”, onde me focava demasiado na performance física dos alunos e acabava por desvalorizar certos alunos, que apesar de

puderem não ser dotados fisicamente, representam exatamente aquilo que se pretende construir com a disciplina, indivíduos honestos e trabalhadores. E apesar de todos os objetivos previamente mencionados serem legítimos, esta disciplina tem espaço para aprendizagens mais significativas. Percebo agora que as situações que decorrem nas aulas de EF, desde que planeadas com cuidado e intenção, podem ser potenciadoras para a formação integral dos alunos, atendendo ao desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, sendo possível desenvolver aspetos como a autonomia, liderança, trabalho em equipa, e tantos outros.

Por fim, concluo que neste ano de estágio adquiri conhecimentos e capacidades que são necessárias para o exercício da profissão, onde destaco a importância de um bom planeamento, conhecimento dos conteúdos, e a entrega, entusiasmo e resiliência que um professor tem de ter para a otimização da sua ação. Não podendo negligenciar o crescimento pessoal que esta experiência proporcionou, frutos das pessoas com que tive a oportunidade de privar e as reflexões sobre os momentos mais desafiantes, que resultaram em lições que se podem aplicar em várias vertentes da minha vida.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa De Educação*, *30*(2), 159–185.
- Baker, A., & Beames, S. (2016). Good CoP: What makes a community of practice successful? *Journal of Learning Design, 9*(1), 72-79.
- Batista, P., & Leite Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In Rolim Marques, R., Batista, P., & Leite Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. mesquita & J. B. (org) (Eds*.), Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Bodoque-Osma, Ana & González-Víllora, Sixto & Torrijos-Muelas, Marta & Baena Morales, Salvador & González Fernández, Francisco Tomás & Martínez Martínez, Jesús & Pastor Vicedo, Juan & Pardo-Guijarro, María & Sierra-Ríos, Juan & Clemente, Filipe & Evangelio, Carlos & Díaz-Tejerina, David & Fernandez-Rio, Javier & Arufe-Giráldez, Víctor & Navarro Paton, Ruben & Tovazzi, Alice & Basso, Demis & Caprara, Barbara & Colombi, Alessandro. (2021). *Neuroeducación: ayudando a aprender desde las evidencias científicas*.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18*(1), 5-8.
- Capel, S., Whitehead, M. (2013). *Debates in Physical Education*. New York: Routledge.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89*(8), 29-34.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 84*(2), 163-202

