

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório de Estágio Profissional
Desafios e Estratégias para uma Educação Física Inclusiva

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

Orientadora: Professora Doutora Luísa Estriga

Carlos Rafael Ferreira Carreiras

Porto, janeiro de 2024

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



Ficha de catalogação

Carreiras, C. (2024). (Desafios e Estratégias na para uma Educação Física Inclusiva) Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. CARREIRAS. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; INCLUSÃO; INVESTIGAÇÃO-
AÇÃO; ANDEBOL; GPAI

Dedicatória

Aos meus pais,

por me terem trazido a este mundo, dado carinho e lutarem sempre para nos dar, a mim e ao meu irmão gêmeo, a melhor vida possível; sem vocês nada disto teria sido possível.

Aos meus avós Carreiras e Mexilhões,

pelo carinho, paciência e disponibilidade de nos fornecerem, a mim e ao meu irmão, uma infância *do caraças!*

Agradecimentos

À **FADEUP**, por ser a minha casa durante o período da minha dissertação e a todos os professores que acompanharam o meu percurso de uma maneira ou de outra;

À Professora **Luísa Estriga**, por estar sempre disponível para os aspetos mais importantes do meu estágio; também pela sua abertura na discussão dos mais diversos temas;

À **Escola Cooperante**, pela hospitalidade, pelos incríveis professores que reencontrei e os novos que conheci, agora como colegas de trabalho e amigos;

Ao Professor **Pedro Cunha**, pessoa admirável e excelente professor, crítico e exigente, mas também amigo e compreensivo;

Ao meu **irmão Tiago**, o meu companheiro de sempre, compreensivo e paciente;

À minha **cunhada Brenda**, uma boa amiga;

Ao meu **tio Zé**, uma das melhores pessoas que conheci, ao meu **tio Jorge**, sempre presente, e ao meu **tio Luís**, **sempre** brincalhão, todos eles sempre ao meu lado;

Às minhas **tias Sameiro, Raquel e Paula**, por me apoiarem incondicionalmente; a **tia Teresa** fez tudo por mim e pelo meu irmão e ficará sempre no meu coração;

Aos meus padrinhos, **tio Quim e tia Té**, por me terem sempre ajudado em tudo o que puderam;

Aos meus amigos **Henrique, Pedro, Rafa, Diogo e Luís**, por me receberem sempre de braços abertos e por me ajudarem a ter do mundo um outro olhar;

Aos meus amigos da faculdade, **Silvano, Luís Pedro, João e Toni**, que me acompanharam e tornaram esta jornada menos dolorosa;

Aos meus colegas de núcleo de estágio, **Pedro e Patrícia**, pelos momentos que partilhamos, pelo seu companheirismo e cumplicidade;

À minha **madrinha Joana**, uma grande pessoa, sempre presente na minha vida académica, desde o primeiro dia;

Ao meu primo **Zé Miguel**, por me servir de inspiração e à malta do **Alcaides Crossfit**, que me levaram a ultrapassar os meus limites físicos;

Ao **Zé Manel** e ao **André**, por me terem dado a oportunidade de trabalhar na sua empresa, incentivando-me sempre a estudar; sem o seu contributo, este mestrado teria sido quase impossível.

Por fim, a todos os outros amigos do curso de Medicina e amigos de Barcelos, por terem também, com companheirismo e boa-disposição, feito parte desta caminhada.

**A todos,
Muito Obrigado!**

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Estudante estagiário	3
2.2. Carlos Rafael Ferreira Carreiras	3
2.3. Expectativas iniciais do estágio profissional	5
2.4. Entendimento acerca do estágio profissional.....	6
3. Enquadramento Institucional	7
3.1. A escola cooperante: “A escola rival”	7
3.2. Núcleo de estágio – “Teamwork, makes the dream work”	9
3.3. Professor cooperante e professora orientadora.....	10
3.4. A turma residente 12º ano ciências socioeconómicas	12
3.5. A turma partilhada.....	13
4. Realização da prática profissional	15
4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	16
4.1.1. Conceções.....	16
4.1.1.1. Conceções de educação física: uma visão pessoal sobre o paradigma atual da educação física na escola	16
4.1.1.2. Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), o Papel da Atividade Física Desportiva (AFD).....	17
4.1.1.3. A legitimação da educação física em Portugal – O cenário atual da educação física escolar e a o seu papel no currículo nacional	19
4.1.1.4. Ser Professor Em Portugal – A luta e a constante desvalorização da profissão de docente.....	21
4.1.1.5. A reflexão como fator-chave na profissão de docente.....	21
4.1.2. Planeamento.....	23

4.1.2.1. Plano curricular de educação física – do idealizado à realidade	23
4.1.2.2. O papel do professor – o facilitador	25
4.1.2.3. Planeamento anual – as dificuldades de um plano flexível condutor ao sucesso	26
4.1.2.4. Unidade didática – as matérias de ensino a e sequenciação lógica de conteúdos	28
4.1.2.5. Plano de aula – a micro organização do guião do sucesso	30
4.1.3. Realização	31
4.1.3.1. Mecanismos de diferenciação pedagógica – a importância de uma abordagem inclusiva nas aulas de EF	31
4.1.3.2. Gestão, instrução e clima de aula: As condições essenciais à prática pedagógica	33
4.1.3.3. Clima – a importância de um clima motivacional orientado para a tarefa	34
4.1.3.4. Instrução – uma ferramenta multifacetada.....	36
4.1.3.5. Estratégias pedagógicas – Parar, demonstrar e questionar - O cerne de toda a minha prática pedagógica	40
4.1.3.6. O feedback Pedagógico – o valor do feedback no erro das tarefas motoras	41
4.1.3.7. Modelos instrucionais na prática pedagógica	44
4.1.4. Avaliação	51
4.1.4.1. A subjetividade que interfere com observação	51
4.1.4.2. A eficácia da avaliação formativa como ferramenta de ensino na ginástica acrobática	52
4.1.4.3. Avaliação em contexto escolar – a necessidade de seguir as diretrizes da escola sob a nossa perceção.....	54
4.2. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade.....	56
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	60
Resumo.....	60
Abstract.....	61
Introdução	61
Forma básica de jogo, formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo.....	63

Investigação-ação e reflexão	64
A Problemática.....	66
Metodologia	66
Contexto e Participantes	67
Desenho da unidade didática de andebol.....	67
Instrumentos e Procedimentos de recolha.....	69
Procedimentos de análise.....	70
Resultados e discussão	71
Conclusões	78
Limitações de Estudo.....	80
Sugestões para futuros estudos.....	80
5. Considerações finais e perspectivas futuras	80
6. Referências Bibliográficas:	82
Anexo 1 – Padlet – Portfolio reflexivo digital.....	II
Anexo 2 – UD Step by step on going.....	III
Anexo 3 - Critérios utilizados na AD de Andebol	IV
Anexo 4 – Ficha de AfL utilizado nas aulas C/ link para Google Forms.....	V
Anexo 6 – Tabelas de avaliação final	VIII
Anexo 8 – Mapa de Presenças	X
Anexo 9 – Planeamento Anual da TR	XI
Anexo 10 – Planeamento Anual resultante do GEF	XIII
Anexo 11 – Tabela utilizadas para o FIT ESCOLA.....	XIV
Anexo 12 – Questionário individual.....	XVII
Anexo 13 – Cartaz Produzido para o Tetratlo	XIX
Anexo 14 – Olimpíadas do Desporto	XXI
Anexo 15 – Corta-Mato Escolar	XXVI
Anexo 16 - Cartaz produzido para o desporto escolar	XXVII
Anexo 17 – Exemplo de plano de aula	XXVIII

