

Ser professor de educação física é cuidar de cada aluno: experiências de flexibilidade pedagógica

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Vitor Hugo Almeida Pereira

Porto, junho de 2024

Ficha de Catalogação

Pereira, V. H. A. (2024). *Ser professor de educação física é cuidar de cada aluno: experiências de flexibilidade pedagógica*. Porto: V. Pereira. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS DE ENSINO; MOTIVAÇÃO; ENVOLVIMENTO NA AULA.

Dedicatória

À minha família e amigos,

Pelo apoio, confiança e motivação.

Agradecimentos

À FADEUP, por me proporcionar as ferramentas necessárias para esta nova etapa.

À Professora Cooperante, pelo sua dedicação à profissão, o seu enorme coração e espírito fora do vulgar, ajudando-me ao longo de todo este processo.

Ao Professor Orientador, pela competência e exigência demonstrada, levando-me a melhor dia após dia.

Ao núcleo de estagiários, pelos momentos partilhados.

Aos meus pais, por me terem apoiado em todo o meu percurso escolar.

À minha namorada, por me ouvir e ajudar a atingir sempre os melhores resultados.

À minha tia Conceição e à Margarida, pelo exemplo de excelência profissional.

À Teresa e à Alexandrina, pelo cuidado, disciplina e qualidade empregue no trabalho diário.

Aos meus colegas do mestrado, que me acompanharam nestes últimos dois anos, pela amizade criada.

Ao Eugénio, pelo tempo e conselhos prestados.

Obrigado!

Índice Geral

Ficha de Catalogação	II
Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras	IX
Índice de Tabelas	XI
Índice de Anexos.....	XII
Resumo	XIII
Abstract	XIV
Lista de Abreviaturas.....	XV
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. A influência do Desporto no meu processo de desenvolvimento	3
2.2. As expetativas iniciais à entrada para o estágio profissional em Educação Física	5
3. Enquadramento Institucional	6
3.1. Voltar a casa: A Escola Cooperante	6
3.2. A minha sala de professores: O Núcleo de Estágio	9
3.3. A primeira chamada: A Turma Residente	11
3.4. A segunda chamada: A turma do 6º ano	13
4. Enquadramento Operacional.....	15
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	15
4.1.1. Contextualização conceptual	15
4.1.1.1. O valor da Educação para o ser humano: a transversalidade dos saberes	15

4.1.1.2.O valor educativo da Educação Física na escola: um primado a preservar	17
4.1.1.3. O papel do Professor de Educação Física: a personalização pedagógica para a maximização da aprendizagem	19
4.1.1.4. Conceção pessoal do papel do professor e da disciplina de Educação Física: a importância de olhar para as necessidades de aprendizagem individuais e coletivas dos alunos em detrimento do estritamente normativo ..	20
4.1.2. Planeamento como um processo de antecipação da ação	22
4.1.2.1. Um mundo de intenções: Planeamento Anual.....	23
4.1.2.2. Um mundo de objetivos: Unidade Didática.....	26
4.1.2.3. Um mundo de obstáculos e realizações: Plano de Aula.....	26
4.1.3. Mapeamento das principais problemáticas do estágio profissional ...	28
4.1.3.1. A volatilidade dos problemas pedagógicos e reconfiguração continuada das soluções educativas	32
4.1.4. A utilização dos Modelos de Ensino no processo de ensino-aprendizagem	33
4.1.4.1.Mapeamento dos Modelos de Ensino: uma ferramenta pedagógica	33
4.1.4.2. Uma evolução na perspetiva da aplicabilidade dos Modelos de Ensino no processo de ensino-aprendizagem.....	36
4.1.4.3. Complementaridade entre a utilização de modelos de ensino e a diversificação das estratégias instrucionais.....	41
4.1.5. Desafios na organização, gestão, instrução e monitorização da aprendizagem dos alunos (<i>feedback</i> pedagógico)	44
4.1.5.1. Jogar xadrez com os espaços de aprendizagem: estratégias de gestão do espaço e dos alunos	44
4.1.5.2. Dos “livros” para o campo: estratégias instrucionais	46

4.1.5.3. A importância de ouvir a “voz dos alunos”: desafios na inclusão e equidade nas aulas de Educação Física	48
4.1.5.4. <i>iEducação Física</i> : a importância educativa da utilização de tecnologias na aula de Educação Física	50
4.1.6. Avaliação para a aprendizagem.....	53
4.1.6.1. De onde vimos e para onde vamos: Avaliação Diagnóstica.....	53
4.1.6.2. O mapa e a bússola: Avaliação Formativa	54
4.1.6.3. Onde chegamos: Avaliação Sumativa	57
4.1.7. Reflexão contínua da prática	58
4.1.7.1. Experiências da minha prática-reflexiva.....	59
4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	62
4.2.1. Fazer dentro das muralhas: envolvimento nas atividades da escola e socialização com a comunidade escolar	62
4.2.2. Não vá para o sofá: Projeto Saúde e Bem Estar	69
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Experiências motivacionais dos alunos relativas à participação em unidades de ensino consecutivas do Modelo de Educação Desportiva.....	71
4.3.1. Resumo.....	71
4.3.2. Abstract.....	72
4.3.3. Introdução	73
4.3.4. Objetivos do estudo	77
4.3.5. Metodologia.....	77
4.3.6. Recolha dos dados	78
4.3.7. Análise dos dados.....	80
4.3.8. Resultados	81
4.3.9. Discussão e Conclusões.....	90
4.3.10. Referências Bibliográficas	93

5. Considerações finais.....	96
5.1.O que levo desta experiência?	96
6. Referências Bibliográficas.....	98
7. Anexos.....	CIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhão Desportivo.....	7
Figura 2 - Auditório.....	7
Figura 4 - Estádio D. Afonso Henriques.....	8
Figura 3 - Campo exterior.	8
Figura 5 - Arrecadação.	8
Figura 6 - Turma residente (TR).	12
Figura 7 - Turma partilhada (TP).....	14
Figura 8 - Circuito funcional - exemplo.	24
Figura 9 – Tarefa de reflexão dos alunos sobre um dos temas da área dos Conhecimentos - exemplo.	25
Figura 10 - Exercício numa estação secundária - exemplo.....	33
Figura 11 - Quadro competitivo e ficha de pontuação individual.	45
Figura 12 - Ficha de registo de atitudes sociais (cooperativas) – exemplos. ...	46
Figura 13 - Cerimónia de encerramento e atribuição de prémios (exemplos) de uma UD MED.....	49
Figura 14 - Tarefas de autorregulação; um exemplo em badminton.	50
Figura 15 - QR-Codes com vídeos demonstrativos e ficha de registo – exemplos.	51
Figura 16 – Desafios da aplicação Goosechage (Orientação Urbana).	52
Figura 17 - Trabalho final do 1º período de um aluno com atestado médico de longa duração.	55
Figura 18 - Fichas de observação do jogo (quantitativas e qualitativas) – exemplos na UD de futsal e badminton.	56
Figura 19 - Cartazes e cerimónia de encerramento do Xico <i>Interclasses Olympics</i>	63

Figura 20 - Certificados de participação e registo fotográfico das ações de formação - exemplos.	64
Figura 21 – Cartaz, cronograma de atividades dos NE, certificado de participação e registo fotográfico da cerimónia de encerramento do Projeto Saúde e Bem Estar.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Problemáticas Educativas e Estratégias.....	29
Tabela 2 - Mapeamento dos Modelos de Ensino aplicados.....	35
Tabela 3 - Evolução Pedagógica dos Modelos de Ensino.	39
Tabela 4 - Estratégias e modelos de ensino utilizados na prática pedagógica.	42
Tabela 5 - Planeamento Anual das Atividades dos NE.....	66
Tabela 6 - Fiabilidade do questionário.	81
Tabela 7 - Valores de média e desvio padrão do pré-teste e valores do teste Mann-Whitney (comparação entre sexos).....	82
Tabela 8 - Valores de média e desvio padrão do pós-teste e valores do teste Mann-Whitney (comparação entre sexos).....	83

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planeamento Anual.	CIII
Anexo 2 - Unidade Didática – exemplo.....	CIV
Anexo 3 - Estrutura do plano de aula.	CV
Anexo 4 - Grelha de AD.	CV
Anexo 5 - Grelha de AF.....	CVI
Anexo 6 - Grelha de AS.	CVI
Anexo 7 - Dia Europeu do Desporto Escolar com uma das turmas participantes.	CVII
Anexo 8 - Corta-mato escolar.	CVII
Anexo 9 - Evento no bar da escola sobre o Dia Mundial da diabetes.	CVIII
Anexo 10 - Aula de preparação para as provas de pré-requisitos de ginástica.	CVIII
Anexo 11 - Documento disponibilizado aos estudantes que participaram na atividade do circuito de treino funcional.....	CIX
Anexo 12 - Treino de calistenia no parque da cidade de Guimarães.	CIX

Resumo

O Estágio Profissional integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, assumiu um papel fundamental na minha formação. Este estágio representou um marco crucial no meu desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando-me a oportunidade de aplicar e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica. Durante o ano letivo, observei um crescimento significativo, adquirindo competências valiosas e desenvolvendo novas abordagens pedagógicas. Este relatório documenta a minha evolução e a dos alunos, destacando a implementação de diversas estratégias pedagógicas. A abordagem por níveis de ensino, a promoção da participação ativa e responsabilização dos alunos, o recurso às tecnologias e a aplicação de modelos de ensino como estratégia para resolver problemas pedagógicos foram fundamentais para o progresso alcançado. Ao longo do ano, a pouca motivação para a prática, a imprevisibilidade e condicionalismos das condições materiais e espaciais da escola, exigiram uma constante adaptação dos vários níveis de planeamento e a criação de estratégias inovadoras que envolvessem os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Perante a observação de falta de motivação entre os alunos, surgiu o interesse pelo estudo da Motivação, com o objetivo de avaliar o impacto da utilização de um modelo de ensino centrado nos alunos, no desenvolvimento da motivação para as aulas de Educação Física. Em conclusão, este relatório evidencia a importância do meu Estágio Profissional na minha formação como futuro professor de Educação Física, proporcionando-me uma experiência enriquecedora que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS DE ENSINO; MOTIVAÇÃO; ENVOLVIMENTO NA AULA.

Abstract

The Professional Internship integrated into the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sports, University of Porto, played a fundamental role in my training. This internship represented a crucial milestone in my personal and professional development, providing me with the opportunity to apply and deepen the knowledge acquired throughout my academic training. During the academic year, I observed significant growth, acquiring valuable skills and developing new pedagogical approaches. This report documents my evolution and that of the students, highlighting the implementation of various pedagogical strategies. The approach by educational levels, the promotion of active participation and student responsibility, the use of technology, and the application of teaching models as a strategy to solve pedagogical problems were fundamental to the progress achieved. Throughout the year, low motivation for practice, the unpredictability and constraints of the school's material and spatial conditions required constant adaptation of various planning levels and the creation of innovative strategies to engage students in the teaching-learning process. Faced with the observation of a lack of motivation among students, interest in the study of Motivation arose, with the aim of evaluating the impact of using a student-centred teaching model on the development of motivation for Physical Education classes. In conclusion, this report highlights the importance of my Professional Internship in my training as a future Physical Education teacher, providing me with an enriching experience that significantly contributed to the development of pedagogical skills and the promotion of a more effective and inclusive learning environment.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING; TEACHING MODELS; MOTIVATION; CLASS ENGAGEMENT.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EEFEBS - Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC - Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PO - Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Este Relatório de Estágio (RE) reflete o meu processo de formação pessoal e integração no contexto profissional, estabelecendo a conexão entre o conhecimento teórico e prático. Este documento faz parte do plano de estudos do 2º Ciclo de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e destaca as minhas experiências e aprendizagem ao longo do Estágio Profissional (EP). Desta forma, o EP é uma oportunidade única de aprendizagem e um momento crucial na definição da identidade profissional, através da confrontação de saberes teóricos em condições de prática imprevisíveis (Batista et al., 2014). Durante esta fase crítica, compreendi a necessidade de desenvolver a habilidade de “aprender a aprender”. O desenvolvimento desta competência é fundamental num período em que o conhecimento pedagógico do conteúdo se revela insuficiente. Para além disso, esta capacidade de adaptação é um critério fundamental de diferenciação profissional, sobre forma dos professores fazerem face às rápidas transformações e evoluções do tempo. (Alonso, 1998; Ball, 2000; Queirós, 2014).

Igualmente, compreendi o verdadeiro papel da escola e do professor. Este espaço precioso assume-se como um lugar de aprendizagens múltiplas, tanto para os alunos como para os professores. Enquanto Estudante Estagiário (EE) e futuro profissional de educação, percebi que a escola continua a ser o melhor elevador social. O professor tem de possuir um olhar holístico e ver a pessoa por detrás do aluno e ter a sensibilidade para ajudar. Deve dominar um conhecimento específico da sua área de atuação e, ao mesmo tempo, possuir um conhecimento alargado de outros domínios da educação (por exemplo: cidadania, ética, educação sexual, saúde e bem estar), de forma a conduzir os alunos a atingirem o máximo das suas capacidades. Sobre forma de contribuir para uma melhor aprendizagem, o ensino da EF está em vias de se transformar, gradualmente, num modelo híbrido, através da combinação de diferentes pedagogias (Farias et al., 2015) e incorporando cada vez mais recursos digitais no ambiente educacional (Barker et al., 2017), exigindo do professor uma constante adaptação e atualização das suas práticas pedagógicas.

No decorrer desta experiência de Prática de Ensino Supervisionado (PES) na Escola Cooperante (EC), tive a felicidade de voltar a uma casa que tão bem conhecia. Durante este tempo, contei com o apoio do Núcleo de Estágio (NE), constituído por três professores estagiários, sendo o apoio mútuo constante, desde o início. Tive igualmente o suporte da Professora Cooperante (PC) e do Professor Orientador (PO) os quais desempenharam um papel fundamental para a resolução de problemas pedagógicos e na orientação de questões relacionadas com o RE. Este relatório apresenta todo o trabalho desenvolvido ao longo do EP, nas três áreas de desempenho apresentadas no regulamento do estágio: Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

Desta forma, a estrutura do RE contempla cinco tópicos principais. No primeiro ponto, Introdução, exponho o propósito deste trabalho, o enquadramento e pertinência do EP e da PES na formação de professores, seguindo-se a estrutura do RE. No segundo ponto, Enquadramento Pessoal, apresento o meu percurso académico, desportivo e profissional, assim como as motivações, inspirações e expetativas na entrada para esta nova fase. No terceiro ponto, Enquadramento Institucional, faço uma análise das condições de aprendizagem na Escola Cooperante (EC), abrangendo todos os membros do NE e as turmas atribuídas. No quarto ponto, Enquadramento Operacional, divido-o em três áreas: área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, envolve todo o processo relativo à conceção, planeamento, execução, avaliação e reflexão do ensino; área 2, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, expõe todas as minhas participações em atividades desportivas, não desportivas e formações profissionais na EC, bem como, o projeto desenvolvido pelos NE – “Projeto Saúde e Bem-estar” e área 3, “Desenvolvimento Profissional”, na qual destaco o projeto de investigação em contexto escolar, explicando o estudo intitulado: “Experiências motivacionais dos alunos relativas à participação em diversas unidades de ensino do Modelo de Educação Desportiva”. No quinto e último ponto, Considerações Finais, realizei um balanço global de toda a experiência ao longo do ano letivo.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. A influência do Desporto no meu processo de desenvolvimento

O meu nome é Vítor Hugo Almeida Pereira, tenho 27 anos, natural de Guimarães, concelho onde habito. Nesta cidade histórica, cresci a ouvir passagens dos feitos do primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques, e todas as suas conquistas. Sou um apaixonado pela minha cidade, pela sua beleza, gastronomia e herança cultural, sendo, simultaneamente, um privilegiado por ter crescido sob as suas ruas, costumes e tradições.

Desde cedo o desporto fez parte da minha vida. As correrias eram constantes em casa da minha avó. Os jogos de futebol de rua com os meus amigos, primos e vizinhos no verão, começavam com luz e terminavam com a escuridão. Sem árbitros, sem equipamentos, sem campos, uma simples bola, dois pares de pedras e um pequeno espaço para os carros passarem eram suficientes. Nesses pequenos jogos, com vitórias e derrotas, habilidades e valores fundamentais foram crescendo e se cimentando em mim. Correr, saltar, cair, levantar, comunicar, trabalhar em equipa, resolver problemas e tomar decisões, eram algumas das competências trabalhadas que se revelariam imprescindíveis nas etapas seguintes da vida.

A minha família sempre esteve ligada ao desporto, tornando-se no principal fator para a minha iniciação na prática de atividade física. A minha vivência desportiva foi marcada pela diversidade de experiências e, como em muitos outros casos, a natação foi a porta de entrada para o mundo desportivo, através da qual desenvolvi as primeiras competências motoras, sociais e afetivas. Aos 13 anos, surgiu o futebol por incentivo do meu pai, que ansiava por aquele momento, acreditando que poderia ser “um Cristiano Ronaldo”. Durante a semana, o tempo era dedicado à escola e aos treinos, enquanto os fins-de-semana eram reservados para a tensão dos jogos. No entanto, juntamente com o sonho, veio a pressão e a crítica. Rapidamente, o desporto de competição se tornou esgotante, insuportável e insustentável. A pressão era sufocante e as experiências negativas ditaram o meu abandono do desporto de alta competição,

deixando marcas de medo, ansiedade e indecisão na hora de mudança ou na procura de um novo desafio.

Sempre fui um apaixonado pelo desporto, mas aquilo de que eu mais gostava era o que ele me proporcionava depois do jogo: o espírito de grupo, a união, a entreaajuda, a amizade, a lealdade o companheirismo e a superação. Todas estas valências procurei incutir nas minhas ações diárias e talvez tenha sido essa a razão que me fez seguir pela via do Desporto. Acredito que uma educação direcionada para os valores desportivos contribui para a formação de cidadãos mais determinados, solidários e eticamente corretos. Compete aos professores de Educação Física (EF) fazerem uso do lugar privilegiado que ainda ocupam na escola, acolhendo e respeitando todos os alunos, não esperando pela excelência e assumirem-se como uma janela de oportunidade para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Relativamente ao ensino da EF, a decisão por enveredar por esta área era uma incerteza, ainda há pouco tempo atrás, porque não olhava para o ensino como algo que eu pudesse fazer. Não tinha confiança nas minhas capacidades e assustava-me a ideia de ter de falar para várias pessoas. Sempre olhei para os professores como “modelos”, visto ter pessoas na família ligadas ao ensino, e face às minhas experiências positivas na escola, mas nunca imaginei vir a eleger esse caminho. Além disso, as reduzidas oportunidades e condições de trabalho disponíveis, tornavam pouco apelativo investir na profissão de docente.

Contudo, surgiu, há três anos, o primeiro contacto com a profissão através da oportunidade de dar aulas no ensino primário. Esta experiência transformou totalmente a minha perspetiva em relação ao ensino, dada a relevância desta área para o futuro da sociedade, orientando-me na escolha de um caminho profissional a seguir. Inspirou-me a querer melhorar e a evoluir de forma a oferecer um serviço de qualidade, numa altura de elevada exigência para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em suma, foi este o percurso que me conduziu à realização deste mestrado, na mais prestigiada Universidade de Desporto do país.

2.2. As expetativas iniciais à entrada para o estágio profissional em Educação Física

A partida para esta nova fase, gerou um conjunto de sentimentos contraditórios sobre a minha capacidade para corresponder ao desafio e exigências da minha instituição formadora, sem comprometer a aprendizagem dos alunos.

A incerteza era motivo de inquietação, dado que o meu contacto anterior com aquela escola se limitara à perspetiva de aluno. Regressar agora a um ambiente conhecido, mas assumindo um papel distinto de responsabilidade e compromisso, despertou algumas apreensões e interrogações: Como se apresentará a escola? Os professores permanecerão os mesmos? Será que vou ser bem recebido? Quem serão os meus colegas de núcleo?

Naturalmente, as minhas inquietações também se estendiam aos alunos: Como será a dinâmica da turma? Demonstrarão empenho e interesse nas aulas de EF? Serão rebeldes? Estarei preparado para aplicar, de maneira eficaz, os conhecimentos adquiridos durante a minha formação?

Perante esta panóplia de preocupações, sublinho que o constante alerta e a determinação em adquirir conhecimento foram fundamentais para superar as incertezas. Com o compromisso de não queimar etapas e de evoluir de forma contínua, procurei absorver o máximo de conhecimento possível. Apenas assim consegui dar resposta às exigências que a escola me colocou e proporcionar um ensino de qualidade e eficiente, procurando aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos últimos anos, em particular do ano passado, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Acreditei que iria ser um ano inesquecível e superaria todas as dificuldades, comprometendo-me a melhorar diariamente, elevando a minha competência em múltiplos domínios.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Voltar a casa: A Escola Cooperante

A EC, onde decorreu a PES, é um espaço do qual guardo excelentes recordações, uma vez que, fez parte do meu percurso escolar. Sem dúvida que foi um sentimento indiscreto voltar a uma casa familiar, assumindo um papel diferente.

Esta Instituição localiza-se no concelho de Guimarães, sede de agrupamento de escolas da região, destinada a alunos que frequentam o ensino secundário. A escola possui características únicas em relação à dinâmica, quantidade e abrangência de atividades disponibilizadas aos estudantes. Aposta na qualidade dos conteúdos transmitidos aos alunos, a par de uma educação para os valores humanos. O seu Projeto Educativo encontra-se alinhado com a lei de bases do Sistema Educativo e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em torno de dois grandes domínios: “Educação para o Conhecimento”; “Educação para a Cidadania”.

O objetivo das escolas do agrupamento consiste em orientar os alunos combatendo as ondas de desinformação, promovendo o espírito crítico, a criação de hábitos e estilos de vida saudáveis e sensibilizando para a diferença, desigualdade e discriminação, a partir de saberes e conhecimentos, com um contributo valioso para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Porém, ao longo do ano, verifiquei que face aos objetivos abrangentes da escola, as aulas de EF são, em alguns momentos, suprimidas para dar lugar a uma variedade de eventos e atividades disponibilizadas aos estudantes, obrigando-me a repensar e a reavaliar constantemente o planeamento, tentando não comprometer a aprendizagem dos estudantes da turma.

Relativamente ao espaço disponível para a prática pedagógica, a instituição oferece um pavilhão desportivo (Figura 1) que se divide em três espaços (P1, P2 e P3), possibilitando a prática de três turmas em simultâneo, um auditório (Figura 2) e um campo exterior (Figura 3).

