



Ser professor de educação física: uma busca incessante pelo desenvolvimento de aprendizagens nos alunos

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Bruno André Silva Seabra

Porto, junho de 2024

Ficha de Catalogação

Seabra, B. A. S. (2024). Ser professor de educação física: uma busca incessante pelo desenvolvimento de aprendizagens. Porto: B. Seabra. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; PERFORMANCE; ENVOLVIMENTO;

Agradecimentos

À FADEUP, por ter sido a instituição que me acolheu nos últimos cinco anos e me ter dado conhecimentos fundamentais para me lançar na área que sempre sonhei.

Ao professor orientador, por toda a disponibilidade e recomendações que deu ao longo de todo este processo.

Ao professor cooperante, por todas as partilhas que fez ao longo do ano, que só a experiência permite alcançar.

Ao meu colega de núcleo, Fábio, por todos os momentos partilhados ao longo do ano que tornaram a experiência do estágio mais “leve”, mas ao mesmo tempo repleta de aprendizagens.

Aos meus pais por me terem dado suporte desde o primeiro dia que entrei na FADEUP.

À Eduarda por ter estado incondicionalmente ao meu lado e por me ter apoiado em todos os momentos.

Ao Paulo, por me ter guiado durante minha construção enquanto docente.

Ao João, Manuel e ao Diogo por terem estado sempre presentes como conselheiros e amigos.

Índice Geral

Ficha de Catalogação	i
Agradecimentos	ii
Índice Geral.....	iii
Índice de Figuras	v
Índice de Tabelas.....	vi
Índice de Anexos	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
Lista de Abreviaturas	x
1. Introdução	1
1.1 A Prática de Ensino Supervisionada	2
1.2 Estrutura do relatório de estágio	4
2. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e de Aprendizagem	5
2.1 Enquadramento Pessoal.....	5
2.2 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: FADEUP.....	8
2.2.1 A Licenciatura em Ciências do Desporto	8
2.2.2 O Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário	9
2.3 O Professor: elemento-chave na educação do aluno.....	11
2.3.1 O Professor de Educação Física	12
2.3.2 Uma conceção da Educação Física	13
2.3.3 Análise do Programa Nacional de Educação Física	13
2.3.4 O Perfil do Aluno: características gerais.....	14
2.4 Enquadramento Institucional.....	15
2.4.1 A Escola Cooperante e respetivas especificidades	15
2.4.2 O Núcleo de Estágio: composição	17
2.4.3 A Turma Residente: caracterização da turma atribuída.....	17
2.5 O planeamento para correspondente ano letivo.....	20
2.5.1 O Plano Anual para a disciplina de Educação Física.....	20
2.5.2 A Permeabilidade das Orientações Curriculares do Programa Nacional da Educação Física	21

2.5.3	As Unidades Didáticas: Elementos cruciais no ensino da Educação Física.	22
2.5.4	O Plano de Aula: a unidade básica do ensino da disciplina	23
2.6	Modelos de Ensino – uma perspetiva global	25
2.6.1	O Modelo de Instrução Direta	26
2.6.2	O Modelo de Educação Desportiva	28
2.6.3	O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo	31
2.6.4	O Modelo de Aprendizagem Cooperativa	33
2.6.5	O Modelo de Competências nos Jogos de Invasão	34
2.7	Os desafios ao longo da PES: os obstáculos a combater ao longo do percurso	35
2.8	A Avaliação: aspetos gerais e importância	38
2.8.1	A Avaliação Diagnóstica	39
2.8.2	A Avaliação Formativa	40
2.8.3	A Avaliação Sumativa	41
2.8.4	A Autoavaliação: a visão dos alunos sobre os seus desempenhos	43
2.8.5	Outros instrumentos de avaliação relevantes na PES	43
2.9	Ensino Regular vs. Ensino Profissional	44
2.10	A experiência como docente no Ensino Básico	45
2.10.1	A experiência, na sua generalidade:	45
2.10.2	As diferenças no ensino da Educação Física, entre os Ensinos Básico e Secundário:	46
3.	Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	48
3.1	Âmbito das Relações com a Comunidade	48
3.2	O Torneio de Desporto Escolar de Futsal	51
3.2.1	A Participação do Estudante Estagiário no evento:	53
4.	Área 3 – Desenvolvimento Profissional	55
5.	Conclusão e Perspetivas Futuras	72
	Referências Bibliográficas	74

Índice de Figuras

Figura 1 – Pavilhão (P1, P2 e P3)	16
Figura 2 – Sala de Ginástica (SEG)	16
Figura 3 – Espaços exteriores da EC	17
Figura 4 – Espaços exteriores da EC	17
Figura 5 – Gráficos circulares das distribuições dos alunos da TR por género e prática de desporto Extraescola	18
Figura 6 – Esquema representativo da criação de uma aula de EF, através de toda a documentação que a rege.....	25
Figura 7 – Principais características do MED	29
Figura 8 – Características específicas do Ensino Básico.....	47
Figura 9 – Diagrama de Extremos e Quartis, da Performance	61
Figura 10 – Diagrama de Extremos e Quartis, do Envolvimento em função do jogo	63
Figura 11 – Diagramas de Extremos e Quartis, da Performance e do Envolvimento, para a HS	64
Figura 12 - Diagramas de Extremos e Quartis, da Performance e do Envolvimento, para a LS	66

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Áreas de Competências que foram mais pertinentes no EP.....	15
Tabela 2 – Designações atribuídas a cada espaço do recinto desportivo da EC	16
Tabela 3 – Notas atribuídas aos alunos da TR, no final dos três anos letivos .	19
Tabela 4 – UD lecionadas e respetivos números de Aulas Previstas/Lecionadas.	22
Tabela 5 – Áreas e Subáreas das Atividades Físicas que foram lecionadas...	23
Tabela 6 – Estratégias do MED, usadas na TR, mediante a UD.	30
Tabela 7 – Dimensões do MAPJ, segundo Mesquita (2009)	31
Tabela 8 – Modelos usados nas UD	35
Tabela 9 – Tarefas selecionadas para TR do Ensino Básico	45
Tabela 10 – Atividades desempenhadas por mim, EE, para com a comunidade escolar	49
Tabela 11 – Calendários dos jogos de Futsal da equipa da EC	52
Tabela 12 – Designações dos três jogos e número de participantes em cada um.	59
Tabela 13 – Caraterística do MED e do MAPJ, aplicadas na UD de Voleibol..	59
Tabela 14 – Média das performances.....	61
Tabela 15 – Valores médios e desvios padrões, correspondentes a cada item avaliado	62
Tabela 16 – Diferenças de médias entre dois quaisquer testes	63
Tabela 17 – Média do Envolvimento.....	64
Tabela 18 – Coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> , para cada par avaliado	66

Índice de Anexos

Anexo 1 - Áreas e competências: Exemplos de aplicação na TR.....	xii
Anexo 2 - Questionário Inicial	xiv
Anexo 3 - Planeamento Anual.....	xv
Anexo 4 – Plano de Aula: Exemplo	xvi
Anexo 5 – Teste de Conhecimentos: Ginástica Acrobática	xvii
Anexo 6 – Diferenças entre a ministração da EF entre o Ensino Regular e o Ensino Profissional.....	xviii
Anexo 7 – Elementos diferenciadores entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário.....	xx
Anexo 8 – Fluxograma com o mapa de processos correspondente à participação do PE no DE de Futsal.....	xxi
Anexo 9 – Ficha de Jogo	xxiv
Anexo 10 – Pedido de Autorização	xxv
Anexo 11 – Grelha de Registos	xxvi
Anexo 12 – Fórmulas e Métricas.....	xxviii
Anexo 13 – Tratamento de Dados.....	xxix

Resumo

O Relatório de Estágio presente engloba todo o processo associado ao estágio profissional de um futuro docente de Educação Física, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Após uma breve introdução onde se apresenta um enquadramento normativo e legal para a realização da Prática de Ensino Supervisionada, a Área 1 expõe todo o percurso nos mundos desportivo e académico, do Estudante Estagiário, bem como os motivos que o levaram a optar pela via educativa do desporto. Apresentam-se ainda a Escola Cooperante e a Turma Residente, alusivas a todo o relatório. Os planos de aula e as Unidades Didáticas que foram ministradas encontram-se também representadas nesta primeira área, em conjunto com os modelos de ensino e os tipos de avaliação usados para com a Turma Residente. Toda a área apresenta, de um modo transversal, um conjunto de reflexões sobre os desafios e os problemas que surgiram ao Estudante Estagiário, entre os quais se destacam a necessidade rápida de resposta e de adaptação face aos imprevistos. Por fim, retratam-se ainda as experiências vivenciadas pelo Estudante Estagiário com o Ensino Profissional, no qual se notou uma maior dificuldade em manter a ordem e o foco, bem como no Ensino Básico, onde se constatou que são necessárias abordagens diferentes por parte do docente em ministrar a sua aula. Na Área 2, expõe-se o conjunto das contribuições mais significativas do Estudante Estagiário para com a Escola e a Comunidade, dando um maior enfoque ao Desporto Escolar de Futsal. Na última área, apresenta-se um estudo da performance e do envolvimento dos alunos, na Unidade Didática de voleibol. Neste estudo foi possível concluir que o recurso aos modelos de Educação Desportiva e de Aprendizagem Progressiva ao Jogos permitem obter resultados significativos no que concerne à performance dos discentes ao longo do tempo. Nas conclusões, realçam-se algumas das maiores aprendizagens do Estudante Estagiário, após a realização da Prática de Ensino Supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; PERFOMANCE; ENVOLVIMENTO.

Abstract

The present professional school placement Report encompasses the entire process associated with the professional internship of a future Physical Education teacher, within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education.

After a brief introduction, which provides a normative and legal framework for the Supervised Teaching Practice, Section 1 outlines the sporting and academic journey of the Intern Teacher, as well as the reasons that led them to choose the educational path of sports. It also introduces the Cooperating School and the Resident Class, which are essential to the context of the report. The lesson plans and Didactic Units that were taught are represented in this first section, along with the teaching models and assessment types used with the Resident Class. This section includes, in a transversal manner, a set of reflections on the challenges and problems faced by the Intern Teacher, highlighting the need for quick response and adaptation to unforeseen events. Finally, the experiences of the Intern Teacher with Vocational Education are depicted, noting greater difficulty in maintaining order and focus, and with Primary Education, where different approaches by the teacher in conducting the class were found to be necessary. In Section 2, the most significant contributions of the Intern Teacher to the School and the Community are presented, with a greater focus on School Sports in Futsal. The final section presents a study on the performance and involvement of students in the Volleyball Didactic Unit. This study concluded that the use of Sport Education and Game Progressive Learning models yields significant results in student performance over time. The conclusions highlight some of the major learnings of the Intern Teacher following the Supervised Teaching Practice.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING MODELS; PERFORMANCE; INVOLVEMENT.

Lista de Abreviaturas

EC	Escola Cooperante
EE	Estudante Estagiário
EF	Educação Física
EP	Estágio Profissional
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MAC	Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MAPJ	Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
MCJI	Modelo de Competências nos Jogos de Invasão
MED	Modelo de Educação Desportiva
MID	Modelo de Instrução Direta
NE	Núcleo de Estágio
PC	Professor Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UD	Unidade Didática

1. Introdução

Este relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um documento elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O relatório engloba todo o processo vivenciado desde a iniciação da prática pedagógica em contexto real de ensino até à sua conclusão, destacando a interação do Estudante Estagiário (EE) com a comunidade escolar e as atividades essenciais para a construção da competência profissional docente, além de explorar a colaboração e a inovação na Educação Física (EF).

A PES é considerada o momento mais importante na formação de um professor, pois permite o contacto direto com a realidade escolar, o início do processo de ensino e aprendizagem e a atuação como profissional de EF. Este período possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do primeiro ano do mestrado, considerados como formação inicial.

Este documento descreve e reflete sobre as experiências e aprendizagens vivenciadas nas diferentes áreas de desempenho - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, e Desenvolvimento Profissional (DL nº 79/2014, de 14 de maio; DL nº 240/2001, de 17 de agosto) - que me capacitaram para integrar a docência como profissão.

Durante o ano letivo, fui responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de uma turma do 12.º ano. Todas as tarefas inerentes à função docente, como a conceção, o planeamento, a execução e a avaliação da turma, foram da minha responsabilidade, sob a orientação do Professor Cooperante (PC) e do Supervisor da FADEUP. Além disso, tive a oportunidade de lecionar outra turma do ensino básico (6.º ano), durante dois meses.

Apesar do nervosismo e da ansiedade iniciais, posso afirmar que toda a experiência como EE foi encarada com grande entusiasmo e determinação para servir a instituição escolar que me acolheu. Permitiu-me também observar o constante progresso dos alunos e aprimorar as minhas competências profissionais. As minhas expectativas para com a PES eram elevadas ao início: queria transmitir conhecimentos teóricos e práticos pertinentes ao ano letivo dos

alunos e adotar uma abordagem que permitisse não só uma prática de bom nível das várias modalidades, mas também uma compreensão das várias modalidades abordadas. Foi gratificante verificar que tanto a mensagem como a metodologia foram assimiladas pela maioria dos alunos. Além disso, procurava proporcionar momentos de reflexão e satisfação aos discentes, criar um bom relacionamento interpessoal com a comunidade educativa e maximizar o tempo disponível em aula para atividades práticas, reduzindo períodos improdutivos e aumentando o rendimento das aulas de EF.

1.1 A Prática de Ensino Supervisionada

A prática de ensino supervisionada (PES) é de extrema importância para a formação do candidato a professor, pois viabiliza uma melhor aprendizagem para a sua futura prática como docente. De acordo com Santos et al., a PES, vulgo estágio profissional (EP) ou estágio pedagógico, representa a fase mais importante na formação de professores.

Com efeito, à PES é atribuído um lugar de charneira na formação de professores (Albuquerque et al., 2015) nomeadamente ao ser um espaço formativo e de reflexão no processo de desenvolvimento do EE (Amaral-da-Cunha et al., 2007). Em particular, com a componente prática que lhe é associada, deseja-se o desenvolvimento de um conhecimento especializado e a capacidade de o utilizar na ação, proporcionando, assim, o contacto com contextos reais de ensino e de prática profissional. Desta maneira, possibilita diminuir a diferença entre os constructos teóricos acerca do processo de ensino e de aprendizagem, adquiridos nas etapas de formação inicial, e as suas práticas na escola, durante a entrada como docente. Nas interações consequentes desta prática, os estudantes acedem a um conjunto de significados que influenciam a sua forma de pensar, agir, reagir e interagir com os contextos distintos (Gomes et al., 2019).

Segundo Lisboa (2005), durante esta formação obtemos conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais são as características mais importantes para se ser um professor de qualidade. Também nesta fase dá-se o primeiro grande

impacto com a prática, muito por culpa do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis intrínsecos à função de professor (Lima et al., 2014).

Ao longo da PES, analisamos modelos de professores distintos, formas de lecionar diferenciadas e também turmas com características diferentes. Com esta experiência, é possível criar um modelo profissional próprio, reforçando assim a relevância da PES. De facto, com base em Nóvoa (1991), é importante que os “professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; (...) [porque os] professores não são apenas técnicos, mas também criadores”.

A PES é um período de tensões e aprendizagens intensivos, em contextos geralmente desconhecidos, de acordo com Marcelo (1998). Esta prática, é assim, um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação da relação teoria-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. Deseja-se que se fortaleça a capacidade reflexiva em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem cargos letivos, de organização e gestão da escola, ou ainda investigações e cooperações externas. De acordo com Cunha (2008), a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações. Deve ser encarada como uma aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões sociotécnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas. Neste sentido, o estágio é entendido como um momento único para potenciar as capacidades reflexivas dos formandos, para poderem enfrentar os diversos cenários de prática profissional em diferentes contextos.

O estágio simplifica ainda a integração do futuro professor na cultura da comunidade escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores aos seus hábitos, costumes e práticas (Canha, 2013). Da mesma forma, regista-se também, a importância que o PC e a escola cooperante (EC) constituem para que esta integração se desenrole de forma harmoniosa e com sucesso (Lima et. al., 2014). Na PES há um PC, que acompanha todas as fases e que com base na sua experiência proporciona o desenvolvimento do EE, corrigindo todos os seus erros e falhas.

1.2 Estrutura do relatório de estágio

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos principais: a Introdução, as Áreas 1, 2, e 3 e as Conclusões e Perspetivas Futuras. Apresenta-se também no final a respetiva Bibliografia e os Anexos. No que concerne à componente nuclear deste relatório de estágio, descreve-se a seguir a composição das três áreas fundamentais: A primeira área temática, intitulada por “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, contém todo o planeamento, organização, modelos e avaliações usadas no ensino ao longo do ano letivo. São ainda caracterizados a EC, a Turma Residente e uma breve descrição do meu percurso como desportista e estudante, até me tornar professor de EF. A Área 2, designada por “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, apresenta sucintamente o conjunto das atividades mais emblemáticas que desempenhei para com a comunidade escolar, bem como descreve com mais realce a atividade onde o meu contributo foi mais reforçado: o Desporto Escolar de Futsal. Por sua vez, a Área 3 denominada por “Desenvolvimento Profissional”, apresenta sob forma de artigo simplificado do estudo da performance e do envolvimento dos alunos, na unidade didática (UD) de Voleibol, a qual atribui o nome do presente relatório de estágio. Nesta área encontra-se presente o estudo realizado na Turma Residente, com o intuito de verificar a evolução da performance e do envolvimento dos discentes, mediante a aplicação das estratégias de ensino defendidas pelos modelos de Educação Desportiva e de Abordagem Progressiva ao Jogo.

Finalmente, a conclusão deste relatório expõe toda uma análise global de como foi o ano letivo, bem como algumas reflexões de melhorias para o futuro, como professor de EF.

2. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e de Aprendizagem

2.1 Enquadramento Pessoal

Na minha vida, o desporto sempre foi uma presença assídua em todas as fases que vivi até à data. Nas memórias mais distantes que detenho, a prática desportiva já fazia parte do meu dia a dia. No meu crescimento como pessoa e como profissional, várias foram as modalidades desportivas que realizei, quer numa vertente recreativa, quer numa vertente competitiva. Atualmente, apesar de estar afastado do domínio competitivo, mantenho a execução de exercício físico por todas as mais valias que este me traz.

Natação

A primeira modalidade que pratiquei foi natação. Aos três anos de idade os meus pais inscreveram-me nas piscinas municipais da minha localidade (Paredes) e aí estive até aos dez anos. Conscientes da importância do desporto na vida de qualquer pessoa, considero que tive por parte dos meus pais as minhas primeiras noções de que o exercício físico é importante para o meu bem-estar físico, mental e social. Esta modalidade foi o meu primeiro contacto com o desporto.

Futebol

Com seis anos de idade comecei a jogar futebol no União Sport Clube de Paredes: o clube da minha cidade. A minha entrada nesta modalidade deveu-se ao convívio que na época tinha com os meus amigos de infância: nos momentos em que jogava futebol com as outras crianças, comecei a gostar de praticar uma modalidade em equipa e acendeu a minha (ainda atual) paixão por este desporto. Considero que por ter tido contacto com esta modalidade desportiva como pequeno atleta, foi possível para mim ter as primeiras experiências num desporto em equipa. Ressalvo a importância do futebol no meu domínio social: pude também estar mais tempo com os meus amigos a divertir-me, para lá do ambiente escolar. A prática do futebol para mim sempre foi realizada pelo gosto que tenho para com o exercício da modalidade, pelo espírito de equipa que

existe ou ainda pelo domínio tático do jogo por parte dos intervenientes. Atualmente sou adepto e assisto regularmente às partidas de futebol profissional.

Ao fim de pouco mais de um ano, tive de abandonar o futebol, em troca de uma outra modalidade desportiva que se tornou mais emblemática na minha vida como desportista.

Hóquei em Patins

Com sete anos descobri a modalidade que me acompanhou até me tornar adulto: o hóquei em patins. Do conjunto de todos os desportos que pratiquei até à atualidade, este foi aquele que mais marcou a minha vida.

A convite de um amigo de infância, experimentei realizar um treino na Associação Desportiva de Penafiel. No primeiro momento que tive contacto uns patins surgiu em mim a atração plena para com a modalidade: senti nesse instante que me integrava muito bem na prática do hóquei em patins. Foi possível entender que havia em mim um certo talento natural para com este desporto: a manipulação do binómio *stick* + bola e o domínio da patinagem foram aspetos fundamentais da modalidade que facilmente assimilei num curto intervalo de tempo. No exercício desta modalidade tive o meu primeiro contacto com a vertente competitiva do desporto: tornei-me jogador federado aos sete anos comecei as minhas primeiras competições regionais na distrital do Porto, em 2008.

O hóquei em patins acabou por me levar para outras cidades de Portugal para além de Penafiel. Ao longo da minha formação como jogador, representei também a Juventude Pacense (Paços de Ferreira) entre 2013 e 2015 na equipa de sub-17 e, posteriormente, nos sub-20. No início da época 2015/2016 fui contratado pela União Desportiva Oliveirense (Oliveira de Azeméis) e mantive-me neste clube até 2018, ano no qual deixei de praticar a modalidade.

Durante a minha formação integrei as seleções jovens de hóquei em patins: as seleções regionais da Associação de Patinagem do Porto (APP). Ao contrário do futebol, no hóquei em patins tive o sonho de ser jogador profissional da modalidade: a minha paixão por este desporto foi muito superior quando

comparada com qualquer outro e a minha dedicação na área permitiu-me alcançar conquistas notáveis no hóquei em patins. De entre todos feitos que concretizei na modalidade, destaco os seguintes:

- O Torneio de Encerramento da APP, nas épocas compreendidas entre 2010/11 e 2013/2014 inclusive. Finalista em todos os torneios, 1º classificado nas épocas 2011/2012 e 2013/2014 e 2º classificado nas épocas 2010/2011 e 2012/2013;
- O Campeonato Distrital da APP, 2º classificado em 2013/2014;
- O Campeonato Regional da Associação de Patinagem de Aveiro, nas épocas 2016/2017 e 2017/2018: 1º classificado em ambas as épocas;
- A Final 8 Nacional, sub-20, na época 2017/2018: 4º classificado.

Em síntese, o hóquei em patins fez-me perceber como se pode viver intensamente um desporto, quer pela paixão que nutrimos por ele enquanto jogadores, bem como pela mistura de vários sentimentos que ocorrem durante uma partida. Numa final ou num confronto de alto nível, onde os ânimos se encontram num patamar superior, é sem dúvida uma experiência que fica na memória de quem a joga, mas principalmente de quem a vive.

Fitness

Aos dezoito anos de idade abandonei a prática do hóquei em patins, depois de mais de dez anos dedicados ao exercício desta modalidade. Nas primeiras semanas após a minha saída fiquei sem estar associado à execução de qualquer desporto.

No entanto, encontrei em 2018 a minha mais recente atividade desportiva, a qual dá-me completa satisfação no seu exercício: o mundo do *fitness*. Mais tarde deparei-me com o elemento do universo *fitness* que se tornou a chave para desbloquear minha jornada pessoal de autodescoberta e de superação constante: a musculação. Essa prática desafia-me diariamente, impulsionando meu crescimento e leva-me além dos meus limites. A partir da prática da musculação pude entender que é possível mensurar a minha evolução como atleta através da minha imagem. Este aspeto de natureza mais estética e física é fundamental para um maior sucesso da execução da modalidade, mas não é

o único. Alia-se também todo o bem-estar no foro mental que me proporciona: aumento da autoestima e da autoconfiança, melhorias significativas no humor ou na concentração ou ainda o aumento das minhas capacidades de autodisciplina, de rigor e da adaptação à diferença. Realço ainda as vantagens que esta mesma atividade me traz no domínio social: a partilha de experiências, métodos ou técnicas de treino entre mim e outros colegas que habitualmente partilham a sala de treino comigo, a construção de laços de amizade ou ainda a possibilidade de poder participar em eventos ou em competições. Estes são alguns pontos que me fazem encontrar neste mundo do *fitness* uma forma de me sentir cada vez melhor comigo mesmo e a superar-me com o decorrer do tempo. A prática desta atividade encontra-se presente no meu dia-a-dia até à atualidade.

O facto de ter praticado as modalidades de Natação, Futebol e Hóquei fizeram-me compreender, como professor de EF, que os alunos com melhor desempenho necessitam interruptamente de serem desafiados nas aulas da disciplina, para que assim a sua performance seja estimulada e o seu interesse nas aulas se mantenha reforçado. Por sua vez, como praticante de Fitness, permite-me inculcar nos alunos a importância e a necessidade de um estilo de vida saudável, apresentando-me assim como um agente promotor de saúde¹ para com os alunos e até mesmo a comunidade escolar envolvente.