Anexo 18 – GPAI Tallymander APP	XXIX
Anexo 19 – Notion.....	XXX
Anexo 20 – Estatística descritiva.....	XXXI
Anexo 21 – Testes não paramétricos de Wilcoxon	XXXIII
Anexo 22 – Organização da UD de Andebol.....	XXXIV

Índice de Quadros

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA - 1º SEMESTRE	49
QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA - 2º SEMESTRE	50
QUADRO 3 - PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – DIFICULDADES E DÚVIDAS OBSERVADAS NA AD	68
TABELA 2 - ESTRUTURA DOS CAMPOS (DRIBLE IMPOSSIBILITADO EM TODOS OS JOGOS PELO USO DA BOLA SOFT).....	69
TABELA 3 - GAME PERFORMANCE INSTRUMENT (GPAI) - COMPONENTES E FÓRMULAS UTILIZADAS (ADAPTADO DE MITCHEL, OSLIN & GRIFFIN, 2006).....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES ENTRE SEXOS AO LONGO DAS AULAS	72
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEB – Agrupamento de Escolas de Barcelos

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Avaliação Formativa

AfL – *Assessment for Learning*

AS – Avaliação Sumativa

CAP – Comunidades de Aprendizagem Profissional

EAV – Escola Abel Varzim

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESB – Escola Secundária de Barcelos

E1 – Campo de Futebol Sintético 5x5 na ESB

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FBJ – Forma Básica de Jogo

FPJ – Forma Parcial de Jogo

GR – Guarda-redes

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JDCI – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimentos

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PE – Professor Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

TBJ – Tarefa Baseada no Jogo

TGfU – Teaching Games for Understanding

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Resumo

O Estágio Profissional faz parte do 2.º Ciclo de Estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e tem como objetivo desenvolver as capacidades dos estudantes estagiários nas áreas pedagógica, didática e científica. A prática de ensino supervisionada foi realizada numa escola secundária, no concelho de Barcelos. Este relatório elaborado pelo professor estagiário apresenta o embasamento teórico utilizado, as experiências vivenciadas, as dificuldades encontradas e as reflexões feitas durante o estágio, destacando a importância desse período para o crescimento profissional e pessoal. Organizado de acordo com as normas estabelecidas para o Relatório de Estágio, o documento apresenta a seguinte estrutura: Introdução; Enquadramento Pessoal, que procura uma contextualização do professor estagiário; Enquadramento Institucional, que situa o leitor na escola e nas condições onde decorreu a prática de ensino supervisionada, e também esclarece acerca dos membros integrantes do núcleo de estágio; Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que engloba as conceções, o planeamento, a realização e a avaliação; Participação na Escola e Relação com a Comunidade, que menciona todas as atividades realizadas fora do contexto de aula, incluindo as reuniões de grupo, conselho e direção de turma, e os torneios e atividades realizadas; Desenvolvimento Profissional, que se centra numa unidade didática de andebol e na forma como o professor adaptou as aulas, com vista à inclusão e aumento da participação de todos, ao mesmo tempo que proporciona aprendizagens significativas, recorrendo à investigação-ação; Considerações Finais, com uma apreciação crítica sobre todo o processo e as perspetivas futuras enquanto professor de EF.

Abstract

The school placement (practicum) is part of the 2nd Cycle of Studies of the Master's Degree in Teaching Physical Education at the Faculty of Sports of the University of Porto. It aims to develop the pre-service teachers' skills in pedagogical, didactic, and scientific areas. The supervised teaching practicum was conducted at a secondary school in the city of Barcelos. This report, prepared by the pre-service teacher, presents the theoretical framework employed, the experiences gained, the challenges faced, and the reflections made during the practicum, emphasizing the significance of this period for professional and personal growth. Organized according to the established guidelines for the Internship Report, the document follows this structure: Introduction; Personal Framework, which provides a contextualization of the pre-service teacher; Institutional Framework, which informs the reader about the school and the conditions under which the supervised teaching practicum took place, and also discusses its peers, teacher educator and the cooperating teacher; Organization and Management of Teaching and Learning, which encompasses conceptions, planning, implementation, and evaluation; Participation in the School and Community and Relationships, detailing all activities conducted outside the classroom context, including group meetings, council and class direction meetings, tournaments and activities held; Professional Development (Research Project), focusing on a didactic unit in handball and how the teacher adapted the lessons to promote inclusion and increase participation of all students, with the aim of providing meaningful learning through action research; and finally, Final Considerations, offering a critical assessment of the entire process and future perspectives as a Physical Education teacher.

1. Introdução

Este documento, designado por Relatório de Estágio (RE), foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2.º Ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em ensino de Educação Física (EF), nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP representa um marco significativo na linha temporal das nossas vidas enquanto professores de EF, pois é neste estágio que nos confrontamos com a realidade do que é o ensino em Portugal. Como referem Batista & Graça, 2021, “É no estágio que os estudantes acedem ao contexto real de ensino, experienciando a panóplia de funções cometidas ao professor, compreendendo e assimilando a cultura profissional da escola” (p. 2). É este espaço que irá preencher a lacuna entre a nossa compreensão teórica proveniente do ensino enquanto alunos, e a vivência prática que iremos ter, proporcionada pelo estágio profissionalizante. É neste contexto que teremos a oportunidade de forjar uma versão de nós mesmos por meio de um processo de constante mudança, transformação e desenvolvimento; iremos desenvolver uma identidade profissional, transformando-nos em figuras modelo multifacetadas, prontas para encarar os desafios que o ambiente escolar apresenta.

Beijard et al. (2004) consideram que os professores são indivíduos e profissionais cujas vidas são amplamente influenciadas por fatores intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar. Deste modo, a nossa identidade profissional é fortemente moldada por todos os elementos que nos rodeiam. Este processo não tem uma trajetória linear, antes pelo contrário, é dinâmico e único para cada um de nós. A nossa história pessoal, vivências e perceções são aspetos profundamente pessoais e intrínsecos, e não são facilmente dissociados quando construímos a nossa identidade profissional. Estes estão perpetuamente entrelaçados com as narrativas e histórias pessoais de cada um.