Apesar de apresentar boas condições, o pavilhão torna-se bastante frio, durante o Inverno, devido às aberturas laterais. Além disso, o espaço de trabalho fica limitado devido ao elevado número de alunos por turma. As estações secundárias revelaram-se um recurso extremamente útil a nível organizacional das aulas, aproveitando ao máximo a área disponível, permitindo colocar todos os alunos em atividade, com mini-competições lúdicas e/ou exercícios específicos de aptidão física ligados à modalidade abordada.

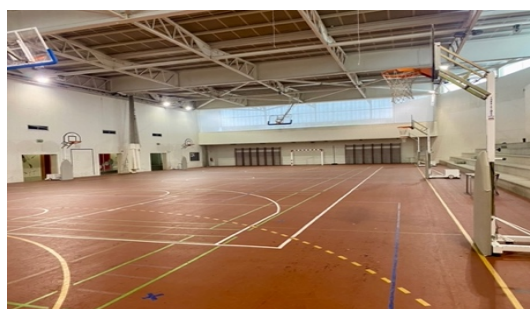


Figura 1 - Pavilhão Desportivo.

O auditório apresenta boas condições ao nível da sonorização, iluminação e pavimentação. Foi um espaço onde privilegiei as modalidades de ginástica, dança, aptidão física e desportos de combate.

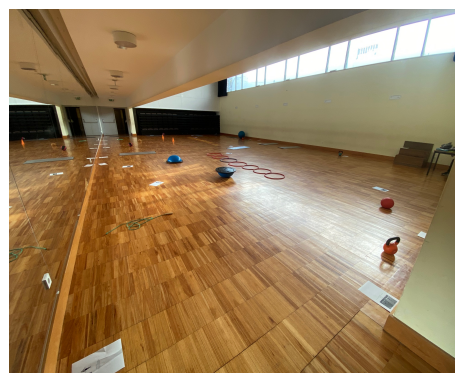


Figura 2 - Auditório.

Por último, os dois espaços exteriores - um dentro da escola (Figura 3), e um fora dos terrenos da instituição de ensino, localizado na periferia do estádio D. Afonso Henriques (Figura 4). A utilização de ambos estava condicionada pelas

condições climatéricas, o que obrigava a ter sempre um plano alternativo para a eventual possibilidade de não ser possível realizar a aula. Para além disso, eram fisicamente limitados, tendo interferência no planeamento das aulas.

No espaço dentro da escola as modalidades abordadas eram o basquetebol e o atletismo. Já o espaço fora da escola era destinado à modalidade de atletismo e aptidão física.

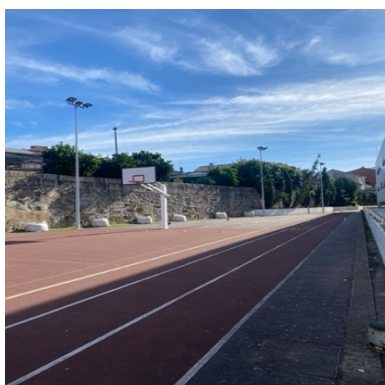


Figura 4 - Campo exterior.



Figura 3 - Estádio D. Afonso Henriques.

Em relação ao material, a escola disponibiliza uma arrecadação (Figura 5), sob a alçada dos professores de EF, com uma variedade de material armazenado, como podemos ver na imagem.



Figura 5 - Arrecadação.



A gestão dos espaços com as atividades letivas era definida pelo *roulement* das instalações desportivas, anunciado no início do ano letivo,

permitindo uma distribuição justa dos espaços pelos professores de EF. Após esse momento, os docentes elaboravam um plano anual de atividades, alinhado com as aprendizagens essenciais e os espaços designados.

3.2. A minha sala de professores: O Núcleo de Estágio

O meu NE era composto por quatro colegas estagiários, pelo PO e pela PC. Durante o ano trabalhamos em conjunto, procurando respostas para o complexo processo de formação profissional. Desde o início tinha consciência das dificuldades do processo de estágio e das várias fases de crescimento que iríamos percorrer, tendo em conta os diferentes contextos e dificuldades pessoais e profissionais de cada um.

O nosso grupo rapidamente percebeu que só com uma boa dinâmica e forte trabalho de equipa seria possível responder à exigência imposta pela EC, pelo PO e PC. Procuramos criar um clima positivo de partilha de ideias, perspetivas e experiências profissionais, promovendo práticas reflexivas em relação às aulas. Seguimos a visão de Flores (1999), promovendo um trabalho reflexivo e investigativo com os vários agentes do NE, em relação à nossa prática, numa perspetiva de auto-formação (no ponto 4.1.7.1. discorro sobre alguns momentos e estratégias de reflexão, individuais e com o meu NE, ao longo do ano letivo).

O PO e a PC desempenharam funções fundamentais na articulação dos saberes teóricos e a prática de ensino. O PO apoiou-me na minha formação profissional, fazendo uma supervisão, observação, colaboração e avaliação dos acontecimentos em torno do projeto de formação individual. De acordo com Simões (2008) o PO é fundamental no processo de formação do EE, fazendo uso do seu conhecimento especializado, fornecendo uma formação de qualidade ao nível científico, cultural e pedagógico. O PO disponibilizou aos EE uma ferramenta de enorme utilidade, a *Basecamp*, que consiste numa biblioteca digital, com literatura direcionada para a formação de professores e para a pedagogia. Esta plataforma serviu, também, como meio de interação e partilha

de informação com os EE. Todas as reuniões, formais e/ou informais foram, igualmente, oportunidades de aprendizagem. Partilhava as minhas dificuldades com o objetivo de encontrar soluções, a fim de melhorar rapidamente as minhas práticas. Além disso, mostrou ser um professor presente e disponível para ajudar, antecipando cenários e estabelecendo prazos para entrega das tarefas propostas, o que se mostrou bastante útil na organização e cumprimento dos prazos de entrega do RE.

Da mesma maneira, a PC ligou os conhecimentos teóricos à prática escolar. Segundo Queirós (2014); Rodrigues et al. (2016) o PC facilita a entrada na profissão proporcionando um ambiente formativo e despertando um “saber didático”. O diálogo entre estudante e professor experiente é essencial para desenvolver práticas de ensino, autoconhecimento e reflexão contínua. Vieira (1993) reporta cinco funções gerais do professor cooperante, sendo elas: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Estas funções refinaram a minha ação no espaço escolar, melhorando a minha intervenção, através do processo de socialização com a PC. A criação de uma relação de proximidade, apoio e união foi fundamental para dar resposta às minhas incertezas. A exigência e o questionamento constante eram rotinas diárias, impondo-me uma disciplina invisível. Costumávamos dizer à PC: “é mais do que nossa mãe”, mostrando-se sempre disponível para ajudar. Além disso, foram muitos os momentos de partilha de conhecimento, problemas e experiências que transcendiam as fronteiras da própria escola. Houve uma expressão que foi muitas vezes repetida pela PC ao longo do estágio, naqueles momentos apreensivos, cobertos de dúvidas e medos, que me acalmava e ajudava a superar as dificuldades da prática: “não há coisas de outro mundo, é tudo deste”.

Deste modo, o processo de supervisão pedagógica é indispensável para dar resposta às dificuldades sentidas e aperfeiçoar a ação pedagógica. De realçar, a excelência e o profissionalismo da PC, permitindo-me melhorar dia após dia.

3.3. A primeira chamada: A Turma Residente

Foi-me atribuída uma turma de 12º ano de escolaridade, do Curso de Ciências Socioeconómicas, constituída por vinte e oito alunos, (vinte e três rapazes e cinco raparigas), com idades compreendidas entre os dezasseis e dezassete anos (Figura 6).

Após a elaboração de um inquérito sociobiográfico no *Google Forms*, através de um trabalho conjunto com todos os elementos dos NE da EC, apliquei-o na aula de apresentação, a fim de conhecer melhor os alunos e para permitir-me moldar a prática pedagógica às suas especificidades e preferências. O inquérito teve por base um conjunto de parâmetros considerados relevantes para um melhor conhecimento individual dos alunos, do seu contexto familiar, hábitos de vida e as suas ligações com o desporto. O objetivo na elaboração do inquérito passava por formular perguntas fechadas e diretas, com vista a minimizar a ambiguidade das respostas e, assim, facilitar o posterior tratamento dos dados. O questionário integrou os seguintes parâmetros: identificação dos alunos; saúde; dados relativos à EF; dados relativos à atividade física; cidadania e educação sexual. Um aspeto que procurei reter foi a sua experiência desportiva, assim como, as preferências em relação às modalidades com o objetivo de ir ao encontro dos seus interesses, e desta forma incentivar e motivar para as aulas.

No seguimento, todos os alunos da turma demonstraram gosto pelas aulas de EF e apresentaram classificações que variavam entre os dezasseis e vinte valores, relativas aos dois anos anteriores. Constatei que uma percentagem significativa de alunos praticavam um desporto federado, sendo o futebol a modalidade mais selecionada, a par das atividades de ginásio. Em relação às modalidades preferidas para serem alvo de objeto de avaliação, no contexto das modalidades coletivas, os alunos optaram pelo futsal e pelo basquetebol. No que diz respeito às modalidades individuais, os alunos optaram pelo atletismo, com ênfase na variante da corrida de velocidade. Em relação às variantes da ginástica, os alunos preferiram a ginástica de aparelhos. No domínio

da dança, a maioria dos alunos escolheram as danças sociais. O badminton foi a mais votada dentro das outras modalidades.

Além disso, um outro objetivo importante era obter conhecimento do estado de saúde dos alunos. É importante destacar que nenhum estudante apresentou algum tipo de limitação física grave para a prática desportiva: três alunos sofriam de alergias; um aluno sofria de asma; dois alunos de dificuldades visuais; e uma aluna não realizou a maioria das aulas ao longo do ano, devido a um problema na articulação do joelho, que por problemas alheios a ela, tardou a observação médica e o subsequente tratamento.

No âmbito das temáticas relacionadas à educação sexual e cidadania, os alunos expressaram interesse em abordar tópicos como relações afetivas, valores e saúde durante as aulas.



Figura 6 - Turma residente (TR).

3.4. A segunda chamada: A turma do 6º ano

No 3º período, tive a oportunidade de lecionar uma turma do 6º ano numa das escolas do agrupamento. A turma era composta por 21 alunos, 9 rapazes e 12 raparigas (Figura 7).

A escolha das modalidades a lecionar ficou a cargo da professora titular de turma e dos PC, que decidiram que o meu NE abordaria a modalidade de andebol. As dificuldades na preparação das aulas deveram-se ao desconhecimento das condições espaciais e materiais da escola, bem como dos próprios alunos. Não sabia se o pavilhão ia ser partilhado com outra turma, qual era a dimensão do campo exterior e que tipo de bolas estavam disponíveis. Relativamente à dinâmica da turma, desconhecia os comportamentos dos alunos, tanto coletivos como individuais, ou seja, se eram alunos irrequietos, temperamentais ou motivados para as aulas.

A experiência iniciou-se no dia 10 de maio de 2024 e o *feedback* da turma foi bastante positivo. Ao longo das aulas utilizei a competição, a formação de equipas equilibradas e formas parciais de jogo, impondo restrições ao espaço, ao número e às funções dos alunos para que pudessem focar-se na resolução de situações-problema. Por exemplo, utilizei jogos 2x2 com apoios para melhorar o controlo e a posse de bola, criação de situações de finalização e para facilitar o processo de tomada de decisão. Outro exemplo foi o jogo 4x3+(Gr), que permitia um aumento das situações de finalização, devido à superioridade numérica, com o apoio do guarda-redes no ataque, procurando também interiorizar a ocupação racional do espaço.

Os alunos mostraram-se interessados, fazendo constantemente perguntas sobre as regras e sobre clubes na cidade onde poderiam experimentar a modalidade. Fiquei surpreendido com a capacidade de atenção e a autonomia demonstrada em tarefas de gestão da aula (montagem de campos, formação de equipas, arrumação do material), por alunos daquela faixa etária.

Esta experiência foi uma oportunidade de aprendizagem importante para compreender um novo espaço de atuação e de intervenção enquanto futuro professor



Figura 7 - Turma partilhada (TP).

4. Enquadramento Operacional

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Contextualização conceptual

4.1.1.1. O valor da Educação para o ser humano: a transversalidade dos saberes

A importância da Educação reside na sua capacidade de desenvolver as características físicas e sociais dos seres humanos, permitindo-lhes enfrentar e resolver os problemas do ambiente em que vivem. A capacidade de aprender, resolver problemas e atribuir significado permite a reconstrução da informação, através de processos mentais (percepção, memória, raciocínio) fazendo a distinção entre a espécie humana e animal, dando origem ao pensamento racional (Monteiro, 2017). Transpondo este pensamento para a realidade escolar, a educação deve contribuir para a valorização dos alunos, através da aquisição de ferramentas que lhes permitam compreender (aprender a conhecer), agir (aprender a fazer) e cooperar (aprender a viver juntos) com os membros da comunidade onde estão inseridos (Delors, 2001).

O ensino da EF exige dos seus profissionais muito mais do que o domínio técnico da sua profissão. Desde o início do meu EP, procurei construir um processo holístico de aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos desportivamente cultos e competentes, assim como socialmente e moralmente conscientes. Foi fundamental aprimorar as minhas capacidades de controlo da aula (instrução, disciplina, gestão e clima), adaptar os objetivos de aprendizagem às necessidades de cada aluno, criar tarefas desafiadoras com uma taxa elevada de sucesso e estabelecer um ambiente de trabalho positivo com a turma. De acordo com Rosado (2009, p. 15) a formação do jovem aluno “não se pode fundar exclusivamente no conhecimento moral, no conhecimento das regras do *fair-play* ou dos valores, antes devendo resultar da criação de um ambiente de convivialidade, de um clima afetivo seguro e de um ambiente ético partilhado.” Na mesma linha de pensamento, Rosado (2009) refere que devemos dirigir-nos para uma educação para os valores e desenvolvimento psicossocial, através da

criação de condições de experimentação dos vários papéis dentro do grupo; desenvolvimento do sentimento de pertença e aceitação; envolvimento em atividades voluntárias, motivadoras e desafiadoras em que existam objetivos e incentivos de natureza intrínseca; colocar ênfase no esforço e autossuperação e ética de trabalho.

Neste sentido do desenvolvimento completo do aluno, é fundamental o professor dominar o conteúdo para poder decidir sobre as estratégias adequadas para o seu contexto, nomeadamente, a utilização dos modelos de ensino. Esta abordagem permite combinar o conhecimento do conteúdo com diferentes estratégias pedagógicas, permitindo chegar a diferentes alunos, com diferentes necessidades e objetivos através de diferentes estímulos (cognitivos, sociais, motores), colocando o aluno como um construtor ativo da sua própria aprendizagem a fim de os motivar, dar autonomia e responsabilidade na prática desportiva.

No decorrer do ano, procurei transitar de modelos centrados no professor, para modelos centrados no aluno, seguindo o princípio em “aprender a jogar, jogando” (Graça & Mesquita, 2009, p. 158). Utilizei esta estratégia, uma vez que, os alunos da turma, ao longo do seu trajeto educativo, apenas tinham experienciado abordagens tradicionais de reprodução do conhecimento, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta (MID), maioritariamente de domínio técnico. Não querendo comprometer a aprendizagem apenas e só pela experimentação de um modelo de ensino, devido à pouca autonomia e dinâmica em tarefas auxiliares, com o avançar do ano fui ajustando a abordagem e o grau de dificuldade das tarefas, dando maior relevo ao domínio tático e construção de experiências de aprendizagem, condicionando o jogo em função do objetivo pretendido. Assim, tendo como objetivo gerar mais e melhor aprendizagem, e consciente das diferenças de cada aluno, procurei dar maior importância ao papel de cada um, através das relações criadas com o envolvimento na prática.

4.1.1.2. O valor educativo da Educação Física na escola: um primado a preservar

De acordo com a lei de bases da Atividade Física e Desporto, artigo 28.º, “a educação física e o desporto escolar devem ser promovidos no âmbito curricular e de complemento curricular, em todos os níveis e graus de educação e ensino, como componentes essenciais da formação integral (motor, socio-afetivo e motor) dos alunos, visando especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura”¹.

No entanto, a disciplina permanece em luta constante pelo reconhecimento equiparável às outras disciplinas, refletindo a ideia generalizada de que esta área “vale pouco” no nosso sistema educativo. Como agravante, as mudanças políticas, sociais e culturais têm afetado as estruturas escolares e a configuração curricular em Portugal. Prova disso é a instabilidade sentida nos últimos anos, com a contabilização ou supressão da nota obtida para a média do ensino secundário, descredibilizando a disciplina e colocando-a como substituível, secundária e de “pouco peso”.

Contudo, a EF destaca-se pela sua importância educativa. De acordo com Graça e Mesquita (2009), os jogos desportivos trazem um conteúdo educativo à disciplina, através do valor do jogo, que aportam um conjunto de valores morais, culturais e sociais, assim como, sentimentos de prazer, realização e transcendência de quem os joga. Trata-se da única disciplina que trabalha o corpo como um objeto pedagógico, construindo pontes com outras disciplinas dentro das suas práticas, sendo por isso, indispensável no currículo escolar (Batista & Queirós, 2015; Matos, 2012).

É certo que, apesar da grande necessidade e importância face aos ganhos comportamentais, físicos e pessoais que pode significar a prática da EF, verifica-se uma baixa exigência dos professores e alunos. A legitimação que a persegue encontra-se dependente da importância que lhe é atribuída, as

¹ In Lei de Bases da Atividade Física e Desporto, lei n.º5/2007 de 16 de janeiro, artigo 28.º, p. 7.

expetativas e exigências colocadas (Graça, 2014). O foco educativo tem sido a aquisição e reprodução de conhecimento, esvaziando o espaço de oportunidade para o pensamento crítico, reflexão e criatividade.

Ao longo da minha PES, pude verificar algumas situações de atropelo da disciplina, em que determinadas áreas de atuação foram priorizadas e sobrepostas ao tempo destinado à EF. O espaço de atuação da escola transformou-se, assim, numa disputa por território curricular, sensível e frágil às mudanças sociais e culturais (Graça, 2014).

Uma explicação remete a responsabilidade para as inúmeras atividades desenvolvidas pela instituição de ensino, que, embora sejam de grande importância para o desenvolvimento dos alunos, acabam por ofuscar o tempo destinado à disciplina. No entanto, uma outra razão para esta desvalorização, prende-se com a perspetiva da EF como uma atividade educativa preocupada unicamente com o desenvolvimento físico, “*education of the physical*”, e a visão em torno da saúde, “*education through the physical*”, num processo de ensino direcionado para o divertimento e controlo disciplinar e para a aptidão física, com foco no desenvolvimento de alunos fisicamente ativos, através da aquisição de hábitos e estilos de vida saudáveis, como forma de combate a certas doenças, como é o caso da obesidade, em detrimento do processo de ensino-aprendizagem (Crum, 1993).

Do meu ponto de vista, a EF transcende a perspetiva física, tendo um compromisso único com os alunos, o desporto e a sociedade. Não deverá restringir-se apenas a uma perspetiva, mas sim, conviver com as várias posições, construindo o seu próprio caminho. Deve direcionar estratégias de aprendizagem que visem a aquisição de condição física, o desenvolvimento dos domínios técnico-motores, interpessoais, reflexivos e culturais dos alunos, atingindo uma “corporalidade consciente” (Batista & Queirós, 2015; Crum, 1993). (Saliento nos pontos 4.1.3. e 4.1.4., de forma detalhada, as dificuldades, estratégias e os modelos de ensino utilizados ao longo da minha PES).

De olhos postos no futuro, o meu objetivo enquanto professor passará por aplicar práticas educativas repletas de intencionalidade pedagógica, integradas

num plano consciente com vista à melhoria da condição física (percepção do corpo), da competência motora (identificação das componentes críticas das tarefas/jogo) e da apreciação e vinculação com o desporto. O desenvolvimento de uma formação cultural (cultura desportiva), social (interações entre alunos e professor) e pessoal (formação da identidade própria dos alunos), criando vivências desportivas autênticas, significativas e duradouras, respeitando os direitos e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, elevando a exigência e garantindo a sustentabilidade e o valor educativo da disciplina.

4.1.1.3. O papel do Professor de Educação Física: a personalização pedagógica para a maximização da aprendizagem

A profissão de docente transcende as tarefas da sala de aula. É encarada por muitos como uma vocação, uma missão, um contributo e dever para com a sociedade. Esta visão, exige a necessidade de uma educação contínua e permanente dos professores, evitando comodismos e rotinas nas suas práticas.

Tendo em conta as características únicas da disciplina e como forma de colocar a aprendizagem no centro do processo, construindo experiências de aprendizagem significativas, o professor de EF necessita possuir um forte conhecimento e domínio do conteúdo, dos alunos e do seu espaço de atuação. Para isso tem de se fazer acompanhar por uma “mala de ferramentas” didático-pedagógicas (ex: linguísticas, organizacionais e relacionais) que o auxilie no processo de ensino-aprendizagem, através da criação de experiências sensoriais e motoras, vindas das interações do corpo com o meio (Batista & Queirós, 2015), atingindo os objetivos educativos centrados na cultura do movimento (Betti & Zuliani, 2002) e no desporto (Bento, 1999), como forma do professor interagir com os alunos.

Uma outra preocupação, sentida ao longo deste ano, foi a criação de empatia com a turma. Durante o EP, adaptei e ajustei a minha ação ao perfil dos alunos, para poder merecer a sua confiança. O meu PO referiu que “o professor muitas vezes tem de ser um ator, colocar uma máscara e interpretar uma personagem”. Nóvoa (2009) refere que as “dimensões profissionais cruzam-se

sempre, inevitavelmente com as dimensões pessoais.” O tato pedagógico defendido pelo autor, salienta a importância da capacidade de relação e comunicação na prática educativa, mantendo um equilíbrio entre a sua identidade profissional e pessoal.

Apercebi-me que neste processo de mudança e desenvolvimento profissional, a reflexão e o questionamento, durante e após a prática, contribuíram para a formação da minha personalidade pedagógica, resultando na reformulação do meu pensamento, melhoria das minhas práticas e ganhos de novos conhecimentos.

No entanto, é difícil definir em que consiste um “bom professor”, uma vez que, ele será sempre influenciado pelo seu contexto. No meu ponto de vista, para além das características mencionadas anteriormente, o “bom professor” é capaz de marcar positivamente os seus alunos, assumindo-se como uma referência; comprometendo-se com a sociedade, lutando para que os seus alunos consigam atingir os seus objetivos. Complementarmente, deve ser um bom comunicador; capaz de trabalhar em equipa; adaptar-se à mudança; procurar novos desafios para poder evoluir, e, sobretudo, ter paixão pela EF.

