



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O percurso do Aprendiz que sonhou ser *Chef*

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Pedro Amorim Neto

Porto, junho de 2024

Ficha de Catalogação

Neto, P. A. (2024) *O percurso do Aprendiz que sonhou ser Chef*. Porto: P. Neto. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; DESPORTO; PROFESSOR; MODALIDADES ALTERNATIVAS.

Dedicatória

À minha família e amigos

Tudo o que tenho, tudo o que sou devo a eles.

À minha namorada

Por toda a paciência, apoio e carinho.

Agradecimentos

A realização deste relatório retrata a consolidação de todas as aprendizagens e experiências proporcionadas pelo Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que apenas foram possíveis devido a algumas pessoas e às quais passo a agradecer.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a todos os seus docentes, agradeço pelos ensinamentos, momentos de partilha e ferramentas que permitiram a minha evolução na área educativa.

À Professora Doutora Cristiana Bessa que me guiou e orientou no processo de estágio, na elaboração deste documento e também na minha visão sobre o ensino e função docente, o meu muito obrigado.

Ao Professor Pedro Marques gostava de agradecer pela oportunidade e confiança que depositou em mim durante este ano letivo. Pela sua forma única e inigualável de gerir todo o processo de forma agradável, lógica e motivante que certamente nunca irei esquecer.

Aos meus pais, Mário e Céu, um agradecimento especial por todo o acompanhamento, dedicação e sacrifício, tudo o que tenho, tudo o que sou, devo-o a eles.

À minha namorada, Carolina, agradeço pela compreensão e apoio incondicional, que revelou ser preponderante na conclusão deste ciclo.

A todos os já mencionados, restantes amigos e familiares, que me apoiam e admiram, o meu muito obrigado por serem as pessoas fantásticas que são e por marcarem presença naqueles que foram, até ao momento, os melhores anos da minha vida.

Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Índice	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexo	X
Resumo	XI
Abstract.....	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
1. Introdução	1
2. O Aprendiz.....	3
3. O Restaurante	5
3.1. Nova Casa e Primeiras Impressões	5
3.2. Núcleo de Estágio	7
3.3. Cultura e Regras do Negócio	8
3.4. Espaços e Materiais	9
4. O Prato	11
4.1. Enquadramento e Choque com a Realidade Profissional	11

4.2.	Conceções	13
4.3.	Planeamento das Iguarias.....	15
4.3.1.	Planeamento Anual	15
4.3.2.	Unidades Didáticas	17
4.3.3.	Plano de Aula e a Batalha da Formulação de Objetivos	18
4.3.4.	1º Período - Basquetebol e Corfebol.....	19
4.3.5.	2º Período - Natação e Ginástica	20
4.3.6.	3º Período – Modalidades Alternativas.....	22
4.4.	Confecionar o Prato Ideal.....	23
4.4.1.	Disciplina.....	23
4.4.2.	Gestão do Tempo de Ação	24
4.4.3.	Instrução	25
4.4.3.1.	Feedback	28
4.4.4.	Clima e Relação com os alunos.....	30
4.5.	Temperos Exóticos	32
4.6.	Empratar e Provar	35
4.6.1.	O Poder da Autoavaliação.....	39
4.7.	Observações e Reflexões	42
5.	Do Ajudante ao <i>Chef</i> Executivo	46

5.1.	Conhecendo os Cantos à Casa.....	47
5.2.	Conselhos de Turma	47
5.3.	Eventos Desportivos	48
5.4.	Semana da Expo.....	51
5.5.	Desporto Escolar.....	52
6.	Novas Artes Culinárias	54
6.1.	Introdução	56
6.2.	Metodologia.....	60
6.2.1.	Amostra.....	60
6.2.2.	Desenho.....	61
6.2.3.	Instrumentos	62
6.2.4.	Análise dos dados.....	62
6.3.	Resultados	63
6.4.	Discussão.....	69
6.5.	Conclusão	70
6.6.	Referências Bibliográficas	70
7.	O Toque Final	74
8.	Referências Bibliográficas	77
9.	Anexos	XIV

Índice de Figuras

Figura 1. O Aprendiz.	3
Figura 2. O Restaurante.....	5
Figura 3. Pavilhões A e B.	9
Figura 4. Piscina.....	10
Figura 5. O Prato.....	11
Figura 6. Ilustração do planeamento anual.	16
Figura 7. Excerto de unidade didática - Basquetebol	17
Figura 8. Relatório de observação sistemática.....	44
Figura 9. Integração e Envolvência.	46
Figura 10. Corta-Mato Ensino Primário 1	49
Figura 11. Corta-Mato Ensino Primário 2	49
Figura 12. Corta-Mato Ensino Básico e Secundário 1.....	49
Figura 13. Corta-Mato Ensino Básico e Secundário 2.....	49
Figura 14. Montagem do stand - AGD.....	51
Figura 15. Atividades de Salto.....	52
Figura 16. Parede de Escalada.	52
Figura 17. Estação de Medição de Força.....	52
Figura 18. The Finale.	76

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição das aulas.....	61
Tabela 2. Estatística descritiva nos vários momentos (n=25).....	63
Tabela 3. Resultado do teste de Wilcoxon comparando resultados do pré e pós- teste.	64

Índice de Anexo

Anexo A – Aprendizagens Essenciais – PPD I	XIV
Anexo B – Planeamento Anual.....	XV
Anexo C – Unidade Didática de Ultimate Frisbee	XVI
Anexo D – Estrutura do plano de aula.....	XVII
Anexo E – Excertos do formulário da caracterização dos alunos.....	XVIII
Anexo F – Excerto do formulário TEOSQ em formato Google Forms	XIX
Anexo G – Resumo de Quantidade e Estado de Conservação do Material	XX
Anexo H – Guião de Entrevista – Estudo	XXI

Resumo

O percurso do aprendiz que sonhou ser *chef* é um documento elaborado por um estudante estagiário (EE) (o autor) que retrata o caminho percorrido durante o seu ano de estágio profissional. Uma instituição de ensino em Vila Nova de Gaia foi o espaço que o acolheu, tendo como contexto de lecionação, alunos de 10º ano de escolaridade, como turma residente, e alunos do 6º ano, como turma partilhada com os restantes colegas do núcleo de estágio. Apresenta-se neste documento uma metáfora entre o desenvolvimento de um EE de educação física e um aprendiz de *chef* de cozinha, evidenciando os desafios e aprendizagens do autor que admite pouco talento culinário. Desde o choque com a realidade na fase inicial deste processo, passando pela caracterização do aprendiz que queria ser *chef*, ou do restaurante onde desenvolveu a sua atuação, até ao percurso que delimitou a criação do prato perfeito, foi essencial adaptar ao contexto e desenvolver planeamentos alicerçados em teorias fundamentadas e bem definidas, que cativassem os alunos em todos os instantes. Uma conexão positiva motivada por diversas estratégias comunicacionais permitiu desenvolver atividades construtivas e enriquecedoras em todas as modalidades implementadas, motivando a utilização de métodos avaliativos que objetivassem servir o processo de ensino-aprendizagem e não a mera seriação. Também a participação ativa em reuniões de conselho de turma, atividades de desporto escolar e organização de eventos permitiu perceber a importância de desenvolver competências muito além da capacidade letiva. Por fim, mas não menos importante, o estudo de novas artes culinárias será apresentado com o intuito de se perceber o impacto do ensino de modalidades alternativas coletivas nos níveis de orientação motivacional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; DESPORTO; PROFESSOR; MODALIDADES ALTERNATIVAS.

Abstract

The journey of the apprentice who dreamed of becoming a chef is a document prepared by a student-intern (the author) that portrays the path taken during his year of professional internship. An educational institution in Vila Nova de Gaia was the space that hosted him, with the teaching context being 10th year students, as a resident class, and 6th year students, as a class shared with the remaining colleagues from the internship group. This document presents a metaphor between the development of a physical education student-intern and an apprentice chef, highlighting the challenges and learning processes of the author who admits little culinary talent. From the shock with reality in the initial phase of this process, through the characterization of the apprentice who wanted to be a chef, or the restaurant where he worked, to the path that defined the creation of the perfect dish, it was essential to adapt to the context and develop plans based on well-founded and well-defined theories, trying to always captivate the students. A positive connection motivated by different communication strategies allowed the development of constructive and enriching activities in all implemented activities, motivating the use of evaluation methods that aimed to serve the teaching-learning process and not mere serialization. Active participation in class council meetings, school sports activities and organization of events also made it possible to understand the importance of developing skills far beyond teaching capacity. Last, but not least, the study of new culinary arts will be presented with the aim of understanding the impact of teaching collective alternative modalities on students' levels of motivational orientation.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; SPORT; TEACHER; ALTERNATIVE SPORTS.

Lista de Abreviaturas

AF – Atividade Física

AfL – Avaliação para a aprendizagem

AGD – Animação e Gestão Desportiva

DB - *Dodgeball*

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – *Fistball*

FP – *Feedback* Pedagógico

KB – *Kin-ball*

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

SB - *Speedball*

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

UF – *Ultimate Frisbee*

1. Introdução

Este documento consiste na reflexão final do processo de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Foi no decorrer deste ano letivo que coloquei em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, finalmente em contexto real, na escola.

Gostava que este documento representasse exatamente aquilo que foi a minha experiência, todas as aprendizagens que deixaram a sua marca e certamente nunca esquecerei. No entanto um documento nunca seria suficiente para agrupar tanta riqueza. Servirá certamente como inspiração, independentemente da fase da vida em que me encontre, a refletir acerca do percurso e a relembrar todos os instantes, pormenores, decisões e arrependimentos que me trouxeram até este momento, e que, em última instância, comprova que sou capaz.

Gostava então que este documento ajudasse e clarificasse a perspetiva dos outros como me ajudou a mim. A terapia subentendida no exercício reflexivo necessário para elaborar este relatório relativamente às três dimensões da nossa existência, passado, presente e futuro, valoriza o caminho já percorrido e dá significado ao que ainda está para vir. Neste caso, as aprendizagens anteriores permitiram-me iniciar este processo com mais dúvidas do que certezas, que apenas a prática supervisionada poderia esclarecer. Recordar experiências e elaborar novas estratégias permitiu-me sentir na pele que a atividade docente é um processo inacabado em constante adaptação perante as evoluções de uma sociedade. Neste seguimento, a identidade profissional do estudante estagiário (EE) ficará para sempre marcada pelas experiências vividas no seu início de carreira, que serão determinantes na sua prática futura, sendo este um momento crucial da formação docente (Pereira, 2018).

Dizem que a melhor parte da viagem é o caminho, não o destino, e é através da inspiração que a elaboração deste relatório me trouxe que prometo

combater as minhas maiores fraquezas, uma de cada vez, começando pela que todos evidenciam, o meu talento culinário (neste caso, a falta dele). Por isso, neste documento, comparo o meu estágio profissionalizante com a formação de um *chef* de cozinha, desde a estaca zero, com receio apenas acompanhado pela vontade de conseguir ultrapassar mais uma fase da vida. Desde a caracterização pessoal do aprendiz, a sua formação, experiência e crenças, até às características do seu restaurante, os materiais que tem à disposição e a cultura por detrás do ambiente do negócio, enquadraram-se assim os pressupostos que alicerçaram este processo.

De seguida passarei para a ação propriamente dita, o processo de operacionalização dos pratos a servir, as diferentes técnicas e estratégias de confeção que levam à satisfação dos clientes. Todos os aspetos essenciais na elaboração, implementação, avaliação e reflexão relativamente ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. Também a importância da envolvimento com o resto do *staff*, salientando os benefícios do trabalho de equipa e a experiência que é possível extrair de todos os envolvidos.

Por último, sabendo que o professor se apresenta como o líder do processo de ensino-aprendizagem, surge a necessidade de ser um eterno motivador para a prática de atividade física (AF), adaptando as suas metodologias face às necessidades dos alunos (Altet, 2001). Neste sentido, apresentarei um projeto de investigação que visou testar o impacto de estratégias inovadoras nos níveis de motivação dos alunos, tentando também perceber de que forma é que isto acontece e se é possível extrair conclusões generalizáveis.

Termino esta parte exatamente como comecei, desejando que o trabalho desenvolvido ao longo de um ano tão importante para o percurso profissional de qualquer indivíduo pudesse ser eternizado num único documento, formal organizado e metódico, mas mesmo sabendo que a tarefa é impossível, espero ter andado lá perto!

2. O Aprendiz

Relativamente ao ator principal desta história, e de um ponto de vista introspetivo e característico do aprendiz, as inseguranças foram o primeiro pensamento a emergir no início de uma nova etapa na vida, e o estágio não foi exceção. Falta de confiança em certos aspetos da minha intervenção e um medo eterno do fracasso moldam a minha perspetiva relativamente ao erro, à aprendizagem e à opinião de indivíduos significativos. Tudo inicia na perceção de competência que um indivíduo tem e se esta não apresentar níveis elevados, a falta de confiança instala-se, o que muitas vezes é o pressuposto para performances menos conseguidas. No estágio não poderia ser diferente, apresentando-se um aprendiz inseguro de si próprio e das suas capacidades, mas, tal e qual como uma folha em branco, estava pronto para começar a sua história.



Figura 1. O Aprendiz.

Saber que raras vezes tenho sucesso na cozinha leva-me a esconder essa parte de mim, a nunca tentar ou procurar a origem do erro e arranjar solução. Leva a que o resultado seja sempre o mesmo porque não poderia ser de outra forma quando o processo não se altera, ou se adapta. Perceber isto permitiu reconhecer a importância do processo reflexivo relativamente aos aspetos que sentia dificuldade, cativando o pensamento crítico e a adaptação de estratégias. Tudo isso me levou a alicerçar a ideia de que o indivíduo é sempre um eterno aprendiz!

Desde cedo desenvolvi um gosto especial pelo desporto e pela AF, mas provavelmente por razões muito diferentes das outras pessoas que buscam *feedbacks* imediatos associados à vitória ou à concretização dos seus objetivos.

No meu caso, a referência nunca foi a autossuperação ou sentir que sou melhor do que outros atletas. O que me cativava era a pertença a um grupo com objetivos em comum ou em oposição a outro grupo. Sentir que a estratégia que o grupo idealizou era adequada e levou à vitória, ou a discussão necessária para fazer ajustes em caso de derrota, a gestão de conflitos e egos ou até a atribuição de tarefas individuais dentro do grupo que culminavam em dinâmicas coletivas interessantes. Tudo começou no significado que teve para mim a envolvimento que encontrei nas atividades desportivas durante o primeiro ciclo, onde fiz amigos, que ainda hoje tenho, que me levaram a escolher o futebol como a modalidade de eleição e, mais tarde, o desporto como área de especialização.

Todo o meu percurso desportivo se desenvolveu na especialização como guarda-redes e sempre em ambientes competitivos que valorizavam a vitória e evidenciavam a responsabilidade nos momentos de derrota. Como existem sempre dois lados da moeda, um lado ensinou-me que o sucesso só tem significado se o fracasso for uma possibilidade, e o outro marcou-me por sentimentos de insatisfação e impotência associados a momentos de fracasso.

Foi devido a um chamamento insaciável que o meu caminho passou para o outro lado, o lado do treino, do planeamento, gestão e operacionalização. Foi nesta fase da minha vida que aprendi a valorizar o sucesso relativo, a aprendizagem progressiva e a estruturação do processo em função do contexto. Foi neste seguimento que escolhi a especialização na área do ensino, para abrir os horizontes, vivenciar novas experiências, abrir novas portas e, especialmente, com a certeza de que novos conhecimentos e perspetivas enriqueceriam ainda mais a minha identidade profissional, tanto na área do ensino como na área do treino. Um eterno aprendiz que terá de perceber de que forma poderá alcançar o prato perfeito!

3. O Restaurante

3.1. Nova Casa e Primeiras Impressões

O primeiro passo em qualquer novo projeto deve passar por analisar o contexto em que estamos inseridos, absorver o máximo de histórias e experiências de forma a compreender o que tem sido feito por outros intervenientes antes de mim. Nunca se deve menosprezar a importância de conhecer a “cultura” que rege uma casa e os métodos que os clientes estão acostumados. Também a quantidade de lugares, *staff* e condições materiais da cozinha são fatores preponderantes que podem limitar ou potencializar as ideias inovadoras que trago comigo. O primeiro passo, a primeira impressão, um virar de página e início de um novo capítulo, conhecendo o meu restaurante.



Figura 2. O Restaurante.

Logo à partida saliento que a escolha desta instituição se deveu a dois fatores, primeiramente a localização, por ser perto do meu local de residência e com bons acessos e formas de transporte, em segundo lugar, e o principal motivo, foi o facto de se tratar de uma instituição com uma oferta educativa vasta, envolvendo diferentes cursos com planos próprios. Alguns dos meus amigos mais chegados frequentaram esta instituição e foi através de muitos momentos de partilha que fiquei contagiado pela ideia de excelência que me foi transmitida.

Foi com expectativas de rigor e diversidade que fiz esta escolha, mas também elevada exigência inerente a uma escola com condições espaciais e materiais muito acima da média, bem como a fama de desenvolver atividades relacionadas com a prática desportiva, com foco especial no andebol feminino, que por sua vez compete nos campeonatos nacionais.

Um ensino secundário com uma oferta educativa muito extensa ao nível dos cursos com planos próprios em diversas áreas, que posiciona a instituição na sociedade envolvente através de protocolos, mas também alimenta a reputação da mesma e mantém os altos níveis de procura.

“Imediatamente percebi que a escola apresenta uma cultura desportiva acima da média, mesmo em cursos vocacionados para áreas longe da desportiva”.

Diário de Bordo – Primeiros dias na escola. (07/09/2023)

A escola contempla 13 cursos nas áreas da alimentação, saúde, informática, gestão, arquitetura e desporto. Em todos estes casos o ensino é muito voltado para a parte prática e experimental de forma a preparar os alunos para prosseguir estudos no ensino superior ou integrar imediatamente o mercado de trabalho. A verdade é que todos os anos muitas candidaturas aos cursos são rejeitadas devido ao número limitado de vagas, o que demonstra a exclusividade da instituição, mas também justifica a exigência imposta aos alunos que conseguem entrar.

As elevadas expectativas rapidamente se justificaram. Desde o primeiro contacto, com professores e alunos, foi notória a aura de exigência que pairava sobre os estudantes de desporto pela elevada solicitação física, curso denominado de Animação e Gestão Desportiva (AGD), sendo este o contexto onde acabaria por desenvolver o processo de estágio.

A minha turma era constituída por 28 alunos do 10º ano, 24 rapazes e quatro raparigas, todos de nacionalidade portuguesa, excetuando um de origem angolana, e com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. Todos os alunos apresentavam experiência desportiva e prática corrente de AF fora da escola, sendo as modalidades mais representadas o futebol, o basquetebol e o andebol. Nenhum aluno apresentou limitações do ponto de vista da saúde e bem-estar, porém existiam dois casos de défice de atenção na turma. Pelas respostas à ficha de caracterização, um pequeno grupo de alunos residia longe da instituição,

demorando muito tempo em viagens. A maioria dos alunos pretendia prosseguir estudos no ensino superior, sendo o curso de ciências do desporto o mais procurado, seguindo-se o curso de fisioterapia.

A turma partilhada, do ensino básico, era constituída por 20 alunos, 11 rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. A maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, sendo três deles de origem estrangeira, mais concretamente de nacionalidade brasileira e angolana. A maior parte dos alunos não praticava desporto fora da escola, no entanto, revelaram sempre muito gosto pelas aulas de educação física (EF).