Após um ano repleto de trabalho e de desafios, no 1.º ano de mestrado, tinha chegado a altura de nos candidatarmos às escolas onde iríamos realizar o nosso EP. Para minha surpresa, este conduzia-me de volta às minhas raízes, agora, de crista erguida e de coração ao peito, a Barcelos. Deste modo, a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada numa Escola cooperante (EC), a Escola Secundária de Barcelos, a qual faz parte do Agrupamento de Escolas de Barcelos, pertencente ao distrito de Braga. Por sua vez, estava integrado num núcleo de

estágio com mais dois colegas, sob a supervisão do Professor Cooperante (PC) e da Professora Orientadora (PO). Além disso, não poderia deixar de mencionar todos os outros intervenientes neste processo, nomeadamente os colegas professores, tanto de educação física como de outras disciplinas, e os funcionários da escola, cujo contributo se revelou igualmente indispensável para o alcance dos meus objetivos.

Desde o primeiro dia, eu e os meus colegas experienciámos um ambiente acolhedor e de abertura por parte de todos envolvidos, onde nos ofereceram espaço para errar e crescer. A entreaajuda, a partilha e o respeito entre todos os intervenientes constituíram, aliás, os pilares do meu EP.

Este documento é uma narração em primeira pessoa, que relata os desafios que encontrei ao longo da minha jornada, bem como o seu processo de resolução, recorrendo a fontes de natureza teórica, assim como episódios significativos para a construção da minha identidade profissional enquanto professor e de como me inseri na comunidade escolar. Foi nesta comunidade de prática que obtive materiais, saberes, e formas de estar que consegui adaptar como minhas e (re)construir um novo ser. “O processo de (re)construção da IP decorre, então, em relação a essa CoP (comunidade de prática), através do compromisso, da imaginação e do alinhamento” (Alves *et al.*, 2017 p. 18).

Por outro lado, também procuro discutir, refletir, à luz da teoria, a minha prática, que por sua vez alimentou novas abordagens, conhecimentos renovados e diferenciados. Isto é, deu origem à discussão e implementação de estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios que foram surgindo ao longo do ano. Procuro ainda discutir como estas estratégias desempenharam um papel fulcral na minha eficácia enquanto professor, e de que forma contribuíram para o sucesso dos meus alunos.

Para além desta introdução, este documento está dividido em quatro partes:

- a) Enquadramento Pessoal;
- b) Área 1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- c) Área 2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade;
- d) Área 3) Desenvolvimento Profissional.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Estudante estagiário

Quanto aos estudantes estagiários, nomeadamente professores de educação física estagiários, é crucial perceber que a imagem que nós concebemos de um professor começa por ser moldada muito antes de ingressarmos no ensino superior. De acordo Flores & Day (2006), a criação da identidade profissional é um processo em constante evolução, que resulta das experiências anteriores à nossa escolarização obrigatória.

Por outro lado, quando entramos na faculdade, a nossa primeira preocupação passa pelo saber teórico, na esperança de que, se conseguirmos ter acesso a todo o conhecimento teórico, decerto seremos bons professores. Desta forma, tendemos a conceber um professor essencialmente focado no conteúdo, uma vez que ainda não estamos confortáveis relativamente à teoria e ao que vamos ensinar. Por conseguinte, o estudante estagiário, por norma, tem uma perspetiva conteudista, acreditando que o domínio do conteúdo é a chave para a docência Lima et al. (2014).

A imagem que tinha do professor de educação física e as minhas conceções relativamente à área do desporto mudaram bastante nos últimos anos, e desde que ingressei no EP. No próximo ponto, falarei um pouco de mim e do modo como experienciei o meu percurso educacional, referindo o que penso sobre a atividade física. A construção da minha identidade profissional é fruto destas vivências, assim como da reflexão sobre a minha própria prática pedagógica, à mistura com influências de autores, professores e colegas.

2.2. Carlos Rafael Ferreira Carreiras

O meu nome é Carlos Rafael Ferreira Carreiras, nasci a 15 de fevereiro de 1999, na cidade conhecida como a "terra do galo", Barcelos. Sou irmão gémeo e pertenço a uma família que, comparada aos padrões contemporâneos, é considerada grande, com sete tios/tias paternos e seis do lado materno.

No seio desta família numerosa, desde terna idade, desenvolvi várias aptidões que moldaram a minha personalidade. O bairro onde cresci propiciou-me um ambiente rico em estímulos, que se revelou extremamente benéfico para o meu desenvolvimento pessoal. Tive a sorte de vivenciar uma infância extremamente feliz, repleta de aventuras diárias com os meus amigos. Naquela época, um simples copo

de iogurte podia facilmente transformar-se numa bola de futebol, e um pedaço de madeira poderia tornar-se numa espada que matava dragões voadores. A nossa imaginação não tinha limites! Por sua vez, o desporto sempre fez parte do meu dia a dia, desde as competições do "jogo do estica" até os torneios de futebol com as crianças do bairro. Além disso, também tive a oportunidade de ir a Portugal jogar futebol e ténis de mesa num nível federado, durante a minha estadia (sexto e décimo segundo ano de escolaridade) em Inglaterra.

Por outro lado, é importante salientar que o período em que vivi em Inglaterra teve um impacto significativo na minha personalidade e obrigou-me a amadurecer mais rapidamente do que os meus amigos. A crise económica de 2008 afetou a vida de muitas pessoas, incluindo a minha família, que acabou por perder tudo. Desde então, o sentido de responsabilidade foi-me inculcado pelos meus pais, que nos ensinaram, com muita seriedade, sobre as dificuldades financeiras pelas quais passávamos, sempre mostrando aos filhos a importância de valorizar o que tínhamos, mesmo que não pudéssemos ter tudo o que queríamos. Graças a isso, eu e o meu irmão nunca fomos do tipo de crianças que pediam muitas coisas aos nossos pais, e isso acabou por ajudar no desenvolvimento do nosso sentido de autonomia e responsabilidade.

Adoro viajar, conhecer outras culturas, locais e pessoas. Sempre que tenho oportunidade, tento sair e explorar o que este mundo tem para oferecer.

Quando iniciei a minha jornada académica, estava longe de imaginar o seu impacto na minha pessoa e a transformação da minha vida, em consequência desta experiência. Tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas e locais, o que enriqueceu a minha formação e transformou a minha perspetiva sobre a vida, tornando-a mais aberta às oportunidades que o universo terá reservadas para mim.

Relativamente à minha vida profissional, tenho o orgulho de afirmar que já experimentei uma panóplia de empregos, os quais se revelaram cruciais para moldar a minha forma de pensar e agir, atualmente. Desde entregador de pizzas, a colaborador de supermercado, passando por ajudante numa barbearia e jardineiro, pude ter contato com pessoas oriundas de diferentes contextos culturais e socioeconómicos. Atualmente, sou professor de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), e também sou *Personal Trainer* e tenho a oportunidade de estudar neste respeitado mestrado, inserido nesta admirável instituição que é a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

2.3. Expectativas iniciais do estágio profissional

Desde terna idade, acredito que um professor possui uma capacidade transformadora, capaz de contribuir para um mundo melhor. Também acredito que um professor pode ter um impacto significativo na vida dos alunos, guiando-os para um futuro mais promissor. Essa ideia é o pilar que sustenta a minha motivação para entrar na profissão, apesar de reconhecer os desafios que ela apresenta.