2.2 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: FADEUP

2.2.1 A Licenciatura em Ciências do Desporto

Em 2019 surgiu na minha vida a FADEUP, através do ingresso na licenciatura em Ciências do Desporto. A seleção deste curso, da minha parte, deveu-se a vários fatores entre os quais destaco o facto de, ao longo da minha infância e adolescência, sempre ter existido uma forte conexão entre mim e o desporto, nomeadamente através das modalidades desportivas que pratiquei supracitadas; A possibilidade de conjugar um curso que promove, através da

¹ A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresentou em 1946, na sua Carta Magna, a definição de saúde: trata-se do estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças ou outras patologias.

atividade física, o bem-estar físico, psicológico e social de um indivíduo com a capacidade de poder exercer uma profissão de agente promotor destes mesmos hábitos foi outro ponto importante para mim.

Na fase em que iniciei a licenciatura em Ciências do Desporto por esta instituição, não praticava qualquer modalidade desportiva em contexto competitivo.

Quando comecei a estudar na FADEUP, não sabia de modo concreto qual seria o meu futuro profissional. Tinha consciência de que seria no âmbito da promoção da saúde e da atividade física. Por sua vez, a meio do segundo ano curricular da licenciatura, optei pelo percurso de Metodologia de Exercício e Saúde. Efetuei esta opção para poder ter a capacidade de exercer mais atividades na área do Fitness: na época já realizava várias atividades neste domínio (corrida e musculação). No decorrer da licenciatura, o percurso que seleccionei levou-me a estagiar num *Health Club*, no terceiro ano curricular. No estágio pude utilizar algumas *skills* que aprendi ao longo do meu percurso como atleta e que por sua vez aprimorei ainda mais na FADEUP. Entre elas sublinho o treino de força ou ainda os treinos de caráter funcional. No decurso deste estágio foi possível para mim poder efetuar o acompanhamento de vários clientes como instrutor responsável pela sala de musculação, a ministração de aulas de natação ou ainda a preparação de diversas aulas de grupo.

No entanto, no final da licenciatura, ainda havia em mim uma sensação de incompletude na minha trajetória profissional. Essencialmente, existia um anseio em contribuir de maneira mais significativa a comunidade, na procura de poder exercer um impacto mais profundo nesta.

2.2.2 O Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário

No contexto do estágio realizado durante o terceiro ano, dentro de um ambiente de ginásio, percebi que, ao assumir a liderança de aulas ou atividades em grupo, conseguia cativar a atenção do meu público de maneira eficaz e sem grandes dificuldades. Consegui transmitir de forma clara as orientações necessárias para garantir a evolução dos participantes, combinando habilmente cordialidade e simpatia. Este episódio foi um dos primeiros momentos que me fez compreender que o meu futuro profissional estava intrinsecamente ligado ao

domínio da educação desportiva. A este mesmo episódio, adiciono os seguintes pontos, os quais considero ser importantes para a minha escolha do Mestrado do Ensino em EF:

- A estabilidade que existe na profissão de professor, após estar efetivo numa escola: o conforto que se pode ganhar após trabalhar alguns anos como docente é um aspeto muito positivo;
- A capacidade de poder participar na educação dos jovens, contribuindo de algum modo para a construção das futuras gerações de profissionais;
- A possibilidade de transmitir valores éticos e morais para os mais novos: ser um exemplo para os discentes no exercício da atividade física;
- A contribuição para a cidadania ativa: é muito gratificante a sensação de contribuir para a formação de cidadãos críticos, informados e participativos na sociedade.

Por sua vez, a escolha da FADEUP como instituição que me ensinou a ser quem sou como licenciado em Ciências do Desporto e, posteriormente, como professor de EF deveu-se a uma série de aspetos. Entre os demais, saliento os seguintes fatores:

- Os programas de licenciatura e de mestrado, onde a sua oferta atendeu às minhas necessidades académicas e profissionais, quer enquanto estudante, quer como professor de EF;

- A reputação académica da FADEUP, que integra o grupo de universidades da Universidade do Porto. O prestígio académico da universidade é um fator importante para mim, o que me levou a selecionar a instituição reconhecida, até mesmo internacionalmente, pela qualidade do ensino e pela excelência da pesquisa que efetua;

- O corpo docente de renome e a localização geográfica da FADEUP, na área metropolitana do Porto foram outros fatores importantes para mim, quer pela qualidade, quer pela proximidade;

- A aproximação com a comunidade escolar por parte da FADEUP. A faculdade promove a interação e a aproximação dos estudantes com a comunidade escolar logo no primeiro ano do mestrado através de assessorias, proporcionando experiências práticas desde o início do curso.

2.3 O Professor: elemento-chave na educação do aluno

O papel do professor no contexto educacional ultrapassa a simples complacência, exigindo, antes, uma postura de exigência efetiva (Cunha, 2000; Rangel, 1994). Não obstante da falta de uma definição clara e da valorização do papel docente, este tem sido historicamente fundamental para a construção social, não apenas transmitindo conhecimento, mas também inculcando valores éticos e sociais, essenciais para a integração dos alunos na sociedade (Cunha, 1996).

Machado (1995) salienta que o professor, ao desempenhar o seu papel, influencia diretamente a formação do caráter dos jovens, deixando marcas de profunda relevância. Responsável pelas diversas descobertas e experiências, o docente molda não apenas o aspeto intelectual, mas também os domínios físico, emocional, social e cultural dos alunos. Assim, é crucial que possua conhecimento não só da matéria a ser ensinada, mas também da pedagogia em geral, do currículo, das características individuais dos alunos, dos contextos educacionais e dos objetivos educacionais (Shulman, 2004).

Libâneo (1990) e Silva (1992) incluem o domínio técnico do conteúdo e da metodologia na abordagem do professor. O envolvimento emocional com os alunos e a reflexão sobre sua prática profissional são atributos que se refletem na capacidade do professor em adaptar o ensino às necessidades dos alunos, envolvendo-os no processo educativo, fornecendo *feedback* construtivo e estabelecendo objetivos claros (Silva, 1992).

O professor deve demonstrar interesse genuíno pelo ensino, cultivar um ambiente de aprendizagem positivo e respeitoso, bem como compreender as realidades sociais dos alunos (Silva, 1992). Dessa forma, ele não só se destaca pela sua competência técnica, mas também pela sua habilidade de relacionamento interpessoal e pela sua compreensão crítica do contexto educacional e social.

Em suma, ser um bom professor implica estar comprometido em ajudar os alunos a alcançar seus objetivos, preparando-os não apenas para suas carreiras, mas também para uma vida ética e cidadã. Essa abordagem não só

fortalece os laços entre professor e o aluno, mas também destaca a capacidade do professor de se relacionar efetivamente com os outros, independentemente de suas diferenças (Cortesão, 1982). Para atingir esse objetivo, é crucial que o professor seja capaz de teorizar suas práticas e interagir com a comunidade escolar e a sociedade de forma construtiva (Cortesão, 1982).

2.3.1 O Professor de Educação Física

No que concerne aos professores de EF, estes operam com um grau de autonomia significativo num ambiente educacional complexo e em constante mudança, escapando ao controlo exercido por manuais, testes e exames padronizados. Neste cenário, não podem basear-se em regras generalizadas no que diz respeito aos seus métodos de ensino. Por conseguinte, espera-se que não apenas possuam um vasto repertório de técnicas pedagógicas, mas também um profundo conhecimento dos valores e objetivos educacionais, juntamente com a competência de discernir quando aplicar ou adaptar estas técnicas (Shavelson & Stern, 1981). Os professores de EF que se enquadram neste modelo são capazes de atuar como profissionais reflexivos.

Conforme salientado por Crum (2000), a EF procura profissionais reflexivos e competentes. O docente de EF deve ser capaz de: compreender criticamente as mudanças na cultura do movimento e decidir até que ponto estas mudanças devem ser refletidas no currículo de EF.

Em suma, ser um bom professor implica reconhecer as potencialidades dos alunos, mesmo naqueles que apresentam dificuldades académicas ou comportamentais. Nestas circunstâncias, cabe ao professor identificar os pontos fortes dos alunos para promover a sua integração, maximizar o seu potencial e prepará-los para um futuro promissor.

2.3.2 Uma concepção da Educação Física

A EF é uma disciplina curricular que oferece aos alunos aulas estruturadas de acordo com as orientações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF). No entanto, é fundamental que as diretrizes principais sejam seguidas, mas o professor possui a competência e a flexibilidade para adaptar algumas orientações de acordo com as características da turma. Assim, caracteriza-se por um processo interpessoal que envolve a promoção e desenvolvimento de conteúdos, aprendizagens e habilidades específicas, bem como o desenvolvimento de competências sociais essenciais para a socialização das crianças e adolescentes (Vieira, 2015).

A EF nas escolas demonstrou ser eficaz no aumento dos níveis de atividade física e na melhoria da condição física dos alunos. O aumento do tempo dedicado por semana à atividade física pode ser alcançado sem necessariamente prejudicar outras disciplinas curriculares, como por exemplo através da extensão do período curricular ou extracurricular na escola. A EF representa o meio mais acessível para promover a atividade física entre os jovens. Numa palavra, é imperativo que todos os esforços sejam feitos para incentivar as escolas a oferecer atividades físicas diárias para todos os níveis de ensino, dentro ou fora dos programas curriculares, em colaboração com os parceiros da comunidade local. Os professores de EF desempenham um papel fundamental na promoção da atividade física das crianças e jovens, no ambiente escolar.

2.3.3 Análise do Programa Nacional de Educação Física

A Área Curricular de EF é regida por instrumentos legais, nomeadamente o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) - Competências Essenciais e o PNEF. O Programa Nacional de Educação Física organiza os conteúdos programáticos em Atividades Físicas e Desportivas, Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos Tradicionais e Populares e Exploração da Natureza. Embora o PNEF contenha vários fatores relevantes, o nosso foco está naqueles relacionados com a temática deste trabalho. Segundo o Ministério da Educação

(Organização Curricular e Programas, Vol. I e II), a conceção da EF consiste na "apropriação de habilidades técnicas e conhecimentos, no desenvolvimento das capacidades dos alunos e na formação de atitudes, aptidões e valores, proporcionadas pela exploração das suas capacidades de atividade física, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa". A utilização atual da Bateria de Testes do FitEscola® visa atingir a Zona Saudável de Aptidão Física como uma meta no Domínio da Aptidão Física.

2.3.4 O Perfil do Aluno: características gerais

O Perfil do Aluno define os objetivos esperados que um jovem alcance no final da escolaridade obrigatória. Para tal, é crucial o compromisso da escola e de todos os que nela trabalham, bem como a ação dos professores e o empenho das famílias e dos encarregados de educação. O Perfil do Aluno aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. O Manual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) esclarece ainda o conceito de Áreas de Competências:

“As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.”

A Tabela 1 apresenta sinteticamente as áreas de competências que foram mais consideradas no decurso do EP, do conjunto das dez que as compõem. No Anexo 1 podem ser verificadas as várias situações em contexto de aula onde se revelou cada uma das áreas abordadas.

Tabela 1: Áreas de competências que foram mais pertinentes no EP.

Raciocínio e resolução de problemas	Bem-estar, saúde e ambiente
Pensamento crítico e pensamento criativo	Sensibilidade estética e artística
Relacionamento interpessoal	Consciência e domínio do corpo
Desenvolvimento pessoal e autonomia	

2.4 Enquadramento Institucional

2.4.1 A Escola Cooperante e respetivas especificidades

O estágio curricular decorreu numa escola básica e secundária que se situa na região norte de Portugal.

No que concerne à naturalidade dos alunos que compõem a EC, a extrema maioria provém do próprio concelho (cidade e freguesias incluídas no município) em que a escola se insere. Por sua vez, a mesma instituição também acolhe alunos dos concelhos adjacentes à cidade onde se localiza a EC. Na oferta formativa da escola podem ser encontrados dois tipos de ensino principais: o ensino básico, composto pelos 7º, 8º e 9º anos escolares, bem como o ensino secundário, formado pelos 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. Neste último caso, a oferta no ensino secundário contém o ensino regular e o ensino profissional. Neste momento a EC é muito procurada por encarregados de educação, dada a sua qualidade no ensino e conta com mais de 2 mil alunos do 7ºano até ao 12ºano. O seu maior enfoque encontra-se no ensino secundário (Regular + Profissional): nos últimos anos, a dimensão total dos alunos da EC neste nível de ensino é aproximadamente dobro da dimensão da população do pessoal discente do ensino básico.

A EC foi alvo de uma remodelação no ano 2010, e conta neste momento com mais de 50 salas de aula, repartidas por 2 edifícios. Além disso possui espaços e salas exclusivas para o departamento diretivo e administrativo, uma sala para os diretores de turma receberem os encarregados de educação, oficinas para trabalhos práticos, salas para as aulas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), laboratórios para as aulas experimentais. Para

servir a comunidade estudantil conta também com um refeitório, acompanhado de um bar, um polivalente e uma sala de convívio. Os locais destinados para a prática de atividade física² foram também remodelados em 2010 e oferecem ótimas condições tanto para os docentes como para os alunos. Cada espaço que compõe a área destinada para lecionar a disciplina de EF detém uma designação específica, criada pelos membros do grupo disciplinar. A Tabela 2 apresenta todas as designações atribuídas a cada espaço em causa

Tabela 2: Designações atribuídas a cada espaço do recinto desportivo da EC.

<i>Espaço:</i>	<i>Designação:</i>
<i>Pavilhão</i>	P (P1, P2 e P3)
<i>Sala de Ginástica</i>	SEG
<i>Espaço Exterior</i>	E (E1, E2, E3 e E4)
<i>Piscina</i>	PIS

As instalações desportivas contam com um pavilhão (P), que nos horários de aulas é dividido em 3 espaços (P1, P2 e P3), de acordo com as três divisões que existem sobre a superfície, onde em cada extremo lateral existe uma tabela de basquetebol. No superior do pavilhão há uma série de bancadas e a sala de ginástica. As figuras seguintes apresentam os dois respetivos espaços físicos abordados:

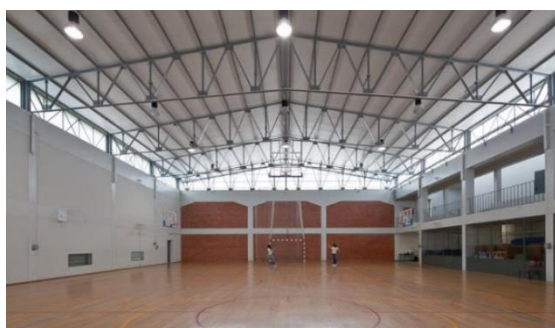


Figura 1 - Pavilhão (P1, P2 e P3)



Figura 2 - Sala de Ginástica (SEG)

O espaço exterior (E) é formado pelos espaços que se encontram no interior do recinto escolar (E1 e E2), bem como pelos espaços que se encontram

² No que concerne à atividade física, Caspersen (1985) define-a como todo e qualquer movimento do corpo, realizado pelos músculos esqueléticos e que levam a um gasto energético superior quando comparado com o mesmo gasto em períodos de repouso de um indivíduo.

no exterior do recinto da ESP (E3 e E4). Mais especificamente, cada um dos quatro espaços consiste em:

E1: Campo desportivo, com as marcações para o exercício das modalidades de Futsal e de Andebol.

E2: Dois courts de ténis, pista de atletismo (para a prática de velocidade) e a caixa de areia.

E3: Campo de relvado sintético;

E4: Pista de atletismo circular (circunscribe E3)



Figuras 3 e 4 – Espaços exteriores da EC.

Além destes espaços, a EC tem também acesso às piscinas do município em que se insere (PIS). Realça-se que qualquer um dos espaços exteriores ao recinto escolar se encontram próximos das instalações do recinto escolar.

2.4.2 O Núcleo de Estágio: composição

Durante o EP integrei o núcleo 2 da EC. O núcleo 2 é composto por dois professores estagiários e pelo PC.

2.4.3 A Turma Residente: caracterização da turma atribuída

Para a realização do EC, foi-me atribuída uma turma 12^o ano, aqui designada por Turma Residente (TR). Trata-se de uma turma do curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias. No que concerne às disciplinas que compõem o seu horário escolar, além das obrigatórias (Português, Matemática A e EF), todos os alunos têm como opções selecionadas as disciplinas de Biologia e Inglês no presente ano letivo. Nesse mesmo horário, há dois blocos

semanais de 90 minutos cada dedicados à disciplina de EF: 3ª feira, das 11:55 às 13:25 e 5ª feira, das 15:15 às 16:45.

A TR é constituída por 28 alunos, dos quais 13 são rapazes e 15 são raparigas. O primeiro gráfico circular na Figura 6 ilustra esta mesma distribuição por género, em termos percentuais. No que diz respeito à distribuição das idades dos alunos da turma, estas encontram-se compreendidas entre os 16 e os 18 anos³. A larga maioria dos alunos (75%) tem 17 anos.

Na primeira aula de EF foi aplicado um questionário⁴ através da plataforma *Google Forms*. Neste colóquio foi possível constatar que os alunos da turma em causa apresentam um estilo de vida ativo. Salienta-se a presença de uma atividade física muito relevante e, em particular, a prática de exercício físico pela maioria da turma (68%). O último gráfico circular da Figura 6 apresenta as percentagens dos alunos que realizam/ não realizam atividades desportivas fora do contexto escolar. Ressalva-se ainda que, no conjunto dos alunos que realizam as atividades desportivas extraescola, a maior parte (63,16%) pratica ginásio, três ou mais vezes por semana. anos⁵. A larga maioria dos alunos (75%) tem 17 anos. O gráfico de barras da Figura 5 mostra a esta mesma distribuição das idades dos discentes.

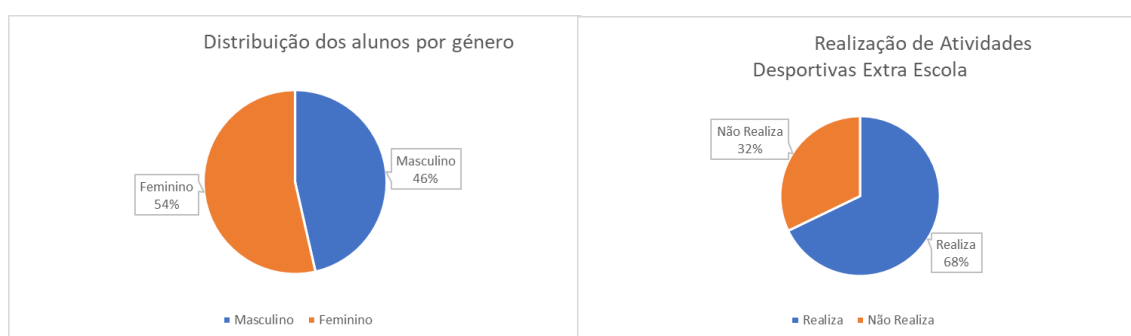


Figura 5 – Gráficos circulares das distribuições dos alunos da TR por género e prática de desporto Extraescola.

³ As idades indicadas foram extraídas no início do ano letivo de 2023/2024, mais especificamente a 12 de setembro de 2023.

⁴ Ver Anexo 2 – Questionário Inicial.

⁵ As idades indicadas foram extraídas no início do ano letivo de 2023/2024, mais especificamente a 12 de setembro de 2023.

Sobre os dois anos letivos transatos do ensino secundário, a Tabela 3 apresenta algumas medidas de tendência central e de dispersão, correspondentes às distribuições das avaliações finais dos alunos da turma no 3º período do 10º ano e do 11º ano.

Tabela 3: Notas atribuídas aos alunos da TR, no final dos três anos letivos.

	Notas do 3º Período 10ºano	Notas do 3º Período 11ºano	Notas do 3º Período 12ºano
Média	18,26	18,39	18,14
Moda	19,00	19,00	19,00
Mediana	18,00	19,00	18,00
Amplitude	4,00	3,00	4,00
D. Pad.	1,10	0,92	1,01
CV⁶	6%	5%	6%

De acordo com os resultados obtidos, é possível constatar que as notas médias do 3º período do 10º, 11º e 12º ano são 18.26, 18.39 e 18.14, respetivamente. Por sua vez, a moda das mesmas notas é de 19 valores em ambos os anos escolares. Deste modo, podemos denotar que os resultados são muito altos e realçam uma vez mais os elevados níveis de competência motora e de condição física da generalidade dos discentes. As medianas dos dois anos foram 18 e 19 valores, para o 10º ano e 11º ano respetivamente. Neste caso, vale a pena destacar a mediana de 19 valores do 11º ano: é possível concluir que 50% ou mais dos alunos desta turma tiveram 19 ou 20 valores no final do 11º ano. São, de facto, resultados muito elevados e de realce. As amplitudes de 4 e 3 no 3º período dos dois anos revelam que a diferença entre as notas mínima e máxima nesses anos foram pequenas. Os coeficientes de variação foram de 6% e 5% no 3º período dos 10º, 11º ano e 12º ano. Estes valores mostram que as notas têm uma variabilidade pequena em relação à média nos anos em questão.

⁶ O Coeficiente de Variação (Percentual) trata-se da razão percentual entre o desvio padrão (s) e a média aritmética (\bar{x}). Mais especificamente:

$$C.V = \frac{s}{\bar{x}} \times 100\%$$

2.5 O planejamento para correspondente ano letivo

O planejamento pedagógico constitui a espinha dorsal de todo o processo educacional, delineando as diretrizes para a interação entre ensino e aprendizagem. Inicialmente, a formulação de um planejamento eficaz e coeso procurou a consideração de diversos elementos. O primeiro passo consistiu na definição precisa dos objetivos a serem alcançados, seguido pela análise dos fatores que poderiam impactar a implementação do plano, como recursos humanos, materiais, temporais, espaciais, e outros imprevistos. É crucial reconhecer que o planejamento é um processo dinâmico, suscetível a inúmeras adaptações, as quais beneficiam o aluno. De acordo com Bento (2003), o planejamento desdobra-se em três momentos ou níveis: Planejamento Anual, UD e Plano de Aula, os quais devem estar integrados para aprimorar a qualidade do ensino: a interdependência entre estes três elementos é crucial para o bom funcionamento do ano letivo.

2.5.1 O Plano Anual para a disciplina de Educação Física

O Plano Anual, um dos primeiros documentos elaborados durante o processo educacional, serve como base para os demais planejamentos, incluindo o planejamento por período, a distribuição de conteúdos, as UD e os planos de aula. A sua elaboração iniciou-se com a identificação dos recursos humanos, temporais, espaciais e materiais disponíveis. Em seguida, foi crucial articular esses recursos com uma variedade de documentos, como o Programa Nacional de Educação Física, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, a distribuição dos espaços escolares e o Regulamento Interno da escola.

2.5.2 A Permeabilidade das Orientações Curriculares do Programa Nacional da Educação Física

Considerando todos esses documentos, o Núcleo de Estágio (NE) teve autonomia para selecionar os temas a serem ensinados, estabelecer a calendarização, definir a duração das atividades, estipular metas e objetivos, escolher materiais e espaços apropriados e elaborar critérios de avaliação. Em resumo, o Plano Anual deve ser um documento viável e realista, precisamente delineado para orientar o cerne do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998). A sua criação não se restringe apenas às diretrizes programáticas para a disciplina de EF, mas também leva em conta a análise do contexto escolar e as características individuais da turma, visando proporcionar um ensino o mais personalizado possível, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

No início do presente ano letivo, o núcleo de estágio começou por traçar o plano anual para a disciplina de EF, em particular para a TR. No Anexo 3 pode-se consultar o plano anual construído. Este plano anual teve em consideração todas as necessidades das outras turmas que constituem a EC. De modo a compatibilizar os programas de EF de todos os anos escolares, as disponibilidades de recursos existentes e os horários das turmas e dos docentes de EF, o grupo da disciplina construiu o *roulement* para o correspondente ano letivo. Consequentemente, torna-se assim possível planear e contabilizar o número de aulas previstas para ministrar à TR, bem como as UD envolvidas.

Na generalidade das UD, o número de aulas previstas que foram de facto lecionadas foi bastante elevado, com as percentagens acima dos 80% do respetivo número de aulas previstas. Contudo, a UD de Ténis ficou com apenas 50% do seu número de aulas previstas a serem, de facto, lecionadas. O motivo que explica esta menor percentagem encontra-se nas condições atmosféricas nos meses de Inverno e de início da Primavera que condicionaram a prática desta modalidade no exterior, mais especificamente no espaço E2. A Tabela 4 apresenta as UD abordadas à TR no decurso deste estágio:

Tabela 4: UD lecionadas e respectivos números de Aulas Previstas/Lecionadas.

	Unidades Didáticas	Previstas / Lecionadas	Percentagem de Aulas Lecionadas⁷
1ºPeríodo	Ginástica Acrobática	11/11	100%
	Natação	9/9	100%
2ºPeríodo	Voleibol	9/8	89%
	Tênis	10/5	50%
3ºPeríodo	ARE	7/7	100%
	Futebol	5/4	80%
Anual	FIT Escolas	6/6	100%

2.5.3 As Unidades Didáticas: Elementos cruciais no ensino da Educação Física.

Os conteúdos e a organização das UD são determinados pelos objetivos, conteúdos programáticos e abordagens metodológicas dos programas e do Plano Anual. Procuram garantir uma sequência lógica e metodológica dos temas e estruturar as atividades tanto do professor quanto dos alunos, orientando a ação pedagógica para contribuir claramente para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 1998). Deste modo, do Plano Anual, das linhas metodológicas do Programa Nacional de Educação Física ou ainda das Aprendizagens Essenciais da EF do 12º Ano, acabaram por ser definidas as UD que foram ministradas à TR. De modo mais específico, as Aprendizagens Essenciais da EF do 12º Ano apresentam três áreas que devem ser contempladas no ensino da disciplina, nesse ano de escolaridade: Área das Atividades Físicas, Área da Aptidão Física e a Área dos Conhecimentos. A tabela seguinte esquematiza, para a Área das Atividades Físicas, as suas respetivas subáreas, o número de modalidades que cada uma deve incluir, bem como a compatibilidade entre as UD selecionadas.