4.1.1.4. Conceção pessoal do papel do professor e da disciplina de Educação Física: a importância de olhar para as necessidades de aprendizagem individuais e coletivas dos alunos em detrimento do estritamente normativo

A arte de ensinar reside não apenas na transmissão de informações, mas na capacidade de adaptar estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais e coletivas dos alunos. Em resultado disso, a identidade do professor emerge como uma competência crítica no processo, tendo este, a necessidade de compreender as motivações, desafios e expectativas dos seus alunos (criação de empatia). Ao estabelecer uma comunicação eficaz, criar um clima de confiança e respeito mútuo, o professor não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas, também, promove um sentimento de pertença e envolvimento da turma.

No entanto, os contextos onde decorre a nossa ação condicionam e definem o caminho a seguir. Por exemplo, se no currículo de EF estipula que no 12º ano, os alunos têm de jogar o 5x5 ou o 7x7 no andebol, mas não existem condições espaciais da escola ou competências físicas dos alunos para essa forma de jogo, é necessário adaptar os conteúdos para aquilo que queremos promover (por exemplo, através de formas parciais de jogo como o 3x1 e o 3x2).

Além disso, o professor de EF não pode ser visto como um facilitador, limitando-se à mera transmissão de conhecimento, monitorização de atividades e, muito menos, permanecer amarrado a documentos orientadores. Deve ser um agente de transformação e orientação, indo ao encontro do objetivo fundamental da educação: capacitar os alunos a atribuírem significado (gosto) ao conhecimento adquirido, a contextualizá-lo dentro das suas próprias experiências e a aplicá-lo, de maneira significativa, nas suas vidas pessoais e profissionais futuras.

A aula deve assumir-se como um espaço de inclusão, socialização e interação dos alunos, fazendo uso do poder socio-afetivo da disciplina de EF, aproveitando as características vinculativas do jogo. Daí, o papel do professor em regularizar a competição e planejar situações de aprendizagem, tendo como base o princípio da criação de “atividades formativas tão globais quanto possível e tão analíticas quanto necessário” (Jacinto et al., 2001, p. 28). O professor deve lutar pela personalização do ensino, tendo a capacidade de adaptar os conteúdos, transitar entre modelos instrucionais mais tradicionais, para abordagens colaborativas centradas no aluno e fazer uso de novas ferramentas digitais, como apoio à aprendizagem. Contudo, não será na escola que se irão desenvolver grandes atletas, mas é na escola que os valores, conhecimentos e habilidades podem ser incutidos, fornecendo as ferramentas necessárias para a prática de atividade física autónoma e segura fora da escola. De acordo com Cale e Harris (2012) a prática de atividade física em crianças e jovens apresenta melhorias ao nível cardiovascular, cardiorrespiratório, muscular, saúde mineral óssea e gordura corporal. Além de benefícios psicológicos ao nível da autoestima, funções cognitivas, ansiedade e depressão.

Deste modo, os professores de EF devem dar a oportunidade para o desenvolvimento de vivências desportivas, construir a predisposição dos alunos para a aquisição de práticas saudáveis quando saírem da escola e, se possível, transmitirem esse conhecimento desportivo para as suas famílias. Por fim, os professores devem estar atentos aos sinais de alarme dos seus alunos, tendo a capacidade de os individualizar, perceber e compreender, a fim de orientar ou intervir em situações de maior gravidade da vida pessoal e familiar das crianças e jovens.

4.1.2. Planeamento como um processo de antecipação da ação

O planeamento é a principal dificuldade sentida pelos EE de EF em Portugal (Inácio et al., 2014), assumindo-se como uma ferramenta indispensável e uma necessidade para qualquer professor, permitindo antecipar a ação (pensar antes de agir), garantindo o cumprimento dos objetivos e promovendo a aprendizagem dos alunos. Como refere Januário et al. (2015) esta prática oferece múltiplas vantagens para o professor de EF, nomeadamente, a redução da ansiedade, a antecipação de problemas, o estabelecimento de objetivos, a partilha de ideias entre profissionais e a melhoria de questões organizacionais e de eficácia da aula.

Este processo arrancou no início do ano letivo, após um levantamento e análise dos documentos organizacionais da escola (projeto educativo, regulamentos), do grupo disciplinar (plano anual de atividades, plano anual de atividades dos núcleos de estágio, plano anual de atividades do departamento de EF, critérios de avaliação, *roulement* das instalações desportivas) e do Ministério da Educação (Programa Nacional de EF, aprendizagens essenciais, PASEO), com o objetivo de me integrar ao meu espaço de atuação.

A primeira aula foi dedicada à minha apresentação, seguida pela explicação do funcionamento e organização da disciplina. Apliquei um inquérito sociobiográfico à turma que me permitiu conhecer melhor os alunos e desenhar um planeamento com base nas suas modalidades de preferência. Neste caso específico, a EC tem uma particularidade, na medida em que, sacrifica o

cumprimento rígido do Programa Nacional de EF, em prol das escolhas dos estudantes, com a intenção de incrementar o gosto e fornecer um maior número de oportunidades de sucesso e vivências desportivas, permitindo, assim, aos alunos participarem no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento, iniciei o desenho dos vários níveis de planeamento: macro (anual), meso (unidades didáticas) e micro (aula), tendo em consideração as escolhas e dificuldades dos alunos, os materiais disponíveis e as condições de prática (*roulement* dos espaços), para uma distribuição equilibrada das aulas por modalidade. Posto isto, as modalidades seriam lecionadas em blocos de noventa minutos, às terças e quintas-feiras (em horários comprometidos entre as 10h10 e as 11h40), de acordo com as características do espaço atribuído.

4.1.2.1. Um mundo de intenções: Planeamento Anual

O planeamento anual foi a primeira etapa do processo, permitindo-me visualizar o ano letivo, seleccionar as modalidades, estabelecer objetivos, traçar linhas orientadoras, estratégias e modelos de ensino a utilizar, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Na minha prática pedagógica as modalidades lecionadas foram: 1º período – voleibol, badminton e orientação; 2º período - badminton e futsal; 3º período – basquetebol, andebol e orientação; anualmente - atletismo, dança e ginástica (Anexo 1). Ao analisarmos o Programa Nacional do ensino secundário (12ºano) constatamos que os alunos tinham de ser avaliados em três grandes áreas: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. No seguimento, em reunião de departamento de EF, ficou definido que as percentagens de avaliação seriam: 70% Atividades Físicas, 20% Aptidão Física e 10% Conhecimentos.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais para o 12º ano, na área das Atividades Físicas, os alunos teriam de ser avaliados em seis modalidades (Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica/Atletismo, Atividades Rítmicas Expressivas, Outras), sendo três de nível introdutório e três de nível elementar.

No entanto, tal como já foi referido, não cumprimos, na íntegra, o programa, na medida em que, procuramos proporcionar aos alunos mais oportunidades de sucesso, dando-lhes a opção de decidir no que queriam ser avaliados. Por exemplo: no domínio ginástica/atletismo, os alunos foram avaliados a uma matéria da sua preferência, apesar de termos abordado as duas. Este processo foi igualmente aplicado nas restantes modalidades durante o ano.

Na área da Aptidão Física estiveram presente os testes FitEscola, bem como, o desenvolvimento de trabalho de condição física através de circuitos funcionais, ao longo da grande maioria das aulas (Figura 8).

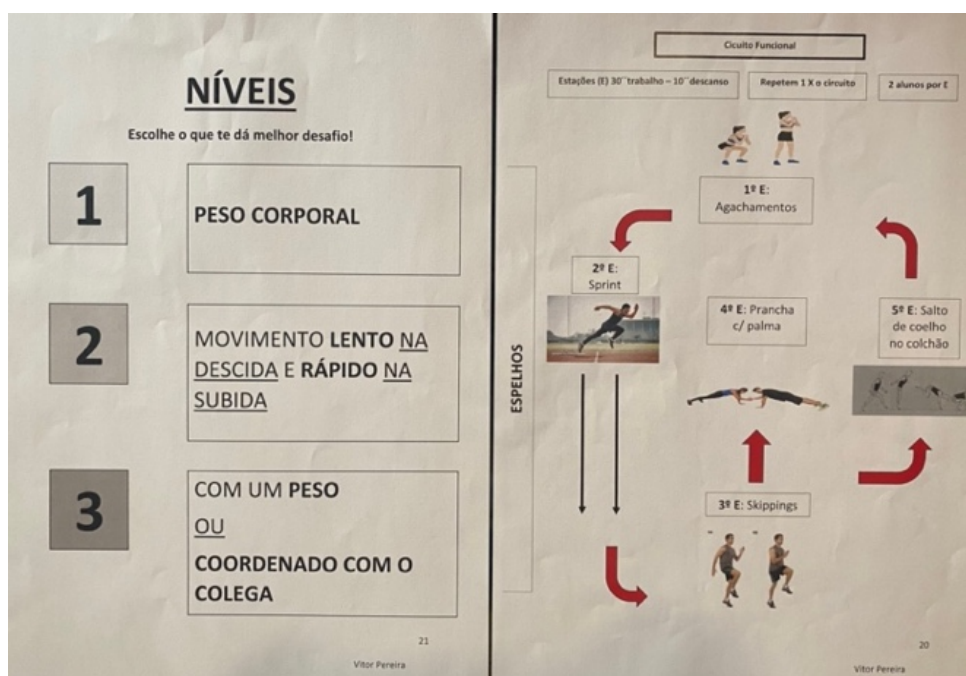


Figura 8 - Circuito funcional - exemplo.

Na área dos Conhecimentos, os temas abordados foram: especialização precoce e exclusão ou abandono precoces, violência (dos espetadores e dos atletas) vs. espírito desportivo, corrupção vs. verdade desportiva (Figura 9).

ATHLETA A - Projeto de Educação Sexual	
“Atleta A”, documentário sobre a polêmica que caiu sobre a ginástica olímpica dos EUA, quando surgiram denúncias de abuso sexual do médico da seleção feminina, encobertas pela federação desportiva. O documentário baseia-se nas denúncias devastadoras das atletas, responsáveis pela revelação dos casos e exposição da cultura de abuso a que eram submetidas as estrelas da elite olímpica americana. O período longo de confronto contra a pressão dos poderosos para impedir que as denúncias escandalosas viessem a público e a coragem das jovens responsáveis pelas acusações, culminaram no julgamento do caso, em 2018 e levou à renúncia de todo o comitê olímpico de ginástica feminina dos EUA, com as condenações a 175 anos de Larry Nassar, médico e alguns treinadores.	
1. Atleta: “Se ele é pedófilo, e eu não fizer nada em relação a isso, não vou conseguir viver comigo mesma.”	
2. Atleta: “Quando sabíamos que havia um agressor sexual entre nós, nunca dizíamos nada. Sentiamo-nos impotentes.”	
REFLEXAO	

Figura 9 – Tarefa de reflexão dos alunos sobre um dos temas da área dos Conhecimentos - exemplo.

Compreendi que o planeamento anual representa um mundo de intenções, devido às imprevisibilidades do dia-a-dia das escolas (greves, eventos, condições atmosféricas). Além disso, as dificuldades dos alunos e a sua predisposição para a prática, obrigavam-me a modificações estratégicas. Por isso, ao longo do ano, senti a necessidade de fazer adaptações constantes ao meu planeamento anual para equilibrar o número de aulas planeadas e dadas, para cada modalidade, tendo em conta as preferências dos alunos e os objetivos traçados:

“Um outro elemento que me condicionou muito o início do estágio foi a questão do planeamento. Na minha cabeça este era algo restrito, inalterável, quase uma regra a cumprir. Contudo, fui me apercebendo que o planeamento, seja qual for, não passa de um mundo de intenções. Deve ser um guia orientador, mas não intransigente a mudanças ou a alterações.”

(Reflexão, 1º Período)

4.1.2.2. Um mundo de objetivos: Unidade Didática

O planeamento de cada Unidade Didática (UD) foi elaborado segundo o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), tendo em conta as quatro categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, aptidão física e conceitos psicossociais), as quais eram determinadas após identificação do nível dos alunos, na primeira aula de cada modalidade (Anexo 2). A par deste processo, e sempre com o intuito de melhorar a preparação das aulas e a aprendizagem dos alunos, trabalhei em conjunto com o NE na construção de documentos de apoio para as modalidades lecionadas, apoiando as minhas decisões no Programa Nacional de Educação Física do 12º ano.

Em relação aos conceitos psicossociais, eram objeto de avaliação durante todas as aulas, tanto na zona principal como nas zonas secundárias, procurando que valores como a cooperação, responsabilidade e disciplina estivessem sempre presentes. No que concerne às habilidades motoras e à aptidão física, existiu sempre uma interligação entre os exercícios cooperativos e competitivos, de acordo com a modalidade lecionada. Relativamente à cultura desportiva, ao longo das aulas, os alunos eram questionados, em prática, sobre possíveis erros técnicos e táticos cometidos, sendo efetuada a correção adequada e, no final, feita uma reflexão acerca da matéria dada (por exemplo: regras, comportamentos esperados em situações-problema).

No fundo, procurava garantir uma sequência lógica e metodológica do conteúdo, ajustada ao contexto em que estava inserido, de acordo com os objetivos traçados, tendo consciência de que o plano poderia, a qualquer momento, sofrer alterações.

4.1.2.3. Um mundo de obstáculos e realizações: Plano de Aula

Relativamente à estruturação do Plano de Aula (PA) (Anexo 3), foi assumido, em NE, um modelo a seguir. De forma a sentir-me mais confiante e preparado para a aula fiz pequenas alterações para que este documento fosse o mais intuitivo, rápido e objetivo possível, no sentido de me auxiliar em situações

de dúvida e controlo do tempo, nomeadamente, a objetividade do texto, a esquematização dos exercícios, a redução dos critérios de êxito e a colocação da hora inicial e final de cada exercício.

Conforme destacado por Bento (2003), o professor deve antecipar a dinâmica da aula, planeando-a de acordo com suas decisões pedagógicas, antes mesmo do início da mesma. Esta premissa aplicou-se no meu caso pessoal, na medida em que, no momento de planejar a aula fazia sempre uma representação mental da organização, do discurso (ex: *feedbacks* e correções), do meu posicionamento e o dos alunos no pavilhão, os possíveis problemas que eles poderiam levantar e a elaboração do plano “a”, “b” e “c”, para o caso de eventuais contratemplos (por exemplo: ausência de alunos ou impossibilidade do espaço). No entanto, apesar de toda a preparação prévia dos acontecimentos, é na aula que o ensino se ganha ou se perde. Apesar de me ter precavido contra potenciais cenários, é impossível controlar todas as variáveis em torno de uma aula. Segundo Januário (2017), o planeamento é um sistema imprevisível e quanto mais imprevisível for o sistema, mais importante se torna desenvolvê-lo, como forma de contrariar essa imprevisibilidade e controlar a prática. Em conformidade, a minha prática foi marcada pela imprevisibilidade e necessidade de reformulação do planeamento, face às alterações e reduções no número de aulas:

“Fui obrigado a recorrer a algumas alterações no planeamento das aulas, devido ao plano de atividades de escola e do grupo disciplinar muito denso. Trata-te de uma instituição de ensino que se preocupa em proporcionar momentos de aprendizagem diferenciados aos seus estudantes. Além das aulas propriamente ditas, existem dezenas de atividades ao longo do ano que procuram despertar o interesse dos alunos e envolvê-los na dinâmica escolar, mas que condicionam e têm interferência na aprendizagem da disciplina.”

(Reflexão, 1º Período)

Resumidamente, o planeamento constituiu uma das minhas principais dificuldades, no início do EP. Esta dificuldade foi sendo superada à medida que me sentia mais confiante e capaz perante a turma. Um planeamento adequado, a internalização de estratégias e a criação de rotinas de trabalho, irá permitir ao professor contribuir para o desenvolvimento de condições de aprendizagem motivadoras, a melhoria das dinâmicas da aula e o seu próprio desenvolvimento profissional (Januário, 2017; Januário et al., 2015). Compreendi a importância da experiência para o aprimoramento desta ferramenta de organização e gestão do conhecimento, mas tenho consciência de que irá existir uma melhoria gradual com a simplificação de processos ao longo do tempo.

4.1.3. Mapeamento das principais problemáticas do estágio profissional

Nos tópicos seguintes, apresentarei um mapeamento das problemáticas educativas ao longo do ano letivo. Em seguida, farei uma análise das reconfigurações estratégicas adotadas para resolver alguns desses problemas.

Este ano foi marcado pela enorme diversidade de experiências, desafios e dificuldades da prática pedagógica. De maneira a facilitar a compreensão e temporalidade dos vários temas, a Tabela 1 espelha as problemáticas educativas ao longo do ano letivo.

Tabela 1 - Problemáticas Educativas e Estratégias.

Período	Turma	Modalidades	Problemáticas	Modelos de Ensino	Estratégias utilizadas	Evolução
1º Período	TR	Voleibol	Temo útil de aula; Diferentes níveis de desempenho; Comportamento dos alunos;	MID / MAC	Divisão antecipada da turma em equipas; Desenvolvimento de exercícios com níveis de habilidades diferentes; Idealizar os vários momentos da aula; Criação de estações secundárias (QR code);	Maior controlo da turma; Melhoria da gestão do tempo útil da aula; Elaborar estratégias alternativas; Utilização de tecnologias.
1º/2º Período		Badminton	Transmissão da informação; Material disponível para todos os alunos; Diferentes níveis de desempenho;	MID / MAC	Utilização do quadro móvel para explicação dos exercícios e dinâmica da aula na parte inicial; Aplicação de sistemas rotativos de alunos; Desenvolvimento de tarefas com níveis de habilidades diferentes;	Otimização do tempo de empenhamento motor; Criação de rotinas; Familiarização com as funções nas estações secundárias; Aprendizagem por níveis;
1º/3º Período		Orientação	Controlo da turma;	MID	Uso de novas tecnologias;	Maior motivação dos alunos;

					Interdisciplinaridade na aula de EF;	
1º/2º/3º Período		Atletismo	Motivação para a prática; Condições espaciais;	MAC	Utilização de exercícios dinâmicos e competitivos; Aulas duais (exemplo: voleibol e atletismo); Registo e exposição dos resultados dos alunos nas tarefas;	Maior predisposição para a aula; Melhor aproveitamento do espaço;
		Dança	Motivação para a prática; Domínio dos vários estilos de dança.	MID / MAC	Reconhecer, elogiar e valorizar o esforço, qualidade e participação dos alunos; Definição de grupos com elementos de nível de habilidade diferentes;	Enriquecimento pessoal da modalidade lecionada; Construção de uma relação positiva com os alunos;
		Ginástica	Motivação para a prática; Medos e receios da modalidade;	MAC	Exposição dos critérios de êxito; Exposições em formato vídeo dos exercícios; Demonstrações do professor e alunos de nível superior; Valorização da construção autónoma de esquemas gímnicos;	Maior autonomia; Atitude positiva e dinâmica; Evolução motora; Consciencialização do nível de competência;

					Reflexões críticas; Material de apoio no classroom;	
2º Período		Futsal	Acentuadas diferenças de nível de habilidade; Tempo de participação das raparigas;	MED	Condicionamento dos exercícios/jogo; Valorização do trabalho autónomo enquanto equipa;	Envolvimento social na aula; Participação nas propostas de trabalho;
3º Período		Basquetebol	Domínio dos conteúdos técnicos e táticos da modalidade; Níveis de habilidade distintos	MAC / MED	Demonstrações; Variantes dentro da mesma estrutura do exercício principal; Diferentes variantes de acordo o nível de habilidade dos alunos;	Desenvolvimento de conhecimentos acerca da modalidade; Envolvimento social na aula;
3 Período	TP	Andebol	Controlo da turma; Tempo útil da aula;	MID	Desenho de aulas dinâmicas; Estabelecimento de regras;	Aumento do tempo útil; Diminuição de comportamentos desviantes;

Nota: TR (Turma Residente); TP (Turma Partilhada); MID (Modelo de Instrução Direta); MAC (Modelo de Aprendizagem Cooperativa); MED (Modelo de Educação Desportiva).

4.1.3.1. A volatilidade dos problemas pedagógicos e reconfiguração continuada das soluções educativas

Ao longo do ano letivo, os problemas educativos foram-se transformando. Numa primeira fase, devido à falta de experiência, os problemas recaíam sobretudo em questões organizacionais. No entanto, no 2º e 3º período, com as questões de gestão da aula asseguradas (por exemplo: diferentes tempos da aula e comportamentos dos alunos), consegui focar-me nos principais problemas pedagógicos da turma, como por exemplo, os diferentes níveis de habilidades dos alunos.

As estratégias para este problema foram diferentes tendo em conta a modalidade. Na ginástica formei grupos de nível, permitindo um trabalho personalizado e adequado para cada grupo, de acordo a complexidade da sequência gímnica e esquema acrobático. Nos jogos desportivos coletivos adotei duas estratégias distintas. No voleibol, mantive a abordagem anterior, dividindo os alunos em equipas por grupos de nível, onde aqueles com maiores dificuldades, por exemplo, podiam agarrar a bola, executar um duplo toque, antes de devolverem para o colega e, nesse campo, a altura da rede foi diminuída para facilitar a passagem da bola. No basquetebol optei pela formação de equipas heterogéneas. Neste caso, atribui responsabilidades adicionais aos capitães de equipa para que orientassem, motivassem e coordenassem os restantes elementos nos desafios propostos. Ao mesmo tempo, nas situações de jogo reduzido, introduzi variantes que tornavam o jogo mais acessível para os alunos com menos habilidades, como por exemplo, defesa ativa após o primeiro lançamento.

As estações secundárias de aptidão física representaram um outro desafio. A falta de motivação levou-me a repensar a forma como envolvia os alunos e a dinâmica dos exercícios. Após reflexão com a PC, decidi realizar estes momentos a pares e com desafios. Por exemplo, um aluno era o executante e outro era o treinador responsável pela observação e registo do cumprimento dos critérios de êxito e/ou qualidade da prestação na prova, com os resultados a contribuírem para a classificação final da equipa. Durante uma aula, foi criada uma atividade secundária focada na corrida de resistência, onde os alunos

percorreram um circuito delimitado na bancada. Eles correram, durante um tempo determinado, e o desempenho individual determinava a quantidade de pontos ganhos para as suas equipas (Figura 10). Procurei tornar estes momentos o mais dinâmicos possíveis, e, por isso, optei por fazer uso das tecnologias a fim de aumentar a motivação dos alunos (mais desenvolvido no ponto 4.1.5.4. sobre a importância das tecnologias nas aulas de EF).

CORRIDA CONTÍNUA						
Equipa	Nomes	1ª Tentativa	2ª Tentativa	3ª Tentativa	Total	Classif.
Real Madrid						
O Calvo e o Negro						
Patriotas de Estrada						
O Calcinhas						

4.1.4. A utilização dos Modelos de Ensino no processo de ensino-aprendizagem

4.1.4.1. Mapeamento dos Modelos de Ensino: uma ferramenta pedagógica

promover a aprendizagem dos alunos. Inclusive, Rink (1996) realça um conjunto de princípios fundamentais para o ensino da EF:

- A aprendizagem é maior para quem dedica mais tempo a uma boa exercitação;
- A exercitação deve ser adaptada aos objetivos de aprendizagem e às necessidades de cada aluno;
- A aprendizagem é mais eficaz quando há uma taxa razoavelmente alta de sucesso na realização das tarefas;
- A aprendizagem é mais eficiente quando os alunos exercitam em um nível de processamento cognitivo mais elevado;
- Professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem.