Esperava que o estágio me permitisse aplicar e adaptar os conhecimentos teóricos às situações reais de ensino. Questionava-me também acerca de como as minhas expectativas sobre a educação se alinhavam com a realidade e se estas estavam sujeitas a uma evolução ao longo do tempo. Por outras palavras, será que os ideais vão mudando de acordo as diferentes fases da carreira de docente?

Por outro lado, refletia sobre o papel da escola na sociedade e como eu, um futuro professor, poderia ser capaz de a mudar e de contribuir para a sua evolução. Tinha receio de me tornar um professor desconectado, incapaz de compreender as necessidades dos alunos e a forma como me relacionar com eles. Esta insegurança intensificava o meu foco na necessidade de manter uma prática observacional, reflexiva e ao mesmo tempo ativa e interativa.

Contudo, para que a prática pedagógica seja vivida desta forma, é fulcral ter uma forte capacidade de observação e transformação. A capacidade de observar é fundamental para diagnosticar corretamente as situações. Sem um diagnóstico apropriado, é difícil saber o momento e a forma de intervir eficazmente.

A partir daqui, também me questionava sobre a minha capacidade de adaptar os modelos de ensino aprendidos à realidade dinâmica e complexa que a minha turma me pudesse apresentar.

Relativamente à minha relação com os alunos, antecipava com expectativa a interação que iria ter com eles, cuja existência idealizava, ponderando sobre as características e desafio que me pudessem apresentar. Estas especulações abrangiam sobretudo a forma como estes se iriam comportar ou até o número de alunos que iria ter na minha turma.

No que diz respeito à orientação durante o estágio, esperava um professor cooperante e um professor orientador que servissem de pilares de apoio e guias em todo o meu percurso, e fundamentalmente que facilitassem a minha inserção no ambiente escolar. Eles assumem uma posição central e assumem papéis mais relevantes ao nível da PES, Batista *et al.* (2014).

Sobre o núcleo de estágio (NE), esperava também que fosse caracterizado pelo sentido de responsabilidade, respeito e colaboração entre todos, sendo estes os valores que considero imprescindíveis em qualquer local de trabalho, para uma experiência positiva e enriquecedora. De facto o núcleo de estágio representa outra grande peça do puzzle, pois será com os colegas estagiários que irei submeter-me à prática do estágio, com eles irei passar os bons e os maus momentos e o segredo do NE é o trabalho em equipa.

Por fim, relativamente à escola, tinha a expectativa de trabalhar numa escola alinhada com os meus valores, uma instituição que promovesse um ambiente positivo e acolhedor e que fosse enriquecedor para o meu crescimento pessoal e profissional.

2.4. Entendimento acerca do estágio profissional

O estágio profissional tem um papel preponderante na transição da teoria académica para a prática pedagógica, demarcando claramente a passagem de aluno a professor. Segundo Hubberman (2000), o estágio constitui o ponto de partida na formação de professores, revelando-se um período tão desafiante quanto determinante na modelação da nossa carreira e identidade profissional, conduzindo-nos ao confronto com o “choque com a realidade”. Perante o que autor afirma, esta etapa é reconhecida como uma fase de sobrevivência e de constante adaptação ao contexto escolar.

Este período caracteriza-se por um caminho repleto de “pedras”, problemas e dilemas, resultantes da falta de experiência, e do tato com a profissão que ainda não se possui. Será durante este período que a aprendizagem prática permite desenvolver e refinar competências específicas próprias da profissão, denominadas de “tato pedagógico”, como refere Seabra *et al.* (2016, p. 38).

O estágio faculta a imersão na cultura escolar e confronta-nos com a complexidade da docência, exigindo adaptação ao ambiente e contexto escolar. Vivenciamos a gestão da aula, o controlo do grupo de alunos e a aplicação da teoria em situações reais, acumulando experiências fundamentais ao nosso desenvolvimento. Através da prática pedagógica podemos ter acesso a este conteúdo, que conceptualizamos e adquirimos de forma contínua, como afirmam Resende *et al.* (2014, p. 3) – “A formação contínua contextualizada é essencial, consolidando-se na prática pedagógica e na constante evolução e progressão do saber docente”.

Batista *et al.* (2014) discutem como o estágio propicia uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os dilemas enfrentados, evidenciando frequentemente a discrepância entre o idealizado e o real. Estas vivências, permeadas por expectativas e realidades, impulsionam o nosso crescimento pessoal e profissional, sendo cruciais para a formação docente.

Ademais, a interação com professores cooperantes e orientadores, como referem Machado et al. (2012), desempenha um papel significativo na nossa jornada, influenciando a nossa capacidade de reflexão e análise das nossas práticas. Este processo de partilha e reflexão ajuda-nos a compreender e enfrentar os desafios encontrados, preparando-nos para a carreira docente.

Portanto, o estágio é mais do que uma etapa formativa, é uma transformação pessoal e profissional onde, como aponta Nascimento (2002, p. 5), criamos uma “identidade profissional”, adaptando a nossa identidade e comportamento ao papel de professor. Esta “nova” pessoa será capaz de um conjunto de representações que lhe permite situar-se no contexto e situações onde está inserida, ajustando comportamentos e ações.

Relativamente ao que a autora (op. cit.) destacou e no que me revejo, destaco a ideia de que a necessidade de me ajustar perante a escola, os colegas e os meus alunos deram origem à edificação de um novo “eu”, “o professor Rafael”.

Em síntese, o estágio profissional não só inicia a jornada na educação profissional, mas também constitui um marco no desenvolvimento da nossa identidade profissional e na preparação para enfrentar a realidade escolar, sendo essencial para a contínua aprendizagem e adaptação ao longo da carreira docente.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A escola cooperante: “A escola rival”

É de facto importante perceber as raízes da árvore que é a formação de professores, mais concretamente o solo onde essa árvore vai crescer e talvez um dia dar fruto. Também é importante dar a conhecer o contexto escolar no qual se inseriu o meu estágio, pois este teve, e continua a ter, um grande impacto no que é a minha identidade enquanto professor.

Importa realçar que neste texto não se pretende apenas caracterizar e analisar as condições físicas, instalações ou recursos da escola, pretende-se também dar sentido

à imersão que senti quando ingressei nesta microssociedade, e numa cultura que em certa medida desconhecia. Pretende também familiarizar o leitor das diversas dinâmicas que a escola proporciona aos alunos, professores e aos cidadãos barcelenses.

A Escola Secundária de Barcelos foi o meu segundo lar ao longo do meu EP. Digamos que vim a descobrir uma escola totalmente diferente do que eram as minhas expectativas e crenças iniciais, já que esta sempre fora para mim, antigo aluno da Escola Secundária Alcaldes de Faria, a escola “rival”, a segunda escola secundária do concelho.