⁷ A Percentagem de aulas lecionadas (% A. L.) foi determinada a partir da métrica:

$$\% A. L. = \frac{N^{\circ} \text{ Aulas Lecionadas}}{N^{\circ} \text{ Aulas Previstas}} \times 100\%$$

Tabela 5: Áreas e Subáreas das Atividades Físicas que foram selecionadas.

Área:	Subárea	Quantidade de UD	UD Selecionadas
Área das Atividades Físicas	Jogos Desportivos Coletivos	2	Voleibol e Futebol
	Ginástica e Atletismo	1	Ginástica Acrobática
	Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE)	1	Atividades Rítmicas Expressivas
	Opção: Raquetas	1	Tênis
	Opção: Outras	1	Natação

2.5.4 O Plano de Aula: a unidade básica do ensino da disciplina

Conforme Bento (1998), "a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor", sendo o Plano de Aula a unidade básica do planeamento e uma forma detalhada e minuciosa do planeamento adaptado e aplicado à sala de aula (Bossle, 2002). A elaboração dos Planos de Aula deve induzir o professor a refletir sobre as aulas anteriores, considerando sempre o planeamento de médio e longo prazo, de modo a realizar as adaptações necessárias para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para "aumentar a qualidade e eficácia de cada aula" (Bento, 1998).

As aulas de EF geralmente são estruturadas em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. Cada aula deve ser o mais enriquecedora possível para o aluno, levando assim o planeamento de uma aula a ser rigoroso em todas as suas componentes. Este documento foi o mais utilizado e no qual se despendeu mais tempo ao longo de todo o EP, tanto na planificação e estruturação de todas as aulas lecionadas, como na reflexão das mesmas. No final de cada aula, avaliava-se tudo o que foi feito, o que correu melhor e pior, como foi gerida a aula (clima, tempo, espaço, material) e, com base nessa reflexão, preparava-se a aula seguinte, aplicando as alterações necessárias.

Os planos de aula⁸ usados no decurso do estágio foram compostos por:
Cabeçalho - Contém informações como o número da aula, identificação do professor, data, hora e duração da aula, identificação da turma e do número de alunos para qual a aula foi preparada. Além disso, é apresentado também no cabeçalho a função didática da aula e o objetivo específico, bem como o local e material necessários para a mesma;

Parte inicial - Destinada à descrição dos exercícios de aquecimento gerais e de aquecimento específicos da modalidade a ser abordada na aula;

Parte fundamental – Destinada à descrição dos exercícios que interagem diretamente com a função didática e os objetivos específicos da aula;

Parte final – Corresponde ao momento da aula em que se analisa até que ponto os exercícios e os conceitos apresentados na parte fundamental foram assimilados pelos discentes. Pode ser em contexto de competição final ou na apresentação de esquemas finais. Inclui também o momento de retorno à calma e reflexão final.

Justificação do plano de aula - Espaço para a justificação dos exercícios em função da unidade temática criada para a modalidade. Podem ainda ser apresentadas as fundamentações das variantes colocadas nos vários exercícios que compõem o plano de aula;

Reflexão crítica – Espaço para a reflexão pós-aula. Permite avaliar se os exercícios foram ou não adequados ao contexto e às especificidades da turma. Em caso de necessidade, pode perspetivar o que fazer na aula seguinte, em função do desempenho dos alunos na aula em causa;

Bibliografia - Espaço para colocar as referências bibliográficas que sustentam os exercícios presentes no plano de aula.

⁸ Para consultar um exemplo de um dos vários planos de aula elaborados ao longo do EP, verifique o Anexo 4: Plano de Aula: Exemplo.

O Plano de Aula é, em essência, um guia para a intervenção pedagógica, reconhecendo-se que é um documento flexível e sujeito a alterações devido a diversos fatores. Podem surgir várias situações que impeçam a realização prática do que foi planeado teoricamente. Compete ao professor possuir essa capacidade analítica, identificar tais situações, fazer os ajustes necessários e garantir que os objetivos da aula sejam alcançados. A Figura 6 apresenta a sequência que sintetiza o caminho, desde o Planeamento até à aula de EF.

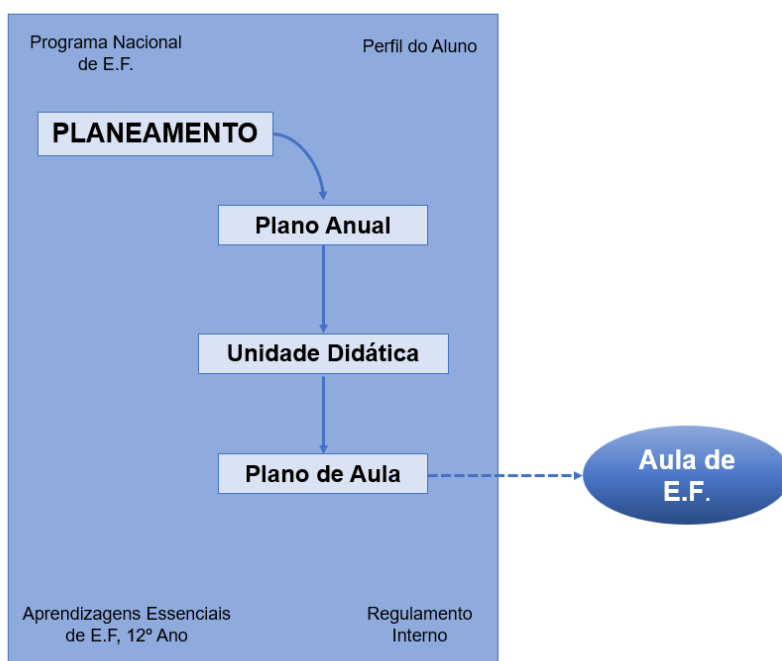


Figura 6 – Esquema representativo da criação de uma aula de EF, através de toda a documentação que a rege.

2.6 Modelos de Ensino – uma perspetiva global

A forma como um professor conduz as suas aulas de EF é diretamente influenciada pelos objetivos e conteúdos delineados (Metzler, 2000). Ao longo da história, a instrução neste domínio sofreu alterações significativas, refletindo a evolução das sociedades desde os tempos antigos até aos dias de hoje. Paralelamente, a importância atribuída à EF tem variado de acordo com o contexto histórico, geográfico e cultural em análise.

A noção de modelo representa um avanço em relação às conceções de método, estratégia e estilo de ensino, pois oferece uma perspetiva mais abrangente e integrada do processo educativo. Metzler (2000) ainda observa

que os modelos representam um avanço na coerência e intencionalidade, em comparação com ideias mais fragmentadas de estratégias e habilidades de ensino, métodos mais estereotipados e estilos de ensino mais limitados e parcelares.

Os modelos instrucionais são especialmente relevantes na formação de professores. Através dos modelos de ensino, há a capacidade de ajudar os estudantes, estagiários e professores iniciantes a construir uma visão mais abrangente do modo como pretende ensinar e a organizar as técnicas ou métodos para ministrar na sua docência. Permitem ainda alinhar as tarefas de ensino, articular uma aula com outras distintas e procurar algo mais do que a simples adição de estímulos repetidos ou de atividades fragmentadas que se esgotam no horizonte de cada aula (Metzler, 2000). Um modelo de instrução tem objetivos de longa duração, bem como leva em consideração as teorias do desenvolvimento humano, o contexto da turma, a UD e a avaliação.

No contexto do presente relatório de estágio, apenas interessa designar os cinco modelos que foram usados no decurso do EP, aplicados nas aulas de EF da TR. Nos subcapítulos subsequentes são apresentados os principais modelos aplicados ao longo do ano letivo.

2.6.1 O Modelo de Instrução Direta

Durante um longo período, o Modelo de Instrução Direta (MID) foi predominante no ensino da EF (Metzler, 2011). Este modelo caracteriza-se por ter uma componente académica robusta, em que o professor orienta e controla as situações de aprendizagem. O docente mantém expectativas elevadas em relação às capacidades de aprendizagem dos alunos e à concretização dos objetivos definidos. O processo de ensino e aprendizagem desenrola-se num ambiente onde se minimizam as componentes afetivas para evitar interferências na aprendizagem (Gaspar et al., 2008). Segundo Mesquita e Graça (2009):

“(...) o Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de

forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Para o efeito, as atividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevada. É determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo, para tal, a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas.”

Assim, neste modelo, o professor seleciona e controla diretamente as tarefas a serem realizadas pelos alunos, mantendo um ambiente altamente organizado e incentivando os discentes a trabalharem ativamente nas tarefas designadas. O *feedback* pedagógico desempenha um papel crucial, fornecendo indicações sobre o desempenho dos alunos e apresentando áreas a serem melhoradas.

Ao longo do estágio pedagógico, o MID foi predominantemente aplicado em duas das UD: Natação e Atividades Rítmicas e Expressivas. Optei por adotar este modelo na primeira modalidade, Natação, uma vez que esta representava a fase inicial do estágio. Dado que ainda não conhecia plenamente os alunos, senti a necessidade de manter um maior controlo sobre o desenvolvimento das aulas. Nas primeiras semanas do estágio, foi crucial estabelecer um ambiente onde pudesse progressivamente conhecer cada aluno, mantendo ao mesmo tempo a gestão eficaz da transmissão de conhecimentos em contexto de aula. Este método facilitou a condução dos conteúdos programáticos nas primeiras aulas de Natação: forneci orientações específicas sobre o que cada grupo da TR iria praticar na aula, e a maioria das decisões sobre o planeamento da aula foi tomada por mim. Esta abordagem mais direta e objetiva na transmissão das habilidades da UD proporcionou-me maior confiança nesta fase inicial do estágio.

No entanto, é importante reconhecer que a aplicação deste modelo pode limitar a exploração dos alunos durante as aulas e reduzir as oportunidades de aprendizagem através da experimentação. A falta de flexibilidade inerente ao MID pode não abranger plenamente a individualidade de cada aluno, especialmente considerando os diferentes níveis de habilidade presentes na turma. Apesar disso, na fase inicial do estágio, marcada por desafios, responsabilidades e um ambiente escolar totalmente novo para mim, a aplicação do MID foi pertinente para me familiarizar com a turma residente que acompanhei ao longo do ano letivo e posicionar-me como docente, não descurando da

dimensão de autoridade que este deve ter. Na UD de atividades rítmicas expressivas, também recorri ao MID para ministrar algumas partes deste domínio incluídas nas Aprendizagens Essenciais da EF do 12º Ano. Esta UD foi lecionada durante o 3º período escolar, o mais curto dos três que compuseram o ano letivo. Para sua realização, foram disponibilizadas sete aulas de 90 minutos cada. Próximo ao final do ano letivo, a EC realiza o Sarau: um evento culminante onde cada turma é incentivada a apresentar uma coreografia ao público residente, composto principalmente pela comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais, funcionários e outros convidados. As duas primeiras aulas foram lecionadas com várias das características do MID. A coreografia para o Sarau deveria ter, no total, 4 minutos de duração. Do tempo total da dança, foram lecionados 3 minutos sob o MID. Os passos e sequências do último minuto da coreografia foram deixados ao critério da TR.

A opção pelo MID nesta fase inicial da UD é justificada pelos seguintes aspetos: inicialmente, a turma não dominava adequadamente a contagem dos tempos e a sua noção de ritmo estava abaixo das expectativas; o tempo restante até ao evento culminante era limitado para uma abordagem mais exploratória; havia uma certa pressão externa por parte da EC para apresentar uma coreografia harmoniosa e cativante no Sarau. Estas condicionantes levaram a que cerca de 75% do tempo total da dança final fosse lecionado segundo os princípios do MID, embora nunca tenha sido desconsiderada qualquer sugestão de melhoria ou oportunidade de otimizar o resultado final, propostas pela TR.

2.6.2 O Modelo de Educação Desportiva

Segundo Bunker e Thorpe (1982), o Modelo de Educação Desportiva (MED) baseia-se na abordagem construtivista, onde os alunos são ativos na construção do seu próprio conhecimento através da prática e reflexão sobre experiências desportivas. O papel do professor é o de facilitador do processo de aprendizagem, criando ambientes desafiadores e estimulantes onde os alunos possam explorar e desenvolver as suas capacidades. Conforme refere Siedentop et al. (2011), o MED trata-se de:

"...modelo curricular e de instrução concebido para proporcionar aos alunos experiências autênticas que sejam abrangentes e agradáveis e que contribuam para o seu desejo de se tornarem e permanecerem fisicamente ativos ao longo das suas vidas."

Deste modo, o MED destaca-se por promover a participação ativa dos alunos na tomada de decisões relacionadas com o desporto, desde a planificação das sessões até à avaliação do seu próprio desempenho e do grupo. Neste sentido, a autonomia e responsabilidade dos alunos são valorizadas. Este modelo replica, dentro do contexto escolar, o ambiente encontrado nas comunidades de prática desportiva. Neste sentido, os alunos assumem diversos papéis, tais como jogadores, treinadores, árbitros, diretores, repórteres, entre outros. A afiliação e a realização dos registos dos jogos são outros elementos que compõem os princípios deste modelo. Siedentop (1998) integrou seis características do desporto institucionalizado no modelo de educação desportiva, para garantir a autenticidade das experiências desportivas. A Figura 7 ilustra essas seis características.

Sucintamente, O MED representa uma abordagem pedagógica inovadora que integra o ensino das habilidades desportivas com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Através de uma prática reflexiva e participativa, os alunos são incentivados a tornarem-se cidadãos ativos e autónomos, capazes de enfrentar os desafios do desporto e da vida. No decurso do EP.



Figura 7 –Principais características do MED.

O MED foi o modelo usado por mim em todas as UD que lecionei à TR, por vezes coligado com outros modelos de ensino. Os princípios do MED acabaram por ser usados de modo transversal em cada modalidade que ministrei ao longo do estágio. De um modo geral, em qualquer UD lecionada ocorreu sempre:

- Definição prévia das equipas (filiação) e dos seus respetivos capitães;

- Criação do evento culminante (seja através do jogo/confronto, do Sarau ou dos torneios);
- Registo dos resultados obtidos *online*;
- Celebração e entrega de prémios aos melhores classificados.

De modo mais específico, devo ressaltar a aplicação do MED em algumas das UD que compuseram o ano letivo e que considere terem sido uma mais-valia para mim como futuro professor de EF, mas também para a turma residente, que acabou por se envolver mais com a modalidade em decurso

Tabela 6: Estratégias do MED, usadas na TR, mediante a UD.

UD	Estratégias usadas, alusivas ao MED:
Natação	<ul style="list-style-type: none"> • Competição de estafetas, com as equipas definidas previamente e apresentadas à turma residente; • Avaliação sob forma de prova, em regime de competição.
Futebol	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro competitivo que durou a totalidade da UD com equipas previamente definidas e capitães atribuídos a cada uma delas; • Registo dos resultados da competição em plataforma online.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> • Criação e atribuição de papéis diferenciados aos alunos, entre eles: treinador, capitão, árbitro e auxiliar de mesa; • Inclusão de todo e qualquer discente; • Houve a capacidade de realizar uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptada, uma vez que as aulas de “Plano B” deste período foram entregues a Voleibol.
ARE	<ul style="list-style-type: none"> • Cedência do minuto final da coreografia à turma residente: os alunos puderam definir os passos e o modo como deveria ser o epílogo da dança. • “Voz do Aluno”: É fundamental saber ouvir as opiniões da turma residente, para que assim se possa chegar a um consenso. Este aspeto foi fundamental para a definição das partes críticas da coreografia e da seleção do vestuário a usar no Sarau.

De um modo geral, como ilustra a Tabela 6, foi necessário ter em conta que a implementação do modelo de educação desportiva requer uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa, que leve em consideração as necessidades e interesses dos alunos, bem como o contexto em que estão inseridos. Assim, o MED é constantemente ajustado e refinado pelos professores de acordo com as

características do grupo e os objetivos educacionais estabelecidos (Graça & Mesquita, 2016).

2.6.3 O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O MAPJ é um modelo educativo que visa desenvolver competências através da participação ativa em jogos desportivos. De acordo com Harvey et al. (2010), o modelo de abordagem progressiva ao jogo destaca-se por promover uma aprendizagem baseada na prática, onde os alunos têm a oportunidade de experimentar e explorar diferentes situações de jogo.

Segundo Griffin e Butler (2005), o MAPJ assenta na ideia de progressão gradual, onde os alunos são expostos a desafios progressivamente mais complexos à medida que desenvolvem as suas habilidades. O objetivo é proporcionar uma experiência desportiva positiva, onde os alunos se sintam motivados a aprender e a melhorar o seu desempenho. Um dos princípios fundamentais do MAPJ é a inclusão de todos os alunos, independentemente do seu nível de habilidade. Neste sentido, os professores são encorajados a adaptar as atividades de jogo de forma a proporcionar desafios adequados a cada aluno, promovendo assim a participação ativa e o desenvolvimento pessoal de todos.

Mesquita (2009) ressalva que o MAPJ prima por ter sempre em conta quatro dimensões fundamentais para a sua execução: a dimensão cognitiva, social, pessoal e motora. A Tabela 7 representa cada uma dimensões e o que procura atingir em cada uma delas:

Tabela 7: Dimensões do MAPJ, segundo Mesquita (2009).

Dimensão Cognitiva	Acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções.
Dimensão Social	Oferece a todos a oportunidade de praticar e participar equitativamente.
Dimensão Pessoal	Constrói os valores éticos, nomeadamente o fair-play e a literacia desportiva.
Dimensão Motora	Legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas, pela prática do jogo

Mesquita et. Al. (2015) realça, ainda que o MAPJ tem como suporte alguns modelos que oferecem uma proposta pedagógica mais robusta e coerente, em conformidade com os valores e o sentido do Desporto. Entre esses modelos que são a base do MAPJ encontram-se o MED, *Teaching Games for Understanding* ou ainda o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo. Deste modo, é natural rever várias das premissas do MED mencionadas atrás na execução do MAPJ.

Ao longo do EP, o MAPJ foi aplicado fundamentalmente na UD de Voleibol, no 2º período. Em contexto de aula, procurou-se inicialmente identificar o nível de desempenho dos alunos da turma residente através da avaliação diagnóstica, em contexto de jogo. Tratou-se de um bom meio para caracterizar os níveis iniciais dos discentes e construir um plano para as aulas subsequentes, em prol da performance e das necessidades dos alunos. O MAPJ, na sua aplicação ao Voleibol, apresenta quatro níveis, correspondentes a quatro etapas de aprendizagem. O nível I (jogo estático) incluiu confrontos de 1x1 ou de 2x2 entre os alunos, incluindo também uma série de articulações horizontais⁹ na sua execução. Posteriormente, realizei as progressões para os níveis II, III e IV, correspondentes ao “Jogo Anárquico”, a “Organização Rudimentar do Ataque” e à “Estruturação Defensiva de acordo com o ataque do adversário” respetivamente. Vale a pena ressaltar que toda a aplicação do MAPJ exige tempo, seja antes da ministração da aula, bem como no total de aulas disponíveis e até mesmo *a posteriori*. Mais especificamente, as preparações de todas as aulas em contexto do MAPJ necessitaram, da minha parte, de um planeamento ainda mais cuidado e diferenciado para os diferentes níveis de alunos que constituem a TR. O número de aulas disponíveis para lecionar a UD foi também, no meu ponto de vista, um fator determinante para poder aplicar o MAPJ de uma forma mais íntegra. Caso tivesse um menor número de aulas de Voleibol, certamente iria ter mais dificuldades para poder concretizar os meus objetivos e os pontos que o programa nacional de educação física exige para o 12º ano. Após as aulas, o próprio fator tempo ainda continua a ser de extrema

⁹ Entende-se como “articulação horizontal” o conjunto de adaptações regulamentares que o professor pode realizar no mesmo nível, sem que com isso aumente a complexidade da tarefa. Caso ocorra um aumento do nível de complexidade/dificuldade da tarefa, pode ser designada por “articulação vertical”, dentro da mesma UD em ensino.

importância, quer para refletir sobre as alterações que foram necessárias, quer para realizar a análise dados estatísticos, a partir da observação dos vídeos que foram gravados no último nível do MAPJ aplicado ao Voleibol, na TR. Este último ponto será o objeto de análise mais aprofundada na Área 3 do presente RE. Tal como enuncia Mesquita et. Al (2006).:

“A avaliação do desempenho dos praticantes considera a participação dos praticantes nas tarefas de apoio e coordenação, acrescentando igualmente a avaliação das competências no jogo. Para isso, a competição é planeada adequadamente, com preparação dos documentos para o registo de resultados e estatística de jogo, a qual culmina num evento de entrega de prémios.”

Foram notórios os traços que caracterizam o MAPJ no decurso da UD de Voleibol, seja através do planeamento, no registo de dados e posterior análise estatística e o estudo da performance do aluno. O valor dado ao jogo ou à competição é, indubitavelmente, um traço fundamental para o sucesso da aula, quer para mim como professor, quer para os alunos que são centro de tudo o que defende o modelo.

Em suma, ao longo de todas estas etapas, como professor procurei adotar uma abordagem de ensino centrada no aluno, fornecendo *feedback* individualizado, incentivando a participação ativa e promovendo a autoconfiança e o trabalho em equipa. Esta progressão gradual permitiu que os alunos desenvolvessem as suas habilidades de forma sólida e confiante, preparando-os assim para participar no jogo de forma competente e divertida.

2.6.4 O Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) surge como uma abordagem pedagógica que visa promover a colaboração entre os alunos como um meio eficaz de aprendizagem. Segundo Johnson et al. (2014), o MAC enfatiza a importância da interação positiva entre os alunos, incentivando a cooperação mútua, a responsabilidade compartilhada e a construção conjunta do conhecimento. No EP, o MAC foi executado no ensino da UD de Ginástica Acrobática. Consciente dos diferentes níveis apresentados pelos alunos nesta modalidade, a aposta no MAC foi efetuada para que os alunos com melhor

desenvolvimento auxiliassem os alunos que estivessem com mais dificuldades. Toda a construção que se pretendia no final tinha de interligar os elementos da TR, procurando evitar qualquer individualismo ou princípios de vedetismo. Como professor, foi importante o papel de agente moderador: transmitir a mensagem de que o sucesso do resultado final da construção se faz como um trabalho conjunto, em vez do individualismo, foi para mim uma das mais cruciais tarefas que tive de desempenhar com a turma.

Em síntese, o MAC representa uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que promove a colaboração, a responsabilidade compartilhada e o desenvolvimento de habilidades essenciais que, mais cedo ou mais tarde, acabam por contribuir para o sucesso na vida.

2.6.5 O Modelo de Competências nos Jogos de Invasão

O MCJI emerge como uma estrutura pedagógica que visa desenvolver as competências específicas necessárias para a participação eficaz em jogos desportivos de invasão, como basquetebol, futebol ou rugby. Este modelo baseia-se na compreensão de que o desempenho eficaz em jogos de invasão requer não apenas habilidades técnicas sólidas, mas também uma compreensão profunda das estratégias e táticas envolvidas. De acordo com Light (2008), o MCJI enfatiza a importância da tomada de decisões rápida e precisa, da comunicação eficaz e da adaptação a situações em constante mudança durante o jogo.

Na PES, o MCJI foi usado apenas na UD de Futebol, no último período do ano letivo. Nesta UD, a TR foi desafiada a efetuar diversos exercícios de transição “Defesa – Ataque”. Mais especificamente, foi proposto que uma equipa atacante, em superioridade numérica, conseguisse invadir o campo adversário e garantir ao mesmo tempo que alguém efetuasse a cobertura ofensiva e a mobilidade. O recurso ao MCJI foi uma mais-valia nesta UD, pois permitiu aos alunos da TR ter uma melhor compreensão da modalidade através da realização de exercícios de invasão, adaptados à TR. A comunicação dentro da mesma

equipa e a capacidade de adaptação às situações de jogo foram outros aspetos inerentes ao MCJI que foram reforçados ao lecionar a UD.

A tabela 8 apresenta resumidamente os modelos que foram aplicados em cada uma das UD, no EP ao longo de todo o ano letivo.

Tabela 8: Modelos usados nas UD.