Assim sendo, não existe uma fórmula única para o sucesso e os vários modelos de ensino existentes devem ser vistos como ferramentas de apoio à aprendizagem (Rink, 2001). A meta será sempre gerar mais e melhor aprendizagem, apoiada em experiências de práticas positivas e, por isso, o professor deverá ser um facilitador, equilibrando as ações de instrução com as ações de entrega de autonomia, descoberta e iniciativa, a fim de vincular os alunos à prática desportiva e mudar comportamentos futuros.

Desta forma, recorri aos modelos de ensino como resposta para os problemas educativos da turma, nomeadamente, a falta de motivação para a prática, diferentes níveis de alunos na turma e défice de conhecimento do conteúdo. Ao longo do ano procurei diversificar a minha intervenção pedagógica com a utilização de diferentes modelos de ensino, consciente das suas limitações e da necessidade de adaptações. Para além disso, tive sempre a preocupação e intenção de envolver os alunos na construção da sua própria aprendizagem, expondo-os a uma diversidade de experiências que resultassem em ganhos efetivos de conhecimento.

Na Tabela 2, apresento um mapeamento dos modelos de ensino ao longo do ano letivo, sendo que, numa fase inicial, foram aplicados parcialmente, evoluindo ao longo do ano, permitindo-me dar resposta aos problemas detetados anteriormente.

Tabela 2 - Mapeamento dos Modelos de Ensino aplicados.

Mapeamento dos Modelos de Ensino aplicados											
1º Período				2º Período				3º Período			
Modalidades	MID	MED	MAC	Modalidades	MID	MED	MAC	Modalidades	MID	MED	MAC
FitEscola	X			Badminton			X	FitEscola	X		
Voleibol	X		X	Futsal		X		Ginástica			X
Badminton	X		X	Atletismo			X	Basquetebol		X	
Atletismo	X			Ginástica			X	Atletismo			X
Ginástica	X			Dança	X			Dança	X		
Dança	X							Orientação		X	
Orientação			X								

Nota: MID (Modelo de Instrução Direta); MAC (Modelo de Aprendizagem Cooperativa); MED (Modelo de Educação Desportiva).

4.1.4.2. Uma evolução na perspectiva da aplicabilidade dos Modelos de Ensino no processo de ensino-aprendizagem

Foi perceptível uma mudança de perspectiva em relação à aplicabilidade dos modelos de ensino, ao longo da minha PES. Numa fase inicial, possuía uma visão fechada e cingia-me às diretrizes de um modelo. Com o avançar do tempo, as abordagens foram-se tornando mais diversificadas, incorporando características de vários modelos.

Iniciei a minha prática pedagógica utilizando características do MID em todas as modalidades abordadas. A razão foi a sensação de segurança e controlo que o modelo oferece, aliado ao desconhecimento das características e dinâmicas da turma. Teria que gerir adequadamente os processos organizacionais da aula: a gestão do tempo, o comportamento dos alunos, o posicionamento do professor, a circulação pelo espaço, o material a utilizar e o controlo das atividades. Sentia que, com este suporte, conseguiria comandar todas as tarefas da aula, com a progressão das situações de ensino a ocorrerem através da repetição e estabelecimento de rotinas. De acordo com Mesquita e Graça (2009), neste modelo, o professor possui um controlo estreito sobre a atividade motora dos alunos durante as tarefas de aprendizagem através da criação de rotinas e regras, visando a maior eficácia das atividades desenvolvidas. Com o avançar do ano, a sua utilidade foi diminuindo em determinadas modalidades e momentos específicos das aulas.

Relativamente ao MAC, após um maior conhecimento da turma e a fim de esbater as diferenças entre os níveis de alunos, decidi aplicar características do modelo, no final do 1º período, estendendo-se aos períodos seguintes. O objetivo passava por criar uma interdependência positiva (trabalho em equipa através do diálogo, partilha de opiniões e decisões, em prol de um objetivo comum), com o estabelecimento de objetivos comuns, para que os alunos conseguissem cumprir atempadamente os desafios propostos. Nesta fase, procurava iniciar uma mudança de perspectiva dos alunos sobre as suas tarefas de responsabilidade e do papel do professor na aula. O professor passaria a ser visto como um facilitador dos processos cooperativos, selecionando e apresentando os conteúdos da aula e fazendo a gestão dos grupos de trabalho. Por um lado,

aumentei o uso do questionamento para melhorar as habilidades dos alunos, refletia em conjunto com as equipas sobre as suas práticas, na procura de respostas aos problemas e intervinha em momentos críticos do processo (por exemplo, quando um grupo não conseguia prosseguir autonomamente com uma proposta de atividade). Por outro lado, os alunos passaram a ter um espaço para aprenderem com eles próprios e com os colegas, trabalhando autonomamente nas tarefas, aumentando a responsabilização pelas ações tomadas (componente social) e recorrendo ao professor quando precisassem de ajuda. Com o avançar do tempo, senti que consegui “desprender-me” da aula, dando um maior protagonismo aos alunos. Apesar da resistência inicial às novas dinâmicas, estas foram vistas como fundamentais para o sucesso das aulas:

“Acho que foi a primeira vez tivemos uma aula de EF a sério”

(Notas de uma conversa informal com uma aluna da TR, no final de uma aula do 2º Período)

De acordo com Dyson e Casey (2016) a utilização da aprendizagem cooperativa melhora as capacidades dos alunos ao nível físico, cognitivo e social. O autor salienta que é um processo de ensino partilhado entre professor e os alunos, em que todos participam, contribuem e trabalham para os mesmos objetivos. Slavin (1996) destaca ainda a criação de pequenos grupos, a definição de objetivos e estratégias de recompensação baseadas no desempenho da equipa, a soma dos desempenhos individuais, bem como, certificados de reconhecimento do progresso de cada aluno, contribuindo para o aumento da coesão do grupo, autoestima e desempenho individual.

Por fim, após existir um bom clima de aprendizagem, decidi iniciar a aplicação de partes do MED, no 2º período, na modalidade de futsal. Apoiado no trabalho que tinha sido feito no período anterior, procurei romper com ideias preconcebidas dos alunos sobre as aulas de EF. Além disso, um outro objetivo era utilizar o poder social do modelo para resolver problemas relacionados com a predisposição para a prática e o nível de habilidade de alguns alunos, em particular as raparigas, acabando por resultar no meu projeto de investigação.

Siedentop et al. (2011) reporta como características fundamentais do modelo a implementação de ambientes de prática, ricos em experiências autênticas e significativas, com um caráter afetivo e social às aprendizagens. Assim, procurei desenvolver o sentido de pertença e união dentro das equipas (com a criação de um nome, cor, grito, capitão), valorizando tanto o rendimento individual como o coletivo. A criação de um ambiente competitivo positivo foi importante na filiação dos alunos, em particular, os de nível de habilidade inferior.

Numa fase inicial de aplicação do modelo, o processo de orientação era constante. No final das aulas, realizava-se uma reflexão conjunta com as várias equipas para explicar, relembrar, programar e definir os próximos passos. Ao longo do período, foi atribuída uma maior autonomia e responsabilidade aos alunos na organização e realização das atividades, durante e fora das aulas, por exemplo, na construção do aquecimento dentro das equipas. A mudança de perspetiva pretendida decorreu de forma natural, com os alunos a assumirem uma postura crítica e dedicada em relação à EF. As reflexões passaram, também, a ser feitas em pequenos grupos, com conversas formais ou informais, fora do tempo de aula, para apoiar e orientar as equipas com dúvidas sobre as tarefas. No 3º período de seguimento à aplicação do modelo nas modalidades de basquetebol e orientação, face à aceitação e envolvimento positiva dos alunos, dando continuidade ao papel da competição e aumentando a participação dos alunos em tarefas de aula, por exemplo, o desenho do próprio percurso de orientação. No entanto, tenho consciência de que só foi possível progredir com o modelo devido às características e predisposição dos alunos da turma.

Desta forma, a Tabela 3 apresenta a evolução dos três modelos de ensino ao longo da minha prática pedagógica.

Tabela 3 - Evolução Pedagógica dos Modelos de Ensino.

Evolução Pedagógica dos Modelos de Ensino			
Modelos	1º Período	2º Período	3º Período
MID	- Obter um maior controlo da turma; - Utilizado na globalidade da aula;	- Utilizado de forma parcial na maioria das modalidades; - Maior frequência nas modalidades de atletismo, ginástica e dança;	- Utilizado de forma reduzida, nomeadamente no aquecimento e retorno à calma;
MAC	- Utilização de fichas de registo quantitativas; - Criação de rotinas de trabalho em pequenos grupos;	- Utilização de fichas de registo quantitativas e qualitativas; - Fichas de registo de trabalho cooperativo;	- Registo fotográfico; - Reflexão crítica da observação da atividade dos alunos;
MED	Não aplicado;	<u>Fase inicial do período:</u> - Dificuldade em compreender os objetivos e significado do modelo; - Algumas equipas não se apresentavam com elementos diferenciadores (camisolas, nome); - O objetivo principal recaía sobre o jogo, esquecendo as tarefas secundárias;	- Maior comprometimento dos alunos com a equipa; - Diferenciação clara das equipas (cores, grito); - Questionamento da classificação geral da equipa; - Melhoria da comunicação professor-alunos.

		- Não existia cuidado no trabalho autónomo. Quando lhes era atribuído a responsabilidade de prepararem algum exercício, este era pouco rico e improvisado no momento; <u>Fase final do período:</u> - Consciencialização da importância do trabalho integral na aula e a contribuição individual para o sucesso da equipa; - Relevância pela classificação geral da equipa (quadro competitivo); - Recurso a fichas de classificação individual;	
--	--	---	--

Nota: MID (Modelo de Educação Desportiva); MAC (Modelo de Aprendizagem Cooperativa); MED (Modelo de Educação Desportiva).

4.1.4.3. Complementaridade entre a utilização de modelos de ensino e a diversificação das estratégias instrucionais

Gostaria de deixar claro que utilizei os modelos (MID, MAC, MED) como uma ferramenta pedagógica para dar resposta aos problemas detetados, não me querendo prender a eles cegamente, à custa de uma aplicação acrítica, compreendendo a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a operacionalização do trabalho desenvolvido, foi necessário uma contínua adaptação e integração de diversas estratégias pedagógicas. Tratou-se de um processo dinâmico, onde os modelos foram utilizados sobre forma de uma estrutura flexível, permitindo a implementação de outras ferramentas, como foi o caso das tecnologias, que, na generalidade, foram sempre integradas em aulas lecionadas tendencialmente por um modelo ou por outro. Ou seja, os modelos foram sempre uma constante na organização e no desenho das UD, e depois dentro de cada um, tinha flexibilidade de implementação de várias estratégias, ajudando-me a resolver os problemas da turma ao nível dos conhecimentos, habilidades e predisposição para a aula, complementando e enriquecendo a minha prática pedagógica.

Na Tabela 4, realço as principais estratégias de cada um dos modelos, dando nota da complementaridade existente, ao longo do ano letivo.

Tabela 4 - Estratégias e modelos de ensino utilizados na prática pedagógica.

Modelos de Ensino	Estratégias
MID	- Demonstração das tarefas de execução motora; - Monitorização e controlo elevado da atividade motora; - Progressão das situações de ensino através da repetição e estabelecimento de rotinas;
MAC	- Criação de tarefas por nível de habilidade; - Dinâmicas de ensino de pares (confrontação entre executante e observador); - Definição de critérios de êxito para a execução de funções de observação e correção dos colegas; - Desenvolvimento de uma interdependência positiva (consciencialização para a importância do trabalho em equipa através do diálogo, partilha de opiniões e decisões após a verificação do cumprimento dos objetivos pretendidos); - Reflexões em grupo;
MED	- Criação de equipas heterogéneas duradouras; - Definição de nome, cor, logótipo e grito por cada equipa; - Atribuição de funções de responsabilidade: árbitro, capitão, treinador;

	- Elaboração de quadros competitivos e exposição dos resultados da equipa e estatísticas individuais de cada aluno, no final de cada aula; - Criação de épocas desportivas; - Evento culminante com registo fotográfico, música e entrega de prémios individuais e coletivos.
--	---

Nota: MID (Modelo de Educação Desportiva); MAC (Modelo de Aprendizagem Cooperativa); MED (Modelo de Educação Desportiva).

4.1.5. Desafios na organização, gestão, instrução e monitorização da aprendizagem dos alunos (*feedback* pedagógico)

Na secção em presença, apresento um outro tema com impacto significativo ao longo da minha PES, relacionado com as estratégias específicas adotadas para fazer face aos problemas de gestão, instrução e inclusão dos alunos. Saliento a importância da inserção das tecnologias digitais nas aulas de EF como um contributo para a melhoria da dinâmica da aula e evolução da aprendizagem dos alunos.

4.1.5.1. Jogar xadrez com os espaços de aprendizagem: estratégias de gestão do espaço e dos alunos

Na elaboração dos PA segui o princípio: quanto mais gente a fazer a aula melhor. No entanto, o tamanho dos corpos e o raio de alcance dos alunos, pelo espaço, obrigou-me constantemente a repensar as aulas.

No início do ano, a tarefa de formar as equipas ficou à minha responsabilidade, de maneira a evitar reclamações e privilegiando a competição e equidade dos vários grupos. De forma a contornar as limitações do espaço e número de alunos, durante as situações de jogo criava exercícios analíticos fora da zona principal da aula, permitindo um foco explicativo da matéria que eu considerava essencial, equilibrando o tempo de empenhamento motor (através de sistemas de rotatividade) e atribuição de funções (por exemplo: árbitro e registo), criando situações de aprendizagem que contribuíssem para o desenvolvimento integral dos alunos e simultaneamente a responsabilização e valorização no desempenho dessas funções.

Com o avançar do ano, as equipas foram-se ajustando ou até mesmo reformuladas, de acordo com a modalidade, para manter os equilíbrios comportamentais e a competitividade saudável. Senti a necessidade de estudar o conteúdo, desconstruindo exercícios (padrões de movimento da técnica), de forma a criar situações progressivas de aprendizagem de acordo com o nível dos alunos, através de estações de aptidão física ligadas à modalidade. Por exemplo, uma das dificuldades dos alunos foi o passe de frente e de costas na UD de

Após a colocação em prática do MED na UD de futsal, fui acrescentando objetivos às tarefas principais e secundárias, culminando com um conjunto de sistemas de *accountability* (Figura 11).

Figura 11 - Quadro competitivo e ficha de pontuação individual.

Na UD de ginástica, uma das dificuldades do planeamento deveu-se ao nível da turma, com os alunos a apresentarem um nível introdutório, devido às poucas experiências desportivas da modalidade, em anos anteriores, sendo, ainda, mais importante desconstruir os padrões de movimento dos vários elementos gímnicos, a um nível exequível das suas capacidades.

45

definidos, no final da aula passaram a existir momentos de reflexão de turma, com a confrontação das observações dos alunos de fora, com as prestações dos alunos que faziam aula, sobre os aspetos a melhorar.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA – ginástica de solo

Assinatura do professor _____

Objetivo: Detetar o nível de execução de alguns elementos técnicos.

Nome _____ Nº _____

Ano _____ Turma _____ Data ____/____/____

Motivo para não realizar a aula _____

Indicações:

- Seleciona um colega e regista as exigências técnicas que este cumpriu, ou não, na execução das várias posições. E no final atribui um nível de execução tendo em conta a seguinte escala:

Nota: Antes de iniciares a observação, consulta o teu manual e regista, em cada posição, três exigências técnicas a cumprir.

Insuficiente – não cumpre nenhuma das exigências técnicas.
Suficiente – cumpre apenas a primeira exigência técnica.
Muito Bom – cumpre as três exigências técnicas.

ALUNO OBSERVADO:

Rotamento à Frente (Exigências técnicas)	Cumprir	Não cumprir	Nível de execução
1º			
2º			
3º			
Rotamento à Retaguarda (Exigências técnicas)	Cumprir	Não cumprir	Nível de execução
1º			
2º			
3º			
Apoio Facial Invertido (Exigências técnicas)	Cumprir	Não cumprir	Nível de execução
1º			
2º			
3º			
Roda (Exigências técnicas)	Cumprir	Não cumprir	Nível de execução
1º			
2º			
3º			

Avaliação de atitudes sociais positivas			
	Scoring		
Comportamento desejado	Pouco frequente (1)	Frequente (2)	Muito frequente (3)
Procura oportunidades para aprender			
Pratica bastante			
Aceita conselhos			
Participa de forma entusiasta			
Coopera com os outros			
Demonstra tolerância para com os outros			
Está comprometido com a equipa			
Joga de forma justa			

Figura 12 - Ficha de registo de atitudes sociais (cooperativas) – exemplos.

Um outro fator condicionante foram as condições espaciais, levando a incluir a ginástica como uma modalidade transversal, em todo o ano letivo, e em alguns momentos, a necessidade de exercitar conteúdos da modalidade nos espaços do pavilhão (P1 e P3), aproveitando o material disponível.

4.1.5.2. Dos “livros” para o campo: estratégias instrucionais

A instrução engloba todas as técnicas comunicativas e processos de intervenção utilizados pelo professor para transmitir eficazmente a mensagem e melhorar a aprendizagem (Siedentop, 1991). Para dar resposta aos inúmeros problemas oriundos da prática, a entrada no pavilhão fazia-se sempre com trinta minutos de antecedência, idealizando, passo a passo, o planeamento da aula. Com o tempo, fui adotando algumas estratégias que se prolongaram durante o resto do ano, como por exemplo:

- Montagem do material antes da aula;
- Formação prévia das equipas (atribuição de coletes);
- Uso do quadro móvel (referências visuais);
- Explicação inicial da estrutura da aula (referências auditivas);
- Transmissão de informação com todos os alunos de frente para o professor;
- Objetividade das tarefas (os alunos tinham de perceber rapidamente o objetivo do exercício, ou seja, o que deviam fazer para “ganhar”);
- Fichas de registo durante a prática;

Constatei que durante o desenho e apresentação das tarefas, os critérios de êxito têm de ser explícitos para que os alunos rapidamente possam identificar os objetivos a alcançar e as tarefas a realizar. Tive a necessidade de sair da minha zona de conforto e entrar no exercício/jogo, exemplificando aquilo que eu mais procurava que os alunos fizessem no momento. O professor deverá demonstrar (em exercícios critério e em situação de jogo) o comportamento desejado, acompanhado pelas componentes críticas essenciais, questionar os alunos, prever as variantes de maior dificuldade e reformular a informação conforme a necessidade (Rosado & Mesquita, 2009).

Outras situações que foram objeto de melhoria relacionam-se com o *feedback* pedagógico e a modelação das tarefas de aprendizagem. Na modalidade de badminton, devido à minha maior familiaridade com o conteúdo, fornecia informações claras e objetivos concretos, não apenas para orientar a aula, mas também para especificar o correto, o incorreto e o que fazer para melhorar (estruturas explicativas). No entanto, em determinadas situações, não completava o ciclo de *feedback*, na medida em que, após diagnóstico do erro e correção, não verificava o número de vezes necessário, o efeito e a mudança esperada do comportamento.

Na modelação das tarefas, procurei criar variantes de nível de dificuldade progressiva para alunos com melhor desempenho e para alunos com mais dificuldades. Contudo, um reparo levantado pelo PO foi se a valorização de uma técnica específica poderia negar o jogo (exemplo de uma variante: o ponto vale

por dois se concluírem a jogada com um remate). Esta condição poderia incentivar os alunos a utilizar essa técnica, apenas e só, para obter vantagem pontual, em vez de escolherem a abordagem mais apropriada para responder a uma situação-problema apresentada pelo jogo, daí que, na ação, o professor deve verificar o efeito que a condicionante está a exercer na tarefa e reformulá-la, se necessário (Pill et al., 2023).

4.1.5.3. A importância de ouvir a “voz dos alunos”: desafios na inclusão e equidade nas aulas de Educação Física

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação (2019, p. 12), “todo o estudante é importante e tem igual importância”. Partindo desta afirmação, adotei um conjunto de estratégias, proporcionando experiências educativas ajustadas às características da turma e do contexto.

Após a experiência negativa na UD de voleibol, com resultados contrários aos esperados, devido à formação de equipas por nível de habilidade, fui obrigado a repensar a minha intervenção nas modalidades seguintes. Duas alunas sentiram-se discriminadas e preocupadas em não alcançarem uma nota equivalente à do ano anterior, por estarem num grupo de nível inferior, apesar da minha explicação de que essa estratégia as iria beneficiar ao nível técnico e tático do jogo.

Na UD de futsal, a motivação das raparigas não se equiparava à dos rapazes. Eram mais os receios em participar do que a vontade em aprender. Juntamente com o aprimoramento dos processos instrucionais, também as condições espaciais exigiram uma revisão das dinâmicas das aulas para equilibrar os tempos de participação dos elementos das equipas, em especial o envolvimento em situação de jogo. Então, aproveitando a colocação em prática do MED, formei equipas heterogêneas por nível de habilidade. Com o intuito de implementar boas práticas pedagógicas, fiz uso do papel social do desporto, através de experiências desportivas autênticas (por exemplo: cerimónias de atribuição de prémios – Figura 13), desenvolvendo, desta forma, o espírito de pertença e união dentro das equipas. De acordo com Graça e Mesquita (2009);

Hastie (1998), a formação de grupos heterogêneos, em que os alunos permanecem juntos durante um longo período de tempo, permite melhorar os níveis de participação e percepção de sucesso, bem como, a promoção e facilitação da aprendizagem cooperativa.



Figura 13 - Cerimónia de encerramento e atribuição de prémios (exemplos) de uma UD MED.

Após o diálogo com alguns alunos da turma para compreender e encontrar alternativas para as dificuldades que persistiam no jogo (aglomeração em torno da bola, individualismo, pouco tempo de participação de alguns alunos), uma das estratégias aplicadas, com mais sucesso, teve por base o trabalho de Farias e Mesquita (2022), usando o condicionamento de zonas de pressão e roubo de bola a um determinado grupo, ou a alunos específicos, em situação de jogo. Através desta abordagem procurei promover um maior número de interações dos alunos (especialmente com baixo nível de habilidade), durante as atividades, e uma maior dinâmica de jogo, condicionando o exercício para aquilo que queria ver (mais desenvolvido no ponto 4.3. da investigação em contexto escolar, sobre o impacto do MED e das estratégias utilizadas nas percepções e perspetivas dos alunos). Também desenvolvi situações de aprendizagem adequadas ao esforço e às capacidades de cada aluno. Na mesma tarefa eram disponibilizadas diferentes opções de execução, ajustadas ao nível de dificuldade dos alunos, permitindo-lhes autorregular-se com vista à redução de barreiras entre os

alunos de níveis de habilidade diferentes e promovendo assim o desenvolvimento pessoal, social e desportivo dos estudantes (Figura 14).