Efetivamente, a Escola Secundária de Barcelos, a escola cooperante, tem ao dispor da comunidade instalações modernas e de grande qualidade, dado de que foi alvo de uma intervenção com a duração de dois anos, em 2012, daí resultando uma nova estrutura, com amplos espaços verdes. Apesar de possuir várias áreas verdes, e de ser reconhecida pelo seu “arboreto”, a escola, devido à sua construção em betão, transmitia-me uma sensação de um edifício fabril, que rapidamente se desvaneceu.

A grande construção é, afinal, um espaço dinâmico, complexo e bem organizado: e multifacetado: oferece diversos espaços dedicados a atividades específicas, como uma sala de convívio para os alunos, cantina, bar, gabinetes de psicologia e orientação, salas de atendimento aos encarregados de educação, o gabinete dos diretores de turma e salas de reuniões. Noutros blocos da escola, temos a biblioteca (pouco frequentada pelos alunos, apesar do seu acervo), a reprografia e a papelaria, a sala de professores, sempre animada e movimentada, em especial nos intervalos letivos, e o anfiteatro.

No bloco do pavilhão desportivo, encontramos a sala de professores de educação física (que é utilizada como um espaço de trabalho e serve também de arrecadação de material específico), vários balneários, masculinos, femininos e também para os árbitros. Este bloco disponibiliza ainda uma sala de musculação, salas de danças e um pavilhão, que por norma está dividido em três espaços (G1, G2, G3), onde apenas dois têm tabelas de basquetebol (G1 e G3); o G3 possui a uma rede oficial de voleibol, por norma desmontada. Conta também com um espaço multiusos (MU1 e MU2), reservado ao praticável de ginástica acrobática, assim como vários aparelhos gímnicos e trampolins. Cá fora temos um campo sintético (E1-- 5x5 futebol) assim como uma pista de atletismo que o circunda, e por fim um outro espaço desportivo com tabelas de basquetebol e redes de voleibol (E2).

Relativamente ao material de educação física, tenho de afirmar que fui bastante afortunado, pois nunca nos faltou nada, o que permitiu abordar todas as modalidades previstas sem qualquer condicionamento. O material que a escola dispõe é de ótima qualidade: pude observar que aquilo que, entretanto, se degradava era quase sempre substituído por material novo.

Durante o meu tempo livre na escola, tive a oportunidade de circular e usufruir das diferentes áreas de convívio, interagindo com a comunidade escolar, o que foi uma experiência enriquecedora a nível pessoal. Permitiu-me interagir, fora do espaço aula, não só com os “meus” próprios alunos, mas também com os alunos dos meus colegas de estágio. Neste contexto, a conversa sobre futebol, sobre a vida social e demais temas emergiam com naturalidade e entusiasmo, o que fez com que a minha inclusão fosse muito facilitada. Acredito que estes momentos facilitaram a criação de laços mais profundos com a comunidade escolar onde me inseria, tanto com o PC, como com os colegas de trabalho e todos os funcionários.

3.2. Núcleo de estágio – “Teamwork, makes the dream work”

A formação de professores é um processo complexo que não requer apenas conhecimento teórico. Trata-se de um processo multifacetado e marcado sobretudo por uma componente prática reflexiva, como afirmam Azevedo *et al.* (2023). Neste mesmo contexto, acredito que o núcleo de estágio no qual nos inserimos desempenha um papel fundamental nesse processo formativo.

E assim mesmo, através da observação das aulas dos meus colegas de estágio, adquiri conhecimentos valiosos para o meu desenvolvimento pessoal, pedagógico e profissional. Este processo permitiu-me não só enriquecer o meu conhecimento, mas também aprender com os erros alheios, algo destacado por Jenkins *et al.* (2005) como essencial para os professores em formação. Os mesmos autores enfatizam que observar colegas com o mesmo nível de experiência facilita a interpretação e melhoria a nossa prática.

Destaco, ainda, os momentos de reflexão conjunta e as análises críticas às minhas aulas e atuações. Estes momentos foram cruciais, especialmente quando sentia insegurança em relação ao meu conhecimento. As interpretações por nós realizadas em núcleo de estágio, a propósito das aulas dadas, não só reforçaram a minha confiança, mas também aprofundaram o meu entendimento do conteúdo,

sublinhando-se aqui a importância do diálogo contínuo no desenvolvimento pedagógico.

No entanto, confrontamo-nos frequentemente com o dilema de expressar dúvidas e inseguranças. O medo de parecer incompetente perante o PC ou até a PO pode constranger-nos e talvez levar a que não exploremos na plenitude o seu apoio. Por outro lado, Jenkins e Veal (2002) apontam que o *feedback* dos colegas de estágio é entendido como construtivo, essencial e não ameaçador. Num ambiente seguro e livre de condenação, podemos partilhar livremente as nossas incertezas sem receio de julgamento, o que fortalece o apoio mútuo e o crescimento conjunto. Em suma, o núcleo de estágio é um meio propiciador do crescimento pessoal e profissional, onde a colaboração e o diálogo são imprescindíveis para o nosso desenvolvimento contínuo como futuros professores.

3.3. Professor cooperante e professora orientadora

O Professor cooperante é uma importante engrenagem no relógio da formação de professores - sem ele seria impossível às faculdades conseguirem acompanhar de forma tão próxima o processo de formação dos seus estudantes. Ele é responsável pela prática de ensino supervisionada e assume papéis e funções imprescindíveis a este nível. Por sua vez, também é um dos elementos que integra o núcleo de estágio, e as sessões de discussão de grupo. Uma das funções que mais admirei no meu PC foi, precisamente, a sua postura de mediador e a sua análise crítica das nossas aulas. Batista *et al.* (2014, p. 355) destacam que o PC desempenha um papel crucial, "(...) destaca como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino, (...) da função de supervisão que assume".

Baseando-me na minha experiência pessoal e refletindo sobre o papel do PC no contexto da minha PES e NE, concluo que a partilha e discussão promovidas por ele foram decisivas para o meu desenvolvimento pedagógico. Este processo foi particularmente influente na minha compreensão dos conteúdos didáticos com os quais estava menos familiarizado, permitindo uma compreensão mais profunda e eficaz da matéria.

O PC assumia igualmente funções de observador e comentador das aulas ministradas pelos meus colegas. Durante essas aulas, ele avaliava as intervenções, problemas ou situações de aprendizagem. Posteriormente, estas observações eram

objeto de discussão, o que, sem dúvida, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca do objeto em análise. Tal como referem Lima *et al.* (2015):

“(...)o perfil do PC é caracterizado pela sua capacidade de conseguir fazer refletir o EE. Tem que ser capaz de o motivar, de ser paciente, compreensivo e acima de tudo, ter vontade de partilhar todo o seu conhecimento adquirido dos anos de experiência de docência no ensino básico e secundário. (p. 6)”

De facto, é isto mesmo que esperamos de um professor cooperante, um agente ativo, sabedor, dinâmico e acima de tudo compreensivo e amigo, mas crítico.