	MID	MED	MAPJ	MAC	MCJI
Ginástica	✓	✓		✓	
Acrobática					
Natação		✓			
Ténis		✓			
Voleibol		✓	✓		
ARE	✓	✓			
Futebol		✓			✓

2.7 Os desafios ao longo da PES: os obstáculos a combater ao longo do percurso

Ao longo do ano letivo em que se desenvolveu a PES, vários foram os desafios que me surgiram como PE de EF. Em primeiro lugar, realço o facto de pela primeira vez estar sozinho a lecionar a disciplina de EF ao 12º ano de escolaridade. Na minha experiência anterior, ao longo do primeiro ano de mestrado, sempre lecionei em conjunto com os meus colegas de turma. Por sua vez, as características inerentes à EC também se revelaram como um desafio, para mim, como EE: a gestão dos espaços para a prática da EF e a organização dos tempos de aula, estruturados de uma forma mais aprimorada, foram alguns dos pontos em que tive de ter maior exigência, quer de mim, quer para com a TR.

No que concerne às mesmas características inerentes à EC, ressalvo um dos maiores constrangimentos que o espaço apresenta: a escola dispõe apenas de oito balneários (quatro masculinos e quatro femininos), de reduzidas dimensões, para a utilização simultânea de seis a sete turmas por bloco de aulas. Para evitar mais constrangimentos e confusões nos momentos em que os

discentes se equipam e desequipam, foi definida a seguinte estratégia: as turmas que se encontravam no interior do pavilhão, mais especificamente nos espaços P1, P2, P3 e SEG terminavam a sua aula 15 minutos mais cedo e dirigiam-se para os quatro pares de balneários disponíveis. De seguida, as turmas que se encontravam nos espaços E1, E2, E3 e E4 terminavam a sua aula 10 minutos mais cedo e dirigiam-se aos mesmos balneários, dando assim cerca de 5 minutos para que as primeiras turmas abandonassem os espaços. Contudo, alguns discentes das várias turmas acabavam por extrapolar os tempos permitidos. Consequentemente, estes comportamentos levavam a mais atrasos nas entradas das turmas que se encontravam nos espaços exteriores, bem como uma maior confusão no espaço. Surgiu assim a necessidade de resolver esta situação: eu e o outro PE do núcleo tivemos de cronometrar os tempos de ocupação do balneário, frisando com muita assertividade que os 5 minutos deveriam ser cumpridos, com a inclusão (se necessária) de uma tolerância de 2 minutos adicionais. Foram sinalizados todos os alunos que não cumpriram esta norma.

Outro aspeto pertinente, ainda ligado à gestão dos tempos, encontra-se subjacente na concretização dos intervalos temporais planeados para com as várias aulas ministradas. Em algumas situações, apesar de ter definido uma certa duração para a realização de um exercício, por vezes acabava por demorar um bocado mais do que aquilo que estava predefinido. No meu ponto de vista, esta situação ocorre pelo facto de, como professor, estar mais atento à execução das tarefas por parte da TR. Por ter de orientar os alunos que apresentaram mais dificuldades e desafiar os que tiveram melhor progresso, muitas vezes o relógio era esquecido e assim alguns minutos a mais passavam, relativamente ao período de tempo planeado. Mesmo assim, para mitigar esta falha, passei a cronometrar os tempos da aula por mim, com recurso a um relógio digital.

Quanto às UD abordadas ao longo do ano letivo, discrimino a seguir os principais problemas ou desafios que encarei, como EE:

Ginástica Acrobática

Inicialmente, permiti que os alunos formassem grupos sem quaisquer restrições. Para a exemplificação dos exercícios, numa fase inicial criei uma

tendência para selecionar os grupos que tinham alunos que mostravam maior desempenho de forma constante. Contudo, constatei que esta abordagem não era inclusiva e que qualquer discente deveria fazer parte da exemplificação. Deste modo, acabei por incluir nos respectivos planos de aula os grupos que iam efetuar as concretizações dos exercícios da UD, assegurando que todos os grupos tinham a oportunidade de ser parte ativa nos momentos de exemplificação.

Realço ainda outros desafios que me surgiram ao longo desta UD: a dimensão reduzida do espaço do praticável na SEG, que não permitia que todos os grupos treinassem em simultâneo. Foi assim necessário recorrer a uma estratégia de rotatividade dos espaços. E as noções de estética que por parte de alguns discentes encontravam-se inicialmente aquém das expectativas. Assim, decidi permitir que os discentes gravassem os seus exercícios e visualizassem as suas performances, além de terem começado a realizar fichas de heteroavaliação, para que os alunos pudessem desenvolver espírito crítico neste domínio.

Natação

A TR apresentava níveis muito distintos, por parte dos alunos, na execução da modalidade. Este aspeto levou-me a adaptar os planos de aula aos diferentes níveis que os alunos detinham.

Ressalvo que senti, no 1º período escolar, as maiores dificuldades para com a ministração das aulas de EF. Nos períodos seguintes, as dificuldades começaram a diluir-se, dada a minha maior adaptação à EC, bem como pelo maior conhecimento sobre as individualidades da TR.

2º e 3º Períodos

Mesmo assim, destaco ainda mais alguns desafios pertinentes nas outras UD que compuseram o ano escolar. Em voleibol, foi necessário definir papéis específicos para os alunos “fora de tarefa”, de modo a mitigar qualquer comportamento desviante. Os alunos “fora de tarefa” desempenharam papéis de árbitros, treinadores e técnicos de mesa. Em Ténis, o espaço reduzido (E2) para a alocação dos 28 alunos da TR necessitou adaptar a divisão dos alunos em

equipas, para lá do formato tradicional (1x1 ou 2x2). Na UD de Futebol, era notória a existência de diferentes níveis de habilidade por parte dos alunos da TR. Para solucionar este aspeto, adaptei a avaliação de cada aluno à sua condição e principalmente à sua evolução ao longo do exercício da modalidade. Finalmente, em atividades rítmicas expressivas, os prazos a cumprir para poder apresentar a coreografia final no Sarau da EC levou a uma maior pressão por parte da instituição sobre mim e sobre a TR. Saber lidar com a pressão foi, sem dúvida, a maior batalha que tive de desempenhar nesta UD. Com bastante treino e adaptação às sugestões apresentadas pela TR, acabou por culminar numa boa apresentação em público, no dia do espetáculo final.

2.8A Avaliação: aspetos gerais e importância

A avaliação é um processo contínuo que ocorre ao longo do ano letivo, visando identificar os avanços e retrocessos dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. No que lhe concerne, é fundamental compreender que a avaliação não se resume apenas à atribuição de notas, mas desempenha também um papel essencial no direcionamento da prática educativa para atender às necessidades individuais dos alunos (Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R., Correia, A., 2014). A educação deve ser concebida como um despertar para o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de estudo e trabalho, em vez de simplesmente a aquisição de informações obsoletas (Fernando et al., 2010, p.225).

Nesse contexto, a avaliação não apenas beneficia os alunos e a aprendizagem, mas também os professores e o processo de ensino. Ela tem como objetivo identificar as necessidades, lacunas, progressos e resultados de aprendizagem dos alunos, além de contextualizar as estratégias de ensino adotadas pelos professores, levando a reflexões que podem resultar em novas abordagens e metodologias (Rink, 2014). A avaliação pode ser considerada como parte integrante do ciclo de instrução, que inclui o planeamento, o ensino e a avaliação.

Durante a minha PES, adotei uma avaliação que me permitisse focar em cada aluno individualmente e adaptar as condições de aprendizagem de acordo com suas necessidades específicas. Utilizei critérios definidos com base no Plano Nacional de EF e nas Aprendizagens Essenciais de EF: assim procurei garantir que todos os alunos pudessem alcançar as metas estabelecidas. Isso envolveu o uso de tabelas de avaliação com critérios específicos, com as diretrizes do Grupo disciplinar de EF.

O processo de avaliação ocorre ao longo de três fases distintas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, durante as quais são tomadas decisões cruciais para o processo educativo (Silva et al., 2009). Essas etapas são fundamentais para monitorizar o progresso dos alunos, fornecer *feedback* contínuo e avaliar o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos.

2.8.1 A Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, situando os alunos em relação aos conhecimentos e habilidades esperados para o seu nível de ensino. No início do processo pedagógico, é fundamental que o professor leve em consideração as diversas variáveis, como as características dos alunos, o material disponível e os conteúdos a serem ensinados. É necessário esclarecer os objetivos gerais e intermediários e definir as metodologias e os recursos pedagógicos mais apropriados para orientar a progressão do ensino (Barlow, 2006). A avaliação diagnóstica desempenha um papel indispensável ao determinar se os alunos já possuem os pré-requisitos necessários para a aprendizagem.

Durante a avaliação diagnóstica, foram utilizadas escalas de apreciação que continham os conteúdos e critérios a serem avaliados. O método empregue foi o da observação direta. Os resultados obtidos permitiram identificar a posição inicial dos alunos em relação aos conteúdos a serem ensinados e avaliar o grau de consolidação das aprendizagens anteriores, servindo de base para a definição de novos objetivos. Além disso, os dados recolhidos foram essenciais

para ajustar os objetivos de acordo com o nível de desenvolvimento motor e as capacidades cognitivas dos alunos.

As avaliações diagnósticas foram realizadas no início de cada UD. Para facilitar essa tarefa, foi elaborada uma grelha de avaliação que foi continuamente ajustada ao longo das UD. No início, houve algumas dificuldades devido ao desconhecimento inicial dos alunos: não os conhecia e eles não me conheciam como docente. No entanto, ao longo do tempo e com o apoio do PC, foi possível melhorar o processo, concentrando-me na observação individual e preenchendo a grelha de avaliação durante as aulas. A título de exemplo, na modalidade de natação, a AD foi um elemento importante para o funcionamento das aulas posteriores: na primeira aula da modalidade foi proposto a cada aluno que realizasse os vários estilos que iriam ser abordados ao longo do período. Consoante o nível obtido, os discentes foram distribuídos por grupos onde pertenciam outros colegas com avaliações diagnósticas semelhantes. No decurso da aula, para cada grupo em particular, os alunos que o constituíssem realizavam o mesmo plano programático. Apesar dos desafios, ficou evidente a importância desse processo para o planeamento adequado do ensino e da aprendizagem, permitindo-me adaptar as estratégias às necessidades específicas da TR.

2.8.2 A Avaliação Formativa

A avaliação formativa representa um processo contínuo ao longo do ano letivo, no qual os alunos são constantemente monitorizados pelo professor durante as aulas. A avaliação formativa desempenha um papel fundamental ao promover uma aprendizagem mais independente por parte dos alunos e ao auxiliar os professores na criação de uma avaliação mais justa e eficaz (Gonçalves, 2012). Ela permite identificar o domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e destacar as áreas que ainda necessitam de desenvolvimento, ajudando tanto os alunos quanto os professores a focarem na aprendizagem necessária para dominar o conteúdo (Weston, 2004). Assim, a avaliação formativa funciona como um ciclo de *feedback* mútuo, contribuindo

para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem (Humphries et al., 2012).

O sistema de avaliação formativa traz benefícios significativos para os alunos, destacando a importância de os professores dominarem essa abordagem. Ao acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa reconhece tanto as conquistas como as dificuldades dos discentes, proporcionando oportunidades para superá-las e alcançar o sucesso escolar. Além disso, a avaliação formativa é interna ao processo, contínua, analítica e focada no aprendiz, mais do que no produto final (Danusso et al., 2010). No que diz respeito ao processo de aprendizagem, o professor recolhe informações sobre os progressos e desafios dos alunos, interpreta essas informações para identificar as suas causas e ajusta as atividades de ensino de acordo com essas interpretações, adaptando-se a cada situação específica (Brown, 2004).

Em contexto de aula com a TR, um exemplo útil da aplicação da avaliação formativa encontra-se presente na modalidade de Ginástica Acrobática. No final de cada aula, todos os grupos que constituíam a turma apresentavam o seu esquema, até ao ponto em que se encontrava criado e preparado. Deste modo mostravam as figuras e as transições do esquema e conforme a sua performance, foi possível atribuir *feedback* da minha parte como docente. Em cada *feedback*, procurei corrigir as posturas dos alunos, a coordenação dos momentos de montagem e desmontagem das figuras ou ainda a possibilidade de superar o nível apresentado, sempre que havia potencial para tal.

2.8.3 A Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é, por sua natureza, um evento pontual que geralmente ocorre no final de um processo educativo e fornece informações para esclarecer e certificar os alunos. No entanto, certas formas da avaliação sumativa podem estar mais alinhadas com o processo de ensino e auxiliar os alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens, em vez de simplesmente gerar classificações. Nesse sentido, a avaliação sumativa pode assemelhar-se

à avaliação formativa (Biggs, 1998; Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2008; Harlen, 2006).

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação sumativa resulta de uma análise dos resultados ao final de um período de ensino e de aprendizagem, fornecendo novos dados que complementam os obtidos pela avaliação formativa e que podem contribuir para uma avaliação mais equilibrada do trabalho realizado. Harlen (2006) destaca a importância de uma reflexão aprofundada sobre a avaliação, levantando a questão se a avaliação formativa e a avaliação sumativa, ao invés de serem dimensões do mesmo construto, não seriam complementares. Embora apresentem diferenças entre si, ambas são essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e, portanto, complementares. No entanto, a sua integração pedagógica pode ser diferente, com papéis distintos para professores e alunos e relações diferenciadas entre eles e as tarefas de avaliação (Fernandes, 2006, 2007b, 2008).

Nas aulas em que foram realizadas as avaliações sumativas, o foco estava na observação direta das tarefas solicitadas aos alunos, com um nível de exigência adequado ao conhecimento e desempenho dos mesmos, bem como ao número de aulas realizadas. Os critérios estabelecidos foram registrados e comparados posteriormente com os critérios de sucesso de cada nível de competência, situando cada aluno num nível específico e atribuindo-lhe uma nota numérica. Os instrumentos utilizados na avaliação sumativa foram os mesmos da avaliação diagnóstica, ou seja, as notas foram atribuídas numa escala de zero a vinte valores. Este método simplificou o processo de avaliação sumativa, proporcionando um processo mais claro e objetivo. Como exemplo dos vários casos de avaliação sumativa praticados na TR, realço a modalidade de Voleibol. Para esta UD, cada elemento crítico que compõe a modalidade (serviço, passe, manchete, remate, bloco, entre outros) foi avaliado quantitativamente numa escala de zero a vinte valores, em contexto de jogo, para cada aluno da TR. Ressalvo ainda a comparação que se pode realizar com a avaliação diagnóstica da mesma modalidade, nomeadamente em termos de valores obtidos pelos discentes. Como as grelhas são semelhantes, tornou-se ainda possível analisar a evolução de cada aluno individualmente, durante o período temporal em que foi ministrada a UD.

2.8.4 A Autoavaliação: a visão dos alunos sobre os seus desempenhos

A autoavaliação desempenha um papel fundamental no processo educativo, permitindo que o próprio aluno assuma a responsabilidade pela regulação da sua aprendizagem. Segundo Pinto e Santos (2009) e Hadji (2011), a autoavaliação é uma forma privilegiada de regulação, pois permite ao aluno realizar um processo de metacognição, no qual ele reflete criticamente sobre sua atividade cognitiva e executa um autocontrole consciente de suas ações (Santos, 2002). No final do período, os alunos realizaram sua autoavaliação com o objetivo de entender sua percepção sobre as suas capacidades, conhecimentos e desenvolvimento ao longo das aulas. Na globalidade, em cada uma das três autoavaliações que foram realizadas ao longo do ano letivo não houve diferenças notórias entre a avaliação proposta pelos alunos da TR e o resultado que foi atribuído na pauta final de classificações.

2.8.5 Outros instrumentos de avaliação relevantes na PES

Segundo, Quina (2009), existem duas grandes categorias de instrumentos de avaliação na EF, sendo eles os testes e a observação sistemática. Os testes são muito úteis, quando se pretende obter dados sobre os aspetos quantitativos do rendimento, ou seja, sobre os índices de força, de velocidade e de resistência. A sua aplicação é muito importante, uma vez que os índices das capacidades físicas desempenham um papel fundamental na realização das atividades de ensino e aprendizagem, Quina (2009). Também o recurso aos testes ou fichas de avaliação de conhecimentos foram uteis para realizar a avaliação dos alunos da TR de uma forma mais íntegra e exata. No anexo 5, pode consultar o Teste de Conhecimentos¹⁰ sobre a UD de Ginástica Acrobática. Este instrumento de avaliação foi aplicado no 1º período do ano letivo em que decorreu o EP.

¹⁰ Para ver o teste completo, verifique o Anexo 5: Teste de Conhecimentos – Ginástica Acrobática.

2.9 Ensino Regular vs. Ensino Profissional

Ao longo do período de EP, foi possível observar o desenvolvimento das aulas destinadas a uma turma do Ensino Profissional, do Curso Técnico de Manutenção Industrial. Este contexto proporcionou uma oportunidade valiosa para realizar uma análise comparativa entre os dois tipos de ensino essenciais no nível secundário, centrando-se na disciplina de EF. Entre os diversos aspetos observados, apresentarei uma síntese das semelhanças e diferenças percebidas entre os dois tipos de ensino:

✓ Interesse em EF:

Tanto os alunos do ensino regular quanto os do ensino profissional demonstraram um apreço generalizado pela EF. Independentemente do tipo de ensino frequentado, ambos os grupos de estudantes atribuíram significativa importância à disciplina no seu processo formativo no Ensino Secundário.

✓ Envolvimento em Atividades Físicas extra-aula:

Uma disparidade evidente foi identificada no envolvimento dos alunos em atividades físicas fora do contexto de aula. Os alunos do ensino regular demonstraram maior participação em atividades como desporto federado, desporto escolar e lazer, em comparação com seus pares do ensino profissional.

✓ Preferências por Conteúdos Curriculares:

Independentemente do tipo de ensino, os jogos desportivos coletivos emergiram como o conteúdo curricular mais apreciado pelos alunos.

A realização de uma análise comparativa oferece-me vantagens para a compreensão das dinâmicas educacionais específicas da disciplina no Ensino Secundário. Deste modo, contribui para eu que tenha uma visão mais abrangente e informada sobre o impacto do tipo de ensino na abordagem dos alunos em relação à EF. No Anexo 6 do presente relatório é possível consultar a tabela que ilustra a tabela das diferenças mais notórias, ao longo da PES entre os dois tipos de ensino em causa. Entre elas realçam-se a cooperação e a socialização com os colegas de turma, o maior número de interrupções durante a aula e carga horária semanal disponível para cada tipo de curso.

2.10 A experiência como docente no Ensino Básico

2.10.1 A experiência, na sua generalidade:

No intervalo compreendido entre janeiro e fevereiro de 2024, desenvolvi a minha prática pedagógica no Ensino Básico, colaborando com o outro EE do Núcleo de Estágio II. Juntos, ministramos as aulas de EF numa turma do 6º ano de escolaridade, na Escola Básica contígua à EC. A turma do ensino básico era constituída por vinte e um alunos, dos quais catorze eram rapazes e sete eram raparigas. Desde o primeiro contacto, os alunos mostraram-se extremamente recetivos a trabalhar com dois novos professores e demonstraram uma enorme predisposição para realizar qualquer atividade nova que lhes fosse proposta. Foi perceptível que era uma turma muito ativa fisicamente fora do contexto escolar, estando a grande maioria dos alunos integrados em atividades desportivas extracurriculares.

Durante o período em que colaboramos com os alunos do básico, exploramos a modalidade de Atletismo. Dado que a turma era partilhada, desenvolvemos em conjunto a UD e os diferentes planos de aula. Considerando que era a primeira vez que os alunos entravam em contacto com o atletismo e tendo em conta a sua idade, optamos por uma abordagem que visava apresentar-lhes várias provas que integram o circuito. Por conseguinte, exploramos a corrida de velocidade, a corrida de obstáculos, a corrida de estafetas e o lançamento do peso. Em cada uma dessas provas, identificamos um elemento-chave para enfatizar, dada a limitação de tempo na escola e o nosso objetivo de apresentar o máximo de provas possível aos alunos. A Tabela 9 resume algumas das tarefas essenciais selecionadas para cada prova de atletismo.

Tabela 9: Tarefas selecionadas para a TR do Ensino Básico.

Provas:	Tarefa determinante selecionada:
Corrida de velocidade	Partida de blocos
Corrida de obstáculos	Transposição das barreiras
Corrida de estafetas	Transmissão do testemunho
Lançamento do Peso	Gesto técnico do braço

O Atletismo requer uma grande quantidade de repetições dos gestos para que estes sejam consolidados. No entanto, esta tarefa torna-se desafiadora com alunos desta faixa etária, que tendem a ser mais irrequietos e facilmente distraem-se das tarefas propostas. Nesse contexto, o recurso a atividades competitivas entre colegas demonstrou ser eficaz para manter o foco dos alunos na tarefa, por períodos mais longos. No decurso das várias aulas, foi notória a importância que tanto eu como o outro EE tivemos de atribuir à execução do gesto técnico. Considero ser fundamental uma comunicação simples, que permita entender o gesto técnico desejado nos exercícios. Ressalvo que os alunos mais novos, nos momentos de competição, tendem a desviar o foco da componente técnica associada à tarefa. Os comportamentos desviantes foram praticamente inexistentes no contexto do Ensino Básico e, quando surgiram, foram facilmente resolvidos, uma vez que os alunos demonstravam grande respeito pela nossa figura como professores.

Em resumo, a experiência no Ensino Básico permitiu compreender as diferenças necessárias em termos de planeamento e interação professor-aluno entre o Ensino Básico e o Secundário. Num futuro contato com o Ensino Básico, estarei mais preparado para adaptar a prática pedagógica às particularidades desta faixa mais jovem.

2.10.2 As diferenças no ensino da Educação Física, entre os Ensinos Básico e Secundário:

No 2º ciclo do ensino básico foi possível constatar algumas características mais específicas, relativamente ao Ensino Secundário. A figura seguinte apresenta alguns aspetos mais notórios, os quais devem ser tomados em

consideração pelo docente ao ministrar uma aula do ensino básico, bem como alguns exemplos em contexto de aula que denotei no decurso desta experiência

Velocidade de instrução mais baixa (ou pelo menos mais moderada);

- Explicação das técnicas associadas a cada uma das modalidades do atletismo passo a passo. Ex.: Explicação isolada da ação da perna de ataque e do braço de ataque com descrição pormenorizada de cada um dos movimentos.

Usar a demonstração antes da realização de qualquer exercício;

- Constante repetição das demonstrações, com ênfase nos elementos chave de cada movimento. Ex.: Demonstração da partida dos blocos, com destaque para o posicionamento das mãos na proximidade da linha de partida e para o posicionamento dos pés nos blocos.

Os tempos de transição entre os exercícios são geralmente mais prolongados;

- Maior tempo empregue na explicação do objetivo dos exercícios e à organização inerente aos mesmos. Ex.: A explicação de toda a coreografia associada à mecânica de uma fila para a execução de um exercício necessita de mais tempo e mais experiência.

Aplicar um vocabulário mais simples e prático, com maior assertividade sobre as instruções; Evitar complexidades e o recurso ao uso de terminologias científicas mais árduas.

- Explicações realizadas com vocabulário acessível para que todos os alunos compreendam os exercícios, bem como os fatores determinantes associados a cada uma das técnicas abordadas. Ex.: Ponta do pé "virada para o céu" na perna de ataque ou "mãos de caranguejo" para a receção do testemunho.

Manter o foco apenas no que se pretende transmitir à turma;

- Escolher o fator específico que se pretende ver desenvolvido e emitir *feedback* constante após as execuções dos alunos.

Figura 8 – Características específicas do Ensino Básico

Ainda é possível efetuar uma comparação mais elucidativa entre as características que mais diferenciam o Ensino Básico do Ensino Secundário. Nos domínios educacional, curricular, pedagógico ou avaliativo, a tabela que se encontra no Anexo 7 ilustra alguns dos principais elementos diferenciadores em cada um destes âmbitos.

3. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

3.1 Âmbito das Relações com a Comunidade

No âmbito do presente estudo de mestrado, a participação ativa na escola e as relações estabelecidas com a comunidade revelam-se como elementos fundamentais para uma compreensão aprofundada do contexto educacional. Conforme apresentado nas Normas Orientadoras do EP, as atividades não letivas que visam integrar o EE com a comunidade escolar, para além de permitir um maior conhecimento por parte do futuro professor sobre o meio regional onde se insere a EC, com vista a melhorar as condições locais da relação educativa e a ligação da escola com o meio envolvente. Essas orientações podem encontrar-se, destacadas no Projeto Educativo, Projeto do Departamento Curricular, Projeto do Desporto Escolar e Plano Anual de Atividades, e fornecem o enquadramento essencial para uma atuação integrada e coerente do PE.

Conforme salientado por Bento (1995, p.51), o papel do professor vai além da simples lecionação, sendo a teoria e a prática interligadas de forma intrínseca. O professor desempenha uma variedade de funções, transcendendo o espaço da sala de aula, conforme enfatizado por Batista et al. (2012). Da minha parte, participar ativamente em atividades para além das aulas não foi percebido como uma obrigação, mas sim como uma oportunidade de complementar minha experiência, conferindo significado adicional à comunidade em que estava inserido.