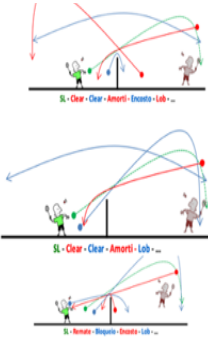
ntal 10:35 às 10:50 (15')	Introduzir o Remate e o Bloqueio Exercitar a técnica e sequências de batimentos	Grupo A Estação a.1) Sequências Duas equipas (12 alunos) distribuem-se pelos 6 campos, com 1 elemento de um lado e 1 do outro lado da rede e efetuam as seguintes sequências. Os alunos contam quantas sequências fazem sem deixar o volante cair e registam. <u>Após 3 sequências de sucesso, passam para a sequência seguinte:</u> • SL - Clear - Amorti - Lob (1pt) • SL - Clear (2x) - Amorti - Lob (2pts) • SL - Clear (2x) - Amorti - Encosto - Lob (3pts) Nota: se uma equipa num dos campos tiver 3 elementos, 2 deles ficam de um lado da rede (1 à frente e outro atrás) e 1 do outro. O serviço é feito do lado com os 2 alunos, pelo aluno mais perto da rede. Após o serviço, esses dois alunos revezam-se nos batimentos respeitando a ordem de batimentos da sequência.		ANEXO 3 e 4

Figura 14 - Tarefas de autorregulação; um exemplo em badminton.

4.1.5.4. *iEducação Física*: a importância educativa da utilização de tecnologias na aula de Educação Física

Na nova sociedade do conhecimento e aprendizagem emerge a necessidade de dar resposta aos problemas de gestão do ensino. Do meu ponto de vista, dada a elevada familiaridade dos jovens com as tecnologias digitais, a estratégia passa pela autorregulação do estudante e a utilização das mesmas como uma ferramenta de apoio pedagógico para o professor nas aulas de EF. De acordo com Baert et al. (2017) a tecnologia pode ser um veículo poderoso para ajudar a motivar e capacitar os alunos e, em última análise, transformar a pedagogia.

Em conformidade, incentivei o uso de telemóveis como um instrumento de apoio à melhoria das capacidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Na ginástica e na dança, a filmagem e a partilha no *Google Classroom* do trabalho desenvolvido em aula (figuras, elementos gímnicos e coreografias dos vários estilos de dança), ajudou os alunos a adquirirem referências (noção de competência), aumentou a motivação e o *feedback* aluno-professor, com o objetivo de gerar soluções para os problemas, e melhorou o seu rendimento. Segundo Barker et al. (2017) o uso de tecnologias digitais (filmagens) permite uma maior consciencialização do corpo, o aumento da importância dada à aula

PUBLICAÇÃO PARTILHADA A 10 DE OUTUBRO DE 2023
DE @ADMINISTRACAO_ASI

PUBLICAÇÃO PARTILHADA A 20 DE SETEMBRO DE 2023
DE @COACHINGDESENVOLVIMENTO

PUBLICAÇÃO PARTILHADA A 7 DE JANEIRO
DE @PRODEVOLVIMENTOFUTSAL

PUBLICAÇÃO PARTILHADA A 30 DE MARÇO
DE @ATL_TRAINING_DEVELOPMENT

PUBLICAÇÃO PARTILHADA A 4 DE NOVEMBRO DE 2023
DE @COACH_JANA

PUBLICAÇÃO PARTILHADA A 27 DE ABRIL DE 2023
DE @NINJAQUILIBRISS

[illegible]

- *Agit*: permitiu-me monitorizar em tempo real e classificar o aluno perante a turma, com base na qualidade dos seus movimentos, num desafio de aptidão física proposto durante as férias de Natal;
- *Google Forms* e o Intuitivo: auxiliaram-me em tarefas de avaliação da aprendizagem, no início e no final de cada UD;
- *Kahoot*: foi essencial para diversificar os momentos de avaliação do conhecimento, em especial nas aulas teóricas;
- *Goosechage*: : foi uma ferramenta fundamental nas aulas de orientação, permitindo a criação de percursos com diversas missões, utilizando várias ferramentas: fotos, vídeos, mensagens, localização. Pude acompanhar, em tempo real, os estudantes ao longo do seu trajeto, enquanto os próprios alunos poderiam verificar em que lugar se posicionavam (Figura 16). Além disso, permitiu a integração de saberes geográficos, linguísticos e motores na disciplina de EF (interdisciplinaridade). Um exemplo prático: captação em vídeo dos alunos a descreverem, brevemente, a sua cidade, em inglês, num local previamente determinado. Conseguimos, também, incorporar uma componente social ao longo do percurso, com a recolha de bens alimentares pelos estabelecimentos comerciais da cidade.

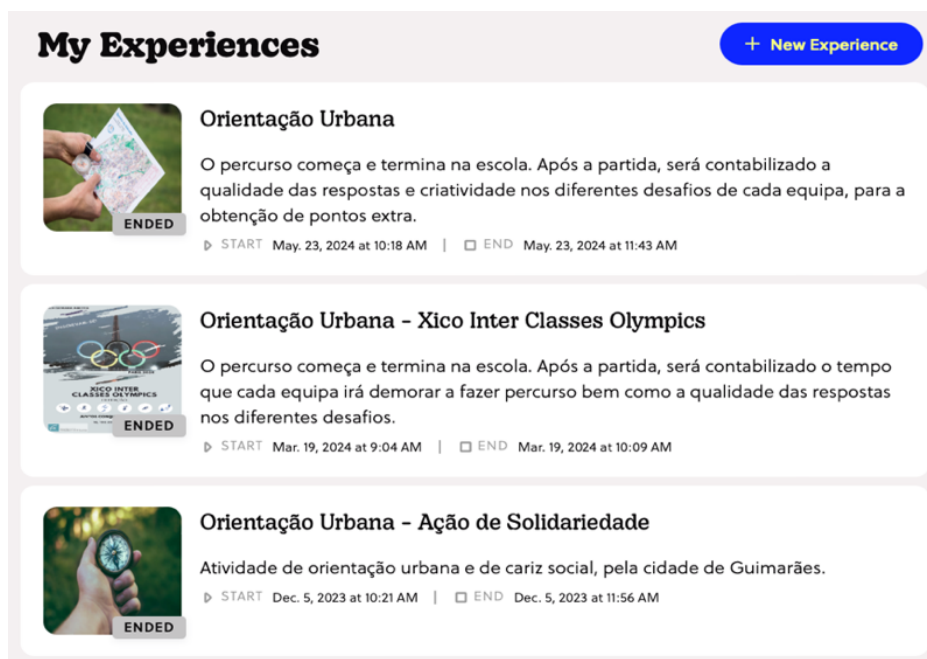


Figura 16 – Desafios da aplicação *Goosechage* (Orientação Urbana).

4.1.6. Avaliação para a aprendizagem

A avaliação foi uma das minhas maiores dificuldades ao longo do EP. É um elemento regulador que deu início à construção do processo de ensino-aprendizagem e assumiu-se como uma ponte de comunicação com a turma. De maneira a ser credível e respeitada, procurei torná-la o mais rigorosa e completa possível. Rapidamente tive de identificar as características da turma e possuir a sensibilidade para compreender as condições específicas de cada aluno (por exemplo: situação familiar ou condição física). Procurei marcar a avaliação pela coerência de processos e princípios, valorizar o desenvolvimento dos alunos e utilizá-la como um verificador da aprendizagem.

Para isso, foi necessário elaborar critérios de avaliação claros e bem definidos, de modo a informar e motivar os estudantes, fazendo um ponto de situação, reduzindo alguma da subjetividade e medindo a aprendizagem adquirida. Segundo Graça e Mesquita (2009, p. 159) “a avaliação decorre sempre em contextos reais, sendo por isso designada de autêntica, pretendendo-se obter indicadores da *performance* em jogo, em que os relativos à tomada de decisão, às ações sem bola e à execução técnica são equacionados”.

Na minha perspetiva, a avaliação não se pode reduzir a momentos específicos ou à mera atribuição de uma nota. Deve ser uma ferramenta educativa dentro de um processo contínuo, fornecendo informações aos alunos e permitindo ao professor refletir sobre as suas práticas, reformulando e adaptando a sua intervenção de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, as três modalidades de avaliação utilizadas foram: diagnóstica, formativa e sumativa.

4.1.6.1. De onde vimos e para onde vamos: Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica (AD) permite a avaliação inicial dos conhecimentos e capacidades dos alunos em representarem as suas aprendizagens. A minha maior dificuldade nesta avaliação foi a capacidade para detetar o erro com o correto preenchimento da grelha de avaliação (Anexo 4).

A PC dizia que o professor deve ter a capacidade de “apurar o olhar” para identificar e intervir.

Na primeira AD, o foco da avaliação recaiu na capacidade de avaliar a vertente técnica e tática, com a definição de critérios objetivos na grelha de avaliação, para rapidamente formar uma imagem dos alunos e poder atribuir uma classificação. Nesta primeira avaliação cometi uma falha ao não contemplar um momento para a avaliação dos conhecimentos. Nas restantes AD, após reflexão com a PC e o PO, achamos importante incluir um momento de avaliação dos conhecimentos dos estudantes sobre uma modalidade, antes de ser lecionada, visto ser uma área sujeita a avaliação.

Num momento de reflexão com a PC registei uma frase para futuro: “Não há absolutamente nada na escola que se sobreponha à aprendizagem”. Apesar de ser um momento de maior liberdade para o aluno se exprimir, não podemos subestimá-lo e desperdiçá-lo e não ensinar. Devemos aproveitar todos os momentos possíveis para ajudar os alunos a melhorar, mesmo numa fase inicial do processo e, se for necessário, corrigir ou dar *feedback*, devemos fazê-lo. Com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, passei a encarar esses momentos como mais um espaço de oportunidade para a aprendizagem, intervindo, registando e dando *feedback* durante as avaliações dos alunos.

4.1.6.2. O mapa e a bússola: Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa (AF) norteia o professor ao longo do processo de desenvolvimento do aluno, identificando os problemas e melhorias e a necessidade de adaptação das tarefas. De acordo com Graça e Mesquita (2009, p. 159) - “o ajustamento do grau de dificuldade das tarefas de aprendizagem à capacidade individual dos alunos, sem descurar as exigências reclamadas pelo jogo, é fundamental no incremento de competências individuais para jogar”.

Em conformidade, a avaliação foi sofrendo alterações ao longo do ano. Inicialmente apresentei dificuldades em resumir o rendimento dos alunos numa classificação. Com o início do 2º período, construí uma grelha de AF (Anexo 5), na qual era atribuída uma nota por aula, aos alunos, aumentando o número de

elementos de avaliação que permitissem formar uma imagem mais aproximada do real rendimento de cada aluno.

De forma a aproveitar a presença dos alunos que não podiam participar nas aulas e envolvê-los na aprendizagem, informei a turma que esses alunos iriam recolher informações sobre o rendimento e o processo de desenvolvimento de alunos selecionados.

No caso de alunos com atestado médico de longa duração, além dos habituais testes de final de cada UD e/ou questões de aula, foi-lhes pedido que elaborassem apresentações individuais e reflexões críticas sobre um tema específico, para cada período (por exemplo, no 1º período o tema foi os Jogos Olímpicos - Figura 17). Juntamente com as apresentações do trabalho desenvolvido, atribuí regularmente funções com responsabilidade, em tarefas de gestão da aula. Desta forma, a ponderação dos trabalhos foi reformulada, reduzindo a ênfase na componente física e transferindo-a para a componente teórica e para as participações em aula (responsabilidade, autonomia, conhecimento).



Figura 17 - Trabalho final do 1º período de um aluno com atestado médico de longa duração.

A partir deste momento, alarguei essa observação crítica aos grupos de trabalho, utilizando fichas de observação do jogo até ao final do ano (Figura 18).

Boletim de jogo

Data:

Número do jogo:

Hora:

Campo:

Intervalo: -

Final: -

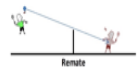
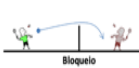
Equipa:

Nomes	Nº de Golos Marcados	Nº Assistências	Nº de Cartões

Equipa:

Nomes	Nº de Golos Marcados	Nº Assistências	Nº de Cartões

JOGO COMPETITIVO 1X1

Ficha de Registo					
Aluno observador:					
Aluno observado:					
Gestos técnicos	Esquema	Critérios de Êxito	Execução		Qualidade técnica (0 a 10)
			SIM	NÃO	
Remate		Trajectoria descendente e rápida			
		Máximo de velocidade possível			
		Bater volante o mais alto possível			
Bloqueio		Posição base			
		Braços semi-fletidos			
		Não impulsionar o volante (fazer ricochete)			

Preenchimento da ficha: assinalar com uma cruz na coluna "Execução" e com um número (de 0 a 10) na coluna "Qualidade Técnica", exceto quando o aluno não consegue executar.

Figura 18 - Fichas de observação do jogo (quantitativas e qualitativas) – exemplos na UD de futsal e badminton.

De acordo com Graça e Mesquita (2009) a inclusão da dimensão ética e social redimensiona o conceito de sucesso, valorizando a autossuperação e a gratificação pessoal, através de experiências desportivas onde todos possuem um espaço de intervenção, aliado à competência motora, ao conhecimento e ao gosto pela prática desportiva. Esta estratégia incidia em aumentar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, através da aplicação de momentos de reflexão sobre o domínio da matéria, perceção das habilidades e relacionamento com os colegas.

Ao longo deste processo procurei reorganizar o conceito de competência dos alunos, consciencializá-los sobre o seu desenvolvimento e aumentar a possibilidade de sucesso, independentemente do seu nível de habilidade ou disponibilidade motora. Para isso tive em conta os domínios de avaliação (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e as áreas de competências do PASEO (por exemplo: autonomia, criatividade, pensamento crítico, relacionamento interpessoal), em detrimento de um momento isolado de avaliação focado maioritariamente no domínio técnico e tático.

4.1.6.3. Onde chegamos: Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) é um momento de conclusão de um ciclo, verificação da existência de aprendizagem e tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do aluno. Acredito que não devemos reduzir a aprendizagem a um momento, transformando-o num único modelo de sucesso educacional. Reconheço a necessidade de atribuição de uma classificação (de maior ou menor peso), numa altura específica, uma vez que, a escola vive num sistema de atribuição de notas como instrumento de progresso. No entanto, devem estar articuladas com todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas.

Consciente das oscilações das prestações dos alunos, procurei diminuir a pressão (stress e ansiedade) nos momentos de AS. Elevei a importância dada à AF, oferecendo mais oportunidades de sucesso, através da análise contínua do seu rendimento, ao longo do ano, e expus os critérios de êxito para a obtenção da melhor pontuação possível. No 1º período, existiram alguns problemas em avaliar, em contexto de jogo, devido à dificuldade em detetar o erro, resultando em pequenas discordâncias com alguns estudantes por não concordarem, a cem por cento, com a nota atribuída. As comparações com outros colegas e a elevação das suas competências pessoais face aos demais, foram alguns dos principais argumentos utilizados. Após reflexão com o PO e a autorização da PC, no 2º e 3º período decidi adotar a estratégia de filmar algumas aulas (principalmente a AD e a AS) para permitir verificar e expor as diferenças dos alunos, fornecer um *feedback* individualizado, melhorar a perceção do erro, demonstrar técnicas corretas ou incorretas e motivar os alunos. Esta estratégia tinha como objetivo valorizar o trabalho desenvolvido e diminuir as disparidades entre alunos de maior habilidade e alunos de menor habilidade, dando a todos a oportunidade de alcançar uma boa nota. Tenho consciência de que existem escolas em que não é possível aplicar esta estratégia, devido à política de proteção de dados, no entanto, reconheço que me facilitou o trabalho de observação, avaliação e classificação dos alunos.

Além disso, de forma a ser coerente, justo e transparente, no final de cada período, foi exposta a grelha de avaliação (Anexo 6) e realizada uma reflexão

individual, e em grupo, das classificações atribuídas, nos vários domínios de avaliação.

4.1.7. Reflexão contínua da prática

As experiências, destes últimos dois anos, moldaram a minha perspetiva sobre a profissão docente. Compreendi que o processo de se formar um professor é um caminho que se inicia com a consciencialização de que a mestria no ensino não é um atributo inato, mas sim, uma habilidade cultivada por meio de experiências e reflexões contínuas – ninguém nasce professor, há que aprender a sê-lo.

Durante este processo de mudança e desenvolvimento profissional, apercebi-me que a reflexão e o questionamento, durante e após a prática, resultaram na reformulação do meu pensamento, melhoria das minhas práticas e ganhos de novos conhecimentos. De acordo com Schön (1992) existem três tipos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros caracterizam-se pela sua espontaneidade temporal, enquanto o último envolve uma análise retrospectiva dos acontecimentos. Esta ação reflexiva sobre a prática caracteriza o professor como um investigador. A construção e reconstrução de ideias e estratégias advindas das dificuldades da prática pedagógica permitem encontrar alternativas e soluções para melhoria de práticas futuras (Oliveira & Serrazina, 2002). Seguindo este princípio, o professor contribui para o seu desenvolvimento profissional, envolvendo-se num processo reflexivo contínuo, procurando constantemente a aprender, transcendendo-se, acompanhando e adaptando-se à evolução dos tempos.

Os EE para se tornarem práticos reflexivos “devem ser capazes de interpretar os problemas que emergem no estágio à luz da interação dinâmica entre os momentos e os níveis de reflexão” (Azevedo, 2024, p. 97). O nível básico (técnico) caracteriza-se pelo seu caráter descritivo da prática. O nível intermédio (decisão) inicia a análise e o questionamento, identificando os problemas e estratégias, permitindo ao professor perceber o que tem de

melhorar e para quê. O nível avançado (crítico) dá ênfase às múltiplas perspectivas que podem influenciar a prática, como os valores, crenças e conhecimento de cada professor, desde que este tenha a capacidade de explicar e justificar as suas ações (Azevedo, 2024).

4.1.7.1. Experiências da minha prática-reflexiva

Ao longo da minha PES fiz uso de estratégias e instrumentos que me ajudaram a refletir e a sistematizar o processo de reflexão. Uma das fases iniciais deste processo ocorreu no 1º período, com o PO a propor a realização de um documento com o desenho do projeto de estágio, em torno de três domínios de desenvolvimento. O domínio pessoal, onde tive de apresentar uma visão detalhada do PE, abordando não apenas a minha formação académica e desportiva, mas também as expectativas que alimentava para o ano letivo. O domínio profissional, em que elaborei um enquadramento sobre as características da escola, os vários tipos de planeamento, as dificuldades do processo de transição para a prática e os modelos de ensino que pretendia implementar. E o domínio investigacional, com a definição do estudo que pretendia aplicar. Este documento foi uma oportunidade valiosa para refletir sobre o meu percurso de vida, fortalecer o compromisso com a EC e perspetivar a direção do trabalho a desenvolver.

Na fase final desse período, propôs um novo exercício reflexivo com o objetivo de identificar os principais problemas e possíveis soluções durante as aulas. Como mencionado anteriormente, os problemas e estratégias evoluíram ao longo do tempo, mas naquele momento destacaram-se os seguintes pontos:

- Adaptação do planeamento anual com o plano de atividades da escola: tive constantemente de ajustar o planeamento devido às inúmeras atividades da escola e reuniões, com os vários elementos do NE, para encontrar respostas para os problemas;
- Comunicação clara e *feedback*: utilizar palavras-chave, completar o ciclo de *feedback* e fazer demonstrações;

- Gestão do tempo: aprendi a focar-me no essencial, em cada momento da aula, e a fazer uso de estratégias de apoio à ação do professor (por exemplo: estabelecimento de rotinas);
- Processo de avaliação: enfrentei dificuldades devido à excessiva informação nas fichas de avaliação e dificuldade em identificar erros. Além disso, identifiquei uma falha no processo de avaliação diagnóstica, relativamente à avaliação dos conhecimentos teóricos dos alunos.

Esta orientação do PO foi fundamental para melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem, guiando-me ao longo do ano letivo e ajudando-me a implementar estratégias eficazes para assegurar o sucesso dos alunos.

No seguimento, as observações das aulas dos meus colegas de estágio foram fundamentais para identificar erros, reorganizar ideias e desenhar estratégias adaptadas ao meu contexto, para serem aplicadas em aulas futuras. As observações e reflexões por parte dos meus colegas de estágio, sobre as minhas aulas, permitiram-me obter novas perspetivas sobre a organização e dinâmica das atividades e o meu comportamento em ação. No final das aulas era sempre feita uma reflexão conjunta com a PC, para identificar os problemas da minha prática pedagógica, sugerindo estratégias de ensino e analisando alternativas que me permitissem atingir outros patamares. As aulas observadas pelo PO foram fundamentais pela profundidade da reflexão. Refiro alguns exemplos de questões colocadas: *“Qual foi a lógica desta aula em termos de desenvolvimento do conteúdo, ou seja, onde se encaixa na UD? O que pretendes com esta UD? Onde é que tu queres chegar? O que vais querer avaliar? O que fazias de diferente?”*. Após uma aula observada pelo PO, saliento um momento de reflexão que contribuiu positivamente para o meu processo de desenvolvimento profissional:

“As coisas não acontecem por acaso. A ambiguidade é um problema e o refinamento da instrução deve ser trabalhado.”

(Reflexão Pós 2ª Observação)

Relativamente a outras estratégias e instrumentos que me ajudaram a sistematizar a reflexão, utilizei notas de campo, gravações de áudio das reflexões com a PC e o PO, gravações de vídeo das aulas (no início, a meio e no final das UD, para ter um termo comparativo da evolução dos alunos e ajudar-me no processo de avaliação) e a construção do portefólio digital. Além disso, senti que, à medida que me fui tornando mais autónomo, o nível de aprofundamento das reflexões aumentou. No entanto, confesso que preciso melhorar a capacidade de alcançar camadas suficientemente profundas que me permitam abstrair dos problemas de nível técnico e de decisão. Preciso aumentar o meu conhecimento para conseguir distanciar-me da aula e identificar rapidamente padrões, ou seja, problemas frequentes e de maior impacto na turma.

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

De acordo com as normas orientadoras do EP, esta área abrange todas as atividades não letivas realizadas na EC, procurando uma maior integração junto da comunidade escolar, através da participação e desenvolvimento de atividades ao longo do ano letivo.