3.2. Núcleo de Estágio

Relativamente ao Núcleo de estágio (NE), o mesmo foi constituído por quatro EE, onde me incluía, que, no seu conjunto, apresentavam muita experiência nas modalidades de futebol, voleibol e atletismo. Um professor cooperante (PC) acompanhava e liderava o processo de estágio na sua base diária e a partir da escola. Uma professora orientadora (PO) liderava o processo a partir da faculdade e orientava o desenvolvimento de documentos.

Não podia deixar de salientar a importância dos meus companheiros de NE neste processo. Num ano letivo em que muitas vezes passei por dificuldades associadas a conteúdos que não eram do meu domínio, foi através da partilha e entreajuda que realmente consegui ultrapassar essas barreiras iniciais. Sempre me esforcei para que o bom ambiente vivido entre nós se perpetuasse, mesmo em alturas mais apertadas onde a tolerância muitas vezes perde terreno. Todos os momentos de partilha, brincadeira e convívio, muitas vezes também promovidos pelo PC, foram fundamentais para que este ano decorresse de forma tranquila e agradável, permitindo-nos também contar com a ajuda de todos para propor novas atividades ou projetos, que não seria possível numa base individual.

Sei perfeitamente que o espírito de grupo muitas vezes não é o mais saudável no meio docente, mas defendo que é essencial para que a dimensão

profissional de um indivíduo seja levada além dos seus limites, o que, por consequência, pode originar melhor ambiente profissional. Saliento isto porque sinto que uma grande parte da melhoria da minha turma relativamente à participação, respeito, tolerância e autonomia se deveu ao facto de os alunos percecionarem esses valores no grupo dos professores, ao invés da mera execução de uma tarefa ou realização de um trabalho.

De outro ponto de vista, o acompanhamento do PC e PO garantiram que a minha prática nunca estivesse isolada ou abandonada. Foram essenciais os estímulos iniciais de exigência e rigor que culminaram na aquisição de hábitos de boas práticas e facilitaram as tarefas mais tardias e avançadas. Considero este acompanhamento muito importante durante o processo de estágio, visto que é durante este ano que o EE define a sua identidade enquanto profissional e na forma como o mesmo impactará a vida dos seus alunos durante toda a sua carreira.

3.3. Cultura e Regras do Negócio

A escola avança para o seu 91º aniversário de existência e desde o dia em que foi inaugurada que mantém algumas regras e costumes que caracterizam a sua exclusividade. Trata-se de um estabelecimento de ensino público-privado católico gerido pela igreja, sendo o diretor nomeado pelo Bispo do Porto. Estando claramente valores religiosos na génese da sua existência, a instituição conta com órgãos de gestão próprios algo diferentes das estruturas diretivas testemunhadas nas escolas públicas.

A disciplina, responsabilidade e rigor comportamental são valores inegociáveis neste estabelecimento sendo este facto evidente tanto no trato interpessoal com os funcionários, como também no código de vestuário apertado que a escola implementa.

De um ponto de vista mais global, torna-se importante salientar as raízes que deram vida a esta instituição e de que forma esta cultura desportiva se foi desenvolvendo. A escola contempla todos os ciclos de ensino desde o pré-

escolar até ao ensino secundário, com a diferença de que do 10º ao 12º ano a oferta educativa passa apenas por cursos científico-tecnológicos financiados, mais concretamente 13 cursos das diversas áreas já mencionadas.

É assim que é possível desenvolver uma comunidade escolar tão interconectada e que adere a todo o tipo de atividades, independentemente da área de especialização. Os vários eventos desenvolvidos através da cooperação de diversos cursos apresentam elevadas taxas de participação, sendo raras as vezes em que um curso não está representado, tanto na participação, como no apoio ao nível da organização.

3.4. Espaços e Materiais

Como foi salientado anteriormente, a escola conta com condições muito acima da média no que toca à área de EF. Na parte exterior a instituição contempla um campo de basquetebol, uma caixa de areia, um campo de futebol de sete em relva sintética e um campo de voleibol.



Figura 3. Pavilhões A e B.

Relativamente aos espaços interiores, como é possível verificar pela figura 4, o pavilhão A (à esquerda) é o principal espaço de aula de EF do ensino secundário e conta com condições muito boas, tanto ao nível do piso, segurança, limpeza e manutenção, como também nível dos balneários. O pavilhão B (à direita) é o local mais degradado em comparação com todos os outros espaços,

mas que, ainda assim, não apresenta qualquer limitação estrutural para a realização de aulas de EF.

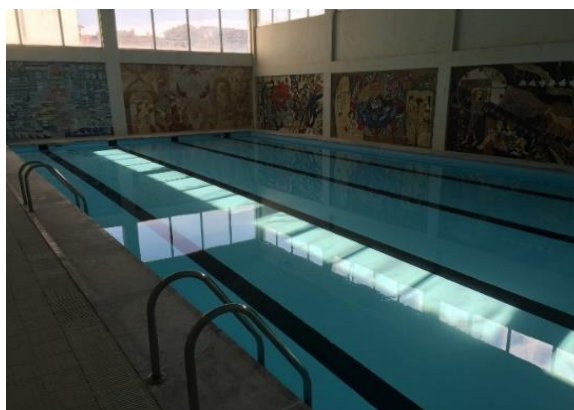


Figura 4. Piscina.

Não podia deixar de mencionar a piscina (figura 4) que, mesmo tendo apenas quatro pistas com cerca de 18 metros de comprimento e 80 centímetros de profundidade, não deixa de ser um espaço único que permite aos alunos uma formação desportiva e um leque de experiências muito superior quando comparado com outras instituições.

Relativamente ao material, disponível no Anexo G, rapidamente se percebe que os elevados níveis de exigência são acompanhados por excelentes condições, na medida em que tínhamos ao dispor todo o material necessário, num estado de conservação bastante satisfatório, permitindo o ensino de matérias muito além do currículo de EF.

4. O Prato

A tarefa mais importante do *chef* é, em última instância, conquistar a capacidade de elaborar um prato de qualidade, não apenas uma vez, mas de forma sistemática e fundamentada. Objetivando definir processos que levem à excelência no que toca à elaboração de um produto de qualidade e que reflita tanto as características do cozinheiro, como a cultura envolvente à instituição.

Na atividade docente o raciocínio não é muito diferente, servindo o presente ano para que o EE descubra a sua identidade profissional e as características que o evidenciam enquanto formador de pessoas e cidadãos. A busca constante pela aula perfeita e a consequente reflexão acerca dos aspetos aptos de melhoria, constituem a riqueza de qualquer processo evolutivo e que teve como grande objetivo a formação de um professor de EF. Seguem-se todos os aspetos que basearam e guiaram o meu ano de estágio, organizados de forma cronológica, com a esperança de evidenciar a importância deste processo na minha vida profissional e pessoal.



Figura 5. O Prato.

4.1. Enquadramento e Choque com a Realidade Profissional

“The only thing we have to fear is fear itself.”

-Franklin D. Roosevelt

Tudo começou no dia sete de setembro de 2023, o primeiro dia na escola e como “professor”. Certamente se notava na minha cara o nervosismo por iniciar esta nova etapa. Será que vai correr bem? As inseguranças eram indescritíveis, apenas acompanhadas pela vontade de fazer um bom trabalho e provar o meu potencial.

“O início do processo de estágio na escola marcou-me bastante, já que foi surpreendente o impacto com a realidade de ser professor.”

Diário de bordo (07/09/2023)

Nos primeiros dias do ano as aulas foram lecionadas em grupo, organizadas e lideradas pelo PC, certamente com o objetivo de nos conhecer melhor e proceder à divisão dos EE pelas turmas. Foi logo neste momento, numa fase inicial, que os desafios começaram a chegar (Inácio et al., 2015).

“O cenário complicou-se quando percebi que eu iria ficar responsável por lecionar a turma de 10º ano de AGD, mais especificamente numa disciplina exclusiva do curso, denominada de Princípios e Práticas Desportivas (PPD)”.

Diário de bordo (11/09/2023)

O curso de PPD já era do meu conhecimento, visto que partilhei experiências com estudantes do mesmo, mas estava longe da minha imaginação a possibilidade de integrar uma turma orientada para o desporto, ainda por cima acabada de formar. Se inicialmente estava receoso, rapidamente fiquei apavorado pela exigência inerente a este contexto e ao medo de insucesso que me é característico.

“Imediatamente percebi que este contexto iria ser mais exigente do que a normalidade, visto que a turma é constituída por atletas, que na sua maioria querem seguir a área desportiva, e a disciplina apresenta planos próprios e objetivos muito mais ambiciosos do que os representados nas aprendizagens essenciais.”

Diário de bordo (12/09/2023)

Foi um contexto que considerei difícil, por ser diferenciado, mas exigente, que me desafiou, mas também me motivou a comprovar que era capaz. Orientei o foco para os meus objetivos e nas etapas que queria alcançar com estes alunos e esse processo começou com o planeamento.

4.2. Concepções

“The secret of success is to do the common thing uncommonly well.”

-John D. Rockefeller Jr

As experiências anteriores relativamente à AF e desportiva e a EF, podem influenciar a perceção de cada indivíduo relativamente à sua participação nas diferentes atividades. A subjetividade do professor de EF tem, obrigatoriamente, impacto na forma como os alunos experienciam a AF (Cardoso, Batista, & Graça, 2016). Fatores sociais, raciais, religiosos ou até demográficos podem influenciar a perceção do docente, impactando indiretamente a forma como os alunos percecionam os conteúdos abordados (Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002). Neste seguimento o professor assume a responsabilidade de reconhecer os aspetos influenciadores da prática, adaptando, simultaneamente, o processo às necessidades dos alunos, tentando desafiar estratégias tradicionais através do exercício reflexivo, com o objetivo de elaborar uma metodologia de ensino eficaz (Garrett & Wrench, 2007; Williams & Hodges, 2005).

Foi então importante reconhecer as diferentes concepções afirmadas na EF da atualidade de forma a descobrir o meu lugar neste espectro de possibilidades enquanto desenvolvia a minha identidade profissional. Começando pela abordagem comportamentalista (Moore, 2011), esta identifica o aluno como um recetor de conhecimentos e posterior reproduzidor de comportamentos específicos ou demonstrados, em que o professor assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem (Light & Fawns, 2001). De acordo com a literatura, senti que esta abordagem constituía uma maior facilidade de implementação já que não promovia a participação ativa do aluno no processo de ensino, logo, permitiu centralizar as decisões no professor e

manter maior controlo sobre a aprendizagem, tal como a literatura evidencia. Neste sentido, os alunos não pareceram evoluir nos aspetos cognitivos e socio afetivos de forma autónoma. Acomodavam-se às minhas orientações enquanto professor, remetendo-se à mera execução de comportamentos. Numa fase inicial do processo de estágio vi a minha intervenção enquadrada com esta abordagem e, reconhecer este facto, permitiu-me alterar as práticas implementadas para perspetivas centradas no aluno.

De outro ponto de vista, e ao reconhecer estes aspetos, desafiei-me a adotar a abordagem construtivista (Butz, 2018), colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e, assim, estimulando também o domínio cognitivo durante a prática de AF. Ao promover a tomada de decisão e o pensamento estratégico do aluno, conseguia oferecer-lhes um papel de regulador da sua própria prática, podendo originar contextos de elevada performance e participação individual (Light & Fawns, 2001; Zhu, Ennis, & Chen, 2011). No entanto, a prática não acontecia de forma isolada relativamente a outros intervenientes. Tanto em contextos de natureza individual, como coletiva, surgiu a necessidade de integrar mais valores socio afetivos enquadrados com os valores desportivos, dando lugar à mudança gradual para uma abordagem sócio construtivista (Adams, 2006). Esta consistiu na perceção de conexão e envolvimento com as atividades, com os colegas e com o professor, tendo como objetivo que a aprendizagem acontecesse segundo um contexto e em função da intervenção de outros indivíduos (Amineh & Asl, 2015; Azzarito & Ennis, 2003). Neste enquadramento, o foco passou pela articulação de momentos que estimulassem a interação, o trabalho de equipa, o espírito crítico e o fair-play.

4.3. Planeamento das Iguarias

“Life's biggest rewards come from the biggest challenges.”

-Greg Behrendt

Numa altura em que a EF parece estar numa fase regressiva, entre reduções da carga horária ou cortes de financiamento, cabe aos professores planear e implementar práticas apelativas e construtivas que combatam diversos problemas da sociedade. Para isso, é essencial que o processo de planeamento seja eficaz na análise e estruturação de atividades, com o objetivo de desenvolver uma prática inclusiva e rica em experiências (Decorby, Halas, Dixon, Wintrup, & Janzen, 2005).

O planeamento apresenta-se como uma das primeiras fases no percurso de um EE de EF, sendo, na maioria dos casos, uma dificuldade logo à partida. Isto é justificado pela menor familiarização com o contexto em que o EE se vê envolvido, aliado à falta de experiência para a prática docente (Inácio et al., 2015). A incerteza que marca o início de um novo percurso é, muitas vezes, um inibidor das capacidades para a realização de uma certa tarefa. Porém, o tempo de prática e a perceção de controlo dos diversos fatores influenciadores do contexto garantiram que eu pudesse crescer e melhorar exponencialmente as atividades desenvolvidas. “O início é atribulado, mas depois é velocidade de cruzeiro”, disse-me o PC, e apenas na parte final do processo entendi o significado destas palavras.

4.3.1. Planeamento Anual

Neste processo utilizei parte do Modelo de Estrutura do Conhecimento desenvolvido por Vickers (1990). A primeira fase consistiu na análise das aprendizagens essenciais da disciplina de PPD (Anexo A). Em segundo lugar foi importante perceber a organização, disponibilidade e condição dos espaços e materiais disponíveis para a lecionação das aulas. E, em terceiro lugar, foi importante perceber as características, interesses e hábitos dos alunos, sendo realizado um questionário via Google Forms. (Anexo E).

Sendo que a disciplina continha uma carga horária elevada, dois EE ficaram responsáveis pela leção da mesma. Foi, portanto, adotado um modelo de ensino misto no planeamento anual (Anexo B), numa fusão entre ensino por blocos e ensino distribuído. Desta forma pudemos dividir os conteúdos programados e realizar práticas interligadas, mas independentes. A figura 6 ilustra a distribuição das unidades didáticas (UD), tendo eu ficado responsável pelas modalidades coloridas e o colega EE com as modalidades a cinzento.

1º Período	2º Período	3º Período
Basquetebol	Andebol	Desportos de Combate
Corfebol	Natação	Natação
Ginástica	Acrobática	Ultimate Frisbee
Atletismo	Badminton	Fistball Kin-ball Speedball

Figura 6. Ilustração do planeamento anual.

Como é possível verificar na figura 6, algumas modalidades foram transversais a dois períodos e, devido a restrições do espaço de aula, foram as primeiras a ficar definidas no planeamento anual. As restantes modalidades foram distribuídas segundo os conteúdos em comum e as datas de eventos relevantes, como é exemplo o corta-mato escolar, que uma vez que se realiza durante o primeiro período, a leção de atletismo é privilegiada para esse momento com foco nesse evento. No meu caso, o primeiro período consistiu na leção das modalidades de corfebol e basquetebol, tendo estas duas UD muitos conteúdos em comum, o segundo período baseou-se no ensino de natação e ginástica acrobática, e, finalmente, o terceiro período consistiu na abordagem de modalidades alternativas como o *ultimate frisbee* (UF), o *fistball* (FB), o *kin-ball* (KB) e o *speedball* (SB). Por fim, foram definidos os objetivos relativamente às habilidades motoras e condição física, conceitos psicossociais e a cultura desportiva, o formato e tipos de avaliação e, finalmente, as metodologias de ensino a adotar em cada modalidade.

4.3.2. Unidades Didáticas

As UD eram um documento normalizado pela instituição, logo deveriam seguir certas características. Tratava-se de uma estrutura baseada na grelha de Vickers (1990), com a identificação dos conteúdos a lecionar ao longo da UD, mas, em vez de apresentar funções didáticas para cada conteúdo/aula, eram enumeradas as estratégias de ensino utilizadas para alcançar o objetivo definido. A figura 7 constitui um exemplo da organização da UD.

			Data	29/set	12/out	19/out	26/out	2/nov
			Espaço	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A
			Duração	60'	60'	60'	60'	60'
des Motoras Específicas	Técnicas	Ofensivas	Passe	Avaliação Diagnóstica - Jogo 3x3 meio campo	Jogos lúdicos e reduzidos de manutenção e progressão com bola com ações de finalização.			Torneio intraturma 3x3 meio campo - Avaliação Formativa
			Drible					
			Lançamento na passada					
			Lançamento em apoio					
			Lançamento em suspensão					

Figura 7. Excerto de unidade didática - Basquetebol

A UD utilizada apresentava, tal como sugere Vickers (1990), as 4 categorias transdisciplinares: cultura desportiva, fisiologia do treino e condição física, habilidades motoras e conceitos psicossociais. Os conteúdos a abordar em cada modalidade foram definidos com base nas aprendizagens essenciais da disciplina e documentos oficiais de ensino desportivo provenientes de federações, autores e instituições reconhecidas, como é o caso da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Inicialmente, a utilização de um novo modelo de UD foi desafiante porque motivou a previsão de todo o processo de ensino aprendizagem através da definição prévia de estratégias de ensino. Na mesma medida, foi difícil para mim atribuir “orientações globais” a cada aula de forma progressivamente mais

complexa e interligada, tendo sido necessário efetuar várias alterações ao longo do processo. Por outro lado, este modelo de UD trouxe maior facilidade no momento de planeamento da aula, visto que para a mesma já estavam definidas as formas através dos quais os conteúdos seriam desenvolvidos.

Além disto, as dificuldades ao nível da construção das UD concentraram-se, principalmente, na distribuição dos diferentes conteúdos pelas aulas em função das capacidades dos alunos. Muitas vezes fui demasiado ambicioso relativamente ao investimento necessário para a aprendizagem das habilidades o que, muitas vezes, levou a alterações não só ao nível das aulas, mas também ao nível dos objetivos de toda a UD. No mesmo seguimento, os momentos de avaliação por várias vezes foram alterados exatamente pelos mesmos motivos, o que foi desafiante do ponto de vista organizacional. Numa parte mais avançada do ano, estas dificuldades acabaram por ir desaparecendo gradualmente, provavelmente devido à maior sensibilidade e, também, porque ao conhecer melhor os alunos e as suas características, mais facilmente se idealizam planeamentos realistas.

4.3.3. Plano de Aula e a Batalha da Formulação de Objetivos

Enquanto NE, e de acordo com as orientações do PC, decidimos elaborar uma estrutura de plano de aula de forma a tentar uniformizar o processo de planeamento diário. Noutra perspetiva, e como havia dois professores a intervir sobre a mesma turma e na mesma disciplina, consideramos que também seria benéfico estruturar os documentos para facilitar a consulta e o debate. Neste sentido, foi elaborado um exemplar organizado de forma a explicitar de forma evidente a unidade didática a que se refere, o objetivo geral e os objetivos específicos relativos a cada domínio: motor, cognitivo e socio afetivo. Relativamente às atividades a realizar, foram definidos três momentos de aula, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final (Bento, 2003). Foi também importante dedicar um espaço para a duração de cada exercício, os conteúdos abordados na atividade, os objetivos comportamentais, a descrição da atividade, a organização ou ilustração da atividade e, finalmente, os critérios de êxito. O anexo D representa um exemplo da estrutura do plano de aula utilizado.