A participação nas atividades para com a comunidade, propostas no âmbito da PES, foi compreendida como uma oportunidade para estabelecer uma relação simbiótica, na qual procurei contribuir para a comunidade escolar, enquanto absorvi os ensinamentos e as experiências que a comunidade me proporcionou. Este capítulo apresenta as atividades e experiências vividas fora do contexto tradicional de aulas, consideradas especialmente relevantes para a PES. Mais especificamente, apresenta-se na Tabela 10 o conjunto das várias atividades mais importantes em que participei ao longo do ano letivo. Posteriormente apresento com mais detalhe a atividade de maior enfoque.

Tabela de Atividades:

Tabela 10: Atividades desempenhadas por mim, EE, para com a comunidade escolar.

Atividade:	Data/Época	Descrição da atividade:	Papel do PE:	Aprendizagens assimiladas pelo PE:
1. Futsal: Professores Vs. Alunos	Todas as terças-feiras, das 18:30 às 20:00, durante todo o ano letivo.	Jogos de futsal, entre professores da EC e alunos do ensino secundário.	Jogador integrado na equipa dos professores.	O convívio com alunos e professores fortalece consideravelmente os laços sociais entre os envolvidos; Através destas partidas, é possível mostrar aos alunos um outro lado do professor, geralmente mais competitivo. Trata-se de uma oportunidade para evidenciar outras facetas, para além de docente em contexto de aula.
2. Semana Desportiva	De 25 a 29 de setembro e 2023.	Em cada dia da semana é apresentada uma modalidade desportiva à comunidade escolar. Integra também alguns convidados das modalidades em exibição.	Acompanhamento da Turma Residente ao pavilhão P onde foram desempenhadas as atividades; Auxílio na montagem e na arrumação do espaço.	A apresentação de diferentes modalidades fora do programa (boxe, taekwondo, hóquei em campo, ...) aos alunos pode despertar o seu interesse em áreas que desconheciam. O trabalho em equipa, no interior do NE, é fundamental para a uma melhor concretização do evento.
3. Torneio de Basquetebol (3x3)	13 e 14 de dezembro de 2023.	Realização do torneio de basquetebol escolar, para a comunidade estudantil. No primeiro dia realizaram-se os confrontos entre as equipas dos Ensino Básico. No segundo dia desenrolaram-se os jogos entre as equipas do Ensino Secundário.	Montagem dos campos de jogo; Preenchimento dos boletins de jogo; Arrumação do espaço.	Os eventos de maior porte em contexto escolar necessitam de uma maior logística e rigor na sua execução. A gestão de tempos, espaços e pessoas é fulcral para o sucesso da realização do torneio: todos estes elementos devem encontrar-se sincronizados, de modo a mitigar erros e atrasos. A consciência da ocorrência de imprevistos, atrasos ou prolongamentos é importante. Assim é possível gerir as suas ocorrências, sem ter de colocar em causa os horários previstos.

4. Corta-Mato Escolar	24 de janeiro de 2024	Fase, a nível escolar, do Corta-Mato. Procurou-se apurar os representantes da escola para a fase regional do Corta-Mato.	Marcação do percurso do Corta-Mato; Supervisão da parte do percurso da prova fora do recinto escolar; Arrumação do material.	A definição de um percurso que se adapte às normas do Corta-Mato em contexto escolar é um desafio para o professor. A conjugação dos tempos de prova, distâncias percorridas, o número de atletas ou ainda as entregas das dorsais é uma tarefa árdua. A própria gestão das infraestruturas requer uma atenção redobrada por parte da organização.
5. Corta-Mato Regional	8 de fevereiro de 2024	Fase, a nível regional, do Corta-Mato.	Acompanhamento dos alunos durante a viagem e durante as provas do Corta-Mato, na cidade próxima do município da EC:	Perceção da logística envolvida num evento de grande dimensão. A interação com alunos e professores de outras escolas enriquece a experiência como EE, pois é possível verificar semelhanças e diferenças entre outros locais. Maior Nível ⇔ Maior Competitividade
6. Torneio de Voleibol 2x2 e 4x4.	20 e 21 de março de 2024.	Realização do torneio de basquetebol escolar, para a comunidade estudantil. No primeiro dia realizaram-se os confrontos entre as equipas dos Ensino Básico. No segundo dia desenrolaram-se os jogos entre as equipas do Ensino Secundário.	Montagem dos campos de jogo; Preenchimento dos boletins de jogo; Arrumação do espaço.	Evento com aprendizagens muito semelhantes às desenvolvidas na Atividade 3: Torneio de Basquetebol. Uma vez mais realça-se a logística em eventos de maior porte, a gestão de tempo e de espaços bem como a consciência e a necessidade de lidar com imprevistos.
7. Sarau	Junho de 2024	Noite de espetáculo para toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais e funcionários). As apresentações podem ser realizadas por qualquer elemento da comunidade	Montagem do recinto da atividade, em pavilhão externo à EC. Gestão da sequência de entradas dos alunos em palco.	Importância do evento de final de ano letivo, como modo de mostrar à comunidade escolar os resultados obtidos na UD atividades rítmicas expressivas, no último período letivo. Permitiu-me também ter um maior cuidado com o rigor necessário para com a programação do espetáculo: qualquer atraso na sequência do evento colocava em causa os horários pré-definidos.

3.2 O Torneio de Desporto Escolar de Futsal

O Desporto Escolar, de acordo com o Decreto-Lei nº95/91 de 26 de fevereiro, surge como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e formativas dos alunos com objetivos desportivos. O Desporto Escolar é considerado um complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, baseado num regime de voluntariado de participação e escolha dos alunos, integrado no plano de atividades da escola e organizado no âmbito do sistema educativo.

Cada escola deve considerar as características específicas da sua região, oferecendo uma variedade de modalidades e práticas desportivas. Para além do aspeto competitivo, o Desporto Escolar também visa promover a saúde, a atividade física e a educação moral, intelectual e social dos alunos, respeitando a individualidade e as diferenças de cada um. Assim, o Desporto Escolar tem a responsabilidade de combater o insucesso e o abandono escolar, promover a inclusão, incentivar hábitos de vida saudável e proporcionar uma formação eclética aos jovens através da prática de atividades físicas. Durante os treinos, é fundamental transmitir valores como trabalho em equipa, universalidade, equidade, motivação, comunicação, credibilidade, cumprimento e excelência, visando não só o desempenho desportivo, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Na EC, existem seis núcleos de Desporto Escolar: Futsal, Voleibol, Ténis, Natação, Atletismo e Xadrez. Cada núcleo apresenta características e modalidades específicas, oferecendo aos alunos oportunidades de participação e desenvolvimento em diferentes áreas desportivas.

Numa conversa com o PC, no início do 2º período letivo, surgiu a oportunidade de integrar a organização e realização do Torneio de Desporto Escolar de Futsal. Este torneio já existe há vários anos e a EC participou em várias das edições transatas.

O PC é o treinador da equipa de Futsal de desporto escolar e duas vezes por semana, em treinos com a duração média de noventa minutos, a equipa da EC junta-se ao treinador e prepara-se para os confrontos do torneio.

Com a aproximação da primeira data dos confrontos, tornou-se fundamental participar na gestão do evento: a organização de todo o torneio, em particular no dia em que este decorreu na EC, exige muito trabalho e dedicação. Tudo isto deve-se à logística considerável envolvida e à necessidade de uma boa sincronização de tempos, espaços e pessoas durante o evento. Mais especificamente, a preparação do espaço para o torneio necessita, antes do seu início, que as seguintes tarefas sejam cumpridas: Preparar a extensão elétrica do placard eletrónico: garantir que os fios condutores circunscrevem o campo de jogo e nunca o intersejam, alocar o placard no lado oposto à bancada, na posição central e ainda configurá-lo; preparar a mesa da organização: do lado contrário à bancada, adjacente ao placard eletrónico. Junto da mesa também se encontram duas bolas de futsal suplentes, a ficha de jogo e o material de escrita necessário.

Na edição referente ao corrente ano letivo, o sorteio à escala regional ditou o grupo de três equipas que incluiu a EC e duas escolas adversárias. A Tabela 11 resume todas as datas e os confrontos que existiram ao longo da participação da equipa da EC, na edição de 2023/2024.

No que concerne ao escalão etário, o torneio incidiu sobre o escalão dos Iniciados, na categoria *Sub-15*, masculino. Em termos de tempo de jogo, o regulamento do DE leva a que haja nesta categoria quatro períodos de 10 minutos cada ($4 \times 10'$), bem como três intervalos entre os quatro períodos ($1' + 10' + 1'$).

Tabela 11: Calendário dos jogos de Futsal da equipa da EC.

Mês	Janeiro	Fevereiro	Março	Mai
Período	2º Período			3º Período
Fase:	Fase de Grupos			Segundos Classificados
Data:	24 de janeiro	21 de fevereiro	13 de março	8 de maio
Local:	Cidade da EC	Cidade da Escola Adversária 1	Cidade da Escola Adversária 2	Cidade de um dos segundos classificados, dos demais grupos.
Nº de jogos	3	3	3	2

3.2.1 A Participação do Estudante Estagiário no evento:

O fluxograma¹¹ no Anexo 8 representa a sucessão de processos que foram exercidos e monitorizados por mim, ao longo da execução do Torneio de Futsal, na EC. Entre as demais tarefas, realço as seguintes pela sua importância para a boa performance do evento, bem como pela sua repetibilidade:

- Preparação do *placard* eletrônico;
- Preenchimento das fichas de jogo;
- Verificar, em conjunto com os treinadores das equipas, os jogadores participantes, os seus números de camisola e do cartão de cidadão;
- Atualizar o *placard* constantemente, ao longo de todo o jogo;
- Garantir que o regulamento do torneio é devidamente cumprido;
- Recolher os materiais usados e validar as folhas de jogo, em conjunto com os intervenientes.

O Torneio do Desporto Escolar de Futsal, apesar de já ter uma longa tradição, ainda apresentava algumas lacunas que foram identificadas como oportunidades de melhoria pelo NE. Entre os aspetos em que se verificaram oportunidades de aperfeiçoamento, destacamos a necessidade de reforçar a organização do evento, através da supervisão e orientação dos processos descritos no fluxograma presente no Anexo 8. No contexto da nossa proposta de valor para o torneio, destacam-se os seguintes pontos:

- O aumento do rigor e da organização do evento;
- A garantia de cumprimento do regulamento oficial por parte de todos os intervenientes;
- A promoção de um maior profissionalismo na realização do torneio;
- A melhoria da imagem da EC aos olhos das equipas visitantes.

A nossa atuação, marcada pelo profissionalismo e pelo cumprimento das normas, teve impacto na reação dos alunos envolvidos, onde se destaca, por

¹¹ Um fluxograma é uma representação visual de um processo ou procedimento, geralmente composto por formas geométricas (como retângulos, círculos e losangos) ligadas por setas que indicam a sequência das etapas do processo. Ele é usado para descrever de forma clara e concisa as etapas, as decisões e o fluxo de informações num sistema ou processo. Ver Rosa (2014) para mais detalhes.

exemplo, a consciencialização e reconhecimento da maior organização do evento, comparativamente a edições anteriores ou a torneios noutras escolas ou a demonstração de um comportamento mais cuidadoso e profissional por parte dos jogadores em campo. Reduziu-se do número de incidentes, erros e discussões em campo.

Como professor de EF e profissional, a participação na organização deste torneio proporcionou-me aprendizagens significativas. Na linha da frente deste evento, pude constatar a importância do rigor na organização de eventos, desde a sua conceção até ao cumprimento do regulamento, para promover o profissionalismo dos intervenientes (jogadores, treinadores, professores, entre outros). Também denotei que os eventos de maior dimensão, como este, os quais envolvem escolas externas, exigem mais logística, coordenação e tempo.

Sinto-me agora mais preparado para futuras participações em organizações de eventos semelhantes. Realço que ainda persistem desafios relativos à equidade de género nestes torneios: A não inclusão de equipas mistas resultou na participação exclusiva de alunos do género masculino do desporto escolar da EC. Esta exclusão, justificada pela direção com base no número reduzido de alunas, requer uma reflexão e ajustes para um futuro mais inclusivo.

No Anexo 9 pode ser vista uma ficha de jogo correspondente ao confronto entre a equipa da EC e a equipa da Escola Adversária 2.

4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Estudo da performance e envolvimento dos alunos na unidade didática de Voleibol

Resumo

Este estudo, realizado com 28 alunos de uma turma do 12^o ano, no 2^o Período escolar, teve como objetivo analisar a evolução da performance e do envolvimento dos alunos nas aulas de Voleibol, comparando grupos de alunos com menor e maior nível de habilidade (LS e HS). A metodologia envolveu a realização de três jogos de oito minutos, aplicando modelos de ensino de modo híbrido (MED e MAPJ) e medindo vários índices de desempenho técnico e tático. As métricas de desempenho foram avaliadas usando o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) adaptado. Os índices incluíram: Tomada de Decisão (ITD), Ajustamento (IAJ), Eficiência (IEE), e Eficácia (IEF). A Performance global foi a média aritmética desses quatro índices e, em conjunto com o Envolvimento, foram métricas em estudo. A Performance média dos alunos aumentou ao longo do tempo, evidenciando uma progressão no domínio técnico e tático do voleibol. Este aumento foi mais pronunciado no grupo HS. No entanto, o Envolvimento dos alunos diminuiu ao longo dos jogos. Os alunos do grupo HS mostraram uma evolução significativa na performance ao longo dos jogos ($p=0.032$), enquanto no grupo LS essa evolução não foi estatisticamente significativa. Houve também correlações positivas significativas entre todos os índices, destacando-se a forte correlação entre o Índice de tomada de Decisão e o Índice de Eficácia ($p=0.917$) e entre Índice de Ajustamentos e Índice de Eficiência ($p=0.759$). Estas correlações indicam que as melhorias na tomada de decisão estão associadas a melhorias na eficácia e que um bom ajustamento está associado a uma maior eficiência. Os resultados revelam uma melhoria na performance técnica e tática dos alunos ao longo do tempo, especialmente no grupo HS. O estudo sugere que métodos de ensino como o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, de modo híbrido, podem efetivamente melhorar a performance dos alunos no voleibol.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PERFORMANCE, ENVOLVIMENTO, CORRELAÇÕES, VOLEIBOL.

Abstract

This study, conducted with 28 students from a 12th-grade class during the 2nd school term, aimed to analyze the evolution of student performance and engagement in volleyball classes, comparing groups of students with higher and lower difficulties (HS and LS). The methodology involved three eight-minute games, applying hybrid teaching models (TGM and SGS) and measuring various technical and tactical performance indices. Performance metrics were evaluated using the adapted Game Performance Assessment Instrument (GPAI). The indices included: Decision Making Index (ITD), Adjustments Index (IAJ), Efficiency Index (IEE), and Effectiveness Index (IEF). The overall Performance was the arithmetic mean of these four indices, and together with Engagement, were the metrics under study. The average student performance increased over time, showing progression in the technical and tactical mastery of volleyball. This increase was more pronounced in the HS group. However, student engagement decreased over the games. The HS group showed significant performance improvement over the games ($p=0.032$), whereas the LS group's improvement was not statistically significant. There were significant positive correlations between all indices, particularly the strong correlation between the Decision Making Index and the Effectiveness Index ($p=0.917$) and between Adjustments Index and Efficiency Index ($p=0.759$). These correlations indicate that improvements in decision-making are associated with improvements in effectiveness and that good adjustments are associated with higher efficiency. The results indicate an improvement in the technical and tactical performance of students over time, especially in the HS group. The study suggests that hybrid teaching methods such as MED and MAPJ can effectively improve students' performance in volleyball.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PERFORMANCE, ENGAGEMENT, CORRELATIONS, VOLLEYBALL.

Introdução

O desporto educativo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos jovens, não só promovendo a saúde física, mas também cultivando competências sociais, emocionais e cognitivas essenciais. Dentro deste contexto, o voleibol escolar não apenas oferece uma plataforma para o exercício físico, mas também surge como uma plataforma para o desenvolvimento de estratégias, tomada de decisões rápidas e uma interação social colaborativa.

Este estudo investiga a progressão da Performance e do Envolvimento de alunos do 12º ano ao longo de três jogos de voleibol durante o ano letivo de 2023/2024, utilizando uma abordagem baseada no MED e no MAPJ. O MED enfatiza a importância do desenvolvimento holístico através do desporto, integrando não apenas o desenvolvimento físico, mas também o cognitivo e o social, enquanto o MAPJ fornece uma estrutura para analisar a adaptação dos alunos às exigências variáveis do jogo ao longo do tempo.

A escolha do voleibol como modalidade de estudo é motivada pela sua complexidade técnica e tática, que desafia os participantes a aprimorarem habilidades motoras específicas, tomarem decisões rápidas e ajustarem estratégias conforme necessário. Utilizando uma adaptação do instrumento de avaliação de desempenho desportivo, inspirado no GPAI de Oslin et al. (1998), este estudo oferece uma análise detalhada das múltiplas facetas do desempenho dos alunos durante os jogos de voleibol. A metodologia inclui análise estatística rigorosa dos dados, apoiada por testes não paramétricos adequados à natureza das variáveis e ao tamanho da amostra, e colaboração com professores e estagiários de EF para garantir a integridade ética e a qualidade dos procedimentos adotados.

Explorando as tendências na evolução da performance e do envolvimento dos alunos ao longo dos jogos, este estudo não só contribui para o campo da EF, mas também oferece *insights* práticos e aplicáveis para melhorar a prática pedagógica e o desenvolvimento integral dos estudantes através do desporto, alinhando-se com os princípios do MED e do MAPJ.

Objetivo

Procura-se determinar a evolução da Performance e do Envolvimento dos alunos da turma residente, ao longo de três confrontos realizados na UD de Voleibol, bem como as respetivas diferenciações entre os grupos de alunos da turma que apresentam menor/maior habilidade (LS e HS respetivamente), por aplicação das estratégias do MED e MAPJ. Pretende-se ainda verificar o tipo de correlação que existe entre os índices em estudo, bem como com o Envolvimento dos alunos no jogo.

Contexto e Participantes (Amostra)

Participaram no presente estudo, realizado no ano letivo de 2023/2024, os vinte e oito alunos (13 rapazes e 15 raparigas) que integravam uma turma de 12º ano de uma escola da zona norte de Portugal. As suas idades compreendem-se entre os 16 e os 18 anos, onde a maioria tem 17 anos.

Além dos discentes, também estiveram presentes o professor da turma e os dois professores estagiários. Os procedimentos éticos adotados no presente estudo foram aprovados pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Apesar de estar a ser desenvolvido um estudo de investigação com a turma, foi-lhe garantida a possibilidade de recusar participar nas gravações dos vídeos dos jogos, sem qualquer tipo de consequências, tendo sido a sua participação voluntária. Face à idade dos alunos, foi entregue a cada Encarregado de Educação um pedido de autorização¹² para a participação do seu educando e recolha de imagens para fins pedagógicos, tendo todos autorizado a mesma.

Metodologia

No decurso do 2º período do ano letivo 2023/24, realizaram-se três jogos de Voleibol com a duração de oito minutos cada um, no final de três aulas da respetiva UD. Existiu pelo menos uma semana de intervalo entre dois jogos consecutivos. Na Tabela 12 apresentam-se o número de alunos que realizaram

¹² Ver Anexo 10: Autorização para as gravações dos jogos.

os respetivos confrontos e as designações atribuídas no presente estudo a cada um dos três jogos efetuados.

Tabela 12: Designações dos três jogos e número de participantes em cada um.

JOGO	1	2	3	TOTAL
				REGISTADO:
DESIGNAÇÃO	<i>Pré Teste</i>	<i>Intermédio</i>	<i>Pós Teste</i>	
Nº ALUNOS	26	25	27	78

Nestas mesmas aulas da UD de voleibol, foram usadas várias estratégias ou métodos, referentes aos modelos MED e MAPJ, com uma abordagem híbrida. A Tabela 13 apresentada enumera algumas das características dos modelos supracitados, nas aulas da respetiva UD.

Tabela 13: Características do MED e do MAPJ, aplicadas na UD de Voleibol.

MED	MAPJ
Equipas definidas previamente (filiação); Distribuição de funções distintas aos alunos, referentes ao jogo (Capitão, Treinador, Árbitro). Competição contínua; Elaboração dos registos estatísticos.	Abordagem progressiva do jogo, administrando os confrontos ¹³ 2x2, 3x3 e 4x4. Aumento da complexidade dos desafios, com a progressão das componentes técnicas e táticas da modalidade.

De modo a mitigar as fontes de variabilidade alusivas ao estudo, procurou-se garantir que o tempo de duração de cada jogo foi constante: 8' cronometrados em cada confronto. As equipas definidas (filiação) não sofreram alterações e só se consideram, na amostra usada na análise de dados, os alunos que tenham realizado pelo menos dois dos três jogos que compõem o plano. O próprio leitor e avaliador foi único: o EE registou os dados.

¹³ A avaliação foi realizada através dos confrontos 4x4, com as equipas previamente definidas.

Recolha de dados:

Cada um dos três confrontos foi gravado em vídeo e posteriormente analisado pelo EE. Para cada aluno, e em cada um dos três jogos, usou-se o construto¹⁴ adaptado de Mesquita et al. (2006) para o Voleibol, inspirado no instrumento original GPAI, de Oslin et al. (1998): *Game Performance Assessment Instrument*. Este construto permite a inclusão de várias componentes observáveis num desporto coletivo, quer nas componentes técnicas, quer na vertente tática. Na sua aplicação ao Voleibol, as medidas de performance do GPAI e as respetivas componentes de avaliação incluem os seguintes índices e métricas, correspondentes às habilidades técnicas e táticas dos discentes. Definem-se a seguir cada um dos índices e das métricas em análise no presente estudo, de acordo com Mesquita¹⁵ (2006):

Envolvimento no Jogo: Soma do total das ações realizadas, incluindo o número de tomadas de decisão, o número de execuções eficazes e eficientes, bem como o número de ajustamentos, com sucesso e sem sucesso.

Tomada de Decisão: Realização de opções apropriadas acerca do que fazer.

Ajustamento: Ações sem bola que o jogador realiza pelo fluxo do jogo, como por exemplo na progressão ou na transição.

Eficiência: Medida da forma de como o jogador executa a sua ação em jogo.

Eficácia: Medida que estuda o resultado final da execução.

Performance: Métrica que avalia o desempenho global no jogo e que resulta da média aritmética dos quatro índices apresentados atrás.

Para a realização do tratamento de dados e da análise estatística deste estudo, recorreu-se ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 29.0.2.0. Este programa foi escolhido devido à sua robustez e versatilidade na execução de análises estatísticas mais complexas, permitindo uma manipulação dos dados mais simples, além de conter uma ampla variedade de testes estatísticos. A utilização do SPSS garantiu a precisão e a confiabilidade

¹⁴ Ver grelha de registos usada no Anexo 11: Grelha de Registos dos Jogos de Voleibol.

¹⁵ Ver, no anexo 12: Fórmulas correspondentes a cada índice ou métrica.

dos resultados, proporcionando uma base sólida para a interpretação dos problemas deste estudo, em conjunto a seleção proposta por Pestana (2008).

No que consiste ao tratamento de dados, consulte o Anexo 13, o qual esclarece sequencialmente todas as etapas realizadas, desde a recolha de dados até aos resultados obtidos.

Resultados obtidos

Problema 1: Estudo da evolução temporal dos indicadores e métricas em análise, na turma residente em geral.

A performance dos alunos, quer em média, quer em mediana, tende a aumentar ao longo do tempo. O gráfico da figura seguinte representa os diagramas de extremos e quartis associado à Performance dos alunos, em cada um dos três confrontos desempenhados. Os testes de Kruskal-Whallis e de Mann-Whitney rejeitam a hipótese de que a variável Performance apresente um comportamento normal, em cada um dos jogos em análise (p-value=0.00). Consequentemente, recorreu-se ao teste de hipótese de Kruskal-Whallis, não paramétrico, para

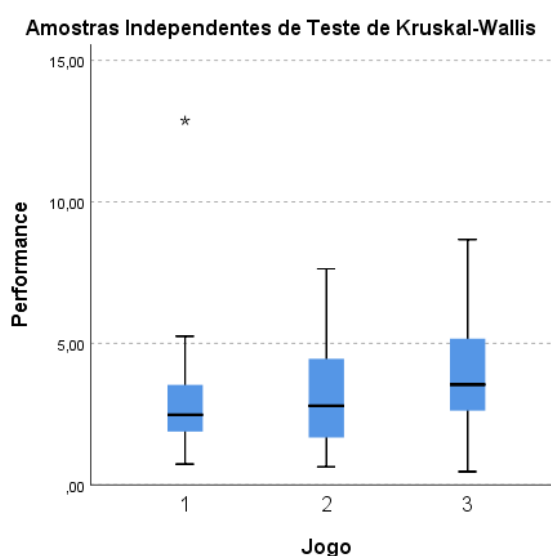


Figura 19 – Diagrama de Extremos e Quartis, da Performance

Tabela 14: Média das performances

Performance	
Jogo	Mediana
Pré Teste	2.47
Intermédio	2.79
Pós Teste	3.54

verificar se as distribuições da variável Performance, ao longo dos jogos, são iguais. O último teste apresentou p-value=0.042, inferior ao nível de significância $\alpha = 0.05$, levando a rejeitar a hipótese de que a performance mediana¹⁶ é semelhante entre os três jogos. De acordo com o teste K-W, há evidência

¹⁶ O recurso à mediana, no presente estudo, apresenta vantagens comparativamente ao uso exclusivo da média. As seguintes características da amostra justificam o uso da mediana na análise efetuada à turma: a média é muito suscetível à presença de outliers e estes existem na amostra; a normalidade das variáveis não é garantida; a dimensão da amostra não é elevada.

estatística de que existem diferenças nas medianas das distribuições da variável Performance, entre os três jogos. Por sua vez, através dos respectivos diagramas de caixa e bigodes, denota-se que essa evolução tende a ser crescente.