4.2.1. Fazer dentro das muralhas: envolvimento nas atividades da escola e socialização com a comunidade escolar

A minha integração e socialização com a comunidade escolar teve em conta as atividades desportivas, não-desportivas e formações profissionais. Como referido anteriormente, a EC possui um vasto e diversificado número de eventos junto da sua comunidade educativa, inclusivamente ao nível desportivo.

Foram várias as atividades em que me envolvi na participação, organização e gestão. Relativamente às atividades desportivas participei nas seguintes: Dia Europeu do Desporto Escolar; Angariação de Bens Alimentares; Corta-Mato Escolar; Visita de Estudo à Serra da Estrela; *Xico Interclasses Olympics*; Torneio de Voleibol Inter-escolas; e Pré-requisitos. Estas atividades fizeram-me perceber os desafios e dificuldades de criar propostas, traçar caminhos e definir objetivos, de forma a avançar com os projetos. Em especial destaque, o *Xico Interclasses Olympics*, pela dimensão da atividade, foi o grande evento desportivo dinamizado pelo departamento de EF. O evento, inspirado nos Jogos Olímpicos, contou com a participação de todas as turmas da escola, envolvendo cerca de mil e trezentos alunos e atletas convidados de várias modalidades (Figura 19).



Figura 19 - Cartazes e cerimónia de encerramento do Xico *Interclasses Olympics*.

No que diz respeito às atividades não-desportivas, envolvi-me nas seguintes: Dia Mundial da Diabetes; Projeto Tabú; *Inspiring Future*; e Sim à Diferença. Estas atividades permitiram-me estabelecer contacto com outros docentes e não docentes da escola e pessoas convidadas a partilhar experiências, informar e ajudar os alunos a tomarem as melhores decisões para o seu futuro.

As formações profissionais foram sugeridas pelos PC, para colmatar dificuldades dos EE em determinadas áreas de ensino, aproveitando o conhecimento específico de alguns deles, para melhorar as competências dos participantes. Posteriormente, a iniciativa foi alargada a todos os professores do departamento de EF que aproveitaram estes momentos para rever alguns conhecimentos e aprimorarem as suas habilidades. As ações de formação em que participei foram: dança, registos de avaliação, basquetebol e *Goosechage* (Figura 20).



Figura 20 - Certificados de participação e registo fotográfico das ações de formação - exemplos.

Estes momentos permitiram-me ganhar confiança para diversificar e enriquecer a minha prática pedagógica, otimizar os processos de avaliação e tratamento de dados, para uma gestão mais eficaz do desenvolvimento dos alunos, e desenvolver estratégias práticas para enfrentar desafios específicos durante a lecionação.

O Xico *Energy* foi um meio de comunicação desenvolvido pela escola e os NE, através da plataforma *Instagram*, com o objetivo de estabelecer uma ligação eficaz entre a instituição de ensino, alunos e encarregados de educação. Do ponto de vista pedagógico, esta ferramenta foi direcionada para a divulgação, promoção e motivação da comunidade escolar para as atividades. Também disponibilizava informações relevantes sobre notícias, eventos e conquistas desportivas a nível local, regional, nacional e internacional, consciencializando os alunos dos feitos alcançados e procurando incentivá-los para a prática de atividade física. Para operacionalizar as atividades, cada NE era responsável pela gestão desta ferramenta, por períodos rotativos (por exemplo, quinze dias), evitando a sobrecarga de tarefas. Este instrumento teve um impacto significativo

no meu desenvolvimento profissional, alterando a minha perspectiva sobre novas formas de participação e socialização na escola. Facilitou uma maior aproximação entre professores e alunos, acelerou a divulgação de atividades escolares, motivou os estudantes ao expor os resultados das suas participações e promoveu os espaços dos diversos parceiros da cidade.

Na Tabela 5, estão representadas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo pelos NE, os objetivos pretendidos, a minha intervenção e o contributo para o meu desenvolvimento profissional.

Tabela 5 - Planeamento Anual das Atividades dos NE.

Planeamento Anual das Atividades dos NE				
Projeto	Período	Objetivos	A minha intervenção	Contributo para o desenvolvimento profissional
Dia Europeu do Desporto Escolar	1º	Envolver a comunidade escolar para a prática desportiva; Promover a oferta do Desporto Escolar;	Criação de um circuito de aptidão física; (Anexo 7)	Cultura desportiva; Aproximação à comunidade escolar;
Corta-Mato Escolar	1º	Experiências desportivas num espaço histórico; Incentivar a prática desportiva ao ar-livre; Exercício físico em grupo;	Construção do percurso; Supervisão dos alunos; (Anexo 8)	Maior entendimento sobre a logística de um grande evento desportivo; Aproximação do grupo de EF.
Angariação de Bens Alimentares	1º	Promover a inclusão social; Sensibilizar para questões sociais; Explorar e valorizar a cidade;	Criação do trajeto na app Goosechage; Monitorizar a atividade;	Planeamento e organização; Comunicação para a criação de colaboração e parcerias;
Projeto Tabu	1º	Experiências teatrais; Noções do corpo;	Acompanhamento dos alunos;	Dinâmica de grupo; Estratégias de inclusão e participação;
<i>Inspiring Future</i>	1º	Tomada de decisão do futuro profissional; Alternativas curriculares;	Acompanhamento dos alunos;	Importância da informação dos alunos sobre as suas possibilidades futuras;
Dia Mundial da Diabetes	1º	Sensibilizar a comunidade escolar para o controlo da diabetes através da prática	Estabelecer contactos com farmácias locais; Participação na promoção do evento;	Estabelecer parcerias eficientes;

		de exercício físico e da alimentação saudável;	Sensibilização para os riscos da doença; (Anexo 9)	Importância dos exemplos práticos, para a promoção da atividade física;
Formação de Dança	1º	Conhecimento da modalidade; Situações práticas pedagógicas;	Participação;	Exemplos práticos de progressões pedagógicas; Importância do trabalho cooperativo na dança;
Formação de Registos de Avaliação	1º	Instrução de funcionalidades da ferramenta para as avaliações dos alunos;	Participação;	Funcionalidades da ferramenta; Fórmulas e funções;
Visita de Estudo à Serra da Estrela	2º	Desenvolvimento de habilidades desportivas em desportos de inverno; Enriquecimento cultural; Valorizar o património natural;	Apoio à logística; Promoção e divulgação da atividade;	Perceber a complexidade de uma visita de estudo com um grande número de alunos envolvidos;
Xico <i>Interclasses Olympics</i>	2º	Transmitir valores Olímpicos; Trabalho em equipa;	Responsável pela atividade de orientação urbana; Comunicação no seminário;	Vivenciar o quão importante é um grande evento desportivo para a comunidade escolar; Trabalho de equipa com o grupo de EF; Capacidade de falar em público;
Torneio de Voleibol Inter-escolas	2º	Envolvimento da turma na prática desportiva; Motivação dos alunos representantes da escola;	Acompanhamento da turma;	Aproximação com a turma;
Ação de sensibilização da	2º	Direitos humanos; Combate à discriminação;	Acompanhamento dos alunos;	Legislação sobre os direitos humanos, crimes de ódio e

PSP: "Sim à Diferença"				estratégias nacionais para a igualdade; Compreensão do espectro LGBTIAQ+;
Formação de Basquetebol	3º	Resolver problemas em contexto escolar; Estratégias de Ensino;	Participação;	Importância da variável "tempo" nos exercícios; Impacto do tamanho das bolas, por sexos, para o sucesso nos exercícios; Jogos reduzidos privilegiando a quantidade de finalizações;
Pré-Requisitos	3º	Ajudar na preparação para os pré-requisitos de ginástica da FADEUP;	Construção do esquema gímico; Execução correta do salto de eixo no plinto; Ajuda nos exercícios;	Importância do professor no apoio dos alunos para desafios extracurriculares; (Anexo 10)
Formação de <i>Goosechage</i>	3º	Resolver problemas em contexto escolar; Estratégias de Ensino;	Participação;	Utilidade da ferramenta de ensino; Interdisciplinaridade na disciplina de EF.
Projeto Saúde e Bem Estar	2º e 3º	Promoção de estilos de vida saudável; Exploração de diferentes experiências desportivas;	Construção da aula de treino funcional, calistenia e jiu-jitsu; Divulgação das atividades;	Apresentação de modalidades não populares; Planeamento de aulas sem um número de alunos conhecido;
Xico <i>Energy</i>	1º, 2º e 3º	Divulgação de atividades do NE; Publicitação de feitos desportivos relevantes;	Publicação de conteúdo multimédia; Publicação de notícias desportivas;	Importância da divulgação, para a participação dos alunos nos eventos desportivos.

4.2.2. Não vás para o sofá: Projeto Saúde e Bem Estar

O projeto surgiu num momento de reflexão com os PC e os estudantes do NE, com o intuito de alargar a oferta desportiva da escola aos alunos, professores e funcionários. O objetivo principal foi contribuir para a promoção do sucesso escolar, estilos de vida saudáveis, inclusão e a disseminação de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

O projeto arrancou verdadeiramente no início do 2º período, após a inscrição dos alunos, a definição de datas e o estabelecimento de parcerias com vários espaços desportivos da cidade, que cederam as suas instalações para a lecionação de aulas aos estudantes, e especialistas disponíveis para contribuírem para a formação dos alunos (por exemplo: professora de yoga). Em reunião com os vários elementos dos NE foi definido um cronograma e um espaço de atuação, todas as quintas-feiras à tarde, destinado a atividades do projeto. Algumas dessas atividades incluíram: *fitness balance*, *body combat*, *cycling*, *yoga*, entre outras (Figura 21). Relativamente à minha participação nas atividades, envolvi-me na construção de uma aula de treino funcional, calistenia e jiu-jitsu. No treino funcional foquei-me na sensibilização para a prática de atividade física regular (Anexo 11) e a criação de um circuito de treino de alta intensidade que melhorasse a resistência, força e flexibilidade dos alunos, utilizando movimentos que replicassem atividades diárias, sem a necessidade de equipamentos e salientando os benefícios para a melhoria da saúde (perda de peso; diminuição da gordura visceral; melhoria da saúde cardiovascular). No treino de calistenia desenvolvi uma série de exercícios baseados no peso corporal, como flexões, abdominais e elevações, promovendo a força muscular e a coordenação motora, com o uso de poucos equipamentos (Anexo 12). Para a aula de jiu-jitsu preparei uma introdução às técnicas básicas desta arte marcial, ensinando os alunos movimentos fundamentais como quedas, imobilizações e submissões, com ênfase na disciplina, respeito e autodefesa.

Estas experiências práticas enriqueceram o conteúdo das aulas e demonstraram aos alunos a diversidade de atividades disponíveis, incentivando-os a explorar diferentes formas de exercício físico fora da escola.



	Atividade	Professor responsável	Local
18/jan	Circuito Funcional	Núcleo 1	Escola
25/jan	Fitness Balance (ano novo, hábitos novos)	Núcleo 1	Ginásio Balance
1/fev	Calistenia	Núcleo 2	Parque da Cidade de Guimarães
08/fev	Circuito Funcional	Núcleo 3	Escola
15/fev	Circuito Funcional	Núcleo 2	Escola
22/fev	Body Combat	Núcleo 1	Ginásio + activo
29/fev	Cycling	Núcleo 1	Ginásio + activo
7/mar	Circuito Funcional	Núcleo 3	Escola
15/mar	Intercâmbio (diferentes modalidades)	Núcleo 2	Escola
11/abr	Defesa Pessoal	Núcleo 1	Escola
18/abr	Yoga	Núcleo 2	Escola
2/mai	Capoeira Baiana	Núcleo 3	CCCB – Centro Cultural Capoeira Baiana
9/mai	CrossFit	Núcleo 1	FunMove Community
16/mai	JIU-JITSU	Núcleo 2	Escola



Figura 21 – Cartaz, cronograma de atividades dos NE, certificado de participação e registo fotográfico da cerimónia de encerramento do Projeto Saúde e Bem Estar.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Experiências motivacionais dos alunos relativas à participação em unidades de ensino consecutivas do Modelo de Educação Desportiva

4.3.1. Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções e perspectivas dos alunos acerca da realização das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) durante a participação em quatro unidades de ensino lecionadas pela aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED). Participaram neste estudo quatro turmas e respetivos 87 alunos (49 raparigas e 38 rapazes) do 12º ano de escolaridade. Este estudo desenvolveu-se a partir de duas matérias de ensino (futsal e andebol), cada uma composta por cinco aulas de 90 minutos. Foi utilizada uma metodologia de métodos mistos com a aplicação de um questionário e entrevistas. O questionário utilizado foi adaptado ao contexto de educação física tendo em conta as três dimensões das NPB (competência, autonomia e relacionamento) e aplicado em dois momentos distintos, no início (pré-teste) e no final (pós-teste) das unidades didáticas analisadas. A construção das entrevistas seguiu um guião próprio estruturado em função dos conceitos das três dimensões das NPB. Para os dados do questionário foram utilizadas medidas descritivas (média e desvio padrão) e o teste *U* de *Mann Whitney* (medidas independentes) e o teste *W* de *Wilcoxon* (medidas repetidas), tendo em conta a variável independente sexo (masculino e feminino). Para os dados qualitativos foi realizada uma análise temática com formação de categorias tendo em conta o enquadramento conceptual do MED e as dimensões das NPB e ocorreram em grupo focal no final das unidade didática. Nas raparigas encontraram-se incrementos (pré para pós-teste) estatisticamente significativos em todas as subescalas das NPB. Nos rapazes houve um diminuição dos valores de média em todas as variáveis, mas sem significância estatística. No geral, os alunos revelaram que as características do MED, juntamente com as dinâmicas pedagógicas e instrução dos professores, contribuíram para um aumento da sua motivação para participar nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MOTIVAÇÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA.

4.3.2. Abstract

This study aimed to analyse students' perceptions and perspectives regarding the fulfilment of Basic Psychological Needs (BPN) during participation in four teaching units delivered through the application of the Sport Education Model (SEM). Four classes and their respective 87 students (49 girls and 38 boys) from the 12th grade participated in this study. This study was developed based on two teaching subjects (futsal and handball), each consisting of five 90-minute lessons. A mixed-methods approach was used, employing a questionnaire and interviews. The questionnaire was adapted to the context of physical education, taking into account the three dimensions of BPN (competence, autonomy, and relatedness), and was applied at two different moments: at the beginning (pre-test) and at the end (post-test) of the analysed teaching units. The interviews were constructed following a structured guide based on the concepts of the three dimensions of BPN. For the questionnaire data, descriptive measures (mean and standard deviation) were used, along with the Mann-Whitney U test (independent measures) and the Wilcoxon W test (repeated measures), considering the independent variable of gender (male and female). For the qualitative data, a thematic analysis was carried out, forming categories based on the conceptual framework of SEM and the dimensions of BPN, which took place in a focus group at the end of the teaching unit. Among the girls, statistically significant increases (pre- to post-test) were found in all BPN subscales. Among the boys, there was a decrease in mean values across all variables, but without statistical significance. Overall, students revealed that the characteristics of SEM, along with the pedagogical dynamics and teachers' instruction, contributed to an increase in their motivation to participate in the classes.

KEYWORDS: BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS; SPORTS EDUCATION MODEL; MOTIVATION; PHYSICAL EDUCATION.

4.3.3. Introdução

Este estudo surgiu da necessidade de resolver alguns problemas educativos ao longo do meu estágio curricular, nomeadamente a falta de motivação intrínseca dos alunos para as aulas de EF. Nesse sentido, na tentativa de envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem, utilizei abordagens de ensino centradas no aluno, como por exemplo o MED, por promoverem a motivação intrínseca dos alunos para a prática e participação nas atividades em EF (Siedentop et al., 2011).

As abordagens de ensino centradas no professor, caracterizam-se pelo seu estilo prescritivo e unidirecional e por consequência, menores competências cognitivas e autonomia (Siedentop et al., 2011). Pelo contrário, as abordagens de ensino centradas no aluno, caracterizam-se pela sua interação social, cooperação, aprendizagens mais significativas e o professor é visto como um facilitador do processo, aumentando as competências pessoais, sociais e motoras (Mesquita, 2012).

Estudos que analisaram a aplicação de modelos de ensino centrados no aluno, apontam para a procura pelo desenvolvimento de uma componente afetiva e social na formação dos alunos com uma educação lúdica e crítica. Formando alunos desportivamente cultos, competentes e entusiastas, através da criação de um ambiente propício para o desenvolvimento de experiências desportivas contextualizadas, autênticas e significativas (Mesquita & Graça, 2009).

Neste sentido, o MED apresenta-se como uma alternativa às abordagens de ensino centradas no professor, procurando por ambientes de aprendizagem centrados no aluno, com evidências positivas ao nível do desenvolvimento dos domínios técnico, tático e socio-afetivo (autonomia e responsabilidade, tomada de decisão, cooperação, entusiasmo pela competição) (Graça & Mesquita, 2013).

Segundo Siedentop et al. (2011), o modelo assenta em três eixos fundamentais:

- Competência motora;

- Literacia desportiva;
- Entusiasmo pela prática.

O alunos devem dominar as habilidades técnicas e táticas de uma determinada modalidade, compreender os valores, regras, tradições do desporto e sentir-se motivado pela prática desportiva. O objetivo principal do modelo é a criação experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para raparigas e rapazes. De maneira a proporcionar a criação do contexto desportivo, Siedentop et al. (2011) enumera seis características do MED:

- Época desportiva (mais tempo para aprender);
- Afiliação (trabalhar para objetivos comuns);
- Competição formal (os jogos tornam-se mais significativos);
- Registos estatísticos (feedback integrado);
- Evento culminante (reconhecimento);
- Festividade (celebração);

As épocas desportivas substituem as unidades didáticas tradicionais. A afiliação garante a permanência dos alunos durante a época desportiva fazendo com que trabalhem em conjunto para atingirem os mesmos objetivos. A competição formal permite a consciencialização do nível atual ao aluno (técnico, tático e físico), aprendendo a dar significado ao jogo, exercitar as habilidades motoras e compreender a noção de rivalidade. Os registos estatísticos, individuais e/ou da equipa permitem fornecer feedback, avaliar os colegas, valorizar a competição, controlar o desempenho técnico e introduzir o espírito de superação. O evento culminante é importante para reconhecer e valorizar o esforço e rendimento dos alunos. O clima de festividade, representa um aspeto característico do desporto federado, presente ao longo da época desportiva, a fim de promover experiências positivas que aumentem o interesse dos alunos pela prática desportiva.

Quando adequadamente implementado pelo professor, este modelo tem o potencial de criar um contexto desportivo positivo, através da formação de grupos heterogéneos e duradouros, a filiação em prol da equipa, a competição calendarizada, registos de resultados e a atribuição de papéis de

responsabilidade (rotativos). A competição deixa de ser o único propósito do jogo, dando força à autonomia, liderança e a partilha de responsabilidade na gestão da experiência desportiva, equilibrando as oportunidades de aprendizagem dos alunos de maior e menor habilidade (Farias et al., 2016; Graça & Mesquita, 2013).

No entanto, existem algumas dificuldades de implementação do modelo, do ponto de vista dos alunos e professores, exigindo uma mudança de perspetiva e revisão dos valores sociais para que este possa obter melhores resultados. Em relação aos alunos, observa-se uma resistência inicial em assumirem papéis de liderança, falta de conhecimento do conteúdo e competência para auxiliar os colegas na aprendizagem, bem como o domínio na tomada de decisão por parte de alunos com um estatuto social mais elevado e uma prevalência da dominância masculina sobre a feminina, especialmente entre os rapazes com níveis mais elevados de habilidade. Relativamente aos professores, as dificuldades prendem-se com o tempo reduzido de aplicação do modelo, a falta de conhecimento do conteúdo, tarefas de organização e gestão das atividades, harmonização da competição e familiaridade de aplicação do modelo, de forma a poderem intervir e orientarem os alunos através de tarefas adequadas aos objetivos e ao nível de habilidade, ajudando-os no desempenho dos vários papéis de responsabilidade (trabalho cooperativo), criando um clima e aprendizagem equitativo e desafiante para todos (Graça & Mesquita, 2013; Mesquita et al., 2014).

Contudo, há que salientar que um dos grandes constrangimentos na implementação efetiva do MED (desenvolvimento holístico do aluno) são conceções erróneas por parte dos professores, ou seja, os alunos não são professores, portanto, o objetivo é expandir ao máximo a sua participação ativa em processos tradicionalmente sob alçada exclusiva dos professores (regulação da aprendizagem, ensino de pares, tomadas de decisão sobre conteúdos a aprender). Por isso, cabe aos professores sustentarem essa transferência de responsabilidade, não o tornando um fardo para os alunos. Em suma, tem de existir um equilíbrio entre o nível de preparação dos alunos para assumirem

responsabilidade no processo e o nível de responsabilidade que lhes é transferido (Silva et al., 2021).

Teoria da Autodeterminação e o Modelo de Educação Desportiva

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), os alunos que se percebem como autônomos nas interações escolares, tendem a apresentar resultados positivos em termos de motivação, especialmente ao nível da motivação intrínseca, percepção de competência, sentido de pertença, curiosidade e internalização de valores.

Segundo esta teoria, existem três NPB inerentes aos alunos que podem influenciar o nível de motivação e afetar as experiências de aprendizagem: *competência*, *relacionamento* e *autonomia*. A *competência* refere-se à necessidade dos alunos de se sentirem capazes e de se envolverem com sucesso nas atividades. A *autonomia* está relacionada com a necessidade de se envolverem de forma autônoma nas tarefas dentro de um contexto relevante. O *relacionamento* diz respeito à necessidade dos alunos de estarem envolvidos em tarefas que permitam a colaboração e comunicação com os colegas.

Deste modo, uma maior satisfação e regulação autônoma das NPB, irá gerar um aumento da motivação, comprometimento, esforço e prazer nas atividades que os alunos participam (Deci & Ryan, 2008). Estudos realizados sobre as NPB aplicados ao contexto de EF, mostram que a utilização de abordagens de ensino centradas no aluno, estão associadas a consequências positivas (por exemplo: felicidade, concentração, desempenho), enquanto abordagens de ensino centradas no professor, resultam em consequências negativas (por exemplo: tédio, decepção, vergonha, infelicidade) (Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005). Além disso, estratégias que promovam a autonomia, resultam em maiores níveis de motivação, prazer e intenção de praticar atividade física fora da escola (Gillison et al., 2013).

No entanto, é importante compreender que existem alunos desmotivados para a prática de EF que terão uma maior probabilidade de gerarem efeitos negativos e necessitam de estratégias que os aproximem da aula. Assim, pelas

interações do professor com os alunos e entre os próprios alunos, através das dinâmicas e experiências que o MED promove (por exemplo: ao nível do domínio socio-afetivo) este pode melhorar os níveis de predisposição e envolvimento na aula com atividades de aprendizagem que enfatizem o papel social do desporto (Farias et al., 2016; Mesquita & Graça, 2009).