No que toca à formulação de objetivos, a literatura reforça a importância da correta formulação dos mesmos em todas as dimensões do planeamento (Bento, 2003; Ramírez & Mayorga-Vega, 2018), e esta foi a minha primeira dificuldade operacional, a definição de objetivos claros, sendo um evidente sintoma de inexperiência e insegurança relativamente à prática docente. Foi difícil para mim, numa base geral, definir objetivos nas várias dimensões do planeamento. Desde más formulações até exemplares tão vagos, por vezes tornava-se difícil perceber o enquadramento do planeamento. Tantas vezes, durante o mestrado, foi salientado o facto de os objetivos causarem dificuldades na globalidade dos estágios e acabei por comprová-lo no meu caso. Rapidamente percebi que a capacidade de escrever objetivos claros e corretos estava diretamente relacionada com o domínio do conteúdo que pretendia abordar. De uma forma muito simples, se eu conseguisse estabelecer o conteúdo a ser trabalhado, a situação ou contexto em questão e os critérios de êxito desse comportamento, eu revelaria domínio do conteúdo e, por consequência, maior controlo relativamente a essa matéria. Outro aspeto que fragilizou esta tarefa foi o facto de idealizar exercícios ou atividades e, apenas depois disso, formular o objetivo de forma a enquadrar o que tinha planeado. Claro que não daria bom resultado “começar a refeição pela sobremesa”, aliado ao facto de este aspeto dificultar ainda mais a formulação do objetivo, já que o mesmo teria de se adaptar às atividades. Com isto, percebi que o caminho passava por dominar profundamente o conteúdo, baseando o planeamento e as atividades nos objetivos da aula. Uma primeira batalha que não começou da melhor forma, mas o facto de sentir mais conforto e segurança nas aulas seguintes motivou-me a pesquisar mais e melhor sobre as matérias de ensino, e, assim, iniciou-se a reviravolta.

4.3.4. 1º Período - Basquetebol e Corfebol

Mais especificamente em relação às matérias desenvolvidas ao longo do ano, o primeiro período foi dedicado às unidades didáticas de basquetebol e corfebol. Pensei que seria benéfico intercalar modalidades com conteúdos em comum, como por exemplo, aspetos táticos ofensivos e defensivos. Tendo em

conta o bom nível da turma relativamente às habilidades a ser trabalhadas e sentindo confiança para gerir as atividades durante a ação, decidi que utilizaria estratégias do *Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker & Thorpe, 1982), com o objetivo de ensinar habilidades e comportamentos baseados em situações de jogo.

Estas decisões foram muito influenciadas pela minha identidade e experiências anteriores enquanto aluno. Nunca apreciei abordagens comportamentalistas focadas no rigor de execuções isoladas e descontextualizadas. Sendo para mim a área desportiva muito motivadora, derivado do envolvimento interpessoal que as diferentes atividades proporcionam, não me faz sentido isolar os praticantes deste contexto. No caso dos desportos coletivos de invasão, tendo a colocar as situações de jogo como o foco do ensino e o aluno como o regulador da sua participação, bem como a responsabilidade de tomar decisões durante a ação.

Inicialmente foi difícil incutir este pensamento, na medida em que os alunos procuravam constantemente a solução no professor. Talvez habituados a ter outro tipo de abordagens, baseavam-se demasiado nas minhas indicações. Percebendo isto, decidi manter a liderança e gestão do processo, mas com uma redução gradual, com o objetivo de promover a autonomia e autorregulação dos alunos durante as atividades. Foi um processo que não surtiu efeitos imediatos, mas que serviu de base para os períodos seguintes e as diferentes estratégias implementadas, motivando-me a experimentar novas formas de ensinar e a refletir sobre os resultados.

4.3.5. 2º Período - Natação e Ginástica

Para o caso da natação, recorri a estratégias enquadradas com o Modelo de instrução direta (Blomqvist, Luhtanen, & Laakso, 2001), tendo sido eu a definir e a gerir as atividades, e assumindo os alunos um papel reprodutor dessas mesmas tarefas. Pareceu-me ser a abordagem mais acertada visto que a turma apresentava um nível de desempenho relativamente homogêneo, situando-se no início do processo. Um dos meus objetivos era maximizar o tempo potencial

de aprendizagem (TPA) (Mesquita, Farias, Coutinho, Queirós, & Silva, 2021) de forma a conseguir abordar bastantes conteúdos, uma vez que não dispunha de muitas aulas para o fazer. Rapidamente e surpreendentemente, a turma assimilou as minhas ideias e acompanhou os objetivos que defini, o que me motivou a alterar as estratégias para uma abordagem mais centrada no aluno. Passei então a definir as tarefas e os critérios de êxito, tendo o aluno o papel de se autorregular durante a execução. Esta nova estratégia ajudou-me bastante já que me libertou de tarefas de gestão, possibilitando-me dar apoio individual e adaptar tarefas aos níveis de desempenho de cada aluno.

Relativamente à ginástica acrobática o meu objetivo foi muito claro, e passou por envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem e nas decisões da modalidade. Senti dificuldades porque a ginástica acrobática causou-me muitos momentos de insegurança derivado da falta de domínio do conteúdo, motivando a pesquisa e procura acerca da matéria. Além disto, e reconhecendo que a aprendizagem ocorre quando um indivíduo se coloca fora da sua zona de conforto, desafiei-me a implementar estratégias baseadas no modelo de aprendizagem cooperativa (Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003) que estimulassem o trabalho em equipa, a cooperação e a autonomia. Isto porque a ginástica acrobática sustenta-se na interdependência entre vários participantes, promovendo aspetos socio afetivos, além de todos os conteúdos técnicos previstos.

Tanto na natação como na ginástica acrobática, pelo facto de se tratar de modalidades fora do meu conforto, motivaram a minha constante procura por estratégias e domínio do conteúdo. Perceber o sucesso e a evolução dos alunos deu-me a confiança necessária para continuar, para aumentar a exigência, quer com os alunos, como na minha própria prática, e culminou na capacidade de implementar atividades ambiciosas com muito mais confiança. Foi muito estimulante definir estratégias diferentes para cada uma das unidades didáticas, já que modalidades individuais eram para mim um desafio dado a minha inexperiência. A constante adaptação do processo em função das dificuldades que ia encontrando foi muito enriquecedor, tirando-me da zona de conforto e

aumentando a exigência de comunicação a todos os níveis, o que me levou a percecionar uma grande evolução a este nível ao longo deste segundo período.

4.3.6. 3º Período – Modalidades Alternativas

Cheio de vontade e motivação, entrei para a reta final deste processo, muito em parte justificado pelo sucesso percecionado na prática ao longo do período anterior. Ao ficar responsável por lecionar *frisbee*, sendo esta uma modalidade coletiva de invasão, propus a sua abordagem segundo as regras do UF. A par desta, outras modalidades alternativas coletivas foram propostas para introdução, com o objetivo de que os alunos experienciassem profundamente este conceito, tendo sido o foco de interesse do meu estudo de investigação.

Desta vez, o meu objetivo passou pela valorização dos aspetos socio afetivos em situação de jogo, pelo facto de a turma sempre ter apresentado níveis competitivos impressionantes, quer no aspeto positivo como no negativo. A vontade de participar era claramente ultrapassada pela vontade de ganhar a qualquer custo. Durante todo o ano utilizei este facto para implementar dinâmicas que aumentassem a participação e envolvimento dos alunos, chegando agora a hora de tentar desconstruir os valores e atitudes que não se adequavam com o espírito desportivo.

Transversalmente a todas as modalidades alternativas, as estratégias passaram por implementar tarefas de aprendizagem baseadas no jogo com a promoção de comportamentos enquadrados com o *fair-play* e a inclusão, especialmente durante momentos competitivos. Estruturas de pontuações relativas ao resultado e ao *fair-play* foram implementadas de forma a valorizar os comportamentos desejados para os momentos competitivos. Para mim, mudar a perceção dos alunos relativamente ao desporto para uma perspetiva mais justa, equilibrada e integrada, era a uma grande conquista para este período.

As alterações ao nível dos comportamentos e atitudes foram notórias ao longo do período, tendo os alunos “transportado” esta mentalidade para outras modalidades.

4.4. Confeccionar o Prato Ideal

“Attitude is a little thing that makes a big difference”

-Winston Churchill

Como em qualquer nova etapa da vida, no momento de aplicar os processos planejados, diversos aspectos inesperados surgiram. Dificuldades inerentes à prática que motivaram adaptações e reformulações e que caracterizam a evolução de um profissional em qualquer área de trabalho. Tal como a gestão dos ingredientes, tempos de cozedura e temperos que moldam a atuação de um *chef*, também as várias dimensões de implementação e gestão de aula desafiam a prática docente.

4.4.1. Disciplina

O primeiro aspeto, e que me trouxe muitas inseguranças, foi o controlo disciplinar. A proximidade de idades entre os alunos e o professor podia passar uma imagem de relaxamento ou desleixo no que toca à disciplina. Para combater isto, defini as regras de forma intransigente no período inicial do processo (Mesquita et al., 2021), castrando qualquer comportamento desviante logo numa fase inicial. O objetivo era assumir uma postura de líder perante o grupo de forma a reduzir a incidência de problemas disciplinares.

Não podia controlar o que não conseguia supervisionar, logo, o posicionamento do professor durante a aula foi um dos primeiros aspetos em que senti dificuldade. Segundo Arbogast e Chandler (2005), é necessário que o professor esteja em constante movimento durante a realização das tarefas, de forma a percorrer todas as atividades. Outro aspeto importante é manter a supervisão de toda a turma, adotando posicionamentos pelas extremidades do espaço de aula. Estas estratégias potenciaram a qualidade da minha prática e o controlo do grupo, porém, apenas numa fase mais avançada do processo de estágio me senti totalmente no controlo da situação. Desde a supervisão de atividades em simultâneo, até ao controlo de comportamentos desviantes que

aconteciam longe da minha posição, foi através da prática e da experiência que consegui desenvolver estas capacidades.

Por último, e talvez o mais importante, sinto que os alunos me respeitaram não pela posição hierárquica ou autoridade inerente, mas porque reconheceram competência e confiança nas mensagens que transmitia. A experiência do treino criou em mim algumas dinâmicas que não abandono, sendo uma delas a constante sinceridade para com o grupo. Em todos os momentos fui genuíno na mensagem que passei. Mostrei-me insatisfeito quando o “rendimento” da aula ficou aquém do expectado, ou agradado quando os objetivos foram cumpridos.

4.4.2. Gestão do Tempo de Ação

A gestão do tempo de aula apresenta-se como uma responsabilidade do professor, sendo crucial no momento de planear e implementar aulas eficazes. A logística das sessões compreende, muitas vezes, a montagem de materiais, transição entre atividades, tempo de balneário e o tempo necessário para a instrução por parte do professor (Vasiliadou, Derri, Galanis, & Emmanouilidou, 2009). Neste seguimento, o tempo útil associa-se ao tempo dos alunos no pavilhão, o tempo de informação referente à instrução, o tempo de transição diz respeito às mudanças e trocas de tarefa e o tempo disponível para a prática das atividades (Mesquita et al., 2021; Rosado & Mesquita, 2009). Sabendo isto, foi possível idealizar estratégias que maximizassem o tempo disponível para a prática através da redução dos tempos de transição. Os tempos de informação não poderiam ser excessivamente reduzidos já que eram necessários para uma eficaz instrução e organização das atividades.

Não bastou maximizar o tempo disponível para a prática, foi necessário refletir acerca da “eficácia” da participação nessas tarefas. O simples facto de executar uma atividade não garante a aquisição de conhecimentos ou capacidades, para isso é necessário garantir que a participação do aluno está a desafiá-lo segundo um grau relativo de sucesso na tarefa (Mesquita et al., 2021; Rosado & Mesquita, 2009). Surge então o conceito de tempo de espera relativo a períodos de não execução (participação passiva), tempo de empenhamento

motor referente a períodos de atividade motora na tarefa, e, TPA caracterizado pela participação ativa na tarefa com taxa de sucesso a rondar os 80% (Mesquita et al., 2021; Rosado & Mesquita, 2009). Acerca deste tema, o estudo desenvolvido por Derri, Kyriaki, Vassiliadou, Tzetzis e Kioumourtzoglou (2008) procurou relacionar a aquisição e retenção de capacidades com o TPA, tendo concluído que os alunos submetidos a contextos favorecedores de TPA apresentam maior aquisição e retenção de conteúdos.

Ficou então claro para mim a importância de planejar e implementar aulas com elevadas oportunidades de participação em atividades relativamente desafiantes, promovendo o envolvimento e a eficácia das tarefas desenvolvidas (Vassiliadou et al., 2009). Foi através deste raciocínio que comecei a experimentar diversas estruturas de aula, tentando reduzir os tempos de transição e espera através do trabalho por estações e sistemas estruturados de rotação. Rapidamente consegui descobrir a estrutura que melhor se adequava ao contexto das minhas aulas. Percebi que era necessário o acompanhamento por parte do professor para potenciar a taxa de sucesso na tarefa, através de intervenções mais completas nos momentos de aula, transformando o tempo disponível para a prática em TPA. Começou assim o longo processo de desenvolvimento de estratégias e experiência comunicacional.

4.4.3. Instrução

O processo instrucional consiste no ato de transmitir conhecimentos para um público-alvo, sendo na atividade docente um dos principais momentos potenciadores da aquisição de conteúdos. É um processo muito influenciado pelas crenças e características do professor enquanto instrutor, sendo através das suas escolhas e decisões que os alunos experienciam a EF (Zhu et al., 2011).

Para mim o processo de instrução foi uma etapa chave no meu processo de aprendizagem e um dos pontos onde considero que obtive maior evolução. Tinha o objetivo de dominar diferentes modelos de ensino e, por consequência, também diferentes abordagens relativas à instrução. Isto porque, se pretendo

adotar uma abordagem construtivista, colocando o aluno no centro do processo de ensino, e como mediador ativo da sua aprendizagem, pareceu-me essencial dominar os diversos mecanismos de comunicação de forma a conseguir orientar o aluno para os comportamentos pretendidos (Graça & Mesquita, 2007; Zhu et al., 2011).

Inerente ao processo de instrução, também surge a capacidade de comunicação e as diferentes estratégias utilizadas para informar, mediar e motivar os alunos para a prática. Ao nível da qualidade da comunicação, sinto que evolui bastante desde o início do processo de estágio. Foi clara a relação estreita entre o “conforto” criado pelo domínio do contexto de aula e a colocação do aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Em todos os momentos foi importante assumir a função de gestor de atividades, fosse na instrução na parte inicial da aula, emissão de *feedbacks* durante as atividades ou as conclusões no final da sessão. Seja na introdução de novas modalidades, habilidades ou até comportamentos, a instrução inicial das aulas era um momento crucial do ponto de vista da compreensão do aluno (Rink, 1994), sendo que sempre a utilizei para situar o processo de aprendizagem e os objetivos a alcançar. Na mesma medida, a instrução no momento final de aula teve um peso enorme na perceção dos alunos relativamente à sua evolução ao longo do processo.

O primeiro aspeto que decidi desenvolver e consolidar como estratégia comunicacional foi o potencial da comunicação não verbal e a paralinguagem. De facto, e como assinalado por Preja (2013), as expressões e o contacto visual que caracterizam a linguagem não verbal, e o tom, o volume e a entoação da voz que caracterizam a paralinguagem, representam uma grande parte da mensagem que é transmitida, podendo até ter um peso superior quando comparados com a mensagem verbal. Muitas vezes estes tipos de comunicação são menosprezados face à comunicação verbal, mas pareceram ser essenciais tanto para transmitir uma mensagem como também para contagiar o público-alvo com emoção ou entusiasmo. Outro aspeto apontado pela autora neste âmbito relaciona-se com a necessidade de haver congruência entre as

comunicações verbal, não verbal e a paralinguagem, sob pena de a mensagem perder significado caso algum destes fatores esteja desenquadrado relativamente aos restantes

Outra estratégia comunicacional em que obtive muito sucesso na prática foi a utilização de expressões ou palavras-chave (Landin, 1994). Habilidades em contextos de natureza aberta, complexa ou imprevisível, como situações de jogo (mas não só), podem desviar a atenção dos alunos para outros aspetos, pelo que a utilização de palavras-chave ou expressões marcantes e fáceis de memorizar permitiu manter os alunos concentrados nos aspetos essenciais da tarefa.

“Comunicação criativa para que os alunos compreendessem o melhor possível a coordenação de movimentos (...). Expressões como ‘sai dedão e entra dedinho’ ou ‘agarra a moeda, traz para cima e mete ao bolso’ foram utilizadas para colorir as fases da braçada e motivar a autorregulação dos alunos.”

Diário de bordo – Aula de Natação (29/02/2024)

Além das formas jogadas, na natação utilizei bastante esta estratégia para enfatizar os aspetos importantes e motivar a autorregulação, promovendo o constante envolvimento cognitivo dos alunos durante a execução das tarefas.

Outra estratégia que utilizei bastante, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, foi o questionamento. Muito enquadrado em tarefas que exigiam tomadas de decisão, a promoção de discussão através da colocação de questões permitiu expor os alunos aos processos cognitivos que influenciaram as decisões tomadas. Em simultâneo, cativou a formulação de raciocínios críticos em relação às diferentes matérias e conteúdos (Quay & Peters, 2008).

“Desde variadíssimos desafios de grupo até exercícios de dificuldade progressiva, utilizando o questionamento como

estratégia para relacionar conteúdos, foram diversas as estratégias que culminaram numa unidade didática completa (...).”

Diário de bordo – Reflexão global 2º Período (03/04/2024)

Parece-me claro que a “progressão comunicacional” influenciou a predisposição dos alunos para a participação nas tarefas, mesmo em modalidades que revelavam menos interesse. Estratégias de questionamento e discussão foram preponderantes na consolidação de conteúdos, especialmente no final das aulas, alicerçando os principais aspetos trabalhados e estabelecendo relações com os objetivos apresentados.

4.4.3.1. Feedback

O *feedback* pedagógico (FP), na minha experiência, representou a ferramenta de instrução utilizada pelo professor para orientar o aluno para um objetivo, comportamento ou conhecimento, durante a prática de uma atividade (Kangalgil & Özgül, 2018; Rosado & Mesquita, 2009).

Existem diversas formas de classificar o FP, como a forma de comunicação que podia ser auditiva, visual e/ou tátil, tendo como destino da mensagem um indivíduo, um grupo ou todo o coletivo. Além disto o FP podia ser do tipo prescritivo, que visava orientar as próximas ações, avaliativo, com o objetivo de apreciar as ações do aluno, ou ainda interrogativo, que focava na colocação de perguntas de forma que o aluno tivesse consciência da própria prática (Rosado & Mesquita, 2009). O FP podia representar não só uma informação, mas também um fator motivacional de comportamentos, que, sendo positivo, carregava uma mensagem de reforço do comportamento associado, ou, sendo negativo, reduzia a probabilidade de repetição de comportamento associado. A literatura estabeleceu que, independentemente do tipo ou qualidade do FP, um aluno que usufrui desta ferramenta tem mais probabilidades de adquirir conhecimentos em comparação com um aluno que não recebe FP (Zhou, Shao, & Wang, 2021).

Desde cedo ficou comprovada a flexibilidade do FP, mas também a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. No início do ano letivo utilizava apenas *feedbacks* descritivos individuais, muito motivado pela vergonha e insegurança que caracterizava a minha intervenção. No entanto, e após vários incentivos do PC, comecei a diversificar mais a utilização do FP.