Tabela 15: Valores médios e desvios padrões, correspondentes a cada item avaliado.

Média (DP)	Pré Teste			Intermédio			Pós Teste		
	Gera			Gera			Geral	LS	HS
	I	LS	HS	I	LS	HS			
ITD	1.69 (0.93)	1.00 (0.44)	2.28 (1.23)	2.07 (1.45)	0.88 (0.29)	2.97 (1.50)	2.16 (1.35)	1.23 (0.79)	3.72 (1.26)
IAJ	4.73 (4.95)	2.50 (1.35)	8.25 (7.81)	4.85 (3.21)	1.94 (0.77)	7.96 (3.25)	6.33 (4.39)	2.65 (1.74)	9.73 (4.00)
IEE	4.40 (3.46)	2.32 (1.49)	6.92 (5.10)	4.61 (3.03)	2.25 (1.35)	6.82 (3.08)	5.33 (3.17)	2.87 (1.06)	7.37 (4.02)
IEF	1.40 (0.65)	0.91 (0.38)	1.78 (0.78)	1.41 (0.74)	0.78 (0.30)	1.88 (0.72)	1.76 (1.31)	0.96 (0.84)	3.01 (1.55)
Envolvimento	155.73 (40)	121.71 (23)	180.00 (49)	146.20 (49)	110.14 (42)	176.25 (51)	128.00 (53)	96.50 (39)	173.50 (52)
Performance	3.05 (2.30)	1.68 (0.72)	4.81 (3.43)	3.23 (1.92)	1.46 (0.56)	4.91 (1.85)	3.90 (1.95)	1.93 (0.79)	5.96 (1.39)

A Tabela 15 apresenta os valores médios e os desvios padrões da Performance dos alunos, ao longo dos três testes. Também em termos de valor médio, houve uma progressão crescente jogo para jogo, tal como ilustra a tabela subsequente.

Realça-se ainda esse mesmo aumento com os valores positivos das diferenças de médias entre quaisquer dois jogos disputados. A Tabela 16 contém as diferenças entre as médias¹⁷ entre quaisquer dois testes realizados:

¹⁷ As diferenças das médias apresentadas na tabela, para qualquer variável em estudo, são sempre calculadas entre a média do jogo realizado mais tarde e a média do jogo realizado mais cedo ($\mu_{depois} - \mu_{antes}$). Assim, se a diferença apresenta sinal positivo, então o valor esperado da métrica no jogo realizado mais tarde é superior ao mesmo valor esperado do jogo realizado mais cedo.

Tabela 16: Diferenças de médias entre dois quaisquer testes.

Diferença de Médias	Inter. - Pré			Pós - Inter.			Pós - Pré		
	Geral	LS	HS	Geral	LS	HS	Geral	LS	HS
	ITD	0.38	-0.12	0.70	0.09	0.36	0.75	0.47	0.24
IAJ	0.12	-0.57	-0.29	1.48	0.71	1.77	1.60	0.15	1.47
IEE	0.20	-0.07	-0.09	0.73	0.62	0.55	0.93	0.55	0.45
IEF	0.01	-0.13	0.10	0.35	0.17	1.13	0.37	0.05	1.23
Envolvimento	-9.53	-11.57	-3.75	-18.20	-13.64	-2.75	-27.73	-25.21	-6.50
Performance	0.18	-0.22	0.10	0.66	0.47	1.05	0.84	0.25	1.15

No que concerne à Performance média dos alunos, nota-se a maior diferença entre o último jogo realizado e o primeiro, reforçando assim a tendência ascendente da média da performance, ao longo do tempo.

Na análise do Envolvimento, os valores registados nesta variável nos alunos da turma residente tende a diminuir, no geral, ao longo do tempo. Uma vez mais, foi realizado o teste de Kruskal-Whallis para avaliar se as distribuições das medianas do envolvimento dos alunos tiveram diferenças significativas ao longo dos jogos.

De acordo com o teste Kruskal-Whallis, há evidência estatística de que existem diferenças nas medianas das distribuições da variável Envolvimento, entre os três jogos (p-value=0.016). Por sua vez, através

dos respetivos diagramas de caixa e bigodes, denota-se que essa evolução tende a ser decrescente. Também em termos de valor médio, houve uma progressão decrescente jogo para jogo, tal como ilustra a Tabela 17. Quanto aos

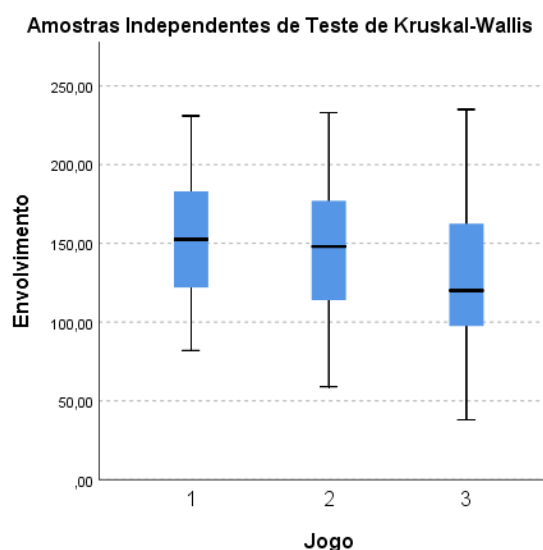


Figura 10 – Diagrama de Extremos e Quartis, do Envolvimento.

quatro índices analisados em particular, na turma geral podemos constatar que: Existe uma tendência crescente nos valores médios de qualquer índice, ao longo do tempo; os valores medianos também tendem a aumentar ao longo do decurso dos jogos realizados, à exceção do índice de tomada de decisão, do primeiro jogo para o segundo jogo (apresenta uma diferença de medianas negativa).

Tabela 17: Média do envolvimento

Envolvimento	
Jogo	Mediana
Pré Match	153
Inter Match	140
Pós Match	120

Como a Performance é a média aritmética dos quatro índices em causa, é de esperar que ao aumentar o valor médio da Performance ao longo dos jogos, pelo menos um dos índices teve também de ter uma evolução crescente ao longo do tempo. Ora, as tabelas anteriores realçam que, no cômputo geral, todos os índices tiveram uma monotonia ascendente com o decurso temporal.

Problema 2: Diferenças nas evoluções dos índices e métricas entre os grupos LS e HS, nos três momentos de avaliação.

Nos alunos de melhor desempenho (HS), uma vez mais verificou-se que não havia evidência estatística da existência de um comportamento normal em todos os índices e métricas.

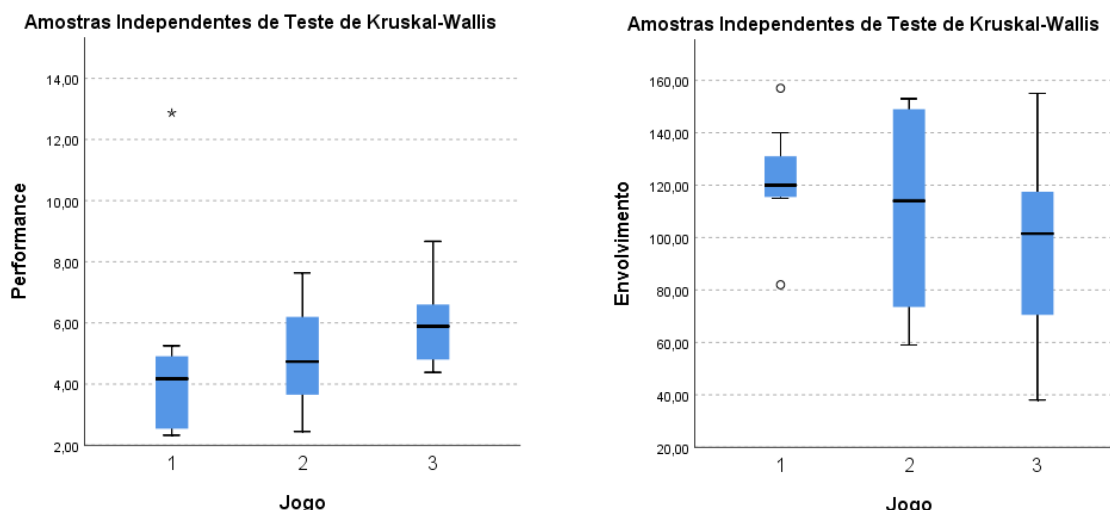


Figura 11 – Diagramas de Extremos e Quartis, da Performance e Envolvimento, para HS.

Existe evidência estatística de que as distribuições dos valores da Performance no conjunto dos alunos com melhor perfil atlético têm comportamentos diferentes ao longo dos jogos, tal como o comportamento dos valores do Envolvimento. Contudo, a tendência que surge em cada caso é distinta: enquanto há um aumento do valor mediano da performance dos alunos ($p\text{-value}=0.032$), de jogo para jogo, o envolvimento deste conjunto de alunos tende a diminuir a sua mediana ao longo dos jogos desempenhados. O teste de Kruskal-Whallis evidencia a presença de diferentes comportamentos medianos ao longo dos jogos e os diagramas de caixa e bigodes realçam as tendências, crescente e decrescente, na performance e no envolvimento respetivamente, no decorrer dos três confrontos.

As tabelas com os valores médios e desvios padrões atrás realçam também no grupo HS um aumento da sua Performance média e uma diminuição do seu Envolvimento médio. Quanto ao grupo dos alunos com desempenho mais baixo (LS), não há evidência estatística sobre a existência de um comportamento normal das variáveis em estudo. A aplicação do teste de Kruskal-Whallis expõe que não há evidência estatística de que as distribuições dos valores da performance no conjunto dos alunos com baixo perfil atlético tenham comportamentos diferentes ao longo dos jogos, tal como o comportamento dos valores do envolvimento. De um modo geral, não é plausível afirmar que houve algum tipo de progressão em qualquer uma destas métricas: Performance e Envolvimento, no grupo dos alunos com um desempenho mais baixo. Apesar desta falta de suporte por parte do teste de Kruskal-Whallis, os diagramas de extremos e quartis apresentados a seguir refletem a ligeira ideia de que medianas da Performance têm aumentado ao longo dos jogos e as mesmas medianas da variável Envolvimento têm diminuído no decurso do tempo.

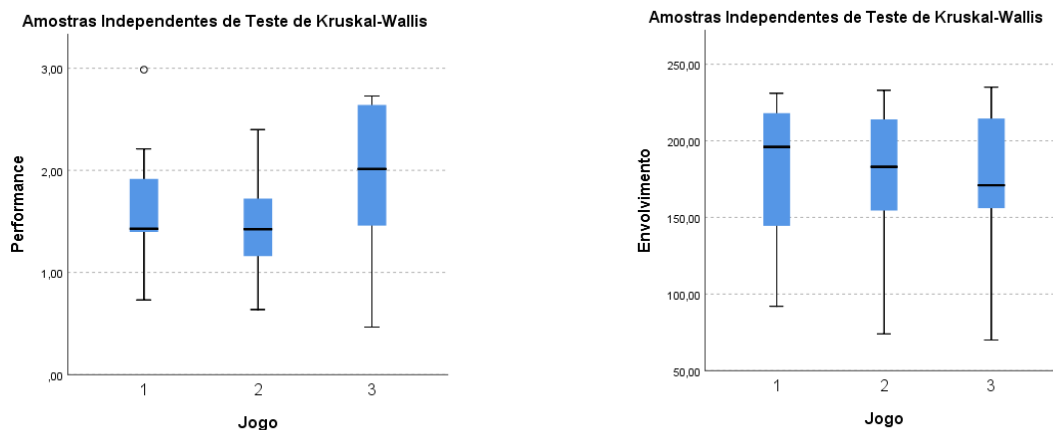


Figura 12 – Diagramas de Extremos e Quartis, da Performance e Envolvimento, para LS.

Contudo, deve-se ressaltar que existe uma grande dispersão dos dados e uma notória amplitude amostral no grupo LS, quer na Performance, quer no Envolvimento, o que não permite garantir com maior evidência as tendências neste grupo LS. Em termos de valores médios ao longo dos jogos, vale a pena denotar que: Entre o Pré Teste e o Pós Teste, existe uma diferença mais expressiva entre os valores esperados dos vários índices em análise, no grupo HS; as mesmas diferenças, mesmo sendo positivas, são mais baixas no grupo LS, entre os jogos inicial e final. Os valores quase nulos das diferenças de médias ilustram a evolução temporal mais fraca neste grupo, nos vários índices.

Problema 3: Estudo das correlações entre os índices e o envolvimento dos alunos, seja ao nível da turma geral.

Tabela 18: Coeficientes de correlação de *Spearman*, para cada par avaliado.

Correlações – Coeficiente de Correlação de <i>Spearman</i> (ρ)						
		ITD	IAJ	IEE	IEF	Envol.
ITD	ρ		,624	,530	,917*	,518
	p-value		,000	,000	,000	,000
IAJ	ρ			,759*	,564	,451
	p-value			,000	,000	,000
IEE	ρ				,490	,375
	p-value				,000	,001
IEF	ρ					,387
	p-value					,000
Envol.	ρ					
	p-value					

A Tabela 18 apresenta os coeficientes de correlação de *Spearman*¹⁸, respetivamente, para cada par constituído por dois dos índices em análise, bem como com o Envolvimento em jogo.

Através dos coeficientes obtidos, podemos constatar que todos os coeficientes de correlação de *Spearman* apresentam sinal positivo: a correlação entre quaisquer dois índices é positiva. Deste modo, à medida que aumenta o valor registado por um aluno num determinado índice, também tende a aumentar o valor obtido num outro qualquer índice em análise. Realça-se assim uma associação positiva entre quaisquer métricas em análise. Devem ser realçados os maiores valores obtidos nestes coeficientes de correlação. O coeficiente de correlação de *Spearman* entre Índice de Tomada de Decisão e Índice de Eficácia é igual a 0.917. Trata-se assim de uma correlação positiva muito forte entre estes dois índices: caso um aluno aumente o seu registo na tomada de decisão, tende a aumentar também na sua eficácia. O mesmo aparenta acontecer entre Índice de Ajustamentos e Índice de Eficiência, com um coeficiente $\rho = 0.759$: se um aluno tiver um aumento do seu valor no índice de ajustamento, tende a aumentar também na sua eficiência. Com valores consideravelmente elevados nos respetivos índices de correlação de Spearman, mais consistente se torna esta correlação positiva entre estes índices em particular. Em síntese, podemos verificar que é plausível que haja uma correlação positiva entre quais dois índices em avaliação, nomeadamente entre os pares Índice de Tomada de Decisão–Índice de Eficácia e ainda Índice de Ajustamentos – Índice de Eficiência, na globalidade da turma.

¹⁸ O coeficiente de correlação de *Spearman* revela a possível associação positiva ou negativa entre as duas variáveis em análise. Quanto mais próximo de 1, a correlação entre as duas variáveis é positiva e forte: um aumento nos valores da variável independente induz também a um crescimento dos valores da variável dependente ou resposta. De modo análogo, caso este coeficiente seja negativo, um aumento na variável independente tende a proporcionar um decréscimo no valor correspondente da variável resposta. Ver Vidal (2005) para mais detalhes.

Discussão dos resultados obtidos e conclusões:

De acordo com os resultados apresentados no subcapítulo anterior, é possível concluir alguns aspetos fundamentais para o estudo em causa. Em primeiro lugar, constata-se que a Performance dos alunos, no geral, tende a aumentar ao longo do tempo. Ao que evidencia, a globalidade da turma apresentou uma maior capacidade em deter mais técnica e mais conhecimento tático relativamente à modalidade de Voleibol. O decurso das aulas e as estratégias de ensino inspiradas e adaptadas dos modelos MED e MAPJ apresentam resultados estatísticos muito significativos. Em particular, o grupo HS esteve em concordância com o mesmo tipo de evolução da globalidade da turma, com o aumento mais notório da sua performance com o decorrer do tempo. Podemos justificar esta situação com a possibilidade deste grupo de alunos acompanharem com mais facilidade toda a progressão técnica e tática, para além de conseguirem demonstrar com mais sucesso as suas capacidades nos confrontos executados. Por sua vez, o grupo de menor habilidade (LS) não realça, com evidência estatística, um aumento da performance ao longo dos jogos. Uma justificação para este caso encontra-se subjacente na maior dificuldade destes alunos em acompanhar a progressão técnica e tática do jogo de Voleibol: a título de exemplo, podemos ter em conta as maiores dificuldades neste grupo a lidar com a organização ofensiva após uma bola curta ou com a utilização do quadrado móvel na organização defensiva.

O Envolvimento, na generalidade da turma, tende a diminuir com o decorrer do tempo. O aumento da eficácia dos alunos e o aumento do número de momentos onde pode ocorrer realização de pontos tende a fazer diminuir o número de vezes que a bola “circula pelo ar”. Nos grupos de maior habilidade (HS) e menor habilidade (LS), este comportamento foi notório em ambos os casos. Para poder dar um suporte a este aspeto, podemos verificar o aumento do Índice de Eficácia médio ao longo dos jogos, quer no grupo de maior habilidade (HS), quer no grupo de menor habilidade (LS). Este aumento é também uma consequência do aumento do número de pontos efetuados que existiu com o decorrer dos confrontos. Ora, com este último aumento é habitual ocorrer uma diminuição do tempo útil de jogo, dado que a bola acaba por ter de regressar à posição de serviço inicial. Com tudo isto, ao ocorrer uma diminuição

do número de movimentos ou ações, com ou sem bola em jogo, acaba por proporcionar uma diminuição do Envolvimento de qualquer jogador da turma residente, independentemente do grupo a que este pertença (geral, HS ou LS).

Entre todas as correlações positivas que existem entre quaisquer dois índices e o Envolvimento, destacam-se os pares Índice de Tomada de Decisão - Índice de Eficácia e Índice de Ajustamentos - Índice de Eficiência. Há uma forte associação positiva do primeiro par, o qual expõe que os alunos que têm uma maior tomada de decisão tendem a ter um maior nível de eficácia. Podemos justificar a sua correlação positiva através da seguinte valência: quanto maior for a compreensão de jogo que um aluno tem (por exemplo, ao reconhecer qual é o local mais ideal para enviar a bola no jogo), maior é a probabilidade de este ser eficaz (ganhar ponto, realizar uma distribuição eficaz, entre outros). No que concerne ao segundo par, a forte associação positiva ressalva que os alunos que têm maior capacidade de ajustamento em campo tendem a ter maior eficiência. Neste caso, o bom posicionamento em campo de um aluno facilita uma melhor ação técnica que se segue ao ajustamento efetuado. A título de exemplo, um rápido ajustamento após o ataque adversário facilita as ações defensivas que se seguem. A própria capacidade que o aluno tem em posicionar-se corretamente para com o seu colega de equipa (voltado para este), no momento de passe, facilita a ação técnica que se segue, passando esta a ter maior probabilidade de ser realizada com sucesso.

Existem algumas oportunidades de melhoria ou para a realização de futuros trabalhos no âmbito deste tema. Em primeiro lugar, seria pertinente criar escalas que permitam traduzir a Performance obtida por um aluno, ao longo de um jogo com uma determinada duração, numa certa avaliação mais qualitativa. A figura seguinte contém uma representação de uma possível escala para a Performance:



Os valores de fronteira entre avaliações distintas (x_1, x_2, x_3, x_4) poderiam ser obtidos, por exemplo, recorrendo a um modelo de regressão linear múltipla, onde se explique a Performance em função do Envolvimento e/ou dos índices em estudo.

Uma amostra formada por uma maior dimensão de alunos/atletas certamente fortalece os resultados obtidos em estudos semelhantes. Por sua vez, todo o estudo realizado foi efetuado com apenas um só avaliador (EE). Seria também interessante ter em conta a aplicação de dois ou mais avaliadores do mesmo objeto e saber como agir em casos em que as avaliações sobre o mesmo gesto diferem. Para situações neste caso, o trabalho de Memmert (2008) apresenta uma métrica¹⁹ a ser usada em estudos em que se recorre a n avaliadores. Deve-se ter em atenção o caso em que um aluno apresenta, para um determinado índice, ausência de insucessos (sem ações de tomada de decisão incorretas, sem casos ineficazes ou ineficientes ou sem ajustamentos indevidos). Nestes cenários, as fórmulas apresentadas para as métricas por Mesquita levam a dividir por 0, o que matematicamente leva a um caso de indefinição ou “infinito”. Ora, é importante saber como agir nestes casos: considerar a existência de uma situação fictícia de um registo de insucesso, pode ser um critério para a gestão destes casos.

¹⁹ A métrica é dada por: $GP = 2 \times \frac{\sum_{k=1}^n (a_a+1)}{\sum_{k=1}^n (a_a+a_i+2)}$

Onde a_a e a_i correspondem ao número de ações apropriadas e inapropriadas registadas por cada um dos n avaliadores, e GP corresponde à Game Performance.

Referências Bibliográficas:

- Memmert, D., (2008), *The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development*, Journal of Teaching in Physical Education, Human Kinetics, Inc. 220-240
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A.R., Cruz, (2006) C. *Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play*. Journal of Human Movement Studies, v. 48, p. 469-492
- Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education, 17, 231–243.
- Pestana, M. H. (2008), *Análise de dados para a Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, 5ª Edição. 457-464
- Vidal, P. M., (2005), *Estatística Prática para as Ciências da Saúde*, Lidel – Edições Técnicas. 131-139

5. Conclusão e Perspetivas Futuras

Terminou um ano letivo, para mim fundamentalmente marcado pela minha experiência como PE e responsável pela ministração da EF, ao 12º ano de escolaridade.

Foi um ano que valeu a pena. Nesta fase da minha vida como EE, cada desafio e experiência contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Enfrentei dificuldades que me ensinaram a ser resiliente e vivi momentos de sucesso, que reforçaram a minha paixão pelo ensino. A interação com alunos e com os colegas proporcionou valiosas aprendizagens e perspetivas, enriquecendo a minha prática pedagógica. Ao refletir sobre esta jornada, percebo que cada aula ministrada, cada *feedback* recebido e cada obstáculo superado foram fundamentais para moldar as minhas competências e a minha confiança como educador. Sem dúvida, este ano letivo foi uma experiência inestimável que consolidou o meu desejo de continuar a trilhar o caminho da docência.

Acredito que cada ano letivo que passa traz sempre histórias e pessoas que façam dele um caso singular. Os programas da EF são geralmente os mesmos, para cada ano de escolaridade, do 10º ao 12º ano. Contudo, as pessoas que fazem parte de cada turma diferem: como não há duas pessoas iguais, também leva a que haja histórias e abordagens diferentes. Por sua vez, se ainda conjugarmos com as possibilidades de lecionar ao Ensino Profissional e ao Ensino Básico, mais acentua a singularidade de cada ano letivo para um professor. Estou confiante que em cada ano que passe a partir de agora, não terei apenas mais uma rotina de dias repetitivos, mas sim um conjunto de pessoas com histórias, vivências e aptidões diferentes, quer nos alunos que formem as minhas futuras turmas, quer nos colegas de profissão que me acompanham na escola.

Termino com a sensação de dever cumprido, de ter realizado a minha missão e de ter concretizado os objetivos que me incutiram e pelos quais trabalhei. Houve alturas mais complicadas, como é normal em qualquer projeto mais importante nas nossas vidas. Aprendi, neste contexto, a planear com mais

detalhe aquilo que pretendo ensinar numa aula. Contudo, ressalvo a maior importância que teve para mim em aprender a ser resiliente, mais capaz de fazer face aos contratemplos e a necessidade de ter sempre em mente a presença de um “plano B”. Várias foram as vezes em que as condições atmosféricas não me permitiram que a aula não pudesse ser ministrada nos espaços exteriores, bem como tive de saber gerir o que fazer com os alunos que não realizaram a aula de EF. Estes aspetos necessitaram, da minha parte, de uma capacidade de ir além do planeamento e saber responder, quer com um bocado de pressão, quer com rapidez e eficácia, à perturbação.

Ora, depois deste EP, estou certo de que deverei repetir algumas técnicas que vejo serem eficazes nas aprendizagens dos alunos. A qualidade do ensino não se põe em causa com a repetibilidade de bons métodos, mas sim pela falta de paixão do professor e que conseqüentemente se reflete nas turmas. Não podemos esperar que, através de meros exercícios individualizados, fora de um contexto competitivo ou da realização de tarefas que meramente são mecânicas e pouco interessantes para os discentes, consigamos envolver uma turma numa qualquer disciplina e, em particular, na EF.