Em suma, o professor cooperante é uma figura insubstituível na formação de professores. A sua capacidade de orientar, motivar, partilhar conhecimento e fomentar o pensamento crítico e reflexivo são cruciais na PES. É essencial reconhecer que ele desempenha uma das mais importantes funções na formação de professores, reconhecer o seu devido valor, como alguém capaz de desafiar os estagiários, levando-os a refletir sobre a sua prática docente.

“(...)pois as nossas aulas são sempre observadas e os erros que cometemos são sempre discutidos com o nosso professor cooperante, de modo a que estas tenham mais qualidade e sejam mais coerentes.” – Rafael Carreiras, diário de bordo – dezembro de 2022

Adicionalmente, a professora orientadora desempenha um papel de “expertise” relativamente a um tipo conteúdo mais específico; por outro lado, procura essencialmente fornecer-nos autonomia e rentabilizar as nossas sessões de modo a criar em nós um sentido de segurança, como referem Sarmiento *et al.* (1999).

Esta expertise, muitas das vezes, manifestou-se em forma de questionamento, diante dos dilemas que nos foram aparecendo no EP, e deu azo a várias discussões nas nossas reuniões de NE, essencialmente sobre os aspetos do jogo, os aspetos dos JDI e o pensamento estratégico nos bastidores da organização da nossa PP.

No meu entendimento, a nossa compreensão do jogo e a importância de conseguirmos justificar as nossas decisões de acordo com a construção da UD foi uma das preocupações principais da nossa orientadora. Quando conseguimos dar resposta a este tipo de questões, mostramos que a nossa intervenção pedagógica não se resume a algo meramente casual, mas surge como uma intervenção preocupada, estudada e baseada em argumentos válidos.

O questionamento por parte da nossa orientadora, para além de promover uma perspetiva crítica, visou sempre a aprendizagem sólida das diferentes matérias, dando-nos abertura para expor as nossas dúvidas em relação ao conteúdo, ao funcionamento e estratégias.

Posso afirmar que, desta forma, a nossa orientadora foi ao encontro das minhas expectativas em relação ao papel dum professor orientador: esclareceu prontamente as nossas dúvidas em relação aos aspetos da PP e promoveu uma postura ativa diante do conhecimento, tudo num ambiente de boa convivência e serenidade.

3.4. A turma residente 12º ano ciências socioeconómicas

Soube que iria lecionar uma turma de 12.º ano de ciências socioeconómicas, na sequência de um sorteio realizado numa reunião com o PC. Cada um de nós escolheu um pedaço de papel que iria indicar os alunos pelos quais iríamos ser responsáveis durante o ano letivo. Fiquei muito satisfeito ao perceber que as minhas expectativas de lecionar a alunos do último ano da escolaridade obrigatória, portanto mais velhos e com mais maturidade, se vieram a realizar.

A turma era composta inicialmente por vinte alunos, dos quais apenas treze estariam matriculados em todas as disciplinas, incluindo educação física; os restantes sete alunos estariam apenas matriculados em uma só disciplina (matemática). Destes treze alunos, seis eram do sexo feminino e os restantes sete, do sexo masculino.

Recordo-me do momento em que os conheci. Para além de ser uma turma sob a nossa responsabilidade, o nosso PC era também o seu diretor de turma. Desta forma, obtive a primeira impressão deles num tempo destinado à gestão da direção de turma, no qual acompanhei e auxiliiei o PC; por outro lado, estava entusiasmado em os conhecer e perceber as diferentes personalidades com que iria ter de lidar ao longo do ano.

A minha primeira impressão, porém, não foi das melhores, pois havia alguns alunos repetentes, e receei que fizessem parte das aulas de educação física. O facto de serem repetentes não me assustava, propriamente, porém, a sua atitude na aula de apresentação não foi das melhores primeiras impressões que se quer deixar enquanto aluno. Depois, quando descobri que eram apenas 13 alunos, fiquei dececionado, pois estava à espera de ter uma turma mais cheia; de facto, não ia ao encontro da minha visão de muitos alunos a preencher um pavilhão, como tinha experienciado enquanto aluno no ensino secundário.

“(…) Mas numa primeira impressão, pareceram jovens normais, sem grandes problemas. Alguns conseguiram deixar uma marca menos positiva, contudo a esses, eu não vou lecionar, pois não estão matriculados a educação física. (...)” – Rafael Carreiras, diário de bordo – setembro de 2022

A minha apreensão relativamente às capacidades motoras dos alunos concretizou-se, revelando-se a temida realidade escolar: as capacidades motoras e aptidão para a educação física da turma eram notoriamente diversas. Era natural esperar um grande espectro de níveis no contexto escolar, todavia o desafio para o ano letivo rapidamente se tornou evidente. Como poderia proporcionar aos alunos aulas desafiantes, inclusivas, e que envolvessem a participação de todos, sem que ninguém se sentisse excluído pelas suas capacidades ou falta delas?

Percebi que os rapazes apresentavam um nível significativamente superior quando comparados às raparigas, o que também remetia para as discussões e reflexões que tivemos durante o meu primeiro ano de formação. De facto, tornou-se mais complexo colocar em prática o que havia aprendido na faculdade, onde estava habituado a lidar com alunos naturalmente mais aptos nas tarefas que propúnhamos uns aos outros enquanto estudantes do MEEFBS.

Ao longo deste processo fui sempre refletindo, com bastantes dúvidas, acerca desta realidade: ponderava se saberia lidar com a diferença de níveis dentro da mesma turma e questionava-me sobre isto no meu diário de bordo:

“(…)1. A minha grande dúvida muitas das vezes, é se o meu processo faz sentido no contexto que estou inserido, porquê que funciona muito bem para uns mas para outros nem tanto? (...)3. Como podem estes alunos melhorar mais com o mesmo tempo letivo dos alunos mais talentosos naturalmente? (...)” – Rafael Carreiras, diário de bordo – novembro de 2022

3.5. A turma partilhada

A turma partilhada surgiu noutra escola do agrupamento, um 6.º ano de escolaridade, composto por 17 alunos, 5 alunos e 12 alunas. O grupo caracterizava-se por ter diversos alunos com níveis de aptidão motora bastante diferenciados, com distintos níveis de aprendizagem, como seria expectável, dado que estes alunos tiveram uma parte essencial da sua educação física em casa (pós-Covid). Também incluía uma aluna com necessidades especiais e alunos provenientes de *backgrounds* sociais bastante distintos. Neste sentido, a necessidade de desenvolver práticas inclusivas era quase uma imposição.

Em contrapartida, revelava ser uma turma bem-comportada, com alunos bastante empenhados e bastante curiosos, o “oásis” que todos os professores procuram. Os alunos envolviam-se facilmente nas tarefas que propúnhamos, porém é de destacar que utilizávamos formas de jogo e constrangimentos para que todos

tivessem sucesso. Foi relatado pela professora titular destes alunos que nem sempre a participação era a mais proativa.