A mudança de perspetiva começou quando percebi e admiti que poderia fazer mais e melhor, tornando-se numa “bola de neve”, sendo que o aumento da emissão de *feedbacks* foi diretamente proporcional à confiança que sentia em dinamizar ainda mais este processo. Porém facilmente caí no erro de elevar demasiado a frequência de emissão, retirando valor à mensagem transmitida e empobrecendo a qualidade desta ferramenta (Rosado & Mesquita, 2009).

Comecei por focar a implementação do FP através de *feedbacks* individuais na parte inicial da aula, progredindo para *feedbacks* coletivos no momento de jogo no final. Senti que era necessário estruturar esta prática, mesmo que fosse de uma forma menos correta, para compreender o verdadeiro potencial do FP. Foi um ponto de partida com sucesso, tendo evoluído para a utilização constante do FP como ferramenta ativa de ensino durante a ação. O aumento gradual da utilização destas estratégias motivou-me a elaborar dinâmicas enquadradas com a avaliação para a aprendizagem (AfL) de forma que o processo avaliativo assumisse um papel informativo (como o *feedback*) do ponto de vista do aluno, sendo este um assunto desenvolvido mais abaixo.

“[...] sei que estou constantemente a emitir demasiados *feedbacks* focados no envolvimento, motivação e ambiente da aula, em detrimento da componente técnica.”

Diário de bordo – Aula de Natação (25/01/2024)

Como mencionado anteriormente, o ganho de conforto na utilização do FP levou-me a aumentar exponencialmente a presença em aula. Tratou-se de uma estratégia que estava a explorar e que me estava a ajudar a desbloquear diversos aspetos da minha prática, como por exemplo o controlo constante da

turma e o “à vontade” em momentos de instrução. Porém, na modalidade de natação, face a casos de alunos com desmotivação ou falta de sucesso, senti-me obrigado a combater esta vertente e alcancei um patamar de exagero na utilização do FP do tipo motivacional. Diversos debates com os colegas EE levaram-me a reconhecer o erro e a adaptar a estratégia, não acabando com a utilização dos mesmos, mas reduzindo a frequência de emissão. O menor número de *feedbacks* levou-me a valorizar mais a conclusão dos ciclos de *feedback*, verificando a mudança de comportamentos após a emissão e dirigindo-me de novo aos destinatários de forma a alicerçar a mensagem (Mesquita et al., 2021).

4.4.4. Clima e Relação com os alunos

A evolução ao nível da comunicação que senti ao longo do processo de estágio levou-me a refletir acerca da importância da flexibilidade social do professor no momento de gerir, motivar e ensinar uma turma. Além disto, sendo um dos objetivos da EF a prática de AF (Krahe, Escamilla-Fajardo, & López-Carril, 2021), parece importante que os alunos reconheçam algum gosto pela prática de forma a despoletar comportamentos autodeterminados. Assume o professor a responsabilidade de dar a conhecer a disciplina, sendo através do mesmo que os alunos percecionam a EF (Zalech, 2021). Reconhecendo isto, foi importante para mim adquirir uma relação de proximidade para com os alunos, com o intuito de compreender os fatores determinantes da sua participação nas atividades de aula.

“O evento foi repleto de momentos agradáveis e de proximidade com os alunos, que por sua vez revelaram muita disciplina [...] e competência nas atividades desenvolvidas. Momentos de competitividade saudável foram o fator determinante e que me levou a refletir acerca da importância da relação entre professor e os alunos”

Diário de bordo – Visita de Estudo Padel – (22/01/2024)

Foi após uma visita de estudo muito bem conseguida que o tema ganhou importância para mim. Pareceu-me que conhecer os alunos abriu a possibilidade de planear atividades de forma mais eficaz. Isto porque tanto do ponto de vista da relação entre os alunos, como na dinâmica de cada atividade, fiquei mais sensível relativamente à implementação de contextos exigentes, conseguindo gerir a intensidade das atividades através da manipulação de variáveis humanas, como, por exemplo, elementos de equipa. Senti que fiquei ainda mais no controlo das situações, até mesmo em modalidades em que não tinha tanta confiança a lecionar. Isto foi essencial para mim porque percebi a necessidade de o docente se envolver no processo como um todo, não perspetivando o currículo como um mero conjunto de tarefas e metas (Hastie & Siedentop, 1999).

“[...] promover a motivação nos momentos de autorregulação, visto que os alunos demonstram uma proatividade enorme para a construção de figuras acrobáticas complexa.”

Diário de bordo – Ginástica acrobática (15/01/2024)

Por outro lado, senti que os alunos revelaram cada vez mais confiança em mim, o que se refletia no gosto pelas atividades desenvolvidas, motivando-me a ir mais longe e alcançar conteúdos mais ambiciosos nas diferentes matérias.

Creio que a crescente relação empática com os alunos foi um sintoma da natural evolução comunicacional e da progressiva colocação do mesmo no centro do processo de ensino-aprendizagem. Muito além de um “reprodutor” de currículo, o professor deve contagiar os alunos com entusiasmo pelas diferentes matérias (Hastie & Siedentop, 1999). Uma maior abertura do docente relativamente à participação e regulação dos alunos pode ter elevado à perceção de envolvimento e competência dos mesmos. O papel do aluno como agente ativo da sua aprendizagem e apto a tomar decisões poderá ter complementado este raciocínio com o aumento da perceção de autonomia (Adams, 2006; Azzarito & Ennis, 2003).

4.5. Temperos Exóticos

“Do not go where the path may lead, go instead where there is no path and leave a trail.”

-Ralph Waldo Emerson

Todos os profissionais investem um pouco de si e dos seus gostos no trabalho que desenvolvem, tal como um cozinheiro com preferência por sabores exóticos, ou talvez um EE que nunca compreendeu porque é que certas atividades escolares só aconteciam na televisão. Um dos meus objetivos pessoais para o ano de estágio era dar a conhecer o jogo do mata, conhecido como *dodgeball* (DB) internacionalmente. Isto porque em todo o meu percurso enquanto aluno nunca me foi aberta a possibilidade de experimentar esta atividade desportiva, tendo apenas de me contentar com as cenas dos filmes que tanto aborda a cultura americana. Sempre atribuí este facto à preferência cultural portuguesa por atividades de “bola no pé”, nunca tendo aprofundado realmente esta ideia preconcebida. Chegava então a oportunidade de experimentar o DB em ambiente escolar!

O DB apresenta-se como um jogo desportivo coletivo não invasivo, em que o objetivo é eliminar os adversários atingindo-os com uma bola. Ganha a equipa que conseguir eliminar todos os jogadores adversários. Na sua forma mais pura, o DB consiste nestas regras simples, no entanto, permite ainda moldar diversas regras para manipular as diversas dimensões do jogo, desde regras de eliminação e ressuscitação, até limitações ao nível da defesa e do ataque (Barney & Pruzak, 2019).

Numa fase inicial estava um pouco receoso relativamente à possibilidade de algum aluno se magoar, visto que também era uma experiência nova para eles. Mas, logo na primeira implementação do DB, o empenho, comprometimento e espírito competitivo da turma vieram ao de cima. O alto nível de agressividade foi apenas acompanhado por felicidade e gosto pela atividade. Originou a necessidade de refletir acerca da utilidade deste tipo de exercícios nas aulas de EF.

“Sinto que é necessário refletir acerca de exercícios lúdicos iniciais (...) focados na participação e divertimento dos alunos que parecem gostar de atividades competitivas e de oposição (...). Sinto que exercícios como o ‘jogo do mata’ têm muito sucesso na turma.”

Diário de bordo (24/10/2023)

Será que o jogo teve sucesso devido às especificidades desta turma? Será que as conclusões da implementação desta atividade aplicam-se apenas a este contexto em específico? Isto porque no estudo desenvolvido por Butler, Burns, and Robson (2021), que procurou conhecer os efeitos prejudiciais do DB nas aulas de EF, concluiu-se que a atividade promove a agressividade e a opressão em função da capacidade física. Em concordância com este facto, também o estudo de Barney e Pruzak (2019) concluiu que os alunos de sexo masculino apreciavam a atividade, mas as raparigas não extraíam satisfação ou qualquer utilidade para a disciplina de EF. Contudo, o estudo de McBean (2019) analisou o impacto do DB nos níveis de motivação e participação das raparigas em AF e concluiu que a implementação do DB aumenta a motivação e participação das alunas, salientando o prazer e gosto pela prática como os indicadores mais significativos. No mesmo seguimento, Barney (2020) investigou as perceções de alunos do “ensino médio” americano, equivalente ao ensino básico em Portugal, e concluiu que os alunos apreciavam participar em jogos de DB.

De um ponto de vista negativo, pareceu haver indicadores da diminuição do interesse dos alunos no DB à medida que vão envelhecendo, isto porque são inegáveis as diferenças físicas resultantes da puberdade e as acentuadas diferenças de força e capacidade atlética que o crescimento corporal pode provocar. Tratando-se de uma atividade de oposição, as diferenças ao nível das capacidades físicas poderão originar discriminação de alunos menos capazes e resultar em perceções negativas relativamente ao DB. Contudo, cabe ao professor adaptar as tarefas às necessidades dos alunos (Altet, 2001) a partir de

uma base construtivista em que a turma é percecionada como uma comunidade de aprendizes (Azzarito & Ennis, 2003). Neste sentido, e sendo o DB composto por regras mutáveis que limitam ou promovem uma série de comportamentos, implementei diversos formatos do jogo que condicionavam diferentes aspetos da atividade na busca de perceber quais as características que os alunos mais apreciavam na prática. Nesta pequena busca de respostas, rapidamente descobri que independentemente do tipo de invasão, formato individual ou coletivo, a única limitação que trazia menos agrado era o tipo de eliminação. Caso o objetivo do jogo não fosse acertar num colega, os alunos revelavam desagrado com a atividade. Concluindo esta “pequena investigação”, a agressividade e violência evidenciada na literatura como negativa pareceu ser exatamente o aspeto que os meus alunos apreciavam na modalidade, podendo apenas ser justificado pelas características peculiares da turma relativamente à AF.

Factos contraditórios evidenciados pela literatura não permitiram retirar conclusões definitivas, não suportaram o sucesso que o DB teve nas minhas aulas, nem permitiu prever o impacto de atividades semelhantes noutras turmas. Neste seguimento propus implementar o DB nas aulas do sexto ano, enquanto atividade lúdica. Fundamentei esta ideia na necessidade de implementar uma atividade competitiva e apelativa para os alunos, com o objetivo de combater o aborrecimento e evidenciar habilidades transferíveis para o ensino técnico dos lançamentos do peso e do dardo nestas idades. Os alunos revelaram de imediato muito entusiasmo pela atividade e respetivas variantes, não sendo notório qualquer caso de discriminação ou participação reduzida, o que confirma a relação da literatura entre a faixa etária e o gosto pelo DB.

4.6. Empratar e Provar

"Believe you can and you're halfway there"

-Theodore Roosevelt

Após a confecção, chegou a altura de aferir a qualidade do processo implementado relativamente aos objetivos definidos à partida. Chegou o momento de provar o resultado de todo o planeamento e esforço dedicado até ao momento.

A avaliação aparece como um dos principais influenciadores da perceção dos alunos relativamente à EF (Earl, 2012), mas também como parte integrante do ciclo de planeamento, realização e avaliação que caracteriza a prática docente. Culmina no momento de análise da eficácia das metodologias e estratégias implementadas e está estritamente conectada com a capacidade de reflexão, sendo através da mesma que se avalia a evolução dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um processo que vai muito além da avaliação da performance de um indivíduo, devendo ter um significado informativo relativamente à prática do docente e à metodologia implementada (Bento, 2003).

Existem diversas formas de avaliar os indivíduos segundo uma determinada matéria, porém, tendo o professor o objetivo de maximizar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, foi necessário compreender profundamente o impacto destes momentos na perspetiva dos alunos. O processo avaliativo em EF é um tema amplamente abordado na literatura (Bento, 2003; Earl, 2012), derivado da sua complexidade e diversidade de visões. Mais que um conhecimento, a EF promove comportamentos definidos durante a ação e capacidades socio afetivas que vão além da dimensão individual (Nobre, 2021).

Mas como avaliar em EF? Que dimensões devem ser avaliadas? E de que forma se deve fazer essa avaliação? A revisão da literatura desenvolvida por Paula et al. (2022) revelou que os processos avaliativos têm sofrido alterações,

assumindo-se a avaliação como um instrumento ativo de aprendizagem e não meramente classificatório. Isto porque as técnicas tradicionais como exames ou provas têm perdido terreno face a atividades holísticas de exigência motora, cognitiva e socio afetiva integradas num contexto prático.

Deve-se, portanto, avaliar o que se ensina, mas quando? Qual o momento ideal para se realizar avaliações? Nobre (2021) referiu-se ao processo avaliativo como integrado e adaptável às necessidades dos alunos, podendo a avaliação ocorrer no início, durante e no final do processo de ensino aprendizagem. A avaliação pode ser formal, tratando-se de um momento declarado, ou informal, em que não se enquadra um momento avaliativo declarado, podendo os alunos não estar cientes que estão a ser avaliados. Na mesma medida, a avaliação pode adotar diferentes objetivos de forma a complementar a aprendizagem do aluno. Pode ser diagnóstica, que tem como objetivo determinar se um indivíduo está na posse das capacidades que servem de base para introduzir um novo conteúdo. Pode ser formativa, com o objetivo de perceber a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal foco a procura constante da melhoria das estratégias de ensino e a adaptação de processos, permitindo também que os alunos saibam em que nível se encontram e o que devem fazer para melhorar, enquadrado com o conceito de AfL desenvolvido abaixo. A avaliação pode ainda ser sumativa, geralmente realizada no final da UD, tratando-se da conclusão de uma parte do processo de ensino aprendizagem e visa aferir ganhos ao nível das aprendizagens. É um tipo de avaliação geralmente utilizada para classificar os alunos consoante um determinado objetivo (Nobre, 2021).

Os processos de avaliação foram um aspeto que vim a aperfeiçoar com o tempo, claramente vítima da inexperiência, logo desde a criação de instrumentos de avaliação. No início do ano utilizava demasiados critérios e acabava por ter muitas dificuldades em terminar o preenchimento das grelhas, resultando num processo apressado e que não garantiu que todos os alunos fossem alvo do mesmo grau de atenção e rigor.

“No momento da avaliação, [...] foi difícil para mim analisar e avaliar a prestação de todos os alunos dentro do tempo disponível, ainda com a responsabilidade de gerir o torneio que estava a decorrer”

Diário de Bordo – Avaliação Formativa Basquetebol (02/11/2023)

Fui combatendo este facto com a elaboração de grelhas e escalas mais simples, que permitiu uma logística facilitada e maior atenção às ações dos alunos. Outra estratégia que desenvolvi e que me ajudou muito em todo o processo de avaliação formativa e sumativa, foi o pré-preenchimento das grelhas de avaliação, servindo a aula de avaliação formal para a confirmação ou alteração de resultados.

“[...] o momento de avaliação não é composto apenas por esse mero acontecimento formal, mas sim pela ideia geral do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem [...]”

Diário de bordo – Avaliação Formativa Basquetebol (02/11/2023)

Na prática optei por realizar avaliações diagnósticas sempre que os alunos apresentassem experiência anterior referentes à modalidade em questão, já que em modalidades novas, como foi o caso do corfebol, UF, KB, FB e SB, o momento formal de diagnóstico não se justificava devido à falta de conhecimento destes conteúdos.

“Começando pelo corfebol, optei por não realizar avaliação diagnóstica formal devido ao facto de os alunos não terem conhecimento da modalidade”

Diário de bordo – Introdução do Corfebol (26/09/2023)

Claro está que foi necessário questionar a turma relativamente ao seu conhecimento destes desportos, que era naturalmente nulo. Nestes casos optei por introduzir as atividades partindo do pressuposto de que comportamentos ou

habilidades complexas seriam resultado de experiência desportiva transferível de outras modalidades.

“A ginástica é a continuação dos conteúdos abordados no período anterior lecionados por outro professor, [...] sendo esta primeira aula focada na avaliação diagnóstica de ginástica acrobática.”

Diário de bordo – Primeira aula Ginástica Acrobática (02/01/2024)

Relativamente às modalidades tradicionais de basquetebol, natação e ginástica acrobática realizei avaliações diagnósticas formais. Nestes casos, a situação de avaliação consistiu em atividades correntes das aulas, ou seja, situação de jogo para o caso do basquetebol, nado de técnicas completas para o caso da natação, e, montes e figuras simples para o caso de ginástica acrobática.

No caso dos momentos de avaliação sumativa, os mesmos foram sempre referentes aos conteúdos abordados nas aulas e inseridos em situações desenvolvidas durante as aulas, como, por exemplo, situações de jogo para o caso das modalidades coletivas. Da mesma forma que os planeamentos sofrem alterações, também os objetivos das modalidades podem ser alterados se assim o processo de ensino-aprendizagem o justificar, fazendo com que os critérios de avaliação também sofram alterações. Foi sempre muito importante para mim não enquadrar a avaliação com aspetos negativos de classificação ou seriação, que pudessem promover o nervosismo, mas pelo contrário, utilizando a mesma para despoletar raciocínios críticos e de autoavaliação.

As avaliações formativas foram realizadas com base no conceito de AfL, inicialmente proposto por Gipps (1994) e desenvolvido por Earl (2012), tratando-se de um processo de avaliação que tem como principal objetivo fornecer informações ao aluno relativamente às suas aprendizagens e o que devem fazer para combater as suas dificuldades, colocando o mesmo como regulador do processo. Tentei com isto combater a avaliação tradicional, que implica nos

estudantes a percepção de “aprender para ser avaliado”. Em vez disso, pretendi implementar um raciocínio de “avaliar para aprender”, alterando a ordem das palavras e, por sua vez, a forma como os alunos experienciam os processos avaliativos.

“Fiquei bastante surpreendido pela forma que todos os alunos receberam e aceitaram a minha mensagem, fosse a mesma positiva ou negativa [...] foi possível reparar imediatamente no aumento de empenho e motivação demonstrado pelos alunos.”

Diário de bordo –Avaliação Formativa Corfebol (21/11/2023)

4.6.1. O Poder da Autoavaliação

Relativamente à autoavaliação, a revisão de Rolheiser e Ross (2001) refere que este processo, quando aplicado corretamente, fomenta ciclos de aprendizagem positivos. Pretende levar os alunos a reconhecer as próprias evoluções e aprendizagens, o que suscita a definição de novas metas mais ambiciosas, e, por consequência, suscitando maior esforço com vista a alcançar esses resultados. As autoras propõem ainda que sejam os alunos a definir os critérios de avaliação, tendo o professor a função de ensinar a aplicar esses mesmos critérios e criar estratégias que ajudem os alunos a alcançar os seus objetivos.

Na escola, os processos de autoavaliação eram normalizados por documentos padronizados, o que limitou este processo a uma avaliação informal. Em contrapartida, outra estratégia que utilizei foi o envolvimento dos alunos nas tarefas de heteroavaliação, mas sempre segundo critérios definidos pelo professor. O objetivo passou por aumentar o envolvimento dos alunos e promover o domínio dos critérios de cada comportamento, bem como a aquisição de conhecimentos.