Não obstante os resultados positivos que sugerem que a participação dos alunos no MED em efeitos positivos ao nível da competência, literacia e entusiasmo, pouco se sabe acerca do que acontece nas aulas de EF MED quando implementados pelos professores estagiários. É fundamental investigar nesse contexto porque em primeiro lugar, a formação de professores representa uma massa crítica de alunos de EF que são ensinados por estes professores. Isto porque, os professores iniciantes apresentam falta de conhecimento pedagógico para uma correta compreensão e implementação dos modelos (Farias et al., 2016).

4.3.4. Objetivos do estudo

Os objetivos do projeto de investigação foram: (1) analisar a evolução do pré-teste para o pós-teste nas perceções dos alunos quanto à realização das NPB: competência, relacionamento e autonomia tendo em conta a variável sexo (questionários) durante a participação em unidades de ensino MED; e (2) examinar as experiências e perspetivas dos alunos quanto ao contributo das pedagogias específicas do MED (por exemplo: formação de equipas heterogéneas, atribuição de funções de responsabilidade e registos estatísticos) para a realização das suas NPB (entrevistas).

4.3.5. Metodologia

Desenho do estudo

Este estudo utilizou uma abordagem de métodos mistos, questionários e entrevistas (Clark & Creswell, 2013), em que os dados qualitativos ajudaram a explicar os resultados quantitativos iniciais para aferir as perceções dos alunos

quanto à realização das necessidades psicológicas básicas (competência autonomia e relacionamento) decorrente da sua participação no MED. Nesse sentido, usou-se um questionário para avaliar as percepções dos alunos sobre a implementação do MED e determinar quais as características do modelo que se relacionam com o desenvolvimento da competência, relacionamento e autonomia. Posteriormente, realizaram-se entrevistas em grupo focal, a pequenos grupos representativos da amostra, para completar a pesquisa inicial e compreender como as características do modelo influenciaram a experiência de aprendizagem dos alunos. Os dados referem-se aos alunos de quatro turmas e a quatro respetivas unidades de ensino do MED (duas turmas aprenderam futsal e outras duas turmas aprenderam andebol) compostas por cinco aulas cada. As principais características do MED mais utilizadas nas quatro unidades de ensino foram: formação de equipas heterogéneas; definição de nome, cor, logótipo, camisolas personalizadas, grito e hino para cada equipa; circuitos de aptidão física com carácter competitivo e colaborativo; realização de um evento culminante com entrega de prémios.

Participantes e contexto

Os participantes foram 87 alunos (49 raparigas e 38 rapazes) do 12º ano de escolaridade, com uma média de idades de 17 anos e pertenceram a quatro turmas distintas de uma escola do norte de Portugal, do concelho de Guimarães. A leção das aulas foi efetuada por quatro professores estagiários, cada um deles responsável por uma turma, que se encontraram em Prática de Ensino Supervisionado, para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

4.3.6. Recolha dos dados

Dados quantitativos

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o *Basic Psychological Needs* (BPN). O questionário adaptado para o contexto da EF por Cid et al.

(2016) incluía três dimensões específicas de cada área: competência (quatro itens), relacionamento (quatro itens) e autonomia (quatro itens). Exemplos de itens para competência incluem, “sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens”, “sinto que realizo com sucesso as atividades da aula.” Para o item relacionamento, algumas das questões foram, “sinto-me bem com os colegas da minha turma”, “tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma.”, e para o item autonomia, “a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas”, “sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades.” Os 12 itens foram medidos através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, de 1 (“Nunca”) a 5 (“Sempre”). O questionário foi disponibilizado aos alunos em versão online no início e no fim das UD analisadas, nos momentos de pré-teste e pós-teste. Todos os participantes foram informados sobre as razões do estudo, o seu objetivo e esclarecimento sobre o preenchimento do questionário.

Dados qualitativos

As entrevistas em grupo focal realizaram-se no final das UD analisadas, seguindo um guião próprio, dividido em três áreas: *competência*, *relacionamento* e *autonomia*. Pretendeu-se explorar em que medida a implementação das características do MED influenciaram a aprendizagem dos alunos e, particularmente, a sua perceção de competência, autonomia e relacionamento. Em cada uma das 4 turmas foram selecionados 4 estudantes (1 rapaz e 1 rapariga de nível de habilidade superior e 1 rapaz e 1 rapariga de nível de habilidade inferior). Todas as entrevistas foram conduzidas presencialmente. A duração média das entrevistas foi de cerca de 30 minutos, realizadas num ambiente tranquilo e reservado (sala dos professores de EF), de forma a assegurar a privacidade e a confiança dos participantes para o aprofundamento das questões. As entrevistas foram gravadas em áudio com recurso de um telemóvel Iphone 11 Pro e transcritas na íntegra para um computador Macbook Pro. Alguns exemplos de questões e subquestões para cada uma das dimensões colocadas aos alunos foram: Competência: “Vivenciaram mais situações de sucesso nas aulas?”; Relacionamento: “Sentem que existe um relacionamento

positivo entre os alunos da turma? E entre as equipas? E vocês perante a turma?"; Autonomia: "Qual a diferença sobre o vosso papel nas aulas até ao início deste ano letivo para agora?". Os dados das entrevistas foram analisados recorrendo à análise temática para identificar e interpretar padrões de significado. Esta análise temática teve como objetivo a identificação e organização de temas que possam ilustrar as perspetivas dos alunos sobre a contribuição das pedagogias particulares do MED para a sua perceção de realização de NPB. Na transcrição das respostas dos alunos, foi dada prioridade à preservação do discurso oral e à correção gramatical, de modo a manter a integridade semântica das suas respostas. Para garantir a precisão das transcrições, utilizou-se um método sistemático de escuta e verificação de segmentos de texto. O processo de síntese da informação, permitiu compreender o ponto de vista dos alunos. Foram selecionados excertos para expor os pensamentos, impressões e indicações dos alunos, os quais são apresentados de forma exemplificativa nos resultados. A configuração final das categorias foi assegurada pelo enquadramento conceptual do MED e das NPB.

4.3.7. Análise dos dados

No âmbito deste estudo foram avaliadas as propriedades psicométricas do instrumento com uma amostra de 87 alunos do ensino secundário. Para tal, realizou-se uma análise fatorial exploratória, utilizando a extração de resíduos mínimos e determinou-se o alfa de *Cronbach* (ver Tabela 6 abaixo) para o questionário e cada uma das subescalas. Os 12 itens, distribuídos por três subescalas, explicam 60,8% da variabilidade total. A fiabilidade global do instrumento (questionário) foi boa ao nível do pré-teste ($\alpha = 0,894$) e ao nível do pós-teste ($\alpha = 0,912$).

Tabela 6 - Fiabilidade do questionário.

	Pré	Pós
Competência	0,840	0,870
Autonomia	0,815	0,826
Relacionamento	0,791	0,923
Global	0,894	0,912

Em termos de análise dos dados, resultantes da aplicação do questionário, foram numa primeira fase através do Excel e de seguida analisados com o recurso ao software Jamovi® 2.2.5.0. Para cada subescala foi calculada a pontuação média e averiguados os pressupostos de normalidade dos dados, pelo teste de *Shapiro-Wilk*. Verificou-se que os dados não seguiam uma distribuição normal ($p \leq 0,05$), pelo que, foram usados testes não paramétricos. As análises estatísticas utilizaram um nível de confiança de 95% ($p < 0,05$). O teste *U de Mann Whitney* foi utilizado para comparar os valores médios de cada subescala do pré-teste e do pós-teste por sexo. Na comparação dos resultados do pré-teste com o pós-teste foi utilizado o teste de *W de Wilcoxon*.

4.3.8. Resultados

Dados quantitativos

Comparação entre sexos no pré-teste e pós-teste

A Tabela 7 apresenta os valores de média e desvio padrão do pré-teste para a competência, autonomia e relacionamento comparando rapazes com raparigas (teste Mann-Whitney). No pré-teste existiu uma diferença estatisticamente significativa na subescala competência ($U(85) = 517, p < 0,05$) a favor dos rapazes ($M=4.30, SD=0.487$). Ou seja, antes da intervenção, existe uma maior autoperceção de competência dos rapazes.

Tabela 7 - Valores de média e desvio padrão do pré-teste e valores do teste Mann-Whitney (comparação entre sexos).

		Pré			
		Média	Desvio-padrão	U	p
Competência	F	3.85	0.572	517	<0,05 *
	M	4.30	0.487		
Autonomia	F	3.67	0.662	783	0,202
	M	3.92	0.698		
Relacionamento	F	4.21	0.624	742	0,09
	M	4.45	0.584		

A Tabela 8 apresenta os valores de média e desvio padrão do pós-teste para a competência, autonomia e relacionamento comparando rapazes com raparigas (teste Mann-Whitney). No pós-teste existe uma diferença estatisticamente significativa na subescala autonomia ($U(85) = 630$; $p < 0,05$) a favor das raparigas ($M = 4.12$, $SD = 0.636$). Ou seja, após a intervenção, as raparigas percecionam-se como mais autónomas do que os rapazes.

Tabela 8 - Valores de média e desvio padrão do pós-teste e valores do teste Mann-Whitney (comparação entre sexos).

		Pós			
		Média	Desvio-padrão	U	p
Competência	F	4.21	0.532	791	0,363
	M	4.01	.760		
Autonomia	F	4.12	.636	630	<0,05*
	M	3.78	.655		
Relacionamento	F	4.58	.549	700	0,074
	M	4.23	.835		

Progressão do pré-teste para o pós-teste para o sexo feminino e masculino

No sexo feminino existiu uma progressão estatisticamente significativa nas variáveis competência ($W = 656$, $p < 0,05$), autonomia ($W = 684$, $p < 0,05$) e relacionamento ($W = 683$, $p < 0,05$). No sexo masculino não se verificaram diferenças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste na competência ($W = 211$, $p 0,055$), autonomia ($W = 236$, $p 0,430$) e relacionamento ($W = 185$, $p 0,41$). Ou seja, para o sexo feminino a intervenção teve um impacto significativo nas subescalas competência, autonomia e relacionamento.

Dados qualitativos

Seguidamente, apresento os resultados da análise das entrevistas, referentes às experiências passadas dos alunos na disciplina de EF e às suas impressões sobre o impacto do MED no desenvolvimento das necessidades

psicológicas básicas. Importa destacar que, caso algum dado seja mais associado ao sexo masculino ou feminino, tal será mencionado; caso contrário, essa distinção não será referida. Foi mantido o anonimato dos participantes pelo que os nomes expostos são pseudónimos.

As experiências passadas dos alunos, o lugar da disciplina e o papel do professor de EF

Ensino centrado no professor

Na opinião dos alunos, as características das aulas de EF, desde idades mais novas até agora (nomeadamente a **dinâmica, planeamento e organização**), contribuíram negativamente para a predisposição para a prática: (João) *“Antigamente o professor comandava a aula. Era tudo feito à maneira dele e não era muito participativo.”* (José) *“Eu lembro-me de que com outros professores se estivesse no campo a jogar, os outros estavam na bancada sentados a ver a aula, sem fazer nada.”* (Maria) *“as aulas antigamente eram mais de metade a fazer aquecimento, correr, e só depois tínhamos um curto espaço de tempo para praticar alguma modalidade.”* O baixo **nível de exigência e profundidade dos conteúdos** por parte dos professores, foi entendido como um outro fator de desmotivação para a prática das aulas de EF: (Carla) *“Até agora era tudo muito básico.”* (André) *“Era mais cultura geral aplicada na aula.”*

Constatação da importância da EF

Não obstante as perceções negativas quanto à dinâmica, planeamento, organização e baixo nível de exigência e profundidade de conteúdos por parte dos professores, os alunos destacaram o **papel da disciplina e do professor** de EF. Consideraram a disciplina como uma peça fundamental no currículo, sendo um espaço único para a prática de atividade física, expressão e socialização dentro da escola: (João) *“Existem pessoas que não praticam desporto fora da escola e querendo ou não a EF vai permitir que eles deixem de ser sedentários.”* (Eva) *“O papel da disciplina de EF é dar aos alunos a oportunidade de termos um espaço para fazermos atividade física e para exprimirmo-nos. A escola tem o dever de dar isso e o papel da escola é mesmo*

esse.” (André) *“Toda a minha vida escolar, sempre me relacionei com os meus amigos, fiz amizade muito facilmente por causa das aulas de EF, porque nas aulas das outras disciplinas é muito mais complicado, aqui é quase como um quebra-gelo.”* Relativamente ao papel do professor, referiram que, no seu entender, este deveria ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem: (João) *“O professor deve ser capaz de incentivar o aluno.”* (Maria) *“Ser compreensivo e paciente”* (Ana) *“Compreender os erros e ajudar a não os cometer outra vez.”*

Eficácia do MED no desenvolvimento das NPB dos alunos

Os alunos revelaram ter percecionado níveis de aprendizagem mais elevados quando aplicado o MED, em comparação com outros modelos de instrução ao longo da sua formação académica (como o modelo de instrução direta). Na secção seguinte, serão apresentadas as principais estratégias identificadas pelos alunos que contribuíram para a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Competência: individualização do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento do sentimento de união e comprometimento do grupo

Formação de equipas heterogéneas

Os alunos consideraram que a formação de equipas equilibradas (diferentes níveis de alunos e sexos) possibilitou a todos os envolvidos, uma **maior participação nas atividades**, quebrando algumas barreiras de entrave, em especial para as raparigas: (Pedro) *“A formação de equipas fixas e estarmos sempre a trabalhar com as mesmas pessoas ajuda. Antes éramos nós a escolher as equipas e podia haver umas mais favorecidas e outras menos, assim com a escolha das equipas pelo professor, conseguiu equilibrar melhor os alunos para ser mais justo.”* (Eva): *“Com a formação de equipas equilibradas, conseguíamos que toda a gente jogasse. No futebol, nós raparigas, temos mais dificuldades em estar envolvidas no jogo, é um estereótipo da sociedade. Com este modelo*

acabamos todos por adquirir um espírito de equipa muito grande, que toda a gente conseguisse tocar na bola que era uma coisa que antigamente acabava por não acontecer, e assim as raparigas motivavam-se imenso.” (Ana) “A estratégia da distribuição dos alunos por nível de habilidade, acho que foi importante, porque se estivermos sempre a jogar com pessoas muito melhores que nós, nunca iríamos conseguir melhorar.”

Inclusão, equidade e nível de habilidade dos alunos

A criação de oportunidades equitativas de prática, utilizando estratégias de inclusão, permitiu que todos os alunos desempenhassem papéis ativos nas atividades, resultando num aumento das situações de sucesso (**perceção de sucesso**) e, conseqüentemente numa maior aprendizagem. No caso concreto das raparigas (devido ao nível de habilidade reduzido), estas estratégias assumiram um ponto de viragem na forma como passaram a encarar a disciplina: (Ana): *“Quando foi introduzida a variante no jogo das raparigas roubarem a bola só às raparigas, permitiu termos mais sucesso na modalidade porque deu para desafiar mais, foi mais motivante e até marquei golo, coisa que nunca tinha acontecido até aquela aula.”* Salientam que, de todas as experiências anteriores na disciplina, este foi o único momento em que conseguiram verdadeiramente aprender: (Eva) *“Pelo menos eu falo por mim, eu consegui evoluir muito em futsal e eu achava que era péssima no futsal.”* (Carla) *“Eu acho que de todos os anos que tivemos EF foi o primeiro ano em que conseguimos mesmo jogar futsal.”* Relativamente aos rapazes (devido ao nível de habilidade superior), o professor condicionava as suas ações em jogo: (Filipe): *“No caso dos alunos mais evoluídos, que facilmente podiam levar a bola controlada de um lado ao outro do campo, foi introduzida a variante do número mínimo de passes ou então, quando alguém rematava tinha de ir para a baliza, e assim íamos sempre rodando de posições, tornando o jogo mais equilibrado e ajudando ao mesmo tempo esses alunos, ditos melhores, a desenvolverem as suas capacidades, fazendo com que jogassem mais em equipa.”* (Nuno): *“O professor ia sempre adaptando o jogo, criando regras específicas para mim e para o outro rapaz da turma, de forma a poder ser mais justo e equilibrado.”*

Adaptação do professor à turma

A partilha de diferentes perspetivas sobre as dinâmicas dos exercícios/jogos através do **diálogo entre professor e alunos**, representou um fator promotor de reflexões partilhadas nas turmas, aumentando o compromisso dos alunos. De um modo particular, as raparigas destacam o papel do professor, referindo que se sentiram ouvidas e que conseguiram contribuir a melhoria das aulas: (Eva): *“Eu acho que resultou muito bem nós falarmos com o professor, explicando o nosso ponto de vista sobre uma tarefa que pudesse não estar a resultar tão bem e o professor na aula seguinte trocava de estratégia e acabava por ajustar.”* (Carolina) *“As raparigas acabaram por se esforçar cada vez mais, existindo uma boa rivalidade com todos os alunos da turma.* (Patrícia) *“Nós antes éramos um pouco abafadas, ficávamos retraídas e nunca dávamos o nosso melhor porque existiam sempre alunos muito superiores e não tínhamos hipótese de competir. Mas agora, após falar com o professor para alterar alguma coisa para podermos ser mais competitivas, sentimos que nos esforçamos mais para mostrar que sabemos e que só não desenvolvemos antes porque estávamos retraídas.”*

O papel da competição

A criação de um **sentimento de pertença de grupo** (afiliação) nas aulas de EF, contribuiu para um aumento da motivação dos alunos: (Patrícia) *“O que eu mais gostava era a parte da competição.”* (André) *“Nas aulas de EF eu gosto sempre da competitividade, então acho que isso deve estar sempre presente, porque ter uma aula de EF sem competitividade não seria divertida.”* (Carla) *“Tanto o torneio que fizemos dentro da turma, como o torneio contra a outra turma, uniu bastante a nossa turma.”*

Promoção de uma autonomia responsabilizada

As estações secundárias

A criação de estações secundárias, com exercícios de aptidão física de acordo com a modalidade principal da aula, foram fundamentais para **contornar as limitações do espaço** e do elevado **número** de alunos. Os alunos referiram que os desafios fora da zona principal da aula, permitiram uma **participação**

contínua (mantendo-se “ligados”) e possibilitava-lhes contribuir para a melhoria da classificação da equipa: (Pedro) *“Acho que as estações secundárias resultaram muito bem. Permitiram que todos participassem de forma igual e existiu sempre uma rotação equilibrada das equipas ao longo da aula e nunca estávamos parados.”* (Ana) *“Um dos aspetos positivos é o facto de haver estações secundárias, porque como somos muitos e o espaço é reduzido e não dá para estarmos todos a jogar ao mesmo tempo, é uma maneira de estarmos todos ativos, mesmo que em formas diferentes. Enquanto uns jogam, outros estão a fazer os exercícios.”* No entanto referem a pouca motivação para a realização de alguns desses exercícios, mas ao mesmo tempo, têm consciência da sua importância para a melhoria do seu rendimento. (Pedro) *“Existiram exercícios nas estações secundárias que não interessaram de forma igual a todos os alunos, especialmente aquelas de resistência, mas é porque nós facilitávamos e somos um bocado preguiçosos, porque se nós quisermos evoluir e melhorar, aquilo é o que nos vai levar a subir de nível.”*

Sistemas de accountability

A criação de sistemas de pontuação, individuais e coletivos, presentes em todas as aulas, foi destacada pelos rapazes, como essencial para a **responsabilização** do cumprimento das tarefas e **contribuição** para o almejar de uma melhor classificação. (José) *“Quando estávamos fora do campo, tínhamos de contribuir igualmente para a equipa, dando o nosso máximo devido ao sistema de pontuação nas estações secundárias, que contribuía para a classificação final.”*

Tarefas de responsabilidade

A utilização de estratégias promotoras de uma participação ativa, cooperação e responsabilização dos alunos, foi realçado como um fator intensificador do **comprometimento** de cada um, em especial pelas raparigas: (Carla) *“Este ano fomos levados mais a sério e foi depositado uma confiança em nós, que nos deu espaço para realmente aprendermos.”* (Carolina): *“Agora estamos a ter liberdade para criarmos os nossos próprios exercícios. Por exemplo, cada equipa já ficou responsável por fazer o aquecimento no início e*

os alongamentos no final da aula. Ou seja, o professor está a dar a aula, mas nós podemos contribuir e dar a nossa opinião nas aulas.” (Patrícia) “O capitão de equipa tinha uma responsabilidade acrescida, mas assim conseguíamos mais facilmente planear e programar com tempo os desafios que o professor colocava. Muitas vezes fora da aula, o capitão relembrava o que tínhamos para fazer e que era preciso reunir para tratar das coisas.”

Relacionamento: construção de um clima de confiança

Desenvolvimento do espírito de equipa e filiação do grupo

O trabalho em equipa foi identificado como um fator essencial do sucesso, em especial para as raparigas. As características do MED, impulsionaram o **trabalho cooperativo**, dentro e fora da escola, e a **comunicação** entre os vários elementos das equipas para a realização das tarefas (competências sociais): (Eva) *“A ideia de formar equipas equilibradas, com nome, cor e tudo isso, permitiu que nos juntássemos a pessoas que talvez não nos déssemos assim tão bem, mas que, tivemos de começar a dar, acabando por desenvolver o espírito de equipa e a aptidão para trabalhar em grupo.”* (Maria) *“Nós tínhamos de nos reunir fora da aula para fazer o hino e assim, então fazia sempre com que tivéssemos de interagir uns com os outros. Era a equipa. Havia mais comunicação tanto dentro como fora da aula.”* (Francisca): *“Eu pessoalmente melhorei as minhas relações com outros colegas, porque, no início do ano, foram juntos alunos novos de outra turma à nossa e havia muita gente que não se conhecia e por causa da formação de equipas, foi necessário comunicar e começamos a falar a partir desse momento.”*

Criação de um ambiente propício para a aprendizagem

Os entrevistados referiram que o MED contribuiu para o desenvolvimento de competências motoras, mas sobretudo, possibilitou uma melhoria ao nível da **socialização** dos alunos. (Pedro): *“Na escola, temos objetivos diferentes do que no clube. Devemos privilegiar a cooperação e entreajuda entre os colegas de equipa. Na aula tem de existir um ambiente que todos possamos aprender e evoluir. Esse ambiente criado à volta, permitiu-nos desvalorizar o jogo principal*

e também aprender. Não se resume só em jogar futebol. Resume-se em criar uma equipa, que se dê bem, que se ajude uns aos outros, permitindo aqueles colegas que não têm tantas capacidades, melhorar.”