Nesta turma existiam duas alunas que raramente participavam nas aulas. De acordo a professora titular, eram meninas diagnosticadas com surtos de ansiedade, e nunca se sentiam à vontade para participar nas aulas de EF. Adicionalmente, quando participavam, tinham más experiências devido à falta de sucesso nas diferentes tarefas propostas. Apesar da atenção da professora titular às alunas em causa, muitas vezes tal era insuficiente para que elas se sentissem confiantes em participar.

A presença de múltiplos professores proporcionou a oportunidade para que um de nós (eu, os meus colegas de estágio ou a professora titular) conseguisse dar mais atenção a estes casos, em particular, durante toda a aula.

A nossa intervenção inicial consistiu na inclusão de jogos lúdicos, em especial na primeira parte da aula, com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas para as alunas que demonstravam resistência à participação. As premissas desta abordagem foram, em primeiro lugar, elevar o estado de espírito de todos os alunos através destas atividades lúdicas com base em jogos divertidos e dinâmicos, preferencialmente com tarefas baseadas no jogo que estivesse a ser trabalhado (TBJ); em segundo lugar, motivar as alunas reticentes, a partir da boa adesão dos colegas de turma às atividades propostas.

Esta estratégia envolveu a preparação de uma série de jogos e atividades dinâmicas, incluindo variantes de “caçadinhas” e, sobretudo, tarefas intermédias. Por exemplo, uma dessas atividades exigia que os alunos executassem um autopasse alto, tocassem no chão, de seguida, apanhassem a bola e, por fim, ao som de um apito, iniciassem uma perseguição a um colega.

No contexto do ensino do voleibol, primeiramente identificámos como principal dificuldade: a sustentação da bola. Para mitigar este problema, introduzimos uma regra que permitia aos alunos agarrar a bola, posicionando-se estrategicamente por debaixo dela antes de executar a ação de passe. Esta alteração resolveu dois problemas específicos: a deslocação eficaz para a posição correta sob a bola e a melhoria na eficácia dos passes para os colegas. Consequentemente, observou-se um aumento na eficácia do passe, embora o jogo ainda se mantivesse a um nível bastante rudimentar, decorrente da capacidade dos alunos. No caso dos alunos mais

capazes (ou competentes), algumas dessas regras não foram aplicadas porque eles já realizavam as ações corretamente.

Em suma, a nossa missão centrou-se em incluir todos os alunos nas atividades e tornar a EF essencialmente divertida, desafiante e acessível a todos. Foi particularmente gratificante observar que os alunos, inicialmente desinteressados das aulas, passaram a participar ativamente e com entusiasmo nas tarefas de aprendizagem. As alunas mais ansiosas que não participavam em EF, nas últimas aulas, já não necessitavam da presença constante de um professor ao seu lado, demonstrando uma maior autonomia nas diversas atividades propostas.

Resultante disto, o *feedback* dado pelo PC e pela professora titular da turma foi extremamente positivo, considerando não só a participação dos alunos, mas também a evolução das suas capacidades motoras, entendimento do jogo, tomada de decisão e gestos técnicos. A introdução ao voleibol, as TBJ, FPJ e as FBJ foram fulcrais no início, pois é uma modalidade difícil de lecionar; caso os alunos não tenham sucesso, rapidamente aumenta o seu nível de frustração, que conduz à desistência; porém, com o modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ) e adaptações realizadas, conseguimos obter um resultado encorajador.

4. Realização da prática profissional

Esta parte do documento será organizada com base nas seguintes dimensões de atuação, em conformidade com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional (Matos, 2016):

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e aprendizagem;

Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;

Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

Será nesta secção do relatório de estágio (RE) que irei retratar todo o processo envolvente da organização e gestão do ensino e aprendizagem, nomeadamente aquelas que são as normas orientadoras do EP; aqui irei proceder a algumas reflexões, citar autores, expor o pensamento crítico que tive oportunidade de desenvolver no decurso do ano letivo, elencar competências adquiridas, apresentar problemas e sugerir soluções.

Para cumprir estes objetivos, não poderei evitar algumas histórias pessoais, situações e acontecimentos que me levaram a ter de procurar respostas para os

problemas que iam surgindo, o que contribuiu de forma determinante para a minha evolução como pessoa e como professor.

4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Concepções

4.1.1.1. Concepções de educação física: uma visão pessoal sobre o paradigma atual da educação física na escola

Com o avanço tecnológico, e como membros de uma sociedade cada vez mais conectada por meio da Internet e das redes sociais, deparamo-nos com uma grande transformação dos nossos costumes e hábitos culturais, resultando na desistência ou abandono de algumas práticas que vão sendo substituídos por novos comportamentos. Neste contexto, é importante frisar que o papel da EF na escola atual não detém o mesmo significado que possuía há uma ou mesmo duas décadas. Tal como refere Pozo (2002, cit. p/ Ferreira & Souza, 2010, p. 166), “É fato consumado que as novas tecnologias da informação e comunicação contribuem para essa crise, pois a sociedade, constituinte da escola, sofreu várias transformações por causa da chegada dessas inovações da tecnologia e a escola não tem acompanhado esta evolução da sociedade”.

Por outro lado, as mesmas crenças princípios e valores não são partilhados por todos os professores, e esta disparidade ainda é mais evidente devido a um “generational gap” entre eles, dentro da classe profissional. Mesmo quando pertencem à mesma geração, as divergências nesses valores são notórias, devido às histórias de vida e experiências individuais de cada um.

Desta forma, a nossa prática pedagógica é moldada pelas nossas concepções relativamente à educação física, essencialmente guiada por uma série de linhas orientadoras; e essas, como referem Cardoso *et al.* (2016), são alvo de metamorfose quando deixamos de ter um pensamento enquanto alunos e passamos a vivenciar o sentir “ser professor”.

Pessoalmente, deixei de conceber a EF sob uma perspectiva quase militarista, focada primariamente na condição física, conforme preconizado por Crum (1993). Acredito que, embora a condição física seja importante, é igualmente vital oferecer aos alunos a visão da atividade física como um caminho para um estilo de vida

saudável e ativo. Preconizo uma perspectiva salutogénica, que promove a inclusão e o prazer na atividade física, independentemente das capacidades físicas inatas dos alunos, evitando assim a marginalização com base nas habilidades ou capacidades físicas. Assim McCuaig e Quennerstedt, (2018, p. 117) reforçam esta ideia, de que a perspectiva salutogénica “(...) encoraja a mudar nosso foco de fatores de risco e prevenção de doenças para explorar como todos os alunos podem ter experiências positivas e significativas na educação física que apoiam sua saúde e bem-estar.”.

Conforme esta linha de pensamento, desde o início da minha formação, percebi a necessidade de adaptar o ensino da EF à variabilidade dos alunos. Atualmente, a minha prática é mais centrada em cada aluno, enfatizando a melhoria das suas capacidades motoras e coordenativas num ambiente mais inclusivo. Valorizo também a integração da atividade física na rotina diária dos alunos, promovendo saúde e bem-estar geral.