Durante todos os processos avaliativos, fui eu, enquanto professor, que defini os critérios e o formato de avaliação porque senti que os alunos não

apresentavam um nível de autonomia suficiente para tomar decisões que influenciassem o seu processo avaliativo, muito menos se fosse em grupo. No entanto, a colocação gradual dos alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem deu-me confiança para experimentar de forma simples algumas estratégias propostas por Rolheiser e Ross (2001). Por exemplo, na avaliação sumativa de ginástica acrobática, os alunos, enquanto grupo, teriam de escolher que figuras acrobáticas gostariam de apresentar no esquema final.

“Relativamente ao momento de avaliação, defini que os alunos teriam de escolher 3 figuras, uma figura de trios, uma figura de grupos de 6 elementos e uma figura de grupo de 12 elementos.”

Diário de bordo – Preparação da avaliação de ginástica (27/02/2024)

As figuras disponíveis tinham diversos níveis de dificuldade tendo os alunos de tomar decisões com base nas suas capacidades e através do debate do grupo. Admito que estava algo cético relativamente a este processo, até porque o nível da turma na modalidade não era surpreendente, mas, para minha surpresa, foram capazes de discutir e tomar decisões com base nas capacidades e limitações dos elementos do grupo. Tudo culminou na construção de um esquema acrobático muito simples, mas gerido pelas decisões dos alunos.

“Cultivar capacidade de comunicação, liderança e trabalho em equipa foi essencial para que esta estratégia tivesse sucesso e não poderia estar mais feliz com o caminho que, tanto a turma, como eu próprio, percorremos neste período.”

Diário de bordo – Preparação da avaliação de ginástica (27/02/2024)

Foi a primeira vez em toda a minha experiência, mesmo como aluno, que a modalidade de ginástica envolveu a tomada de decisão e o envolvimento de todo o grupo, promovendo o desenvolvimento de conteúdos além da técnica que

tanto caracteriza esta modalidade. Perceber que os alunos ganharam gosto pela ginástica ao longo da UD, foi para mim a prova basilar de que a atuação do professor influencia a forma como os alunos visualizam as diferentes modalidades. Considerei que é um aspeto transversal a toda a atividade docente, e não apenas ao processo avaliativo, sendo apenas verificável durante a prática e que tanto contribuiu para a minha identidade profissional.

A elaboração dos momentos formais de avaliação foram desafiantes, especialmente quando se valorizavam aspetos que vão além dos conteúdos práticos tradicionais, como foi o caso da ginástica. Fica o professor com muita margem para decidir, tendo de alargar a sua visão além do que os livros evidenciam, culminando num momento de finalização da UD e que marca para sempre, pelos bons ou pelos maus motivos, parte do percurso de vida destes alunos. Apenas com a experiência da prática percebi o impacto da função docente nas escolhas de vida destes futuros cidadãos, não podendo deixar de sentir algum peso dessa responsabilidade.

4.7. Observações e Reflexões

“I've had a lot of success; I've had failures, so I learn from the failure.”

-Gordon Ramsay

Não pude descurar a importância dos processos de observação e reflexão, não apenas das aulas lecionadas por mim, mas também relativamente às sessões planeadas e implementadas pelos colegas do NE. A capacidade de analisar e debater em grupo a eficácia das estratégias implementadas pelos diferentes elementos do grupo permitiu potenciar a evolução da qualidade de todas as dimensões de ensino.

Tanto de um ponto de vista pessoal, como em contextos de debate com os EE, o processo reflexivo desenvolveu-se segundo o modelo de Schön (1992) que evidencia três momentos distintos. Primeiramente a reflexão na ação, que se refere à capacidade de perceber o que está a acontecer e tomar decisões no momento da prática. A reflexão da ação que se refere à compreensão do que se passou durante a prática, os pontos positivos e negativos, e o “sentimento” que resultou da aula. E, finalmente, a reflexão sobre a reflexão após a ação, que se refere à análise e ponderação acerca das reflexões anteriores e de que forma o processo deve ser alterado ou melhorado nas próximas intervenções. O objetivo do modelo passa por melhorar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, bem como a evolução da capacidade de adaptação dos contextos durante a sua realização, culminando na evolução do conhecimento e capacidades do professor. Para mim, a reflexão na ação consistiu na análise e alteração dos fatores que estavam a influenciar a prática, de forma a alcançar o objetivo da aula. A reflexão após a ação consistiu no raciocínio crítico acerca da eficácia das estratégias utilizadas e das alterações efetuadas durante a ação, sendo que, muitas vezes, estas eram discutidas com os restantes colegas logo após o final da aula, sendo possível considerar diferentes pontos de vista. A reflexão sobre a reflexão após a ação consistiu na elaboração de um diário de bordo (Cardoso et al., 2016), escrito e individual, onde registava as ocorrências da atividade docente e refletia acerca dos aspetos que influenciavam a eficácia das

estratégias utilizadas. O diário de bordo foi realizado sempre algum tempo após a prática e num ambiente calmo, de forma que o processo reflexivo fosse o mais profundo possível. Este documento revelou ser fundamental tanto no registo de todas as dificuldades e obstáculos que moldaram o processo de estágio, como para orientar o processo reflexivo que possibilitou a evolução da minha prática.

O processo reflexivo foi importante durante todo o ano letivo visto que a aprendizagem nunca tem fim, muito menos no que toca à atividade docente. Contudo sinto que teve um peso acrescido no início do processo de estágio, quando cada um dos EE estava a começar o seu percurso e ainda tentava descobrir a sua identidade profissional, trazendo para a prática a sua bagagem e enriquecendo as discussões com diferentes pontos de vista. Foi no sentido da cooperação e trabalho de equipa, aliado às evidências da literatura, que realizamos momentos de partilha e observação reflexiva das aulas dos colegas com o objetivo de progredir no percurso da evolução profissional (Burri & Baker, 2019).

A maioria das observações realizadas ao longo do ano foram feitas de modo não estruturado e focadas em aspetos específicos da prática do professor, sendo esses aspetos muitas vezes evidenciados pelo PC, de forma que a partilha das observações enriquecesse a evolução desse PE. No meu caso, a maioria das críticas que recebi foram relativas ao tipo de *feedback* emitido e ao posicionamento durante as atividades. Foi muito graças ao reconhecimento do erro e das diversas estratégias propostas que consegui melhorar a minha prática.

Por vezes, quando havia discordância relativamente a algum aspeto debatido, realizei observações sistemáticas com o objetivo de extrair conclusões. Um exemplo foi a observação e análise da aula de um colega, especificamente focada na gestão do tempo de aula. Foi utilizado um instrumento desenvolvido pela instituição que efetuava o registo automático de cada tempo de aula.



Figura 8. Relatório de observação sistemática.

“Do ponto de vista da aprendizagem do aluno, a aula pareceu ser quase perfeita, sendo em grande parte dedicada ao empenho motor e momentos de instrução, com apenas 7% do tempo de aula gasto na logística e organização. Podendo-se também concluir que o professor teve sucesso no planeamento e implementação deste momento de aprendizagem”

Diário de bordo – Observação sistemática do tempo de aula
(03/11/2023)

Este, e outros exemplos, marcaram o percurso contínuo de acompanhamento que o grupo revelou ao longo do ano. Só assim foi possível identificar dificuldades da prática docente daquele contexto, debater esses aspetos e idealizar estratégias para os combater. Sem o grupo e as consequentes reflexões e discussões que daí surgiram, o processo evolutivo nunca teria sido exponencial, mas sim estagnado numa realidade que satisfaz as necessidades do EE e em nada melhora a experiência e percepção dos alunos relativamente à EF. De um ponto de vista pessoal, admito que muitas vezes me senti “desafiado” pelas observações que os colegas apresentavam acerca das minhas implementações. Motivaram-me a comprovar que conseguia colmatar essas críticas, que era capaz disso e de muito mais. Além das exigências da prática, senti-me constantemente cativado por este sentimento, talvez,

competitivo, que impossibilitou um estado de comodismo, mesmo nos momentos de maior conforto ou confiança.

5. Do Ajudante ao *Chef Executivo*

“O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o ‘homem da situação’, capaz de ‘refletir em ação’ e de adaptar-se”.

-Altet (2001)

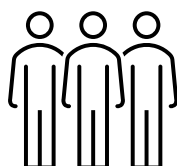


Figura 9. Integração e Envolvência.

Adaptação apresenta-se como uma palavra importante na atividade docente, justificada pela constante adaptação do currículo, das metodologias, modelos, práticas, estratégias, espaços e/ou materiais às necessidades dos alunos. Mas, também a adaptação do professor ao ambiente escolar, cultura e tradições, valores. Ser professor já não se trata apenas de possuir conhecimento ou especialização, trata-se também da capacidade de operacionalizar o ensino de certos conteúdos através de estratégias eficazes.

Mas para se adaptar primeiro é necessário interpretar o contexto, envolver-se profundamente no ambiente em questão de forma a identificar todos os fatores que moldam a cultura escolar de uma certa instituição. Sinto que neste ano de estágio a minha intervenção foi melhorando muito devido ao aumento da envolvimento a que me fui submetendo.

Conhecer os alunos, e não só os das minhas turmas, conhecer os professores, os EE e os funcionários foi essencial para a minha evolução enquanto professor e também na minha sensibilidade enquanto pessoa, o que nunca seria possível para alguém que “apenas cumpre as horas”. Mas, começando pelo início, seguem-se todos os aspetos sociais que moldaram o meu crescimento.

5.1. Conhecendo os Cantos à Casa

Logo numa fase inicial, foi notória a rigidez que paira em torno do cumprimento de regras e disciplina no ambiente escolar. Desde o cumprimento de horários até à utilização de diferentes espaços de recreio e de alimentação. Pareceu que já era um aspeto que fazia parte da instituição, que é tão vastamente aplicado que, entretanto, se tornou prática comum com o passar dos tempos. Outro aspeto diferenciador e que me surpreendeu bastante pela positiva foi que o pessoal não docente tinha uma estrutura hierárquica, independente, e que, derivado dessa boa organização, nunca havia um espaço não supervisionado ou um “posto por preencher”. Mesmo em eventos que revolucionavam os horários ou a logística da escola, o grupo de não docentes estava sempre presente e organizado.

A gestão dos espaços também era uma das responsabilidades deste grupo e foi com a funcionária do pavilhão desportivo que acabei por desenvolver diversos diálogos. Considero este tipo de situações essenciais para o professor porque foi através das relações interpessoais que mais aprendi acerca do funcionamento da escola. Foi através de diferentes conversas que percebi, por exemplo, como funcionavam certos materiais, a dinâmica de diversos eventos e tradições escolares, e, até mesmo, visões e opiniões distintas. Além de me sentir integrado e envolvido, senti-me ajudado e mais seguro relativamente à minha prática, e tudo devido a essa mesma envolvimento.

5.2. Conselhos de Turma

As reuniões de conselho de turma foram um aspeto da atividade docente que me surpreendeu bastante, simplesmente porque não imaginava o teor agradável da discussão e debate que tende a acontecer nestes momentos. A análise caso a caso de cada aluno e as diferentes visões dos professores enriquecem a partilha e permitem tratar cada processo com o maior detalhe possível. Neste seguimento, tenho também de salientar que senti muita abertura dos professores à opinião e debate com os PE. O bom ambiente nestas reuniões

era promovido pelos professores nas mais pequenas atitudes, como por exemplo, uma prática comum na escola em que o diretor de turma traz um pequeno lanche para a sua reunião. Da perspectiva do professor, que muitas vezes tem bastantes reuniões durante o mesmo dia, e por vezes com atrasos e sem direito a intervalos, pequenas atitudes como esta elevam o nível relacional dos docentes, promovem o espírito de grupo e o gosto pela prática docente.

5.3. Eventos Desportivos

No que toca à área desportiva, foram inúmeros os esforços realizados pelos docentes de EF para organizar e dinamizar atividades relacionadas com a AF e desportiva. Era já algo tão enraizado na cultura escolar da instituição que por inúmeras vezes fui abordado por alunos das diversas turmas a questionar acerca das datas de realização dos diferentes torneios. Surpreendente foi o facto de não perguntarem se os torneios sequer se vão realizar, apenas queriam saber a data. Isto comprova a crença nos valores desportivos e competitivos que ali residiam, desde as entidades gestoras que financiavam os diversos eventos, até aos docentes que fomentavam a vontade nos seus alunos.

Relativamente ao *Corta-mato Escolar*, a sua organização foi planeada ao detalhe, o que permitiu uma logística muito avançada, e que, na minha opinião, fez frente à área profissional de gestão de eventos. Todos os docentes (de EF) e não docentes estiveram envolvidos, cientes da sua tarefa, desde a organização da área de partida (que foi a minha tarefa), supervisão do percurso, articulação com equipas de emergência médica e ainda, entretenimento, registo de resultados e envolvimento de instituições parceiras da escola. O facto de todos estes aspetos terem decorrido de forma organizada, aliado à participação de alunos nas mais diversas atividades, como por exemplo, filmagem, reportagem e “carros vassoura”, permitiu que a atividade fosse muito envolvente e inclusiva.

A atividade contemplou duas partes distintas, primeiramente realizou-se o corta-mato interior para os alunos do ensino primário, seguindo-se o corta-mato exterior para os alunos do ensino básico e secundário.

Relativamente aos mais novos, a atividade decorreu dentro do pavilhão com um percurso pré-definido e obstáculos na forma de um insuflável.



Figura 10. Corta-Mato Ensino Primário 1

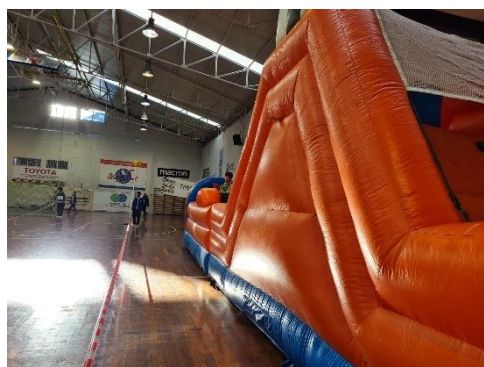


Figura 11. Corta-Mato Ensino Primário 2

O corta-mato exterior também contou com um percurso pré-definido, em que os alunos tiveram de percorrer diversas superfícies como asfalto, terra e relvado sintético, ao longo de vários desníveis, com o objetivo de enriquecer o evento com o máximo de realismo possível.



Figura 12. Corta-Mato Ensino Básico e Secundário 1.



Figura 13. Corta-Mato Ensino Básico e Secundário 2.

Tenho de salientar ainda que, nesta instituição, a participação no corta-mato escolar é obrigatória para todos os estudantes do ensino secundário e é um elemento de avaliação da modalidade de atletismo da disciplina de EF. Este aspeto fez-me considerar que muitos alunos mais alheios à prática desportiva participariam na atividade com desleixo ou desinteresse. Isto não pareceu acontecer, o que apenas pode ser justificado pela cultura desportiva presente na instituição e que motiva externamente os alunos a participar de forma séria e honesta.

Por outro lado, relativamente aos torneios desenvolvidos na escola, desde voleibol, basquetebol e até badminton, uns com mais impacto que outros, foi transversal a adesão por parte dos alunos, sendo surpreendente a quantidade de participantes que não estudavam na área do desporto, tendo isto sido tema de debate entre o NE por diversas vezes.

Momentos competitivos originam muitas vezes diversas emoções derivado do nível competitivo de cada indivíduo, e isso muitas vezes causa desacatos ou comportamentos reprováveis por parte dos participantes. Logo à partida é fácil perceber a falta de tolerância que os docentes mostram para com comportamentos violentos ou discriminatórios em ambiente desportivo, acarretando medidas pesadas. *“A competição pode ser a melhor parte do evento, ou a pior”* foi-me dito por um professor durante um momento de partilha relativamente a este aspeto e sinceramente não podia concordar mais. Muitas vezes a mensagem que o desporto de elite e mediático passa não é exemplar ou não carrega os valores desportivos. Portanto, encarrega-se a escola de moldar estes fatores em algo positivo e transferível para a vida, ao contrário de muitas outras instituições de ensino que provavelmente, face a problemas semelhantes, cancelariam o evento e nunca mais o repetiam. De um outro ponto de vista, maior parte das vezes os alunos apresentam posturas exemplares em ambiente desportivo, especialmente em modalidades menos conhecidas.

“Foi muito agradável perceber que tanto os jogadores de voleibol como os mais inexperientes assumiram sempre uma postura respeitosa para com os adversários, mesmo em jogos onde o resultado não teria nenhum impacto no apuramento”

Diário de Bordo (27/10/2023)

Este e tantos outros aspetos moldam a cultura desportiva fantástica da instituição e é nessa crença inabalável que se realiza o torneio de andebol, durante a semana da *Expo*, sendo a atividade mais aguardada e assistida do evento, e em todo o ano letivo.

5.4. Semana da Expo

A *Semana da Expo* marca um momento inigualável e preponderante na promoção da oferta escolar da instituição, bem como na dinamização da cultura da escola. Trata-se de um evento onde todos os cursos com planos próprios, e ainda as áreas disciplinares do ensino básico, montam os seus *stands* e abrem ao público a possibilidade de conhecer as especificidades de cada área de estudo, bem como experimentar atividades relacionadas com o curso. A Expo, na minha opinião, foi de longe a atividade mais enriquecedora de todo o ano letivo. Sendo a minha turma de AGD e o grupo de EF muito focado neste curso, grande parte da minha experiência passou por este *stand*.



Figura 14. Montagem do stand - AGD.

Desde a montagem dos *stands* (figura 11), até à gestão das diferentes atividades, os alunos dos respetivos cursos mostraram-se envolvidos em todos os momentos. Apreciar a escola às cores com cada aluno a vestir a camisola do seu curso, quase que parecia uma “mini” Queima das Fitas. Facilmente se distinguiram os muitos visitantes que aproveitaram este evento para analisar a oferta educativa da instituição. Desde atividades variadas até apresentações ou seminários, foi notório o esforço de todos os cursos em elaborar um evento agradável e apelativo. Relativamente às atividades práticas, a oferta foi bastante ampla de possibilidades, desde um espaço de trampolins e saltos (figura 13), a parede de escalada (figura 12) ou atividades de medição de força máxima em diferentes estruturas musculares (figura 14), entre muitas outras.



Figura 15. Atividades de Salto.



Figura 17. Estação de Medição de Força.



Figura 16. Parede de Escalada.

5.5. Desporto Escolar

Relativamente ao envolvimento no desporto escolar, a instituição contempla duas possibilidades, o andebol feminino ou o xadrez. Sendo que se apresentou a possibilidade de escolha, a minha opção seria, obviamente, o andebol. Aqui percebi que, além de toda uma estrutura existente que facilmente compete com clubes federados, a cultura andebolística é transversal a todos os escalões etários, desde a equipa sénior até às mais pequeninas, sendo notório o gosto pela modalidade e envolvimento no projeto, tanto do ponto de vista das atletas como dos treinadores.

O processo de treino também foi bastante surpreendente para mim, já que imaginava que seria focado no rendimento e no alcance de performance. Porém, o processo foca-se no bem-estar das atletas, dando lugar a muitas atividades para lá da modalidade que procuram fomentar o espírito de grupo e pertença. Desde exercícios característicos de outros desportos até tarefas lúdicas, foi notória a preocupação com o processo de treino relativamente à perspetiva da jogadora. Tudo isto fez-me pensar se o desporto escolar, e também o desporto federado, não deveria dar mais lugar a atividades deste género em vez da

procura de vitória ou hétero-superação que muitas vezes mancha o desporto de formação. Tudo depende do significado atribuído ao momento vitorioso, sendo para uns superar o adversário por quaisquer meios disponíveis, ou talvez o caminho mais acertado seja a participação ativa, feliz e integrada, focada na melhoria dia após dia. Mas isto já é um tema que merece a sua própria dissertação.