Linguagem do professor

Os entrevistados revelaram que o tipo de **comunicação** utilizada pelos professores (verbal, paralinguagem (tom de voz, ritmo, intensidade) e linguagem corporal) com uso frequente do humor, permitiram um aproximar de **relações de amizade** com a turma. (Carolina): *“O professor utilizava uma linguagem não muito específica, com termos simples e brincadeiras com os alunos, acabando por tornar a aula agradável, criando aquela relação de amigos.”* (André): *“Eu acho que pelo facto de utilizar uma linguagem diferente e brincadeiras com os alunos, acabava por tornar a aula agradável.”* Além disso, é referido a importância da envolvimento do professor em situação de jogo com os alunos: (Nuno) *“Acho que o professor ao jogar connosco é uma boa estratégia porque temos sempre aquele desafio extra. Toda a gente quer ganhar ao professor, então estamos focados.”*

4.3.9. Discussão e Conclusões

Este estudo procurou analisar as perspetivas e perceções de alunos do 12º ano de escolaridade, acerca da vivência do MED ao longo de 4 unidades didáticas (2 de andebol e 2 de futsal) compostas por 5 aulas de 90 minutos cada. Na globalidade, fruto da participação na “intervenção pedagógica”, verificou-se um aumento estatisticamente significativo em todas as subescalas das NPB para as raparigas e uma diminuição para os rapazes, no entanto, esta não foi estatisticamente significativa.

Após a análise dos resultados do questionário do pré-teste, verificamos que os rapazes se percecionavam mais competentes do que as raparigas. As razões não foram conclusivas, no entanto, a justificação encontrada prende-se com a tendência para os indivíduos do sexo masculino em obterem melhores resultados devido à supremacia física sobre as raparigas, em que, apesar de ao longo do tempo, os rapazes e as raparigas, terem vivenciado aulas com as

mesmas características (modelo de instrução direta) e com a mesma profundidade dos conteúdos (baixa exigência), as raparigas não se sentiam capazes de se envolverem com sucesso nas atividades de aprendizagem ao contrário dos rapazes. De acordo com Parker e Curtner-Smith (2012), existe uma tendência hegemônica masculina, reforçada pelo preconceito e sexismo nas aulas de EF, resultando em melhores resultados para os rapazes em comparação com as raparigas. Estudos sobre desigualdades na disciplina de EF indicam que as raparigas têm mais dificuldade em atribuir significado à disciplina, muitas vezes encarando-a como desnecessária e apenas uma pausa entre as restantes disciplinas escolares (Flintoff & Scraton, 2001). Além disso, as raparigas referem que não lhes foram proporcionadas condições de aprendizagem equitativas e que são frequentemente dominadas pelos rapazes (Alexander et al., 1996). Apontam falhas na disciplina e nos professores, o que afeta o seu rendimento e a sua predisposição para a prática.

Relativamente à análise dos resultados do pós-teste, as raparigas percecionaram-se como mais autónomas que os rapazes após a intervenção. Este resultado pode dever-se às potencialidades do MED na otimização da socialização dos alunos (Mesquita et al., 2014). As estratégias tinham como foco o trabalho cooperativo entre os elementos das equipas, com os alunos a assumirem de forma gradual um maior controlo, responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula. Na análise das entrevistas, as raparigas destacaram como fundamental serem ouvidas pelos professores durante as aulas, de modo a poderem contribuir para a melhoria das tarefas de aprendizagem. De acordo com Flintoff e Scraton (2001), os professores que conseguem garantir um ambiente de segurança, que reconhecem as diferentes aspirações e motivações, e sabem ouvir os alunos, estão mais próximos do sucesso, ao contrário daqueles que perpetuam com estratégias pedagógicas rígidas, sexistas e tradicionais. Além disso, as raparigas referiram que um momento de viragem ocorreu quando foi introduzida a variante do roubo de bola entre alunos com o mesmo nível de habilidade. Após essa modificação no jogo, começaram a “aprender verdadeiramente” devido ao aumento do contacto com a bola e ao consequente sucesso na modalidade, algo que não acontecia

anteriormente. Segundo Farias e Mesquita (2022), os professores devem condicionar o jogo para prevenir situações de exclusão, especialmente para alunos de nível de habilidade inferior, através de estratégias de modificação das tarefas. Por exemplo, alterações nas áreas e regras do jogo, nomeadamente, definindo zonas de pressão (individuais e/ou coletivas) e alterar os sistemas de pontuação (golo vale por três se todos os elementos da equipa tocarem na bola), de forma a nivelar os momentos competitivos e aumentar as interações entre diferentes alunos.

Na comparação dos indicadores do pré-teste com o pós-teste, os resultados são ainda mais evidentes. As raparigas obtiveram uma diferença estatisticamente significativa em todas as subescalas (competência, autonomia e relacionamento). Tendo em conta o conhecimento aprofundado pelo próprio estudante estagiário das pedagogias usadas nas aulas e respostas dos alunos às mesmas, poderá sugerir-se que as principais razões apontadas remetem para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, aumento da participação, perceção de sucesso, comprometimento nas atividades e criação de um diálogo reflexivo e construtor com o professor. Por outro lado, os rapazes apresentaram uma ligeira diminuição nos valores das suas subescalas, embora esta variação não tenha sido estatisticamente significativa. Uma possibilidade explicativa desta tendência poderá ter a ver com o facto de existir uma consciencialização dos rapazes sobre o seu papel, o papel das raparigas e a necessidade de equilibrarem o seu protagonismo em prol do sucesso da equipa nas aulas (Farias & Mesquita, 2022).

As limitações deste estudo prendem-se com o número reduzido de aulas, sendo o necessário para a aplicação deste modelo, um mínimo de 20 aulas, para um aprofundamento dos conteúdos e das relações entre os alunos nas suas equipas (Siedentop et al., 2011).

4.3.10. Referências Bibliográficas

- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, education and society*, 1(1), 23-46. doi:10.1080/1357332960010102
- Cid, L., Lettnin, C., Stobäus, C., Monteiro, D., Davoglio, T., & Moutão, J. (2016). Cross-cultural validation of the basic psychological needs in Physical Education Scale between Portugal and Brazil samples. *The Spanish journal of psychology*, 19, E5. doi:10.1017/sjp.2016.6
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*: Penso.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Strategies for mediating democratic, meaningful, and collaborative learning environments: Engaging sport educators and sport learners as transforming social agents. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 55-71). Oxon: Routledge.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 73-96. doi:10.5628/rpcd.16.01.73
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, education and society*, 6(1), 5-21. doi:10.1080/713696043
- Gillison, F. B., Standage, M., & Skevington, S. M. (2013). The effects of manipulating goal content and autonomy support climate on outcomes of

- a PE fitness class. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 342-352. doi:10.1016/j.psychsport.2012.11.011
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 177-206.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. d. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 01-14.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444. doi:10.1037/0022-0663.97.3.444
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: A panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496. doi:10.1080/13573322.2011.608945
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*: Human Kinetics.
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), 798-816. doi:10.1177/1356336X21995216

Standage, M., Duda, J. L., & 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

5. Considerações finais

5.1. O que levo desta experiência?

No encerrar de um ciclo, emerge uma narrativa de reflexões sobre a minha prática educativa. Esta secção representa uma retrospectiva do percurso traçado, experiências de aprendizagem e um olhar sobre o futuro.

A micro-sociedade que a escola representa, cria um ambiente altamente imprevisível e de enorme exigência. É fundamental conhecer o espaço de atuação, singularidade e limitações de cada instituição de ensino, para ser possível intervir eficazmente. Perante os dinamismos e distrações das escolas, o professor não pode desviar o olhar do seu principal elemento: os alunos. Esta é uma responsabilidade da profissão docente. Olhar para a individualidade de cada um e intervir quando necessário, para não colocar em risco a aprendizagem de grupos etários, em fases críticas de desenvolvimento, uma vez que, por debaixo de uma aparente normalidade, residem múltiplos problemas com diferentes origens e níveis de risco.

Na caso da disciplina de EF, a flexibilidade estratégica é uma necessidade e uma habilidade que os professores têm de desenvolver. A integração progressiva de recursos digitais, de maneira eficaz, sem perder de vista os objetivos educacionais, torna-se uma competência crucial. A visão do professor como facilitador da aprendizagem, capaz de transitar entre modelos instrucionais mais tradicionais e abordagens colaborativas centradas nos alunos, reflete um compromisso com a personalização do ensino. Assim sendo, a transição metodológica ao longo do ano letivo, conforme documentado, não é apenas uma narrativa cronológica, mas uma jornada reflexiva. A reconfiguração continuada da utilização de modelos mais prescritivos, para modelos que oferecem um maior espaço para a descoberta e iniciativa dos alunos, demonstra uma sensibilidade crescente às necessidades e transformações das dinâmicas da turma. Durante este processo, marcado pela experimentação, procurei manter o compromisso em oferecer uma educação de qualidade, adaptada e alinhada aos princípios, competências e valores contemporâneos.

Em conformidade, este documento não é apenas um arquivo estático de informações recolhidas e experiências, é uma narrativa dinâmica que convida à reflexão contínua. Ao expor desafios, estratégias e aprendizagens, o RE não cumpre, apenas, o papel de uma avaliação académica, mas serve, também, como uma bússola orientadora para futuras práticas educativas. Destaco as capacidades de questionar, adaptar e inovar, como um desígnio fundamental de um professor comprometido com a melhoria constante, procurando a eficácia do processo educativo e acompanhando a evolução do tempo e as demandas do contexto educacional.

6. Referências Bibliográficas

- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação*. Braga: Luísa Alonso. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade do Minho.
- Azevedo, E. L. (2024). *Unveiling the reflective path of pre-service teachers: A year-long action research study in Physical Education settings*. Porto: Eugénia Azevedo. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Baert, H., Winiecki, T., Madden, M., Bryan, R., & MacDonald, C. (2017). Tom: Using digital technology in physical education to transform pedagogy. In A. Casey, V. Goodyear & K. Armour (Eds.), *Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases* (pp. 191-212). Oxon: Routledge.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of teacher education*, 51(3), 241-247.
- Barker, D., Nielsen, J., Wahlström, M., Barker-Ruchti, N., Carlén, U., & Maivorsdotter, N. (2017). Jacob and Martin: Developing digital technology competence in physical education teacher education. In A. Casey, V. Goodyear & K. Armour (Eds.), *Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases* (pp. 231-246). Oxon: Routledge.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In FADEUP (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 1, pp. 29-43). Porto.

- Bento, J. (1999). Contextos e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas* (1 ed., pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*: Livros Horizonte.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, 1(1), 73-81.
- Cale, L., & Harris, J. (2012). Physical education and health. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in physical education* (pp. 74-88): Routledge.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356. doi:10.1080/00336297.1993.10484092
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Strategies for mediating democratic, meaningful, and collaborative learning environments: Engaging sport educators and sport learners as transforming social agents. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 55-71). Oxon: Routledge.
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383. doi:10.1123/jtpe.2013-0149
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Goodyear, V., Blain, D., Quarmby, T., & Wainwright, N. (2017). Dylan: The use of mobile apps within a tactical inquiry approach. In A. Casey, V. Goodyear &

- K. Armour (Eds.), *Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases* (pp. 13-30). Oxon: Routledge.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 157-171. doi:10.1123/jtpe.17.2.157
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67. doi:10.14195/1647-8614_48-1_4
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Casa da Educação Física: Belo Horizonte.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 339-419). Lisboa.

- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Instituto Casa da Educação Física: Belo Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Monteiro, A. R. (2017). A educação como necessidade: questões antropológicas da educabilidade. In A. R. Monteiro (Ed.), *Uma Teoria da Educação*: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.), *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-45). Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29(29-42).
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a. C. n. e. a. C. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO.
- Pill, S., Gambles, E.-A. F., & Griffin, L. L. (2023). *Teaching games and sport for understanding*: Routledge.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education* (Vol. 2, pp. 165-186). Champaign: Human Kinetics.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.

- Rodrigues, A. L., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, S. (2016). *O papel do professor cooperante na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada em 1º Encontro Internacional de Formação na Docência.
- Rosado, A. (2009). *Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D.Quixote.
- Siedentop, D. (1991). Generic instructional strategies. In J. Bull (Ed.), *Developing Teaching Skills in Physical Education* (pp. 205–223). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*: Human Kinetics.
- Simões, M. A. F. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Lisboa: Maria Simões. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Aberta.
- Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69. doi:10.1006/ceps.1996.0004
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*: ERIC.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*.

7. Anexos

Anexo 1 - Planeamento Anual.

PLANEAMENTO ANUAL 2023/2024 12º CSE1															
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7	
Dias		19/set	21/set	26/set	28/set	03/out	05/out	10/out	12/out	17/out	19/out	24/out	26/out	31/out	02/nov
Duração		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Espaço		A	A	E	E	P1	P1	P2	P2	P3	P3	A	A	E	E
1º Período	Início: 15/set Fim: 15/dez	Apresentação	FITEscola	FITEscola	FITEscola / AD Basquetebol	AD Voleibol	Feriado	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	AD Ginástica	Ginástica / AD Dança	Atletismo	Atletismo
		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Férias de Natal	
		07/nov	09/nov	14/nov	16/nov	21/nov	23/nov	28/nov	30/nov	05/dez	07/dez	12/dez	14/dez		
		P1	P1	P2	P2	P3	P3	A	A	E	E	P1	P1		
		Voleibol / Atletismo	Voleibol / Atletismo	AS Voleibol	AD Andebol	AD Badminton	Badminton	Ginástica	Feriado	Orientação	Atletismo	Inspiring Future	Avaliação Sumativa		
Fim do 1º Período															
Semanas		Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20	
Dias		04/jan	09/jan	11/jan	16/jan	18/jan	23/jan	25/jan	30/jan	01/fev	06/fev	08/fev	13/fev	15/fev	
Duração		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Espaço		P2	P3	P3	A	A	E	E	P1	P1	P2	P2	P3	P3	
2º Período	Início: 3/jan Fim: 22/mar	Badminton	Badminton	Badminton	Ginástica	Ginástica	Atletismo	Atletismo	Badminton	AS / Badminton	AD Futebol	Futebol	Feriado	Futebol	
		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Férias da Páscoa			
		20/fev	22/fev	27/fev	29/fev	05/mar	07/mar	12/mar	14/mar	19/mar	21/mar				
		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'				
		A	A	E	E	P1	P1	P2	P2	P3	P3				
		Ginástica	Ginástica	Basquetebol / Atletismo	Basquetebol / Atletismo	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol	Avaliação Sumativa				
Fim do 2º Período															
Semanas		Semana 26		Semana 27		Semana 28		Semana 29		Semana 30		Observações: Dia Europeu do Desporto Escolar - 29/set Dia Mundial da Diabetes - 15/nov Corta Mato - 17/nov Inspiring Future - 12/Dez Xico interclass Olympics - 18/mar a 22/mar Projeto Saúde e Bem-Estar - 2º e 3º período às quintas-feiras			
Dias		09/abr	11/abr	16/abr	18/abr	23/abr	25/abr	30/abr	02/mai	07/mai	09/mai				
Duração		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'				
Espaço		A	A	E	E	P1	P1	P2	P2	P3	P3				
3º Período	Início: 8/abr Fim: 4/jun	FITEscola	Ginástica/ Dança	Basquetebol / Atletismo	Basquetebol / Atletismo	Basquetebol	Feriado	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol				
		Semana 31		Semana 32		Semana 33		Semana 34							
		14/mai	16/mai	21/mai	23/mai	28/mai	30/mai	04/jun							
		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'							
		A	A	E	E	P1	P1	P2							
		Ginástica/ Dança	Ginástica/ Dança	Basquetebol / Atletismo	Orientação	AS Basquetebol	Feriado	Avaliação Sumativa							
Fim do 3º Período / Ano Letivo															

Anexo 2 - Unidade Didática – exemplo.

PLANO DA UNIDADE DIDÁTICA DE BADMINTON							
Turma 12º CSE1 - Nível elementar							
Espaço		P3	P3	P2	P3	P1	
Dia da Semana		Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	
Data		21/nov	23/nov	04/jan	11/jan	30/jan	
Duração		90'	90'	90'	90'	90'	
Aulas	Nº de Aula		19	20	27	29	34
	Número da UD		1 de 5	2 de 5	3 de 5	4 de 5	5 de 5
Conteúdos - Habilidades motoras	Técnica	Pega da raquete e do volante	AD/I	E	E	C	AS
		Posição Base	AD/I	E	E	C	
		Serviço Longo	AD	I/E	E	C	
		Serviço Curto	AD	I/E	E	C	
		Encosto	AD	I/E	E	C	
		Lob	AD	I/E	E	C	
		Clear	AD/I	E	E	C	
		Amorti	AD		I/E	E	
		Remate	AD			I/E	
		Bloqueio	AD			I/E	
	Tática	Jogo 1x1	AD/I	E	E	C	
Condição Física e Fisiologia		Força	✓	✓	✓	✓	✓
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓
		Flexibilidade	✓	✓	✓	✓	✓
		Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓
		Agilidade	✓	✓	✓	✓	✓
		Velocidade de reação	✓	✓	✓	✓	✓
Cultura Desportiva		Terminologia Específica	✓	✓	✓	✓	✓
		Regras de Jogo	✓	✓	✓	✓	✓
Conceitos Psicossociais		Autonomia e Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓
		Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓
		Respeito e Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓
		Empenho	✓	✓	✓	✓	✓

Anexo 3 - Estrutura do plano de aula.

		Unidade Didática:	Espaço:	Hora: Duração:	Período	
		Função Didática:	Sumário:		Material:	
Objetivos Gerais: - Habilidades motoras: - Cultura desportiva: - Fisiologia do treino e condição física: - Conceitos psicossociais:						

PT		Objetivos Específicos	Organização Didático-Metodológica	Esquema	Componentes Críticas
Inicial					
Fundamental					
Final					

Anexo 4 - Grelha de AD.

Nº	Nome	Posição Base/ Deslocamentos		Pegas		Serviço		Clear		Lob		Amorti			Encosto			Remale			Jogo 1x1			Total
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2,5	1	2	2,5	1	2	2,5	1	2	2,5	
1																								20
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								
TOTAL																								

Anexo 5 - Grelha de AF.

Grelha de Avaliação Formativa 2º Período																								Soma				
Aula		Janeiro										Fevereiro										Março						
Nº	Aluno	04/jan	09/jan	11/jan	16/jan	18/jan	23/jan	25/jan	30/jan	01/fev	06/fev	08/fev	13/fev	15/fev	20/fev	22/fev	27/fev	29/fev	05/mar	07/mar	12/mar	14/mar	19/mar		21/mar			
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												

Anexo 6 - Grelha de AS.

		conhecimentos										avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação final									
												avaliação									

Anexo 7 - Dia Europeu do Desporto Escolar com uma das turmas participantes.



Anexo 8 - Corta-mato escolar.



Anexo 9 - Evento no bar da escola sobre o Dia Mundial da diabetes.



Anexo 10 - Aula de preparação para as provas de pré-requisitos de ginástica.



Anexo 11 - Documento disponibilizado aos estudantes que participaram na atividade do circuito de treino funcional.

BEM-ESTAR

7 MINUTOS SEM DESCULPAS

FALTA DE TEMPO? ESQUEÇA! Não poderá voltar a dar essa desculpa para evitar o exercício físico. Criado em 2013, nos EUA, este treino promete mudar a sua saúde em sete minutos diários. E nem precisa de acessórios caros e complicados – apenas de uma cadeira.

O exercício físico é, cada vez mais, uma parte essencial da vida de muita gente. Os ginásios estão à pilha, as ruas estão cheias de gente a correr e no entanto muitos de nós não conseguimos encontrar uma vaga no horário para encaixar o exercício físico regular. Foram estas as condições que levaram Brett Kilka e Chris Jordan, do Human Performance Institute, em Orlando, EUA, a desenvolver um treino inovador, em 2013.

Muitos dos seus clientes são profissionais de destaque que enfrentam a pressão de estar sempre no seu melhor enquanto dividem o tempo entre carreiras bem-sucedidas e as vidas pessoais. Kilka e Jordan lembraram-se, então, de criar um treino que oferecesse a estes clientes a possibilidade de cuidarem de si em qualquer lado e em muito menos tempo do que aquele que é exigido pelos treinos tradicionais. E o treino dos sete minutos nasceu.

«Para responder às limitações dos protocolos de exercício tradicionais e fornecer um programa eficiente e eficaz, uma das estratégias que

usamos é o treino de circuito de alta intensidade (HICT), que usa o peso do corpo como resistência. A nossa abordagem combina os treinos aeróbico e de resistência num único treino de aproximadamente sete minutos. Os participantes podem repetir a sequência duas ou três vezes, dependendo do tempo que têm. Como o peso do corpo fornece a única forma de resistência, o programa pode ser feito em qualquer lugar.»

Mas como é possível concentrar os benefícios de um treino regular em apenas sete minutos, fazendo deles os mais duros do seu dia? A ideia é que estes exercícios sejam feitos de forma intensa, tão intensa que, considerando uma escala de 1 a 10, o nível de desconforto deve rondar o 8. Embora cada exercício seja feito apenas durante 30 segundos (o que deverá corresponder entre 15 e 20 repetições de cada), havendo uma pausa de 10 segundos entre cada um deles, a verdade é que, ao exigirmos tanto de nós, cada segundo de treino parece durar uma eternidade. É importante, também, que a sequência seja cumprida como foi desenhada, já que foi pensa-

da para alternar o trabalho dos músculos na parte superior do corpo com os músculos da parte inferior, permitindo-lhes que recuperem (mesmo que não pareça).

E resultados? De acordo com o American College of Sports Medicine's *Health & Fitness Journal*, as pesquisas indicam que o HICT tem benefícios na perda de peso e massa gorda, acelerando o metabolismo até 72 horas após o treino (aumentando, portanto, o dispêndio calórico). Também a perda de gordura subcutânea parece sair beneficiada em relação aos treinos tradicionais. Além disso, o HICT tem provado ser extremamente eficaz na melhoria da saúde cardiopulmonar, permitindo ganhos semelhantes, e por vezes até superiores, aos treinos tradicionais.

Uma nota de aviso: dada a exigência do treino, os autores aconselham cuidados a quem está a começar, sendo sempre recomendável consultar um médico antes, para avaliar a sua condição física e perceber até que ponto este treino poderá ajudá-lo. Tem luz verde? Ótimo. Vá buscar uma cadeira e siga as instruções. ■

FLEXÃO E ROTAÇÃO

LUNGES
(agachamentos com apenas uma perna, 15 segundos para cada uma)

SALTOS COM OS JOELHOS ELEVADOS

Cada exercício deve ser completado em **30 segundos**, o que deverá equivaler a **15 a 20 repetições**. Entre cada exercício, faça uma **pausa de 10 segundos**. Poderá treinar apenas **7 minutos ou repetir o circuito completo até três vezes**, para maximizar resultados.

Anexo 12 - Treino de calistenia no parque da cidade de Guimarães.