O sucesso está muitas vezes na alma com que o professor aborda os conteúdos, por mais complexos que estes sejam. A paixão pela área por parte do orador seduz qualquer público e cativa a audiência. Mostrar também os seus domínios científico, técnico e tático reforçam a confiança de quem nos ouve. São métodos mais qualitativos, mas que na minha opinião conseguem vencer a qualquer estatística ou métrica quantitativa que estudos mais avançados defendem.

No fundo, qualquer mensagem dita de forma simples e genuína, com a alma e coração nas palavras, acaba sempre por chegar mais facilmente às pessoas. Tento simplificar as minhas, mas nem sempre é fácil. Nunca dá para agradar a todos

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Silva, E., Resende, R., Gonçalves, F., & Gomes, R. (2015). Pedagogical supervision in physical education – the perspective of student interns. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 11-26.
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2007). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171.
- Barlow, M. (2006). Avaliação escolar: mitos e realidades. Artmed.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (Vol. 2). Editora UDESC.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física (3ªed.)*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. (1995). *O Outro Lado do Desporto (1ªed)*. Campo de Letras Editores, S.A.
- Bento, J., & Garcia, R. (1998). *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-122). Livros Horizonte.
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 103–110.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bossle, F., (2002), Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente, *Revista Movimento*, Vol. 8, Porto Alegre. 31-34.
- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 29, n. 5, 515-533.

- Bunker, D., & Thorpe, R., (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. Bulletin of Physical Education, 5-8.
- Canha, M. (2013), *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Aveiro. 87-100.
- Cortesão, L. (1982). *Extratos de: proposta de um currículo para a formação de formadores*. Professor, Lisboa, n. 38, 57-59
- Crum, B. (2000). *Funções e Competências dos Professores de EF: Consequências para a Formação Inicial*, Sociedade Portuguesa de EF, 61-75
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*: Casa do Professor.
- Cunha, Maria Isabel da. (2000). *O bom professor e sua prática*. 10 ed. 25-38
- Cunha. M. I. (1996). *O bom professor e sua prática*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 57-68
- Danusso, L., Testa, I., & Vicentini, M. (2010). *Improving prospective teachers' knowledge about scientific models and modelling: Design and evaluation of a teacher education intervention*. International Journal of Science Education, 871–905.
- Decreto-lei 95/91 de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 47/1991, Série I-A de 1991-02-26. Série: Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 289–348.
- Fernandes, L. F. P. (2008). *Clima de Sala de Aula e Relação Educativa: as representações de alunos de 3º ciclo*. Universidade do Algarve. 74-82
- Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). *O Desporto como fator de desenvolvimento regional, o caso concreto da RAM-compreender o instrumento desporto*. 16º Congresso da APDR, 210-228
- Gaspar, M.; Pereira, A., & Teixeira, A. Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Polity.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). *Aprender a ser professor em contexto de estágio*. Revista Brasileira de Educação, 24, 1–27.
- Gonçalves, F. (2012). *Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses*. Journal of Physical Education and Sport Management, v.3, n.1, 1-5
- Graça, A., & Mesquita, I. (2016). *Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Jogos desportivos coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: Editora FADEUP ,9-54
- Griffin, L. & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, Champaign, IL: Human Kinetics. 1-23
- Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Porquê? Como?* Pinhais: Editora Melo
- Harlen, W. (2006). *On the relationship between assessment for formative and summative purposes*. Assessment and learning. London: Sage. p. 103-117.
- Harvey, J., Parent, M. M., (2010). *Towards a management model for sport and physical activity community-based partnerships*. European Sport Management Quarterly, 23-45.
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). *Development of a physical education teaching efficacy scale*. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 16(4), 284–299.
- Jacinto, J., Carvalho, L. Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física: 10º, 11º e 12º anos: Cursos científicos – humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Johnson, U., & Podlog, L. (2014). *Sports Injuries*. In A. Papaioannou & D., Hackfort, Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology. Taylor & Francis. 877-891
- Libâneo, J. C. (1990), *Didática*. São Paulo. Cortez Editora. 71-74

- Light, R., (2008) *The complex Learning Theory – Its Epistemology and Its Assumptions about Learning: Implications for Physical Education*. Journal of Teaching in Physical Education, v. 27, p. 21-37
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, Porto. Editora FADEUP, 77-92
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). *A Prática de Ensino Supervisionada: as dificuldades dos estudantes estagiários*. Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto, 5, 68–74.
- Lisboa, I. (2005). *Refletindo sobre a formação. Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R., Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Universidade da Madeira
- Machado, A. A. (1995). *Interação: um problema emocional*. Psicologia educacional na sala de aula.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). *Helping preservice and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: Who is going to listen to you anyway?* Quest, 299-312.
- Marcelo, C. (1998). *Aprender enseñar e inserción profesional*. Aprender, 21, 53-78
- Memmert, D., (2008), *The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development*, Journal of Teaching in Physical Education, Human Kinetics, Inc. 220-240
- Mesquita, I. e Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Deporto. *Pedagogia do Desporto*. FMH.
- Mesquita, I.; Graça, A.; Gomes, A.R.; Cruz,(2006) C. *Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play*. Journal of Human Movement Studies, v. 48, p. 469-492
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho P., Araújo R., (2015), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar*, 2ª Edição, Editora FADEUP (73-122)

- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Implications of models-based instruction for research on teaching: a focus on Teaching Games for Understanding*, Champaign, IL: Human Kinetics, 183-197
- Nóvoa, A. (1991). *O passado e o presente dos professores*. Profissão professor. Vol. 3. Porto Editora; 9-32.
- Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998). *The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation*. Journal of Teaching in Physical Education, 17, 231–243.
- *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Ministério da Educação / DGE. Portugal.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.
- Pestana, M. H. (2008), *Análise de dados para a Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, 5ª Edição. 457-464
- Pinto J., Santos L. (2009), *Auto-avaliação Regulada em Matemática: dizer antes de fazer*. Boletim de Educação Matemática, 51–68.
- Quina, J. do N. (2009), *A organização do processo de ensino em Educação Física*. In Série Estudos Escola Superior de Educação (pp. 41–44). Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Rangel, M. (1994). *Representações e reflexões sobre o “bom professor”*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). *Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional*. Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação Da Prática Profissional, São Paulo, 145–164
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora. 75-92
- Rink. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw Hill
- Rosa, M. J., (2014), *Qualidade em Ação*. Edições Sílabo. Lisboa, 31-33

- Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. A. da. (2013). *Percepções dos Estudantes - Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão*. Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física, 193–205.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens*. Das concepções às práticas. Ministério da Educação – DEB, 77-84.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Avaliação em Matemática: Problemas e desafios. EMAT, 11-35
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). *Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior*. Review of Educational Research, 455–498.
- Shulman, L. (2004). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform. The wisdom of practice. essays on teaching and learning to teach*. Jossey-Bass. 250-252
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *What Is Sport Education and How Does it Work?* Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 69, 18-20.
- Silva, M. H. G. F. D. (1992). *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as séries* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP
- Silva, Waldirene Gomes; Peric, Raja Bou Assi. (2009). *Avaliação nas aulas de Educação Física: entre Teoria e Prática*. Revista Interfaces: Ensino, Pesquisa e Extensão. Ano 1, n.1.
- Vidal, P. M., (2005), *Estatística Prática para as Ciências da Saúde*, Lidel – Edições Técnicas. 131-139
- Vieira, H. (2015). *A comunicação na sala de Aula*. Editorial Presença
- Weston, T. (2004). *Formative evaluation for implementation: Evaluating educational technology applications and lessons*. American Journal of Evaluation, 51–64.

Anexos

Anexo 1 – Áreas e competências: Exemplos de aplicação na TR

Competência	Situação em contexto de aula, no EP:
<p>Raciocínio e resolução de problemas</p> <p>Promoção do raciocínio, capacidade de tomada de decisão e construção de estratégias para ultrapassar a oposição ou dificuldades.</p>	<p>Situações de superioridade numérica nos JDC</p> <p>Exemplo: Situação 3 x (2+1) na modalidade de futebol. Neste momento os 3 elementos em função ofensiva procuram fazer valer a sua vantagem numérica e criar situações para atacar a baliza adversária.</p> <p>Por sua vez, os elementos em função defensiva tentam contrariar a sua desvantagem numérica ocupando racionalmente o espaço em função da posição da bola e dos adversários.</p>
<p>Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>Capacidade de observar, identificar e analisar diferentes informações ou experiências.</p> <p>Gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, analisando diferentes perspetivas, propondo soluções e estabelecendo novos cenários.</p>	<p>Criação do esquema de dança para o Saura de fim de ano</p> <p>Exemplo: O pensamento crítico demonstra a sua importância nos momentos da: Criação de cenários, como a possibilidade de alguns alunos faltarem no dia da apresentação; Avaliação de possibilidades, ou seja, a avaliação da exequibilidade de determinados passos ou o facto de se adequarem ou não ao produto final pretendido.</p> <p>O pensamento criativo apresenta-se em momentos de: Criação de novas ideias e propostas para a coreografia; Identificação de soluções a possíveis problemas que possam surgir durante a criação do esquema.</p>
<p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Interação com os outros em diferentes contextos sociais e emocionais.</p> <p>Capacidade de os alunos construírem relações, estabelecerem objetivos conjuntos, expressarem-se e gerirem emoções dando resposta simultaneamente às necessidades pessoais e sociais.</p>	<p>Criação dos esquemas para ginástica acrobática</p> <p>Exemplo: Os alunos pertencentes a um determinado grupo dependem mutuamente dos restantes elementos para a realização das figuras de um esquema de ginástica acrobática. Esta dependência ocorre, tanto nos momentos de montagem e desmontagem das figuras, bem como nos 3 segundos em que têm de manter o equilíbrio e a estabilidade das figuras. Além disso, é fundamental a concordância de todos os elementos do grupo no momento da planificação e da criação do esquema.</p>

<p style="text-align: center;">Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>Desenvolvimento da capacidade de autorregulação, autoconfiança, e motivação para aprender.</p> <p>Promoção de uma crescente autonomia do aluno.</p>	<p>Progressão de nível nas aulas de natação</p> <p>Exemplo:</p> <p>Nas aulas de natação, os alunos foram distribuídos por várias pistas mediante o nível de desempenho (baixo, médio, alto) apresentado na avaliação diagnóstica individual.</p> <p>Nas aulas seguintes, cada uma das pistas tinha atribuída uma ficha com cargas de trabalho ajustadas ao rendimento dos alunos. Estas fichas possibilitaram o trabalho autónomo dos discentes.</p> <p>Assim sendo, mediante a sua progressão, cada aluno trabalhou para melhorar a sua performance sem a constante presença e instrução do professor. Foram aspetos fulcrais a confiança adquirida pelo discente e a sensação de progresso contínuo na jornada do aluno.</p>
<p style="text-align: center;">Bem-estar, saúde e ambiente</p> <p>Promoção, criação e transformação da qualidade de vida dos discentes.</p> <p>Compreender as fragilidades e desenvolvimento de comportamentos que deem resposta aos desafios.</p>	<p>Realização do Projeto FITescola</p> <p>Exemplo:</p> <p>A cada período é analisada a performance de cada um dos alunos em vários testes, que colocam estes na zona não saudável, zona saudável, ou zona de perfil atlético.</p>
<p style="text-align: center;">Sensibilidade estética e artística</p> <p>Valorizar as formas de expressão artística.</p> <p>Desenvolvimento da expressividade pessoal e social.</p> <p>Capacidade de avaliar de forma crítica performances e criações artísticas.</p>	<p>Criação dos esquemas de ginástica acrobática e do esquema de dança para o Sarau</p> <p>Exemplo:</p> <p>Na criação dos vários esquemas, apelou-se à sensibilidade dos alunos na medida que estes percebessem a importância de como as coreografias são vistas na perspetiva do público.</p> <p>Será também importante haver a garantia de que as transições entre figuras sejam o mais harmonioso e natural possível.</p>
<p style="text-align: center;">Consciência e domínio do corpo</p>	<p style="text-align: center;">Transversal a qualquer U.D</p>

Anexo 2 – Questionário Inicial

Questionário Recolha das informações dos alunos da TR (Excerto)

9. Modalidades que praticas

10. Com que frequência praticas essas modalidades

Marcar apenas uma oval.

- 1x / semana
- 2-3x / semana
- 4-5x / semana
- 6-7x / semana

11. Nome Encarregado de Educação *

Anexo 3 – Planeamento Anual

Planeamento anual

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	UD	Espaço
Setembro	12	1	11:55h-13:25h	Apresentação		P2
	14	2	15:15h-16:45h	Condição física		E3
	19	3	11:55h-13:25h	1/11	Ginástica acrobática	SEG
	21	4	15:15h-16:45h	Condição física		E3
	26	5	11:55h-13:25h	Semana desportiva		
	28	6	15:15h-16:45h	1/9	Natação	PIS
Outubro	3	7	11:55h-13:25h	2/11	Ginástica acrobática	SEG
	10	8	11:55h-13:25h	FITescola		
	12	9	15:15h-16:45h	FITescola		
	17	10	11:55h-13:25h	3/11	Ginástica Acrobática	SEG
	19	11	15:15h-16:45h	2/9	Natação	PIS
	24	12	11:55h-13:25h	4/11	Ginástica Acrobática	SEG
	26	13	15:15h-16:45h	3/9	Natação	PIS
31	14	11:55h-13:25h	5/11	Ginástica Acrobática	SEG	

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS 2023/2024

ESCOLA

	Segunda-Feira					Terça-Feira					Quarta-Feira					Quinta-Feira					Sexta-Feira																	
	P1	P2	P3	SEG	E1	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	PIS					
8:25-9:10	11D	11H	9B	9D	10T	12A	12N	12R	10A	9G				11L	12T	9E	10L	10S	12F	11P		7I	100	12E	10B	10R	12L	9C	7J	12J	9F	11L	10M	7A	11B	12M	10O	
9:10-9:55	11D	11H	9B	9D	10T	12A	12N	12R	10A	9G				11L	12T	9E	10L	10S	12F	11P		7I	100	12E	10B	10R	12L	9C	7J	12J	9F	11L	10M	7A	11B	12M	10O	
10:10-10:55	12B	10N	11F	11T	8E	DE	10B	11C	8R	12E	12L	11M	100	8J	10E	10C	10F	11K	9I	12A	DE	7D	9B	12B	10A	7F	11R	11H	DE	12G	7D	11M	9I	9A	11K	12I	12H	7H
10:55-11:40	12B	10N	11F	11T	8E	DE	10B	11C	8R	12E	12L	11M	100	8J	10E	10C	10F	11K	9I	12A	DE	7D	9B	12B	10A	7F	11R	11H	DE	12G	7D	11M	9I	9A	11K	12I	12H	7H
11:55-12:40	10C	10L	11N	DE	12K	12J	11O	9H	12C	11J	12O			12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H	7G	11F	12K		8C			12N	7E	11K1	9G	12F	10F	11C	9H	9D		
12:40-13:25	10C	10L	11N	DE	12K	12J	11O	9H	12C	11J	12O			12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H	7G	11F	12K		8C			12N	7E	11K1	9G	12F	10F	11C	9H	9D		
14:15-14:55	11S	8A	DE	9C			11B	7F	8F	12G	8H	7H	8C	10J	7B	8I	11K1							11J	7C	10J	8F	8D	11O	12S	12C	11F	8J	7I	8B		11G	
16:00-16:45	11S	8A	DE	9C			11B	7F	8F	12G	8H	7H	8C	10J	7B	8I	11K1							11J	7C	10J	8F	8D	11O	12S	12C	11F	8J	7I	8B		11G	
17:00-17:45	11I	8D	10D	8G			11E	7J	8E	12M	7C	10K	9F	11G	7A	12H	10G	11I	7E	8G				12O	8H	10K	8E	8A	11E	12D		10G	8I	7G	7B		10E	
18:20-18:35	11I	8D	10D	8G			11E	7J	8E	12M	7C	10K	9F	11G	7A	12H	10G	11I	7E	8G				12O	8H	10K	8E	8A	11E	12D		10G	8I	7G	7B		10E	

1º PERÍODO – 12/09 a 15/12

Carlos	Arlindo	Carla Alves	Lucinda	Pedro	Micael
Daniela	Marco	Cristina	Manuela	Ana C.	Susana
Rui	Graça	Paulo	Duarte	Leal	

LEGENDA:

P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão	Balneários de 13/09 a 28/10	E1 e E2 – Campos exteriores	E3 e E4 – Sintético
Plano A	Bom tempo	Plano B	Mau tempo
Balneário 1 - P1 e E1 – Exterior (Campo)		P1 e E1	Dividem espaço P1
Balneário 2 - P2 e E2 – Exterior (Ténis)		P2 e E2	Dividem espaço P2
Balneário 3 - P3 e E3 – Exterior (Sintético1)		P3 e E3	Dividem espaço P3
Balneário 4 - SEG e E4 – Exterior (Sintético 2)			

Anexo 4 – Plano de Aula: Exemplo

Ano Letivo 2023/2024

Plano de Aula nº6				
Professor: Bruno Seabra	Data: 28/09/2023	Hora: 15:15	Duração: 90	Ano/Turm
Unidade Didática: Natação	Função Didática: Avaliação Diagnóstica			Nº de alunos: 28
Objetivo Específico: Fazer a avaliação diagnóstica dos alunos em natação, e, com base nesses dados determinar a divisão dos alunos pelas pistas			Material: Placas	
Local: Piscina				
Parte da Aula	⌚	Conteúdo	Situação de Aprendizagem/ Esquema	CrITÉrios de êxito
Inicial	5'	Ativação geral	<ul style="list-style-type: none"> • Rotação dos ombros • Rotação dos braços • Balanços das pernas • Rotações do pescoço • Extensão de tríceps • Alongamento dos isquiotibiais e glúteos, mantendo a perna estática e tentando alcançar a ponta dos pés 	
Fundamental	45'	Avaliação Diagnóstica	<p>Momento inicial em os alunos irão se distribuir por 4 pistas mediante o nível em que pensam se encontrar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Crawl • Técnica de Costas <ul style="list-style-type: none"> • Bruços <p>Enquanto os alunos vão realizando as várias técnicas o professor ajusta as suas distribuições pelas pistas de acordo com as dificuldades apresentadas.</p>	<p>Técnica de crawl:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade propulsiva dos MI • MI estendidos durante a propulsão • Entrada e saída alternada dos MS na água • Realização da respiração com a face voltada para a lateral <p>Técnica de Costas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade Propulsiva dos MI • MI estendidos durante a propulsão • Entrada e saída alternada dos MS da água • Corpo completamente alinhado e com a face voltada para cima <p>Técnica de bruços:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação dos MI simultânea • Ação dos MI seguindo a seguinte ordem: ação lateral exterior, ação descendente, ação lateral interior e recuperação • Pés orientados para fora • Ação dos MS seguindo a seguinte ordem: ação lateral exterior, ação descendente (outsweep + downsweep), ação lateral interior (insweep) e recuperação
Final	10'	AMA (Deslizamentos)	<ul style="list-style-type: none"> • Deslizamento ventral • Deslizamento ventral, e alternância para deslizamento dorsal <p>Na pista dos alunos mais evoluídos na natação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competição de deslize ventral em apneia 	Segmentos corporais alinhados

Justificação do Plano de Aula

Nesta aula será realizada a avaliação diagnóstica de Natação. Os alunos irão ser distribuídos pelas várias pistas disponíveis para a aula mediante o nível apresentado na execução das técnicas de crawl, costas e bruços, que são as técnicas propostas para avaliação no final do 1º período. A pista 8 será entregue aos alunos com mais dificuldades, uma vez que tem a parede final da piscina na lateral. Os restantes alunos ficarão distribuídos pelas pistas 7,6 e 5 (pista 7 alunos com mais dificuldade, e pista 5 alunos com mais facilidade).

Reflexão crítica

Desde o primeiro momento da aula, foram identificados alguns alunos com mais dificuldades, que terão que iniciar as aulas com trabalho com placa. Esses mesmos alunos foram desde logo direcionados para a pista 8. Relativamente aos restantes alunos, foi difícil no contexto de aula conciliar a explicação do que era pretendido em cada momento, gerir as mudanças de pistas mediante o nível de capacidade de cada alunos, e fazer correções às técnicas apresentadas pelos alunos. Numa próxima aula será importante manter-me na lateral da piscina, em vez de no fundo, para que consiga estar mais presente na aula dos alunos com mais dificuldade, e, ao mesmo tempo, ser capaz de corrigir os alunos ao longo de toda a pista. Ficando no fundo da piscina apenas conseguia corrigir os alunos quando estes terminaram o percurso.

Bibliografia

Técnicas alternadas: S. Soares e Vilas-Boas, J.P. (2001). título. Rev. Mundo da Natação, 3: 29-36.
Téc. bruços e mariposa: S. Soares e Vilas-Boas, J.P. (2001). título. Rev. Mundo da Natação (No prelo).

Anexo 5 – Teste de Conhecimentos: Ginástica Acrobática

(Excerto)

3. Quais destas se enquadram no parâmetro da flexibilidade? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ponte
- Vela
- Avião
- Roda
- Bandeira
- Apoio facial invertido
- Espargata
- Salto de gato

4. Qual destes elementos gímnico diz respeito a uma posição de equilíbrio?

Marcar apenas uma oval.

- Ponte
- Vela
- Avião
- Roda

5. "Uma figura formada por 4 elementos é uma figura de grupo." *
A seguinte afirmação é:

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeira
- Falsa

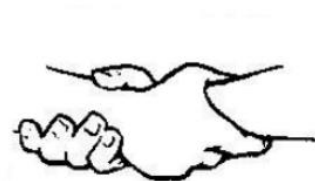
9. Qual o elemento gímnico apresentado na figura seguinte?



Marcar apenas uma oval.

- Rolamento à frente
- Ponte
- Avião
- Apoio facial invertido
- Nenhuma das opções anteriores

10. Qual o tipo de pega apresentado na figura?



Anexo 6 – Diferenças entre a ministração da EF entre o Ensino Regular e o Ensino Profissional

Aspeto:	Ensino Regular	Ensino Profissional:
Cooperação e Socialização com os colegas.	Alunos dispostos a cooperar com os colegas e baixa prevalência de problemas entre colegas na turma.	Alunos pouco predispostos para cooperar com os colegas e obrigatoriedade de uma maior atenção por parte do professor devido aos maiores índices de agressividade dos alunos e da prevalência de desacatos.
Domínio e respeito pelas regras dos desportos coletivos.	Alunos capazes de compreender as regras do jogo e a importância de assegurar a integridade dos colegas. Nos momentos de competição diminui um pouco o respeito pelas regras e o cuidado com os restantes colegas.	Dificuldade em respeitar as regras do jogo e em zelar pela integridade dos colegas de turma. Importante o professor assumir o papel de árbitro durante os momentos de competição.
Melhores condições físicas.	Melhor condicionamento.	A generalidade dos alunos apresenta uma menor aptidão física.
Tempo gasto em atividade desportiva, além das aulas de EF.	Maior participação tanto no desporto federado como no desporto recreativo. Maior variedade de modalidades praticadas.	Menor número de alunos com atividades desportivas extraescola. Os alunos que praticam atividades extraescola estão todos ligados ao futebol.
Interesse pelos conteúdos lecionados.	Interesse generalizado pelos conteúdos abordados na disciplina de EF.	Maior interesse pelos jogos desportivos coletivos. Fracca cooperação em conteúdos como dança e ginástica.
Mais interrupções e perturbações durante a aula. (Comportamento e atitudes).	Interrupções ocasionais e usualmente fáceis de resolver.	Perturbações constantes, no decorrer da aula com maior frequência; Necessidade de uma maior atenção relativamente a possíveis comportamentos agressivos.

Respeito pelos colegas e pelo docente.	Respeito pelo trabalho do docente e bom ambiente com os colegas.	Reconhecem o professor como responsável, mas por vezes não cooperam com os colegas de turma e surgem momentos de tensão.
Gosto pela disciplina.	Ambos os cursos atribuíram significativa importância à disciplina. A disciplina de EF corresponde a uma das disciplinas favoritas da maior parte dos alunos, tanto no ensino regular como no ensino profissional.	
Carga horária semanal.	Dois blocos de 90 minutos.	Um só bloco de 90 minutos.