6. Novas Artes Culinárias

Impacto do ensino de modalidades alternativas na orientação motivacional dos alunos

Resumo

A educação física é reconhecida pelo desenvolvimento de diversas modalidades desportivas entendidas como tradicionais, porém tem vindo a registar decréscimos nos níveis de participação e entusiasmo por parte dos alunos. Este estudo pretendeu examinar os efeitos do ensino de modalidades alternativas, nomeadamente de *Ultimate Frisbee*, *Fistball*, *Speedball* e *Kin-ball*, na orientação motivacional dos alunos. Participaram 25 alunos de uma turma de 10º ano, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos ($M=15,61$; $DP=0,29$). Foi realizado um estudo misto ao longo de 13 aulas, por um período total de três meses. Para o estudo quantitativo foi utilizada uma abordagem quasi-experimental com pré e pós-teste, recorrendo ao Task and Ego Orientation Questionnaire (TEOSQ) para medir a orientação motivacional dos alunos. O estudo qualitativo contou com uma entrevista em grupo focal semi-estruturada com o objetivo de recolher a perceção dos alunos relativamente à sua experiência nas modalidades alternativas e o seu impacto na sua orientação motivacional. Os resultados da investigação quantitativa não apresentaram evidências significativas que suportassem a relação entre o ensino de modalidades alternativas e a alteração dos níveis de orientação motivacional, ainda que os resultados da investigação qualitativa apontem para o aumento do gosto pela prática e entusiasmo na participação em atividades inovadoras no contexto de educação física.

Palavras-chave: MODALIDADES ALTERNATIVAS; MOTIVAÇÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA; PARTICIPAÇÃO.

Abstract

Physical education is recognized for the development of several sports that are considered traditional, however it has registered decreased levels of participation and enthusiasm by the students. This study aimed to examine the effects of teaching alternative sports, namely Ultimate Frisbee, Fistball, Speedball and Kin-ball, on students' motivational orientation. 25 students from a 10th grade class participated, aged between 15 and 16 years old ($M=15.61$; $SD=0.29$). A mixed study was carried out over 13 classes, for a total period of three months. For the quantitative study, a quasi-experimental approach with pre- and post-test was used, using the Task and Ego Orientation Questionnaire (TEOSQ) to measure students' motivational orientation. The qualitative study included a semi-structured focus group interview with the aim of collecting students' perceptions regarding their experience in alternative sports and their impact on their motivational orientation. The results of the quantitative investigation did not present significant evidence to support the relationship between teaching alternative activities and changes in levels of motivational orientation, although the results of the qualitative investigation point to an increase in the taste for practice and enthusiasm while playing innovative sports in physical education classes.

Key-words: ALTERNATIVE SPORTS; MOTIVATION; PHYSICAL EDUCATION; PARTICIPATION.

6.1. Introdução

No que toca à área da investigação educativa, a literatura existente já procurou os aspetos que influenciam o sucesso dos alunos nos diferentes processos de aprendizagem. Tucker et al. (2002) argumentaram que a motivação é um dos principais fatores influenciadores do sucesso académico dos alunos. É inegável o facto de que a motivação dos alunos para as aulas de educação física (EF) tem vindo a decrescer nos últimos anos face às oportunidades de participação, o que culmina na diminuição geral da prática de atividade física (AF) na escola (Alderman, Beighle, & Pangrazi, 2006; Merchán, Suárez & Silva, 2022). Torna-se então necessário refletir acerca da EF e, por consequência, a forma como a sociedade molda a mesma. Daolio (1996) refere que a EF enquanto disciplina não existe num vazio, é, portanto, influenciada pelas crenças e culturas da sociedade que a circunda. Uma visão elitista adotada por uma sociedade focada em modalidades mediáticas e de alto rendimento condena a sociedade a valorizar a vitória e a competitividade. Uma base procedimental condena a aprendizagem ao ato de domínio de conteúdo isolado de contexto, com vista à obtenção de um resultado específico abordados (Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002). Perceciona-se então que, entre muitos outros objetivos, a EF deve abranger todos os alunos com matérias que desenvolvam a cultura do movimento e a prática contextualizada, e não apenas as modalidades de elite ou ditas tradicionais (Silva, Chiminazzo, & Fernandes, 2021). O estudo de Rodrigues (2019) reforça esta perspetiva ao procurar identificar as razões que levam à desmotivação relativamente à participação em EF, concluiu que, entre outros fatores, o foco em modalidades tradicionais, mediáticas e voltadas para a vertente competitiva causam monotonia e desinteresse na prática dos alunos.

Outro aspeto apontado na literatura como um fator que contribui para decréscimos de motivação e participação dos alunos nas aulas de EF prende-se com as expectativas relativamente às características dos alunos. No seu estudo, Sousa e Altmann (1999) estudaram a importância das expectativas e preconceitos relativamente à prática em atividades baseadas no género do

aluno, tendo apontado como sendo frequente a exclusão de raparigas dos jogos ou dos rapazes das atividades expressivas. Concluíram também que estas podem ser causadas pelo professor ou ser resultado de preconceitos dos alunos relativamente a cada modalidade, apresentando-se como um fator discriminatório e passível de originar desmotivação em relação à participação nas aulas.

Motivação e a Teoria dos Objetivos de Realização

O professor pode manipular os diferentes fatores das atividades propostas moldando a forma como os alunos percebem e experienciam cada uma das modalidades, com o objetivo de desmistificar o preconceito associado à prática e aumentando a motivação para a participação (Standage et al., 2005). Uma abordagem abrangente que analisa a relação entre os fatores pessoais e situacionais com os níveis de motivação é a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). A teoria relaciona a percepção de autonomia, competência e envolvimento, com sensações de bem-estar e prazer, podendo originar comportamentos autodeterminados. O estudo realizado por Silva et al. (2021) avaliou os níveis de motivação nas aulas de EF com base na teoria da autodeterminação e concluiu que níveis elevados de percepção de competência e envolvimento geravam maior motivação intrínseca, associando a prática de EF a sensações de esforço, satisfação e gosto pela participação. Por outro lado, alunos com menor percepção das três necessidades mencionadas originaram comportamentos extrinsecamente motivados, logo, com foco em alguma forma de retorno ou recompensa, podendo isto refletir-se na melhoria da nota, no aprimoramento da estética corporal ou no reconhecimento externo (Ryan & Deci, 2000; Silva et al., 2021; Standage et al., 2005).

De forma a melhor compreender as razões que determinam a motivação dos alunos para as aulas de EF, torna-se necessário, também, analisar a teoria dos objetivos de realização, ou seja, a relação entre uma ação e o motivo que originou a determinação desse comportamento (Nicholls, 1984). Com isto, um indivíduo pode ser orientado para a tarefa, ou seja, realiza a tarefa na busca de

mestria da habilidade, pelo puro gosto de participar ou envolver-se num grupo. Por outro lado, o indivíduo pode ser orientado para o ego, e neste caso, realiza a tarefa em busca de reconhecimento (vitória) ou recompensa externa (Duda, 1989; Maehr & Zusho, 2009; Nicholls, 1984). Os alunos parecem responder com maior agrado a atividades não eliminatórias de dificuldade progressiva (Bowyer, 1996), valorizando as oportunidades de participação e envolvimento em tarefas com relativo grau de sucesso. Havendo uma tendência para gerar comportamentos motivados pelo prazer e gosto, tendo o erro um papel motivador na melhoria da performance individual, originando sensações de autossuperação e aumentando a orientação para a tarefa (Villwock & Valentini, 2007).

Sendo clara a importância da autonomia, envolvimento e participação do aluno no aumento da motivação para a prática desportiva nas aulas de EF, o professor pode assumir-se como um agente motivador e o aluno o agente a ser motivado (Silva et al., 2021). “O professor deve estar consciente da busca por conteúdos diversificados e motivantes” (Chicati, 2000, p. 100), podendo idealizar atividades inovadoras e que combatam os fatores envolventes que originam uma má experiência na EF. A lecionação de modalidades alternativas poderá alcançar estes objetivos, diversificando os estímulos de AF, fugindo à monotonia dos desportos comuns e a hipervalorização do resultado.

Modalidades Alternativas

Na sua pura definição, as modalidades alternativas são AF variadas, possivelmente competitivas, que se baseiam e desafiam a cultura e os princípios de modalidades desportivas tradicionais e ortodoxas (Tomilson, 2010). Estas atividades pretendem obter altos níveis de participação, independentemente da habilidade ou talento do participante, através da solicitação de estímulos mais aproximados ao ato de brincar e à cultura do movimento (Silva et al., 2021). Contudo, o currículo de EF, em todos os anos de escolaridade, contempla apenas o ensino de modalidades desportivas tradicionalmente conhecidas e regulamentadas pela sua vertente competitiva.

Neste sentido, a primeira modalidade alternativa considerada para a prática nas aulas de EF foi o *Ultimate Frisbee* (UF), numa variante coletiva de atividades de disco voador *frisbee*, tratando-se de um jogo desportivo coletivo competitivo sem contacto físico. Esta modalidade dispõe de características inigualáveis como a autorregulação e o *fair-play* tornando a modalidade única no espectro desportivo ao nível da promoção de valores inclusivos (Amoroso et al., 2021). O estudo realizado por Amoroso et al. (2021) procurou estabelecer relações entre aspetos socio afetivos e a prática de UF, concluindo que a modalidade estava estritamente ligada a fatores sociais, como a comunicação, a cooperação, o trabalho de equipa, a ética, a competitividade e a autorreferenciação.

A segunda modalidade considerada foi o *Kin-Ball* (KB), tratando-se de um jogo desportivo coletivo sem contacto físico e inventado em 1986 por Mario Demers, com o objetivo de desenvolver a saúde, a cooperação e o espírito de equipa (Gouveia, Simões, Nóbrega, Teixeira, & Lopes, 2017). Contém diversas regras que cativam elevados níveis de participação, cooperação, *fair-play* e respeito. Além disto, a introdução de um engenho diferenciador, como o caso da bola de KB, exige a aquisição de novas habilidades, originando que alunos habitualmente menos hábeis consigam-se integrar mais facilmente. Outro aspeto inovador é o facto de haver três equipas em oposição e o sistema de pontuação é único criando a possibilidade de diversificar a experiência desportiva (Mendonça, Carvalho, & Rodrigues, 2017).

De seguida, o *Fistball* (FB), original da Alemanha no século IXX, é uma modalidade alternativa do voleibol, ou seja, tem semelhanças à modalidade, mas algumas alterações permitem facilitar a aprendizagem quando comparada com o desporto tradicional. Desde as dimensões do campo, à possibilidade de a bola tocar no chão antes de cada toque, ou ainda a impossibilidade de o mesmo jogador participar de forma seguida, o FB apresenta-se com muito potencial na medida em que coloca todos os alunos no mesmo nível de desempenho à partida, permitindo boas taxas de participação. Outro aspeto importante prende-

se com a maior liberdade nos momentos de execução técnica, criando mais espaço para a criatividade (Cunha, 2016).

A última modalidade considerada foi o *Speedball* (SB) consiste numa fusão entre futebol, basquetebol e andebol. Trata-se de um jogo desportivo coletivo de invasão idealizado em 1921, nos Estados Unidos, por Elmer Mitchell, que praticamente não sofreu alterações regulamentares desde então. Numa abordagem global, a modalidade consiste na utilização de habilidades de várias modalidades, podendo o jogo decorrer utilizando as mãos e os pés para manipular a bola. Jogou-se nas medidas de um campo de basquetebol com balizas e o formato de finalização pode ser remate para golo na baliza (futebol), lançamento para golo na baliza (andebol) ou lançamento para o cesto (basquetebol). Não é permitido o contacto físico nem correr com a bola na mão, tendo a progressão de ser feita através de condução de bola com o pé, ou lançando a bola ao ar repetidamente com a mão, sendo que não é permitido driblar. O alargado leque de ações e os novos formatos de finalização podem originar contextos diversificados e inovadores e relacionando os aspetos em comum entre as modalidades mencionadas (Gubacs-Collins, 2010).

É objetivo deste estudo perceber o impacto do ensino de modalidades alternativas, como o UF, KB, FB e SB, nos níveis de orientação motivacional dos alunos nas aulas de EF.

6.2. Metodologia

6.2.1. Amostra

A constituição da amostra foi por conveniência (Patton, 2002), sendo composta por uma turma de 25 alunos do 10º ano de escolaridade, contando com 21 do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos ($M=15,61$; $DP=0,29$). A turma em questão estava inserida no curso de animação e gestão desportiva, ou seja, um curso vocacionado para área da AF, sendo que todos os alunos apresentavam experiência na prática desportiva de diversas modalidades, tanto em ambiente escolar como em ambiente federado.

Todos os participantes concederam autorização através de um consentimento informado para o tratamento e apresentação dos resultados, estando a confidencialidade assegurada em todos os momentos do estudo, bem como a possibilidade de desistir da participação a qualquer momento sem nenhuma consequência associada (Nusbaum, Douglas, Damus, Paasche-Orlow & Estrella-Luna, 2017).

6.2.2. Desenho

A investigação consistiu numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa) ao longo de 13 aulas, com uma duração de 60 minutos cada, e por um período total de 3 meses. O estudo quantitativo consistiu numa abordagem quasi-experimental com pré e pós-teste, aplicados nos momentos inicial e final, respetivamente. A investigação qualitativa consistiu numa entrevista semi-estruturada em grupo focal com o objetivo de perceber as visões dos alunos relativamente à sua participação nas modalidades alternativas e de que forma estas influenciaram os seus níveis de orientação motivacional.

No período considerado foram lecionadas as modalidades alternativas de UF, KB, FB e SB recorrendo a estratégias baseadas no modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, do inglês, Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982; Mesquita, Pereira & Graça, 2009) que priorizam a participação em momentos de jogo reduzido e condicionado, bem como a tomada de decisões em contexto de natureza variável.

Tabela 1. Distribuição das aulas.

Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
UF	X		X			X	X				X		
KB					X					X			
FB		X		X					X				X
SB								X				X	

6.2.3. Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado o “Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire” (TEOSQ) (Nicholls, 1984), com o objetivo de identificar a orientação motivacional dos alunos para a prática de AF, nomeadamente se orientados para o ego ou para a tarefa. O instrumento foi traduzido e validado para a população portuguesa por Massuça et al. (2011), tendo sido, para este estudo, convertido para formato Google Forms (ver anexo B).

O questionário consiste em 13 perguntas divididas em duas dimensões, sete questões avaliam a orientação para a tarefa (p.e. “Sinto-me com mais sucesso no desporto quando aprendo uma nova técnica e isso faz-me querer praticar mais”) e outras seis avaliam a orientação para o ego (p.e., “Sinto-me com mais sucesso no desporto quando os outros falham e eu não”). Para responder a cada pergunta recorreu-se a uma escala de Likert de cinco pontos, em que 1 se refere a “discordo totalmente”, e 5 a “concordo totalmente”.

Foi ainda realizado um teste piloto realizado a cerca de 10% da amostra, ou seja, respondido por três alunos que não participaram no estudo. As respostas dadas não apontaram qualquer erro ou correção necessária.

6.2.4. Análise dos dados

Os dados quantitativos recolhidos para o Excel foram convertidos para IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) onde se procedeu à análise dos mesmos. A análise descritiva conduzida para caracterizar a amostra revelou não normalidade da distribuição dos dados, pelo que se recorreu a testes não-paramétricos. Para testar as diferenças intragrupo do pré-teste para o pós-teste, foi aplicado o teste de Wilcoxon.

O nível estatístico para determinar a significância foi estabelecido a $p < 0.05$, ao que se acrescentou a análise do tamanho do efeito das diferenças encontradas com a estatística de r . Para o seu cálculo foi utilizada a fórmula $r = Z/\sqrt{N}$, em que Z é o resultado do teste de Wilcoxon e o N o número de participantes na amostra (Field, 2013). Segundo Cohen (1988), o tamanho do

efeito é pequeno quando $r < 0.30$, o tamanho de efeito moderado acontece quando r está entre 0.31 e 0.50 e um grande tamanho de efeito acontece quando $r > 0.50$. Finalmente, realizou-se o teste de correlações de Spearman para detetar a relação entre as variáveis.

Para o estudo qualitativo foi realizada uma entrevista semiestruturada de grupo focal com alunos selecionados da amostra, estando o guião disponível no anexo H. Este tipo de entrevistas objetiva estimular momentos de partilha reflexiva e interativa acerca de um tema específico, tentando extrair informações de elevada qualidade e baseadas nas experiências e percepções dos entrevistados (Patton, 2002). Os resultados qualitativos foram analisados através de análise temática que se iniciou pela audição da gravação da entrevista e a transcrição da mesma. De seguida passou-se à codificação das informações através de um processo indutivo e com o objetivo de organizar os resultados. Por fim, procurou-se agrupar as informações em categorias mais abrangentes e inclusivas, facilitando a interpretação e exposição de resultados (Clarke & Braun, 2017).

6.3. Resultados

A tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas relativamente aos dois momentos de recolha, o pré-teste e o pós-teste, contendo os valores da média (M), desvio padrão (DP) e mediana (Me) para cada uma das variáveis.

Tabela 2. Estatística descritiva nos vários momentos (n=25).

	Pré-teste			Pós-teste		
	M	Me	DP	M	Me	DP
Ego	3.473	3.50	.575	3.613	3.50	.589
Tarefa	4.440	4.57	.549	4.354	4.43	.652

A tabela 3 apresenta os resultados do teste de Wilcoxon relativamente à evolução entre os dois momentos de recolha de dados. Pela análise dos resultados, não se verificam diferenças estatisticamente significativas do pré e pós-teste em nenhuma das variáveis ($p=.238$; $p=.385$). Ainda assim, é de registar que a orientação para o ego apresentou ligeira subida nos seus valores médios, enquanto a orientação para a tarefa apresentou ligeira descida.

Tabela 3. Resultado do teste de Wilcoxon comparando resultados do pré e pós-teste.

Pré-Teste - Pós-teste			
	Z	p	r
Ego	-1.179	.238	0.237
Tarefa	-.868	.385	0.173

Os dados qualitativos recolhidos através da entrevista em grupo focal procuraram encontrar potenciais justificações para os resultados obtidos no estudo quantitativo, pelo que se segue a apresentados e discussão de diferentes temas que emergiram da entrevista.

Relativamente à categoria do gosto pela prática de atividades inovadoras, os participantes deste estudo revelaram gosto pela prática de atividades novas e que não conheciam. Além disso, relacionaram os novos estímulos com a necessidade de recorrer à sua experiência desportiva noutras atividades para procurar sucesso nas atividades.

“Foi uma modalidade (*frisbee*) que eu nunca tinha praticado. Gostei muito e acho que as aulas foram bem fixes e divertidas. (...) acho que é sempre bom aprender modalidades, novas técnicas” (João).

“Embora já tenha tentado fazer *frisbee* na praia ou assim, nunca tinha feito como desporto e foi engraçado conhecer” (Mariana).

No mesmo sentido, pareceu haver uma relação entre o desafio associado a novos estímulos e a adaptação de estratégias de forma a superar as

dificuldades. Tratando-se de alunos integrados num curso voltado para as atividades físicas e apresentando uma grande bagagem desportiva nas modalidades tradicionais, parece ter despoletado o sentimento de desafio face a novos estímulos. Além disto, a necessidade de recorrerem a habilidades consolidadas de outras modalidades para combater as dificuldades dos novos estímulos pode ter despoletado maior interesse e motivação para a prática.