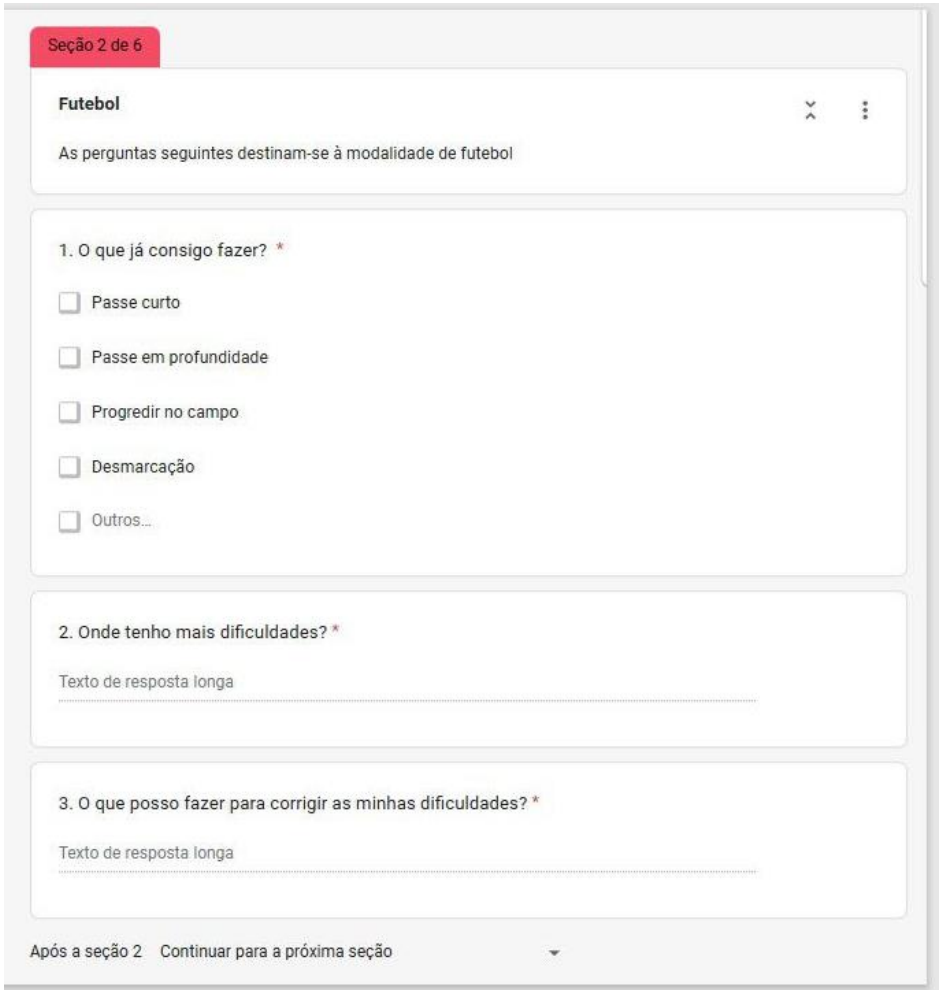
- Crum, B. (1993). *A Critical Review of Competing PE Concepts*. Institute for Social Research, Tilburg University.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior Público português. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 143-180.
- Davis BG. (1993). *Tools for Teaching*. San Franciso, CA: Jossey-Bass,
- Dudley, D., and Burden, R. (2020). What effect on learning does increasing? The proportion of curriculum time allocated to physical education have? A systematic review and meta-analysis. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 26, 85–100.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial, 4,* 36.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 3, 11-27.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Portugal: Editora FADEUP.
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55- 65). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Clercq, D. D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2019). O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão: Proposta Metodologica 156 para o Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos. *Los procesos de formación y rendimiento en Baloncesto: Progresos científicos para su mejora*, 111-130.
- Griffin LL, Patton K (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. In: Griffin LL, Butler J (eds) *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Human Kinetics, Champaign, IL, p 1-17
- Henrique, José. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física.* 2004. 586 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Faculdade de Motricidade Humana/UTL, Lisboa.
- Hopper, T. (1998). Teaching games for understanding using progressive principles of play, *CAHPERD*, 64(3), 4-7.
- Kaipa, R., Robb, M., & Jones, R. (2017). The effectiveness of constant, variable, random, and blocked practice in speech-motor learning. *Journal of Motor Learning and Development*, 5(1), 103-125.

- LEE, Amelia M.; SOLMON, Melinda. A. (1992) *Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills.* Quest, Champaign, n.44, p. 57-71, 1992.
- Marc CLOES. (2005). Research on the student's motivation in physical education. In: CARREIRO DA COSTA, F.; CLOES, M.; VALEIRO, M. G. (Eds.). *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport*. Lisboa: FMH p. 197-210.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. Brasilia: UNESCO Publishing.
- Mesquita, I. (2008). A magnitude adaptativa da técnica nos jogos desportivos. Fundamentos para o treino. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos* (pp. 93-107). Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2015). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165-184). Lisboa: FMH edições.
- Patrick, B., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?" The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 217–236.
- Roldão, M. d. C. (2019). Prefácio. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: SPEF.
- Rose, N. (2001). The politics of life itself. *Theory, Culture & Society, 18*, 1-30.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2018). *Conditions of Practice. In Motor control and learning: A behavioral emphasis* (Vol. 6, pp. 437-486): Human kinetics
- Shea, J. B., & Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental psychology: Human Learning and memory*, 5(2), 179.
- Siedentop, D. (1994). Sport Education: *Quality PE through positive sport experiences*. Champaingn, IL: Human Kinetics.
- Sylvester, B. D., Gilchrist, J. D., O'Loughlin, J., & Sabiston, C. M. (2020). Sampling sports during adolescence, exercise behaviour in adulthood, and the mediating role of perceived variety in exercise. *Psychology and Health*, 1–16.
- Sylvester, B. D., Jackson, B., & Beauchamp, M. R. (2018). *The effects of variety and novelty on physical activity and healthy nutritional behaviors*. In A. J. Elliot (Ed.), Advances in motivation science (Vol. 5, pp. 169–202). Elsevier.

- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R. L., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology.*
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of model. *JOPERD, 67*(1), 28-33.
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, *99*, 103247.

ANEXOS

ANEXO 1 – EXEMPLO DE FICHA AFL



ANEXO 2 – PLANO ANUAL

1 Semestre				
	100’	GINÁSIO DE CIMA	50’	GINÁSIO DE CIMA
09	20	Apresentação	22	Aptidão Física 1
	27	Dica1 Apresentação Basquetebol **Basquetebol 1**	29	Aptidão Física 2
10	4	Dica2 Apresentação Ginástica **Ginástica 1**	6	Aptidão Física 3 – **Coordenação - Skippings**
	11	Dica3 Apresentação Futebol **Futebol 1**	13	Aptidão Física 4 – **Coordenação – Skippings**
	18	Dica4 Níveis Atividade Física Portugal/Mundo **Basquetebol 2**	20	Aptidão Física 5 - **Testes Aptidão Física - Vai/vem + Flexões**
	25	Dica5 Conceito de Saúde **Ginástica 2**	27	Aptidão Física 6 - **Testes de Aptidão Física – Imp. H/V + ABS**
11	1	**FERIADO**	3	Aptidão Física 7 – **Coordenação - Skippings**
	8	Dica6 Apresentação ARE **ARE 1 + Basquetebol 3**	10	Aptidão Física 8 – **Cordas**
	15	Dica7 Apresentação Lutas **Ginástica 3 + Lutas 1**	17	Aptidão Física 9 - **Cordas**
	22	Dica 8 Estilo de vida Saudável **ARE 2 + Basquetebol 4**	24	**INTERRUPÇÃO**
	29	Dica 9 Higiene de Vida **Ginástica 4 + Futebol 2**		
12		**Possível Avaliação Formativa**	1	**FERIADO**
	6	Dica 10 Dica Basquetebol **ARE 3 + Basquetebol 5**	8	**FERIADO**
	13	Dica 11 Dica Ginástica **Ginástica 5 + Luta 2**	15	Aptidão Física 10 - **Cordas**
	20	Dica 12 Apresentação Atletismo **ARE 4 + Atletismo 1**	22	**CORTA-MATO**
FÉRIAS DE NATAL				
01	3	Dica 13 Hidratação e Alimentação **ARE 5 + Basquetebol 6**	5	Aptidão Física 11 – **Animal Flow**
	10	Dica 14 Conceito de Aptidão física **ARE 6 + Ginástica 6**	12	Aptidão Física 12 – **Animal Flow**
	17	**Avaliação** **Ginástica 7 + Basquetebol 7**	19	Aptidão Física 13 - **Testes Aptidão Física - Vai/vem + Flexões**
	24	**Avaliação** **ARE 7 + Conhecimentos**	26	Aptidão Física 14 - **Testes de Aptidão Física – Imp. H/V + ABS**
2 Semestre				
02	7	Dica15 **Judo 3 + Futebol 3**	9	Aptidão Física 14
	14	Dica16 **Lutas 3 + Futebol 4**	16	Aptidão Física 15
	21	Dica17 **ARE 8 + Atletismo 3**	23	Aptidão Física 16
	28	Dica18 **Lutas 4 + Futebol 5**		
03	7	Dica19 **Ginástica 8 + Atletismo 4**	2	Aptidão Física 17
	14	Dica20 **Lutas 5 + Futebol 6**	9	Aptidão Física 18 - **Testes Aptidão Física - Vai/vem + Flexões**
	21	Dica21 **Basquetebol 8 + Atletismo 5**	16	Aptidão Física 19 - **Testes de Aptidão Física – Imp. H/V + ABS**

	28	Dica22 **Lutas 6 + Atletismo 6**	23	Aptidão Física 20
			30	Aptidão Física 21
04	4	Dica23 **ARE 9 + Futebol 7**		
FÉRIAS DA PÁSCOA				
	18	Dica24 **Lutas 7 + Basquetebol 9**	20	Aptidão Física 22
	25	**FERIADO**	27	Aptidão Física 23
05	2	Dica25 **Atletismo 7 + Futebol 8**	4	Aptidão Física 24
	9	Dica26 **Ginástica 9 + Lutas 8**	11	Aptidão Física 25
	16	Dica27 – **Atletismo 8 + Futebol 9**	18	Aptidão Física 26 - **Testes Aptidão Física - Vai/vem + Flexões**
	23	**Avaliação** **Futebol + Lutas**	25	Aptidão Física 27 – **Avaliação basquetebol**
	30	**Avaliação** **Atletismo + Conhecimentos**		
06			1	
	6		8	**FERIADO**
	13			