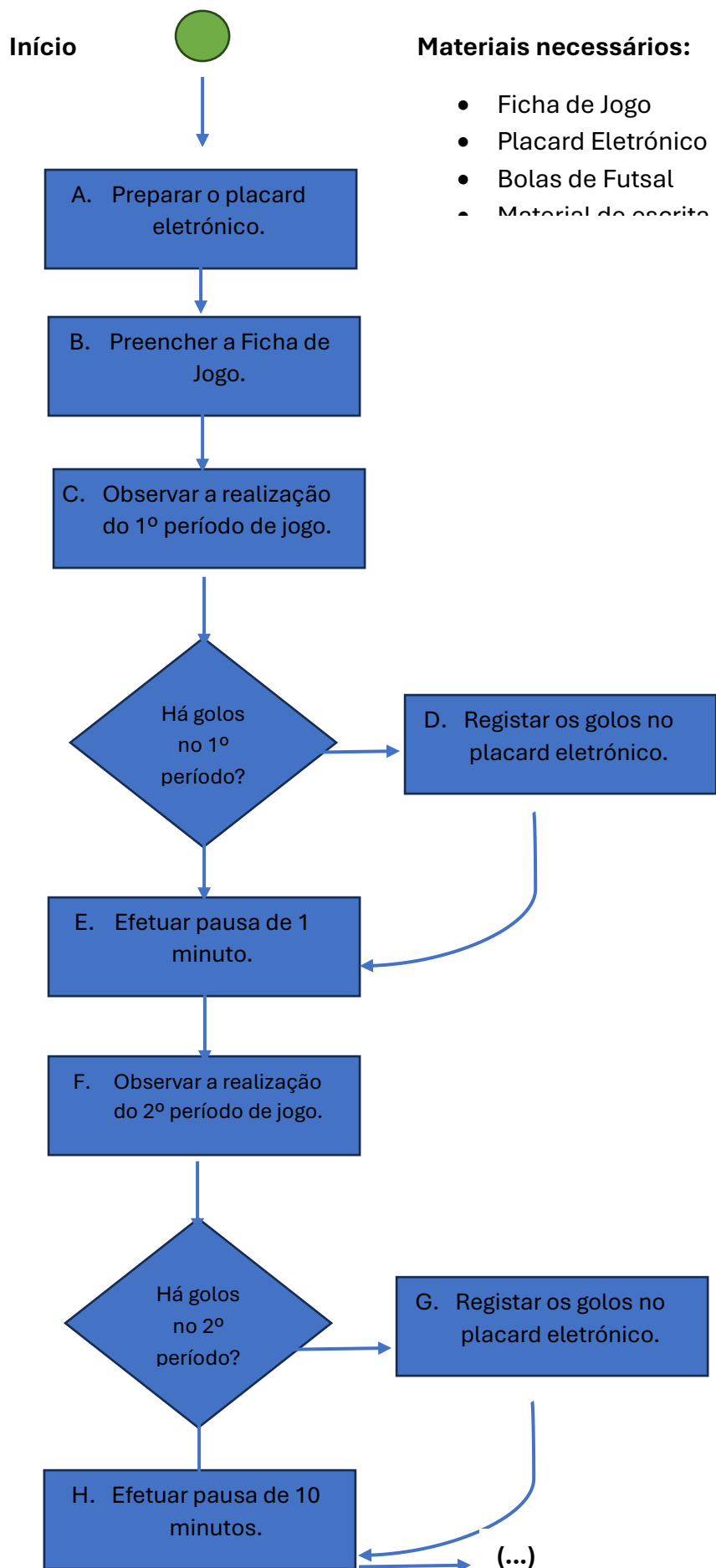
Anexo 7 – Elementos diferenciadores entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário

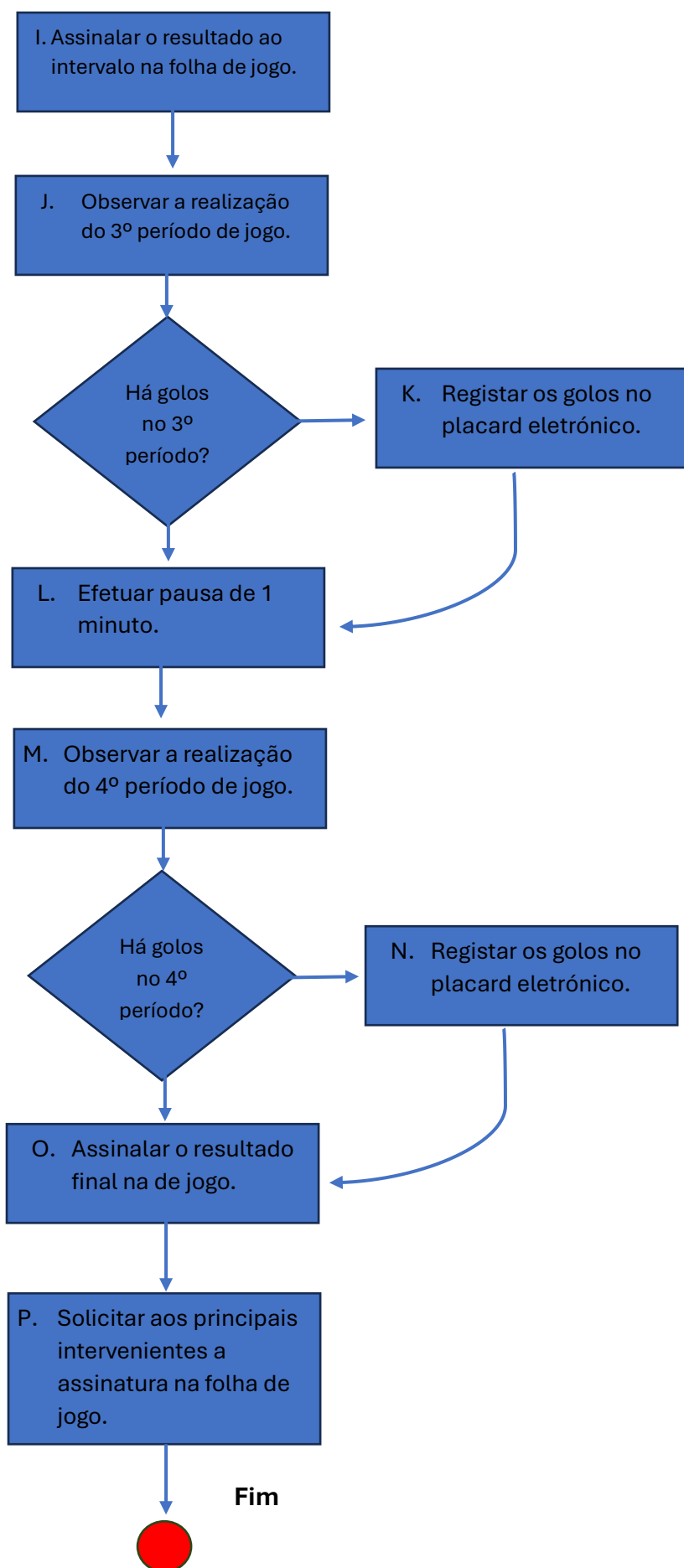
Domínio:	Ensino Básico	Ensino Secundário
Âmbito Educacional	<ul style="list-style-type: none"> Promover a socialização entre os alunos, a seleção por um estilo de vida saudável e ativo ou ainda o trabalho em equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar as habilidades motoras; Compreender alguns dos princípios científicos inerentes ao movimento humano; Participar em competições desportivas, desenvolver e otimizar estratégias táticas; Concluir que o exercício físico é um elemento que contribui positivamente para a saúde geral (bem estar físico, mental e social).
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> Recurso aos jogos tradicionais, danças ou exercícios físicos de menor complexidade; 	<ul style="list-style-type: none"> Presença de uma maior especificidade no currículo, com uma abordagem por parte do docente que exige uma maior complexidade; Maior ênfase nas técnicas desportivas, na estratégia de jogo, no condicionamento físico ou nos princípios científicos que se encontram por de trás do exercício.
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem mais lúdica e inclusiva: procura que todos os alunos participem no desenvolvimento das atividades; Aulas com maior base na exploração e na experimentação. É comum haver maior número de repetições. 	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem mais formal; Organização das aulas mediante os objetivos específicos das aprendizagens de cada unidade didática.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Pode assumir um caráter mais qualitativo; Foca o progresso individual do discente, a sua participação ou o seu esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> De caráter mais forma e abrangente: incorpora as avaliações diagnósticas, formativas e sumativas. Pode incluir um feedback com uma análise mais detalhada do desempenho tático e técnico do aluno.

Anexo 8 – Fluxograma com o mapa de processos correspondente à participação do EE no Desporto Escolar de Futsal.


Descrição sumária das etapas do processo:

- A.** Ligar o placard à corrente elétrica e definir o set temporal em quatro períodos de 10 minutos cada.
- B.** Deve incluir os nomes dos jogadores, com o respetivo número da camisola associado. Inclui também os nomes dos treinadores e dos árbitros. Finalmente, ainda deve constar os números do Cartão de Cidadão de cada interveniente.
- C.** Registrar as presenças dos cinco elementos de cada equipa que jogam no período. Processo semelhante em **F, J e H.**
- D.** Inserir, no placard digital, os golos que foram marcados pelas respetivas equipas. Processo semelhante em **G, K e N.**
- E.** Realizar uma breve pausa para efetuar as trocas dentro das equipas, se necessário. Processo semelhante em **L.**
- H.** Realizar uma pausa mais longa, com troca de lado do campo entre as equipas.
- I.** Indicar, na folha de registos do jogo, o resultado que se encontra ao meio tempo do confronto.
- O.** Registrar, na folha de jogo, o resultado no final do confronto.
- P.** Solicitar às partes intervenientes a sua assinatura para confirmar a validade dos registos efetuados na folha de jogo.






Anexo 9 – Ficha de Jogo




Desporto Escolar



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



FUTSAL

Boletim de Jogo

Jornada n.º: 1 Jogo n.º: 1 Fase: 1.ª Série: C

Escalão: Infantil A Infantil B Iniciado

Género: Feminino Masculino Misto

Pavilhão:

Local:

Data: 24/10/24 Hora: 14 h 00 m

A	ESCOLA	CLDE			CRDE				
		<u>TÁMEGA</u>			<u>Povo</u>				
Faltas acumuladas 1º período		1	2	3	Faltas acumuladas 3º período		1	2	3
Faltas acumuladas 2º período		1	2	3	Faltas acumuladas 4º período		1	2	3
Nº	NOME	PERÍODOS			Nº do CC/BI	GOLOS	DISCIPLINA		
		1	2	3			ADV	EXP	
1									
12									
2									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
Prof. Responsável									

B	ESCOLA	CLDE			CRDE				
		<u>TÁMEGA</u>			<u>Povo</u>				
Faltas acumuladas 1º período		1	2	3	Faltas acumuladas 3º período		1	2	3
Faltas acumuladas 2º período		1	2	3	Faltas acumuladas 4º período		1	2	3
Nº	NOME	PERÍODOS			Nº do CC/BI	GOLOS	DISCIPLINA		
		1	2	3			ADV	EXP	
7									
6									
5									
2									
4									
13									
0									
1									
3									
9									
10									
13									
Prof. Responsável									

RESULTADO 1ª PARTE

A 3 B 3

RESULTADO FINAL


A 6 B 3

ESCOLA VENCEDORA


	Nº do CC/BI	Nome	Escola
Árbitro			(A) B
2º Árbitro			A (B)
Secretário			(A) B
Cronometrista			A B

Assinaturas	
Cap. da Equipa A	<input type="text"/>
Prof. Resp. A	<input type="text"/>
Cap. da Equipa B	<input type="text"/>
Prof. Resp. B	<input type="text"/>

Em caso de protesto, escrever o relatório no verso, datado e assinado



Desporto Escolar



Anexo 10 – Pedido de Autorização

Gravação das aulas de Educação Física

Autorização do(a) encarregado(a) de educação:

Como forma de realizar atividades de investigação inseridas no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e no programa Doutoral da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), solicito a participação do seu educando no preenchimento de questionários ao longo do ano letivo 2023/2024 e na gravação das aulas de Educação Física.

Mais indico que estas gravações só poderão ser utilizadas/visualizadas pelo Professor Orientador da FADEUP para fins avaliativos, sendo garantido o anonimato, não permitindo a sua utilização para outro qualquer propósito.

Caso seja pretendido pelos(as) Encarregados(as) de Educação, os mesmos vídeos serão enviados por e-mail, com discriminação da intenção educativa dos mesmos.

O professor:

portador(a) do Bilhete de Identidade/Cartão de Cidadão nº _____, declaro que autorizo o(a) meu(minha) educando(a) _____ com o cartão de cidadão nº _____, data de nascimento ____/____/____, do ano/turma _____ da Escola Secundária de Penafiel a participar nas eventuais gravações das aulas de Educação Física, para uso investigativo do professor.

O (A) encarregado(a) de educação:

Anexo 11 – Grelha de Registos

Ações de Jogo		Aluno:
Tomada de Decisão		
Serviço	S1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	
Recepção	R1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque/envia diretamente para o lado contrário	
Distribuição	D1 - Coloca a bola para o colega realizar o 3º toque/envia diretamente para o lado contrário	
Ataque	A1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	
Defesa	DF1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque/Envia diretamente para o lado contrário	
Ajustamento		
Serviço	S1 - Após servir prepara-se para defender, ocupando rapidamente posição para defender na sua zona de responsabilidade	
Recepção	R1 - Desloca-se rapidamente para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola	
	R2 - Joga a bola na sua zona de responsabilidade	
	R3 - Adequa posicionamento tendo em conta a posição do colega que realiza o 2º toque	
	R4 - Depois de receber prepara espaço para finalizar	
Distribuição	D1 - Antes do 1º toque desloca-se para a rede para realizar o 2º toque	
	D2 - Estabiliza a posição corporal para passar	
	D3 - Orienta e ajusta posição corporal à zona de finalização	
Ataque	A1 - Ajusta-se à trajetória da bola do 1º/2º toque	
	A2 - Adequa posição em relação ao campo adversário para finalizar	
Defesa	DF1 - Desloca-se rapidamente em função da trajetória da bola	
	DF2 - Joga a bola na sua zona de responsabilidade	
	DF3 - Adequa posicionamento tendo em conta a posição do colega que realiza o 2º toque	
	DF4 - Depois de receber prepara espaço para finalizar	
Eficiência das habilidades		
Passe	P1 - Bloqueia os apoios para contactar a bola	
	P2 - Mãos colocadas à frente e acima do nível da testa para contactar a bola	
	P3 - Coordenação flexão/extensão dos membros superiores e inferiores	
Serviço	S1 - Orienta os apoios para o alvo	
	S2 - Transposição do peso do corpo do apoio recuado para o apoio avançado (contralateral) no momento do batimento	
	S3 - Mantém o membro superior dominante estendido no momento do batimento	
Manchete	M1 - Colocar os membros superiores unidos, estendidos e em supinação.	
	M2 - Coordenar o movimento de flexão e extensão dos membros inferiores.	
	M3 - Corpo atrás da bola e joga no meio dos apoios	
Remate	R1 - Os membros superiores movimentam-se para trás	
	R2 - Realiza chamada para o Remate	
	R3 - Bola batida no máximo alcance do membro superior dominante	
Bloco	B1 - Adota posição com mãos elevadas e pés à largura dos ombros	
	B2 - Encaixa o atacante no meio dos ombros	
	B3 - Na impulsão os membros superiores estendem-se invadindo o campo adversário	

Eficácia das habilidades		
Serviço	Erro	
	Continuidade	
	Ponto	
Ataque	Erro	
	Continuidade	
	Ponto	
Recepção	Erro	
	Continuidade	
Distribuição	Erro	
	Continuidade	
Defesa	Erro	
	Continuidade	

Anexo 12 – Fórmulas e Métricas

Envolvimento no Jogo: Soma do total das ações realizadas, incluindo o número de tomadas de decisão, o número de execuções eficazes e eficientes, bem como o número de ajustamentos, com sucesso e sem sucesso.

$$\text{Envolvimento} = \sum \text{Ações Realizadas}$$

Tomada de Decisão: Realização de opções apropriadas acerca do que fazer. Pode ser avaliada pelo índice

$$ITD = \frac{N^{\circ} \text{ Tomadas Decisão Apropriadas}}{N^{\circ} \text{ Tomadas Decisão Inapropriadas}}$$

Ajustamento: Ações sem bola que o jogador realiza pelo fluxo do jogo, como por exemplo na progressão ou na transição. Encontra associada ao índice:

$$IAJ = \frac{N^{\circ} \text{ Movimentos Apropriados de Ajustamento}}{N^{\circ} \text{ Movimentos Inapropriados de Ajustamento}}$$

Eficiência: Medida da forma de como o jogador executa a sua ação em jogo. O seu índice é avaliado através de:

$$IEE = \frac{N^{\circ} \text{ Execuções de Habilidades Eficientes}}{N^{\circ} \text{ Execuções de Habilidades Ineficientes}}$$

Eficácia: Medida que estuda o resultado final da execução. Pode ser estudada a partir do índice:

$$IEF = \frac{N^{\circ} \text{ Execuções de Habilidades Eficazes}}{N^{\circ} \text{ Execuções de Habilidades Ineficazes}}$$

Performance: Métrica que avalia o desempenho global no jogo e que resulta da média aritmética dos quatro índices apresentados atrás. Formulamente temos:

$$\text{Performance} = \frac{ITD + IAJ + IEE + IEF}{4}$$

Anexo 13 – Tratamento de Dados

Os passos seguintes ilustram as tarefas mais importantes no tratamento de dados correspondentes.

1º) Obter a tabela de registos do aluno, correspondente a um dos três confrontos efetuados.

Ações de Jogo		Aluno: [REDACTED] (Aula 2)
Tomada de Decisão		
Serviço	S1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	1, 0
Receção	R1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque/envia diretamente para o lado contrário	1, 1, 1, 1, 1, 1
Distribuição	D1 - Coloca a bola para o colega realizar o 3º toque/envia diretamente para o lado contrário	1, 1, 1, 1, 1, 1, 0, 0, 1, 1, 1, 0, 1, 1
Ataque	A1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	1, 1, 0, 0
Defesa	DF1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque/Envia diretamente para o lado contrário	1, 1
Ajustamento		
Serviço	S1 - Após servir prepara-se para defender, ocupando rapidamente posição para defender na sua zona de responsabilidade	1, 0
Receção	R1 - Desloca-se rapidamente para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola	1, 1, 1, 1, 1, 1
	R2 – Joga a bola na sua zona de responsabilidade	1, 1, 1, 1, 1, 1
	R3 – Adequa posicionamento tendo em conta a posição do colega que realiza o 2º toque	1, 1, 1, 1, 1, 1
	R4 - Depois de receber prepara espaço para finalizar	1, 1, 1, 1, 1, 1

2º) Da tabela anterior, deve-se extrair a coluna de registos, onde devem figurar as designações 0, 1 ou 2.

Ações de Jogo		Aluno: [REDACTED] (Aula 2)
Tomada de Decisão		
Serviço	S1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	1, 0
Receção	R1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque/envia diretamente para o lado contrário	1, 1, 1, 1, 1, 1
Distribuição	D1 - Coloca a bola para o colega realizar o 3º toque/envia diretamente para o lado contrário	1, 1, 1, 1, 1, 1, 0, 0, 1, 1, 1, 0, 1, 1
Ataque	A1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	1, 1, 0, 0
Defesa	DF1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque/Envia diretamente para o lado contrário	1, 1
Ajustamento		
Serviço	S1 - Após servir prepara-se para defender, ocupando rapidamente posição para defender na sua zona de responsabilidade	1, 0
Receção	R1 - Desloca-se rapidamente para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola	1, 1, 1, 1, 1, 1
	R2 – Joga a bola na sua zona de responsabilidade	1, 1, 1, 1, 1, 1
	R3 – Adequa posicionamento tendo em conta a posição do colega que realiza o 2º toque	1, 1, 1, 1, 1, 1
	R4 - Depois de receber prepara espaço para finalizar	1, 1, 1, 1, 1, 1

3º) Colar a coluna da folha de cálculo devidamente preparada e programada, correspondente ao jogo em causa. Em cada divisor da folha de cálculo surge o nome do aluno correspondente aos dados individuais.

	0	1	2
1,0	1	1	0
1,1,1,1,1,1	0	6	0
1,1,1,1,1,1,0,0,1,1,1,0,1,1	3	11	0
1,1,0,0	2	2	0
1,1	0	2	0
1,0	1	1	0
1,1,1,1,1,1	0	6	0
1,1,1,1,1,1	0	6	0
1,1,1,1,1,1	0	6	0
1,1,1,1,1,1	0	6	0
1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1	0	14	0
1,1,1,1,1,1,0,0,1,1,1,0,1,1	3	11	0
1,0,1,1,1,1,0,0,1,0,0,1,1,1	5	9	0

4º) Devido à programação realizada, o Excel conta automaticamente o número de 0, 1 e 2 registados pelo aluno em cada linha do construto.

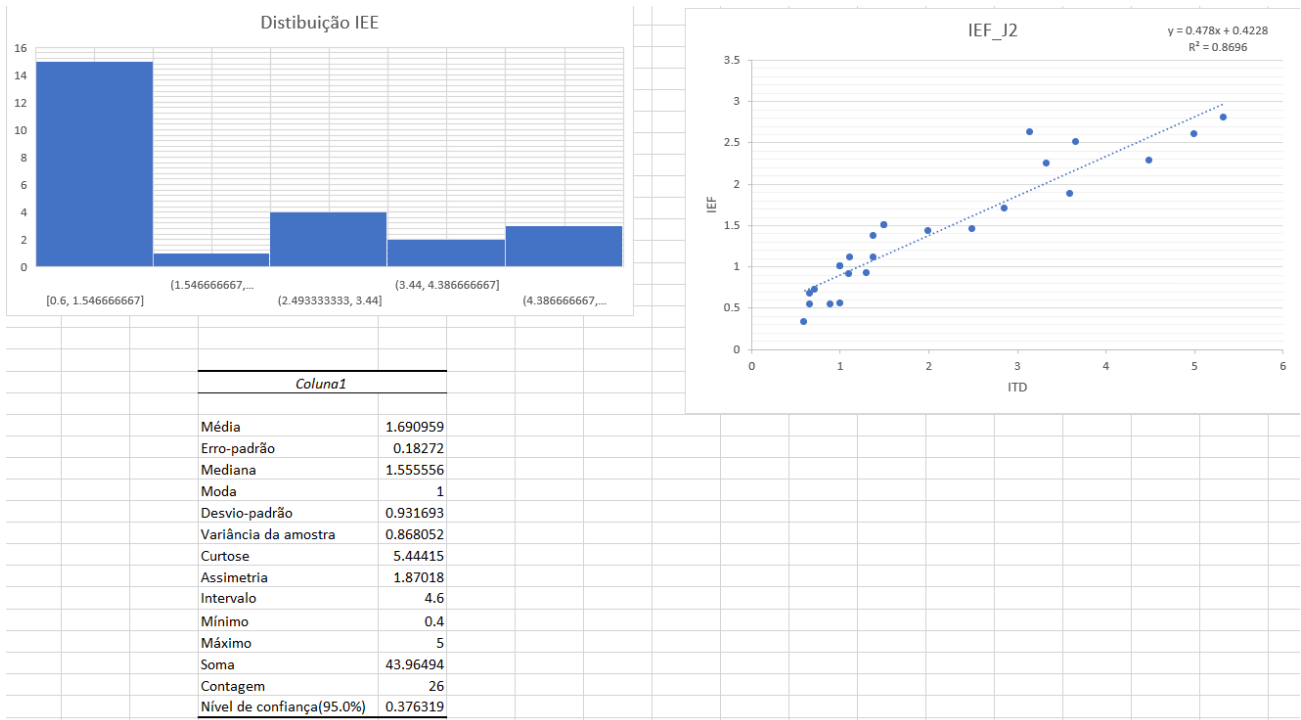
5º) Conforme as métricas designadas por Mesquita (2006), calculam-se os índices correspondentes ao aluno, no seu próprio separador, no jogo em causa.

ITD	IAJ	IEE	IEF	Env Jogo	Perf	
3.66667	6.63636		5	2.5	224	4.45075758

6º) Todos os índices e métricas dos alunos são apresentadas na “Folha de Controlo”, alusiva ao jogo em questão. Apresenta-se assim a tabela de Índices e Métricas global.

Aluno	ITD_J2	IAJ_J2	IEE_J2	IEF_J2	Env_Jogo	Perf_J2	Género
1	3.666666667	6.636364	5	2.5	224	4.450758	M
2							F
3							F
4	1	2.666667	2.428571	1	62	1.77381	F
5	3.333333333	11.8	12	2.25	194	7.345833	M
6	4.5	8.666667	4.75	2.285714	172	5.050595	M
7	3.142857143	6.416667	7.6	2.625	233	4.946131	F
8	0.666666667	1.65	2.157895	0.538462	153	1.253256	F
9	5.333333333	12	10.4	2.8	147	7.633333	M
10	3.6	3.733333	3.928571	1.875	186	3.284226	M
11	0.714285714	3.166667	5	0.714286	85	2.39881	F
12	1.375	3.909091	7.142857	1.375	149	3.450487	F
13	1.3	4.636364	4.307692	0.916667	177	2.790181	M
14	1.375	1.619048	1.590909	1.111111	150	1.424017	M

7º) A mesma folha de controlo apresenta ainda alguns digramas de dispersão preliminares e algumas estatísticas descritivas, para uma posterior análise mais cuidada com recurso ao software SPSS.



8º) Mediante o problema em causa, os índices foram devidamente importados para as bases de dados em SPSS, de modo a poder realizar os testes e correlações apropriadas.