“Quando há um desporto novo, nós temos que nos moldar para o desporto e juntar o que nós já sabemos e o que nós já praticamos para se ter o melhor de nós naquele desporto” (Santiago).

“Jogávamos mais em equipa porque ninguém tinha tanta técnica, nem estava tão habituada àquele jogo. Acabávamos por nos juntar mais e conseguíamos o que nós queríamos todos juntos, não cada um por si” (Mariana).

Relativamente à categoria da Regulação da participação, um facto evidenciado por muitos alunos foi a importância de partirem do mesmo nível de desempenho, estratégia crucial para a participação e aproveitamento de todos os alunos. Mesmo na análise entre os géneros, os participantes concordaram que a participação das raparigas fica facilitada em modalidades novas devido à solicitação de estímulos (Sousa & Altmann, 1999). No entanto, a preocupação demonstrada com a performance dos colegas revela que a referência de sucesso dos alunos resulta da comparação com outros participantes.

“Conseguiu-se ver quem é que evoluiu mais rápido e quem evoluiu mais lento, porque já tivemos algumas aulas de Desportos alternativos e começámos todos no mesmo nível e ao longo do processo estamos a perceber que havia pessoas que se adaptavam melhor e outras não” (Nuno).

“Até porque para nós raparigas é muito mais complicado porque temos todos bases, mas temos que ser realistas e notar que há certas modalidades que nós não jogamos tão bem quanto eles, e começar do zero numa modalidade nova é muito mais nivelado para nós, muito mais fácil de nós tentarmos evoluir naquela modalidade” (Mariana).

O reforço da importância pela homogeneidade dos níveis de desempenho indica a existência de hetero referência nos momentos de avaliação da própria performance. Em contraste com isto, os mesmos indivíduos revelaram uma perspetiva enquadrada com a autorreferenciação, mencionando que interpretavam que ter sucesso na prática desportiva passava por sentimentos de realização pessoal e envolvimento com os outros.

“Muitas das vezes o sucesso não tem a ver connosco, tem a ver com a equipa e nós a sentirmos que fazemos algo bem temos uma maior realização pessoal e isso ajuda nos também a ter mais confiança durante a prática de desportos e na vida” (Tiago).

“Eu acho que é quando nós acabamos o jogo, já nos sentimos muito mais confiantes. Sentimos que estamos bem e é sempre bom. Por exemplo, quando eu me sinto bem no desporto, eu acho que fico não é melhor, mas sinto-me mais confiante para os outros (desportos) todos” (Santiago).

Este facto poderá justificar os valores elevados ao nível da orientação para a tarefa nos dados quantitativos, havendo um claro foco na melhoria da prestação individual, mas com o objetivo final de se superiorizar perante os adversários.

No que toca à categoria dos objetivos de participação, foi claro o foco na obtenção de resultados positivos, especialmente em contextos fora da escola.

“Não me importo de jogar mal e a equipa ganhar” (Gonçalo).

“Eu acho que ter sucesso quando praticamos desporto, é ganhar o jogo, porque o que nós queremos na verdade é ganhar e conseguir alcançar os nossos objetivos” (Nuno).

Esta elevada regulação externa poderá estar relacionada com a cultura desportiva percebida pelos alunos durante a sua larga experiência desportiva nas respetivas modalidades. Isto aliado às estratégias aplicadas em aula, que consistiram na implementação de situações de jogo reduzido ou condicionado, pode ter sido a causa do ligeiro aumento dos valores médios de orientação para o ego entre os dois momentos.

Outro aspeto que pareceu prioritário para os alunos foi a necessidade de “jogar bem” com o objetivo de obter reconhecimento nos momentos de avaliação. Desta vez, desconstruíram a importância do resultado como objetivo da sua prática, evidenciando a autorregulação na sua participação, porém regulação externa, que se caracterizou pelo interesse na melhoria de nota.

“Prefiro ser eu a tentar fazer uma boa exibição individual, que assim ao menos consigo garantir mais um pouco da nota” (Gonçalo).

“Na minha opinião é sair daqui a saber que joguei bem, porque como estou numa aula e a nota é minha, não é da minha pontuação. Então, se eu jogar bem, a minha nota vai ser melhor do que eu apenas ganhar” (Pedro).

Mais uma vez, nos momentos de aparente autorregulação da participação, o interesse dos alunos pareceu ser focado na melhoria de capacidade individual com vista ao cumprimento de um objetivo externo. Pareceu evidente a cultura “resultadista” presente em cada participante que embora por vezes estivesse disfarçada, em última instância não sofreu alterações significativas. Porém, noutro momento da entrevista, os alunos também revelaram regulação interna perante a prática de atividades através de um claro foco em sentimentos positivos consequentes da prática desportiva independentemente do resultado ou estímulo inerente à participação.

“Acho que me sentiria muito mais realizado se jogasse bem, mesmo que perdesse, do que se jogasse mal e ganhasse, porque acho que ganhar é algo complementar do nosso objetivo” (Tiago).

“Acho que sim, porque penso que no meu caso assim que começamos esta prática, comecei a ligar mais para o facto de eu tentar evoluir o meu nível do que propriamente ganhar” (Nuno).

Esta dualidade de posições torna evidente que o objetivo de realização passa por alcançar um objetivo externo, seja um resultado ganhador ou uma classificação aumentada. Os sentimentos positivos pareceram ser resultado do cumprimento de objetivos e não propriamente do prazer da participação.

No mesmo sentido, e relativamente à categoria das regras facilitadoras características das modalidades alternativas, os participantes revelaram opiniões contrárias. Começaram por relacionar os aspetos facilitadores com o aumento de participação e a inclusão para com participantes menos capazes.

“Comparando a nossa força (rapariga) com a força deles (rapazes), é complicado. Então os desportos por exemplo que nós temos aqui na escola, que são sem contato, é muito mais fácil para nós jogarmos com eles do que ao contrário” (Mariana).

“No *fistball*, acho que o facto da bola poder bater no chão, tira um bocado, a velocidade do jogo. Mas é bom também porque, por exemplo, quem não está num nível tão acima não tem um controlo tão grande da bola, pode adaptar-se melhor ao jogo e ter uma melhor exibição” (Tiago).

Por outro lado, no caso específico da existência de condicionantes ao nível do contacto físico, revelaram que preferiam modalidades com contacto, associando estas regras (virilidade) com o aumento da competitividade nas atividades.

“... já estou muito habituado a praticar desportos mais físicos que há mais contato e também me sinto mais confortável por causa disso” (Tiago).

“Eu prefiro desportos com contacto físico porque nós estamos habituados a praticar esse tipo de desportos e é quando a competitividade está muito alta” (João).

Mais uma vez, a valorização competitiva justifica as pequenas alterações verificadas na análise quantitativa entre os dois momentos, provavelmente derivado da perceção desportiva que os alunos adquiriram ao longo dos anos de prática, associando o aumento da competitividade com o aumento da agressividade.

6.4. Discussão

Foi propósito deste estudo averiguar o impacto do ensino de modalidades alternativas coletivas na orientação motivacional dos alunos. Os resultados quantitativos não apresentaram diferenças significativas entre os dois momentos, mas revelaram ligeiro aumento da orientação para o ego e uma ligeira redução da orientação para a tarefa. Estes dados foram confirmados pela análise dos dados qualitativos, revelando grande valorização do resultado ou recompensa associada à participação. Por outro lado, os dados qualitativos revelaram pontos positivos associados às modalidades alternativas, como a valorização da participação, inclusão e o gosto pela prática, corroborando os resultados obtidos por Rodrigues (2019). Os resultados obtidos contrariam as evidências propostas por Amoroso et al. (2021) e Mendonça et al. (2017) no que toca ao aumento da autorreferenciação e motivação intrínseca para a participação em modalidades alternativas. Por outro lado, confirmaram-se diversos aspetos evidenciados por Sousa e Altmann (1999) relativamente aos níveis de participação dos dois géneros, uma vez que os dados qualitativos demonstraram que as raparigas apresentaram maior propensão para a participação em modalidades alternativas. Na mesma medida, a abordagem de modalidades novas e inovadoras pareceu ser do agrado dos alunos, o que vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Rodrigues (2019).

Este estudo apresentou algumas limitações, nomeadamente a sua amostra, por se tratar de um número reduzido de participantes e de uma turma de desporto com elevada experiência desportiva ao nível federado. A cultura do resultado amplamente enraizada no desporto federado pode ter dificultado o aparecimento de alterações significativas na sua orientação motivacional. Na mesma medida, o pouco tempo de lecionação também pode não ter sido suficiente para desconstruir a identidade desportiva da amostra em questão. Por fim, as estratégias instrucionais baseadas em momentos de jogo reduzido ou condicionado pode ter tido um impacto negativo na valorização atribuída à superação do adversário. Com isto, é necessária mais investigação acerca desta temática procurando identificar estratégias eficazes no combate à excessiva

valorização do resultado em EF, podendo as modalidades alternativas constituir uma estratégia viável face a este problema.

6.5. Conclusão

As modalidades alternativas, embora não tenham originado resultados significativos nos níveis de orientação motivacional dos alunos, parecem ser uma opção válida em várias dimensões, e por isso, ser considerada face aos desportos tradicionais. O gosto pela prática que os alunos revelaram perante estas atividades pode indicar que os estímulos novos e inovadores aumentam o entusiasmo dos alunos relativamente à AF, podendo ser uma ferramenta útil para os professores de EF. Na mesma medida, as regras facilitadoras características destas atividades podem garantir a participação e inclusão de todos os alunos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem de qualquer estabelecimento de ensino. As modalidades alternativas e outros jogos pouco estruturados podem constituir uma solução para combater alguns problemas associados à prática de EF na escola, devendo ser um tema alvo de mais investigação.

6.6. Referências Bibliográficas

- Alderman, B., Beighle, A., & Pangrazi, R. (2006). Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(2), 1-58. doi: 10.1080/07303084.2006.10597828
- Amoroso, J., Coakley, J., Rebelo-Gonçalves, R., Antunes, R., Valente-dos-Santos, J., & Furtado, G. (2021). Teamwork, spirit of the game and communication: A review of implications from sociological constructs for research and practice in ultimate frisbee games. *Social Sciences*, 10(8), 300. 3-11. Doi:10.3390/socsci10080300
- Bowyer, G. (1996). Student Perceptions of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 23-26. doi: 10.1080/07303084.1996.10607174
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.

- Chicati, K. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Journal of Physical Education*, 11(1), 97-105. Doi: 10.4025/reveducfisv11n1p97-105
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. doi: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: Routledge. doi: 10.4324/9780203771587
- Cunha, L. (2016). Punhobol: de uma prática desconhecida à popularização em escolas de Rio Grande/RS. *Revista Didática Sistemica*, 17(1), 79–90. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5900>
- Duda, J. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 11(3), 318-335. doi: 10.1123/jsep.11.3.318
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4 ed.). Los Angeles: Sage.
- Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., Teixeira, J., & Lopes, H. (2017). O Kin-ball na escola. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 177-185.
- Gubacs-Collins, K. (2010). Tactical Speedball. *Strategies*, 23(5), 10-15.
- Maehr, M., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 76-104). London: Routledge
- Massuça, L., Fragoso, I., & Rosado, A. (2011). Teste à validade do questionário de orientação motivacional no desporto (QOMD-TEOSQ) em atletas de andebol. *Laboratório de psicologia*, 9(2), 125-132.
- Mendonça, L., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2017). Kin-ball: uma abordagem em contexto escolar. *Seminário internacional desporto e ciência*, 123-129.
- Merchán, A., Conejero Suárez, M., & González Silva, J. (2022). Improvement of motivation and basic psychological needs through alternative sports in physical education, under the tgfu and sport education model. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 6(3), 331-348. doi: 10.5281/zenodo.7560385

- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz. Revista de Educação Física. UNESP*, 944-954.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nusbaum, L., Douglas B, Damus K, Paasche-Orlow M, Estrella-Luna N. (2017) Communicating Risks and Benefits in Informed Consent for Research: A Qualitative Study. *Global Qualitative Nursing Research*. 4. doi: 10.1177/2333393617732017
- Patton, M. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. doi: 10.1177/1473325002001003636
- Rodrigues, F., Prado, E. & Oliveira, M. (2019). Desmotivação em discentes do ensino médio para a prática das aulas de educação física. *Revista Científica UMC*, 4(3), 1-4.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Silva, S., Chiminazzo, J., & Fernandes, P. (2021). Motivação na educação física escolar: Teoria da Autoderminação. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 19, 1-7. doi: 10.36453/cefe.2021191.a25985
- Sousa, E. & Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, 19, 52-68.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. doi: 10.1348/000709904X22359
- Tomilson, A. (2010). alternative sports. In *A Dictionary of Sports Studies*. Oxford: Oxford University.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education

- classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607. doi: 10.1002/ejsp.109
- Tucker, C., Zayco, R., Herman, K., Reinke, W., Trujillo, M., Carraway, K., . . . Ivery, P. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. doi:10.1002/pits.10038
- Villwock, G., & Valentini, N. (2007). Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21(4), 245-257. doi: 10.1590/S1807-55092007000400001

7. O Toque Final

“A story has no beginning or end: arbitrarily one chooses that moment of experience from which to look back or from which to look ahead.”
-Graham Greene

Se no início o caminho parecia longo, no final parece que ainda ontem estava a começar. O estágio foi um processo intenso, repleto de momentos altos e baixos, mas que resultaram na aquisição de capacidades que de outra forma não seria possível.

Todos os instantes revelaram ser cruciais na composição da aprendizagem. O planejamento, a implementação, a avaliação, a adaptação e a reflexão constituíram a fundação para completar esta etapa. Penso agora que a atividade docente deve ser composta por todos estes processos de forma ativa e evidente, de forma a alcançar e manter uma qualidade de ensino elevada e combater a desconsideração que se possa sentir em relação à EF.

Desde muito cedo no processo desassociei o estágio de um processo de avaliação porque o ambiente agradável, livre e motivador implementado pelo PC, desde o primeiro dia, cativou-me a levar a minha prática mais além e a experimentar novas estratégias. Na mesma medida senti muita exigência relativamente a todos os processos, tanto práticos como documentais, que foi crucial para manter um nível elevado de excelência e rigor. E foi mesmo com estas expectativas que escolhi esta instituição. Desenvolver o estágio numa escola com ensino de qualidade que me garantisse autonomia suficiente para que pudesse errar segundo as minhas ideias e refletir acerca das soluções. Só assim foi possível experienciar diversas metodologias ou estratégias que já trazia comigo, como foi o caso do jogo do mata, e que permitiu estabelecer alicerces nos pontos em que a identidade pessoal cruza com a identidade profissional.

Os incontáveis momentos de partilha, discussão e debate também desempenharam um papel importante no processo de desenvolvimento porque caracterizaram o exercício reflexivo que possibilitou evidenciar falhas ou aspetos a melhorar e as respetivas soluções. A importância das discussões em grupo consistia nas diferentes visões apresentadas e fundamentadas pela experiência de cada um, sendo que com o domínio de diferentes modalidades por parte de cada EE era possível adquirir conhecimentos através dos mais diversos pontos de vista. Este raciocínio estendeu-se, obviamente, ao grupo de EF da escola que foi espetacular na forma como me recebeu e acolheu, bem como no acompanhamento constante durante o ano. O facto de ter sentido que era parte integrante do grupo de professores foi um aspeto muito motivador.

Percebi que foi crucial assumir uma postura de disponibilidade e proatividade nas mais diversas dimensões, desde o relacionamento com os restantes docentes, até à vontade de participar e assumir responsabilidades. Sinto que passou muito pela imersão no contexto geral, deixar-me fazer parte do processo, que permitiu integrar o estágio da forma mais aquisitiva possível. A envolvimento em diversos eventos, como por exemplo a semana da expo, permitiu-me compreender o papel do professor numa perspetiva global e não apenas nas aulas, como é o caso da relação com os alunos e outros agentes educativos. Tudo isto não seria possível se assumisse uma postura de “tarefeiro” que cumpria as suas obrigações e não permitia mais envolvimento que isso, o que seria um desperdício de uma excelente oportunidade de experienciar a atividade docente como um todo.

Tive a oportunidade de lecionar uma turma do ensino secundário (10º) e outra do ensino básico (6º) e embora tenham sido períodos de prática muito distintos, foi muito enriquecedor conhecer as duas realidades. Embora apenas tenha experiência anterior de treino de faixas etárias mais avançadas, foi muito interessante conhecer a realidade do ensino básico. Foi possível aprender que cada ciclo de estudos tem as suas dificuldades e peculiaridades, mas sinto que, após o choque inicial, consegui adaptar-me relativamente bem e proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos.

Relativamente ao futuro não sei bem o que esperar. Certamente passará pela área desportiva, seja pelo ensino ou pela vertente do treino, quem sabe poderá até contemplar ambas. A minha vontade passa por continuar a dar aulas de EF e a adquirir os aspetos cruciais da área docente. Este ano letivo tive a oportunidade de lecionar uma turma do curso de AGD que, embora seja um contexto diferenciado, proporcionou-me experiências tão incríveis como exigentes. Sinto uma enorme vontade de repetir a experiência mesmo sabendo que é uma realidade muito exclusiva. Anseio então por uma oportunidade de prosseguir carreira na área que decidi dedicar a minha vida, sem receios nem arrependimentos.

Agora, termino este processo certamente mais culto, mas também mais confiante relativamente às minhas capacidades. Por isto, agradeço a todos com quem tive o prazer de partilhar esta experiência e que tanto me ensinaram ao longo do ano. Posso não ter evoluído muito enquanto cozinheiro, mas sinto-me muito realizado com o final desta etapa. Estou convicto que tive impacto na perceção dos alunos relativamente a EF e que de alguma forma contribuí para a formação de cidadãos desportivamente cultos, entusiastas e competentes. Sinto que fiz parte de algo maior que eu próprio e levo esta instituição no coração enquanto a minha segunda casa, os professores enquanto mentores responsáveis pela minha descoberta profissional, e estes alunos fantásticos como os meus primeiros clientes.



Figura 18. The Finale.