ANEXO 3 – MODELO DE PLANO DE AULA

PLANO DE AULA						
Professor:			**Data:**		**Hora:**	
Ano/Turma:	**Semestre:**		**Local/Espaço:**			
Nº da aula:	**Duração da aula:**					
Nº de alunos:						
Recursos materiais:						
Objetivos da aula:						
Tempo	**Tarefa**	**Organização**	**Descrição**	**Componentes Críticas**	**Objetivos**	**Critérios de Êxito**
Parte Inicial da Aula						
Parte Fundamental da Aula						

Parte Final da Aula						

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

ANEXO 4 – EXEMPLO DE CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR

Aluno: _____

	GINÁSTICA - SOLO		M1 - Formativo	M2 - Heteroavaliação	M3 - Autoavaliação	M4 - Sumativa	M1 - TOTAL	M2 - TOTAL	M3 - TOTAL	M4 - TOTAL
20%	Rolamento à frente	Colocação das mãos	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Impulsão dos MI	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Elevação da bacia	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Contacto do solo com a nuca	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Rolamento suave e contínuo	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Levantar sem o apoio das mãos	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
10%	Rolamento à frente com MI afastados	MI estendidos, afastam-se só no final	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Boa flexão do tronco à frente	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Repulsão dos MS efetuada por dentro dos MI afastados	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
20%	Rolamento à retaguarda	Fechar os MI fletidos sobre o tronco	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Fletir a cabeça, encostar o queixo ao peito	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Colocação das mãos à largura dos ombros e viradas para a frente	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Corpo bem fechado durante o rolamento	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Repulsão dos MS, para elevar a cabeça e não bater com ela no solo	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
10%	Rolamento à retaguarda com MI afastados	Flexão do tronco sobre os MI e o queixo sobre o tronco	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Mãos apoiadas à largura dos ombros, viradas para a frente	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Corpo bem fechado durante o rolamento	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Repulsão efetiva das mãos, passando a cabeça sem bater	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
10%	Apoio facial invertido	Mãoa à largura dos ombros, viradas para a frente	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Cabeça levantada, olhar dirigido para a frente	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		MS em extensão completa, "empurrar" o chão	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Corpo alinhado e com tonicidade	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Flexão controlada dos MS na fase de enrolamento	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
3,00%	Posições de equilíbrio	Avião	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
3,00%	Posições de flexibilidade	Ponte	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
4%	Elementos de ligação	Saltos, voltas, afundos	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
	Sequência	Fluidez	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Ritmo	Faz	Faz	Faz	Faz	0,7142857	0,7142857	0,7142857	0,7142857
		Observações								
80%	**TOTAL**						19,9999996	19,9999996	19,9999996	19,9999996

Roda	10
Pino de cabeça	10

ANEXO 5 – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

esag

Ficha de Caracterização do Aluno

Dados Biográficos:

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Número: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

Saúde:

Horas de sono diárias: _____

Contraindicações para a prática de Atividade Física: _____

_____

_____

Tomas algum medicamento regularmente: __ Sim __ Não Se sim, qual? _____

Tens alguma lesão? __ Sim __ Não Se sim, qual? _____

Problemas auditivos? __ Sim __ Não

Problemas visuais? __ Sim __ Não

Tens outro problema de saúde? __ Sim __ Não Se sim, qual? _____

Hábitos desportivos:

Praticas alguma modalidade? __ Sim __ Não Se sim, qual? _____

Federado? __ Sim __ Não

Quantas horas praticas por semana? _____

Participas no Desporto Escolar? __ Sim __ Não Se sim, qual? _____

Se não praticas nenhum desporto, qual modalidade gostavas de praticar? _____

Hábitos escolares:

Qual é a tua disciplina favorita? _____

Disciplina com mais dificuldade? _____

Disciplina com menos dificuldade? _____

Gostas da disciplina de Educação Física? __ Sim __ Não

O que mais gostas nas aulas de Educação Física? _____

O que menos gostas nas aulas de Educação Física? _____

Outra:

Como ocupas o teu tempo livre? _____