8. Referências Bibliográficas

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education 3-13*, 34(3), 243-257. doi:10.1080/03004270600898893
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias* (pp. 23-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Amineh, R., & Asl, H. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of social sciences, literature and languages*, 1(1), 9-16.
- Arbogast, G., & Chandler, J. (2005). Class management behaviors of effective physical educators. *Strategies*, 19(1), 7-11. doi:10.1080/08924562.2005.11000381
- Azzarito, L., & Ennis, C. (2003). A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197. doi:10.1080/13573320309255
- Barney, D. (2020). A Qualitative Investigation of Middle School Students' Perceptions of Appropriate Instructional Practices in Physical Education. *Faculty Publications*, 4173, 1-18.
- Barney, D., & Pruzak, K. (2019). Should Dodgeball ever die? *BYU ScholarsArchive*(3158), 1-20. Retrieved from <http://hdl.lib.byu.edu/1877/5970>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Blomqvist, M., Luhtanen, P., & Laakso, L. (2001). Comparison of two types of instruction in badminton. *European journal of physical education*, 6(2), 139-155. doi:10.1080/1740898010060206
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Burri, M., & Baker, A. (2019). "I never imagined" pronunciation as "such an interesting thing": Student teacher perception of innovative practices. *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 95-108. doi:10.1111/ijal.12247
- Butler, J., Burns, D., & Robson, C. (2021). Dodgeball: Inadvertently teaching oppression in physical and health education. *European Physical Education Review*, 27(1), 27-40. doi:10.1177/1356336x20915936

- Butz, J. V. (2018). Applications for Constructivist Teaching in Physical Education. *Strategies*, 31(4), 12-18. doi:10.1080/08924562.2018.1465868
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 32, 125-145. doi:10.21747/0872-3419/soc32a6
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. doi:10.3200/JOER.98.4.208-221
- Derri, V., Kyriaki, E., Vassiliadou, O., Tzetzis, G., & Kioumourtzoglou, E. (2008). Relationship between Academic Learning Time-Physical Education and skill concepts acquisition and retention. *The Physical Educator*, 65, 134-145.
- Earl, L. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd Edition ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2007). Physical experiences: primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 23-42. doi:10.1080/17408980601060234
- Gipps, C. (1994). Developments in Educational Assessment: what makes a good test? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(3), 283-292. doi:10.1080/0969594940010304
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421. doi:10.5628/rpcd.07.03.401
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30. doi:10.1177/1356336x990051002
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(1), pp. 55-67. doi:10.14195/1647-8614_48-1_4
- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235-1242. doi:10.13189/ujer.2018.060614
- Krahe, C., Escamilla-Fajardo, P., & López-Carril, S. (2021). The influence of teacher-student communication on the importance of Physical Education.

Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport, 635-647.
doi:10.22190/FUPES200916061E

- Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46(3), 299-313. doi:10.1080/00336297.1994.10484128
- Light, R., & Fawns, R. (2001). The thinking body: Constructivist approaches to games teaching in physical education. *Critical Studies in Education*, 42(2), 69-87. doi:10.1080/17508480109556385
- McBean, L. (2019). Change the game: can a non-traditional club increase participation in extracurricular physical activity? *Research in Teacher Education*, 9(1), 19-23. doi:10.15123/uel.88z4y
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). Pedagogia e Didática do Desporto. In *Plano Nacional de Formação de Treinadores* (Vol. 124). Lisboa: IPDJ.
- Moore, J. (2011). Behaviorism. *The Psychological Record*, 61(3), 449-463. doi:10.1007/BF03395771
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra.
- Paula, S., Romero, F., Queiroz, L., Miesse, M., Silva, F., Ferreira, L., & Souza, V. (2022). Avaliação na Educação Física Escolar: uma Revisão Integrativa sobre os Instrumentos Avaliativos. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 23(3), 448-453. doi:10.17921/2447-8733.2022v23n3p448-453
- Pereira, V. (2018). Docência: Profissionalização e Identidade Profissional Docente. *Revista Administração Educacional-DAEPE-CE*, 9(1), 225-246.
- Preja, C. (2013). Verbal and non-verbal communication in sports culture. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport*, 14(3), 239-243.
- Quay, J., & Peters, J. (2008). Skills, strategies, sport, and social responsibility: reconnecting physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 601-626. doi:10.1080/00220270801886071
- Ramírez, J. V., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos*, 33, 313-319.
- Rink, J. E. (1994). Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280. doi:10.1080/00336297.1994.10484126

- Rolheiser, C., & Ross, J. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows. In R. Small & A. Thomas (Eds.), *Plain talk about kids*. Convington: LA: Center for Development and Learning.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). London: Routledge.
- Slavin, R., Hurley, E., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In W. Reynolds, I. Weiner, & G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology* (1st ed., Vol. 7, pp. 179-198). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607. doi:10.1002/ejsp.109
- Vasiliadou, O., Derri, V., Galanis, N., & Emmanouilidou, K. (2009). Training in-service physical educators to improve class time management. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5(17), 33-43.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Williams, A., & Hodges, N. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650. doi:10.1080/02640410400021328
- Zalech, M. (2021). Student perception of PE teachers and its effect on their participation in PE classes and sports: a new perspective on teacher competencies. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 1106-1111. doi:10.7752/jpes.2021.s2139
- Zhou, Y., Shao, W. D., & Wang, L. (2021). Effects of Feedback on Students' Motor Skill Learning in Physical Education: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6281. Retrieved from <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/12/6281>
- Zhu, X., Ennis, C. D., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83-99. doi:10.1080/17408981003712802

9. Anexos

Anexo A – Aprendizagens Essenciais – PPD I

PLANIFICAÇÃO ANUAL | APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | Ano letivo 2022/2023

10.º ANO | SECUNDÁRIO | Animação e Gestão Desportiva
Princípios e Práticas de Desportos I

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

DOMÍNIO Tema	SUBDOMÍNIO Subtema	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES (S: Saber; SF: Saber-Fazer; SS: Saber-Ser)	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS	RECURSOS EDUCATIVOS	GESTÃO
Unidade 2. – Título Desportos coletivos I						
Desportos coletivos I	Basquetebol I. Conhecer e executar as ações técnico-táticas da modalidade. Tipologia de jogo. Sinalética da arbitragem. Terminologia e regulamento da modalidade. Domínio cognitivo.	S: - Ambiente, segurança, higiene e saúde, respeitantes à atividade profissional - Metodologias e modelos de ensino. - Liderança. - Comunicação - Qualidade e segurança das práticas desportivas (ar livre, pavilhão, piscina, ginásio e sala de musculação) - Desportos coletivos (basquetebol, andebol, corfebol, frisbee, voleibol, futebol, rãguebi, kin-ball, softbol) - Organização do plano de ensino-aprendizagem e treino. - Especificidades técnicas e táticas das modalidades desportivas.	Aulas teórico-práticas Prática simulada Elaboração e apresentação de trabalhos individuais / de grupo Execução de registo escrito: elaboração de relatórios	C, E, I, J	Bolas de Basquetebol Coletes Tabelas de Basquetebol Sinalizadores 15 bolas de andebol 1 jogo de sinalizadores 2 balizas 1 conjunto de sinalizadores 4 jogos de coletes	36 horas
	Andebol I. Ações técnico-táticas da modalidade. Tipologia de jogo. Sinalética da arbitragem.					

Anexo B – Planeamento Anual

Planeamento Anual 10º AGD															
1º Período															
Setembro	Dia	12	14	15	19	21	22	26 terça	28 quinta	29 sexta					
	Unidade Didática	Apresent. + Condição Física	FITescola	FITescola	FITescola	FITescola	Condição Física	Corfebol (1)	Basq. - AD (1)	Atletismo (1)					
		Ginástica AD (1)													
Outubro	Dia	3 terça	5 quinta	6 sexta	10 terça	12 quinta	13 sexta	17 terça	19 quinta	20 sexta	24 terça	26 quinta	27 sexta	31 terça	
	Unidade Didática	Corfebol (2)	FERIADO	Atletismo (2)	Corfebol (3)	Basq. (2)	Atletismo (3)	Corfebol (4)	Basq. (3)	Atletismo (4)	Corfebol (5)	Basq. (4)	Atletismo (5)	Corfebol (6)	
		Ginástica (2)			Ginástica (3)			Ginástica (4)			Ginástica (5)			Ginástica (6)	
Novembro	Dia	2 quinta	3 sexta	7 terça	9 quinta	10 sexta	14 terça	16 quinta	17 sexta	21 terça	22 quarta	23 quinta	24 sexta	28 terça	30 quinta
	Unidade Didática	Basq. (5)	Atletismo (6)	Corfebol (7)	Basq. (6)	Atletismo (7)	Corfebol (8)	Basq. (7)	Atletismo (8)	Corfebol (9)	CORTA MATO ESCOLAR	Basq. (8)	Atletismo (9)	Corfebol (10)	Basq. (9)
		Ginástica (7)		Ginástica (8)			Ginástica (9)			Ginástica (10)					
Dezembro	Dia	1 sexta	5 terça	7 quinta	8 sexta	12 terça	14 quinta	15 sexta	19 terça						
	Unidade Didática	FERIADO	Corfebol (11)	Basq. (10)	FERIADO	Corfebol (12)	Basq. (11)	Atletismo - AS (10)	(aula de reserva)						
			Ginástica (11)			Ginástica (12) - AS				(aula de reserva)					
2º Período															
Janeiro	Dia	4 quinta	5 sexta	9 terça	11 quinta	12 sexta	16 terça	18 quinta	19 sexta	23 terça	25 quinta	26 sexta	30 terça		
	Unidade Didática	Natação - AD (1)	Badm. (1)	Andebol AD (1)	Natação (2)	Badm. (2)	Andebol AD (2)	Natação (3)	Badm. (3)	Andebol AD (3)	Natação (4)	Badm. (4)	Visita de estudo		
		Ginástica (1)		Ginástica (2)			Visita de estudo								
Fevereiro	Dia	1 quinta	2 sexta	6 terça	8 quinta	9 sexta	13 terça	15 quinta	16 sexta	20 terça	22 quinta	23 sexta	27 terça	29 quinta	
	Unidade Didática	Natação (5)	Badm. (5)	Visita de estudo	Natação (6)	Badm. (6)	FERIADO	Natação (7)	AS - Badm. (7)	Andebol AD (4)	Natação (8)	TESTE ESCRITO PPDI	Andebol AD (5)	Natação (9)	
				Ginástica (3)					Entrega de questionário				Ginástica (4)		Ginástica (5)
Março	Dia	1 sexta	5 terça	7 quinta	8 sexta	12 terça	14 quinta	15 sexta	19 terça	21 quinta	22 sexta	26 terça			
	Unidade Didática	Andebol AD (6)	Visita de estudo	Natação (10)	Andebol AD (7)	Andebol AD (8)	Natação (11)	Andebol AD (9)	Andebol AD (10)	EXPO COLGAIA		(aula de reserva)			
						Ginástica (6)			Ginástica - AS (7)				(aula de reserva)		
3º Período															
Abril	Dia	9 terça	11 quinta	12 sexta	16 terça	18 quinta	19 sexta	23 terça	25 quinta	26 sexta	30 terça				
	Unidade Didática	Frisbee (1)	Natação (1)	Fistball (1)	Fris. (2)	Natação (2)	Fistball (2)	Kin-ball (1)	FERIADO	Frisbee (3)	Fris. (4)				
		Andebol (11)			Andebol AD (11)			Andebol AD (11)			Andebol AD (11)				
Maio	Dia	2 quinta	3 sexta	7 terça	9 quinta	10 sexta	14 terça	16 quinta	17 sexta	21 terça	23 quinta	24 sexta	28 terça	30 quinta	31 sexta
	Unidade Didática	Natação (3)	Fistball (3)	Kin-ball (2)	Natação (4)	Frisbee (5)	Frisbee (6)	Natação (5)	Fistball (4)	Fris. (7)	Natação (6) - AS	Fistball (5)	Kin-ball (3)	FERIADO	Fris. (8)
				D. Combate			D. Combate			D. Combate			Raguebi (1)		
Junho	Dia	4 terça	6 quinta	7 sexta	11 terça	13 quinta									
	Unidade Didática	Fris. (9)	Natação - aula de reserva (7)	Fris.(10)	Aula de Reserva	(aula de reserva)									
		Raguebi (2)			Raguebi (3)										

Anexo C – Unidade Didática de Ultimate Frisbee

				Ultimate Frisbee																
				Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Comportamentos					
				Data	9/abr	16/abr	23/abr	30/abr	7/mai	14/mai	21/mai	28/mai	4/jun	11/jun						
				Espaço	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A	Pav. A						
				Duração	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'						
Habilidades	Técnicos	Lançamento	Backhand	Avaliação Diagnóstica	Situações analíticas e de dificuldade progressiva			Avaliação Sumativa					Pega do disco com 2 dedos dentro, 2 dedos fora e polegar em contra-posição. Corpo proativo em posição lateral com perna do lado do braço de lançamento em avanço. Utilização do pulso para implementação de rotação no engenho.							
			Forehand										Mãos bem abertas. Colocação de uma mão por cima e outra por baixo do disco. Chegada simultânea das mãos para anular rotação do engenho.							
		Recepção	Panqueca		Situações analíticas e de dificuldade progressiva								Mãos alinhadas com o ângulo de chegada do engenho. Polegares em oposição. Agarre simultâneo para anular rotação do engenho							
			a 2 mãos										Adaptação do alinhamento da mão em função do ângulo de chegada do disco.							
			a 1 mão		Situações analíticas	Posição corporal de proatividade. Intenção de dificultar ação ofensiva. Controlo do adversário direto e colocação entre o adversário direto e a área de finalização.														
	Táticos	Defesa	Posição Defensiva		Situações de jogo condicionado		Avaliação Sumativa					Mudar de direção bruscamente a meio da corrida. Movimento rápido para outra direção. Timing correto para ação de lançamento.								
			Corte de trajetória									Situações de jogo reduzido e condicionado	Situações de jogo progressivas para contexto formal	Desmarcar-se constantemente para dar linhas de passe ao portador do disco. Deslocar-se para espaços vazios ou de vantagem numérica						
		Desmarcações	Situações de jogo condicionado			Situações de jogo condicionado						Adotar uma tarefa específica dentro de um coletivo. Compreender a importância da tática coletiva em processos ofensivos avançados.								
		Tática grupal				Reconhecimento do adversário direto. Colocação entre o adversário direto e a área de finalização. Controlar constantemente as movimentações do adversário direto.														
		Defensivos	Marcação individual		Situações de jogo reduzido e condicionado			Avaliação Sumativa					Reconhecer a sua zona de marcação. Dificultar ações ofensivas dentro da sua zona de responsabilidade.							
			Marcação zonal										Situações de jogo condicionado							
			Cultura Desportiva			Reconhecer a modalidade e as suas principais características														
	Fisiologia	Capacidades Condicionais			Força dos membros superiores, grupo abdominal e dos membros superiores. Resistência e flexibilidade específicas da modalidade.															
		Capacidades Coordenativas			Coordenação óculo-manual e dos membros inferiores															
Conceitos Psicossociais				Enfatizar a importância das dinâmicas coletivas através da cooperação, entre-ajuda e fair-play que deve reger os Jogos Desportivos Coletivos																
Modelos de Ensino				TGfU																
Ambiente de Aprendizagem				Ambiente de aprendizagem baseado na descoberta guiada e na autorregulação potenciada pelo "self-refereeing" característico do ultimate frisbee																

Anexo D – Estrutura do plano de aula

Princípios e Prática de Desportos I

Plano de Aula			
Professor:	Ano:	Data:	Aula nº: x de X
Professor cooperante:	Turma:	Nº alunos:	
Unidade Didática:	Local:	Hora:	Material:
Função Didática:	Espaço:	Duração:	
Objetivo da Aula:			
Habilidades Motoras:			
Objetivo Motor:			
Objetivo Cognitivo:			
Objetivo Socio-Afetivo:			

	Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Organização Didático Metodológica/Esquema	Componentes Críticas
	Parte Inicial				
	Parte Fundamental				
	Parte Final				

Pedro Neto

Ficha de Caracterização Individual do Aluno

Este formulário tem como objetivo recolher algumas informações importantes acerca dos alunos de forma a ficar a conhecer melhor o grupo e garantir a inclusão de todos no processo de ensino.

Os dados recolhidos neste formulário são protegidos e confidenciais e serão tratados de acordo com o RGPD.

6. Educação Física

Escolhe 3 modalidades que mais gostes da seguinte lista: *

- ☐ Andebol
- ☐ Voleibol
- ☐ Futebol
- ☐ Basquetebol
- ☐ Atletismo
- ☐ Natação
- ☐ Badminton
- ☐ Ginástica
- ☐ Lutas
- ☐ Dança

O que esperas fazer este ano letivo em Educação Física? *

A sua resposta

Anexo F – Excerto do formulário TEOSQ em formato Google Forms

Lê atentamente todas as perguntas

Responde a cada uma das seguintes perguntas com um valor de 1 a 5, de acordo com a tua opinião pessoal.

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Não concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Sinto-me com mais sucesso no desporto quando... *

	1	2	3	4	5
sou o/a único/a que consegue executar as técnicas.	☐	☐	☐	☐	☐
aprendo uma nova técnica e isso me faz querer praticar mais.	☐	☐	☐	☐	☐
consigo fazer melhor do que os meus colegas.	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo G – Resumo de Quantidade e Estado de Conservação do Material

A tabela seguinte organiza as diferentes modalidades por quantidade e estado de conservação do respetivo material, avaliado por uma escala:

Vasto – Grande quantidade e boa conservação;

Moderado – Quantidade aceitável para uma turma e conservação aceitável;

Insuficiente – Quantidade reduzida e/ou mau estado de conservação.

Modalidade	Nível de material
Futebol	Vasto
Basquetebol	Vasto
Andebol	Vasto
Voleibol	Vasto
Badminton	Moderado
Ginástica- Solo e Acrobática	Vasto
Ginástica- Aparelhos	Moderado
Condição física	Vasto
Kinball	Moderado
Rugby	Moderado

Modalidade	Nível de material
Corfebol	Vasto
Boccia	Moderado
Natação	Vasto
Floorball	Moderado
Softball	Moderado
Lutas	Vasto
Atletismo Corrida e Saltos	Moderado
Atletismo- Lançamentos	Moderado
Frisbee	Moderado
Dança	Moderado

Anexo H – Guião de Entrevista – Estudo

Nº	Pergunta	Tema	Obj. Específico
1.	Relativamente às aulas de PPD e EF, quais foram as modalidades que mais gostaram? Porquê?	Gosto pela prática	Lançar a discussão e perceber o rumo da conversa
2.	Em que modalidades se sentiram mais desafiados? Porquê?	Perceção de competência Gosto pela prática	Lançar o isco para a dificuldade das modalidades tradicionais afetar o gosto pela prática
3.	Quais as modalidades em que se sentiram mais capazes de obter sucesso? Porque acham que sentiram isso?	Perceção de competência Participação	Relacionar o gosto pela prática com a participação e a obtenção de sucesso
4.	Sentem que as atividades alternativas tiveram impacto na participação nas atividades de aula?	Participação	Perceber a relação entre as modalidades alternativas e a participação
5.	Tiveram prazer em praticar atividades alternativas em comparação com modalidades tradicionais? Quais foram as principais diferenças que sentiram?	Gosto pela prática	Perceber a satisfação em torno das modalidades alternativas
6.	As modalidades alternativas tiveram impacto na forma como visualizam o objetivo do jogo? Porquê?	Orientação motivacional	Perceber se os alunos reconheceram o objetivo das modalidades alternativas.
7.	Preferem jogar bem e perder ou jogar mal e ganhar? Houve alterações neste pensamento desde o início do período? O que motivou essas alterações?	Orientação motivacional	Simplificar a questão para perceber a valorização atribuída ao ato de ganhar.
8.	Sentem que têm mais sucesso em modalidades sem contacto físico? Porquê?	Perceção de competência e participação	Relacionar a taxa de participação das modalidades alternativas com a ausência de contacto
9.	As modalidades alternativas abordadas em aula têm regras facilitadoras em comparação com modalidades tradicionais (fistball por exemplo), sentem que esse aspeto afeta a vontade de participar?	Gosto pela prática	Perceber se os alunos relacionaram a taxa de sucesso com o aumento da taxa de participação.
10.	Sentem que têm mais sucesso quando executam bem a habilidade? Porquê?	Orientação motivacional	Refletir acerca da relação entre a boa execução e o sucesso.
11.	Qual o impacto que a participação ativa e mais frequente teve na vossa aprendizagem? Sentem que quando participam mais têm mais chances de aprender novas habilidades?	Participação	Refletir acerca do impacto das modalidades alternativas na autorregulação