Adicionalmente, fomento uma abordagem holística ao desenvolvimento físico, mental e social dos alunos e encorajo a competição saudável por meio de jogos desportivos coletivos. Estes jogos são fundamentais, pois permitem que os alunos aprendam ativamente através do movimento e reconheçam a importância do desenvolvimento psicossocial em ambientes propícios, como afirmam Oliveira e Paes (2004, p. 3): “Os jogos desportivos coletivos permitem intervenções quanto à cooperação, convivência, participação e inclusão, fornecendo um meio eficaz para o desenvolvimento integral dos alunos.”

Em retrospectiva, enquanto aluno, não tinha plena consciência dessas perspectivas complexas. Hoje, vejo a sua importância e a necessidade de reavaliar e reafirmar o papel da EF nas escolas para revitalizar a alegria e o entusiasmo que a EF deve ter para inspirar os alunos.

4.1.1.2. Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), o Papel da Atividade Física Desportiva (AFD)

Quando dei início à redação deste documento, tive desde logo a noção de que gostaria de abordar e refletir sobre o cenário atual da atividade física e desportiva (AFD) das crianças, particularmente em contexto de atividades de enriquecimento curriculares (AEC), o contexto em que me insiro, enquanto professor de AFD em algumas escolas do concelho de Barcelos.

A verdade é que, nesta última década, a nossa sociedade tem testemunhado grandes diferenças no quotidiano e rotina das crianças. O tempo que as crianças passam diante a ecrãs, a diminuição das brincadeiras ao ar livre, e a inatividade física, tem levado grandes desafios aos pavilhões e recreios das escolas atuais, já que a saúde física e mental das crianças se encontra corrompida!

Atualmente, as crianças são expostas a uma sobrecarga sensorial significativa. Quando vou a um restaurante, observo quase sempre uma criança que só come quando tem o telemóvel dos pais à frente. Torna-se importante refletir sobre o modo como as crianças estão, quase sempre sob um “transe digital”, passando horas a fio em frente a um ecrã.

Por outro lado, de acordo Neto (2001), quando as crianças deixam de encarar a brincadeira como um ato espontâneo e natural e, em vez disso, a substituem por atividades organizadas e planeadas, diminuindo desta forma o tempo de brincadeira e diversão, isto resulta em implicações graves no desenvolvimento motor, social e emocional da criança.

Durante o ano em que fui professor de AEC (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade), pude observar graves problemas motores, sociais e emocionais nas crianças. Ações simples, que à partida se espera que a criança já saiba fazer, como correr, saltar, trepar, rastejar, entre outros, dificilmente são executadas pela maioria dos miúdos. Grande parte das crianças com quem tive oportunidade trabalhar ou observar tem défices de aprendizagem e coordenação motora, não sabendo correr nem saltar. Por outro lado, no início do ano letivo, tinha crianças com medo de fazer qualquer tipo de atividade física, o que me deixou incrédulo, pois, recordando os meus tempos de escola, tenho bem viva a ideia de me divertir imenso com as atividades que o meu professor sugeria. Eu e os meus amigos sabíamos que a “aula de física” (como lhe chamávamos), ao contrário de poder gerar algum tipo de ansiedade, iria sempre ser divertida.

Deste modo, sabia que a minha missão passava por mostrar a estas crianças que a atividade física pode ser divertida e é saudável para todos.

Para finalizar, acredito que o grande propósito do professor de educação física, atualmente, passa por criar um ambiente onde os miúdos se possam divertir, aprender a movimentar com confiança, através da corporalidade que a nossa disciplina acarreta, enquanto desenvolvemos as capacidades condicionais e coordenativas, assim como os aspetos sociais e emocionais das nossas crianças.

*“As crianças passam mais tempo a
viver o corpo na ponta dos dedos
do que a mexê-lo na sua totalidade”*

Carlos Neto, 2023

4.1.1.3. A legitimação da educação física em Portugal – O cenário atual da educação física escolar e a o seu papel no currículo nacional

Há já vários anos que a educação física em Portugal enfrenta uma notória incongruência em relação à sua relevância no currículo nacional e ao seu papel nas escolas, inclusive por parte do nosso governo.

Em 2012, essa incongruência atingiu um ponto crítico em pleno governo de Pedro Passos Coelho, quando um decreto-lei desacreditou por completo a disciplina, ao determinar que esta não contribuiria para a média de acesso ao ensino superior.

Esta medida, como seria de esperar, gerou um questionamento sobre o reconhecimento e valorização da educação física, levantando debates sobre o papel essencial que desempenha no desenvolvimento integral dos nossos alunos.

Para além disto, no primeiro ciclo de estudos, não existe clareza no número de horas que a disciplina de educação física deverá ter adentro da carga horária semanal - o Jornal Polígrafo assim o confirma num dos seus artigos, concluindo o seguinte: “Ora, em relação ao 1.º ciclo, na lei que está a vigorar estabelece-se que cinco horas da carga semanal dos alunos são destinadas à Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), bem como à Educação Física. Ou seja, não se encontra definido o tempo, dentro das cinco horas disponíveis, que deve ser destinado à disciplina.” – Jornal Polígrafo, 2021

Todavia, a realidade varia significativamente. Por exemplo, durante o meu ano de estágio, enquanto professor de AFD num agrupamento escolar, observei que as turmas do primeiro ciclo dispunham de apenas duas horas semanais desta disciplina. Esta carga horária revela-se claramente insuficiente para que as crianças consigam gastar a energia acumulada e cumprir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (2020), que sugere 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa.

Com efeito, o desporto não contribui apenas para a identidade nacional, mas também desempenha um papel fundamental na promoção da saúde, coesão social e valores fundamentais de civismo na sociedade atual. Ao desconsiderar ou minimizar

o papel da educação física nas escolas, corre-se o risco de subestimar a influência positiva que o desporto e a atividade física têm na nossa sociedade. Numa nação que venera os notáveis do desporto, em especial do futebol, é no mínimo surpreendente que se adotem medidas que negligenciem a EF.

Deste modo, e após a mudança de governo, felizmente decidiram reverter o decreto-lei n.º 139/2012, e aprovar, em 2018, o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que permitiu que a educação física voltasse a ser considerada para a classificação final de todos os cursos do ensino secundário.

De acordo com Graça (2014), a educação física, assim como a disciplina de português, têm o privilégio de estar presente durante toda a escolaridade obrigatória. No entanto, em termos de rigor na aplicação de metas de aprendizagem, ela não se equipara a disciplinas como matemática ou português. É evidente que a educação física é considerada importante, mas a sua relevância é muitas vezes subestimada, caracterizando-se como uma área de grande necessidade, porém com requisitos de aprendizagem comparativamente mais baixos, conforme observado por Ennis (2006). Neste sentido educação física “faz falta”, “mas vale pouco”, como afirma Graça (2014, p. 105).

O percurso da educação física em Portugal reflete os vários desafios enfrentados ao longo dos anos, desde a sua descredibilização em 2012 até à posterior reversão dessa mesma decisão, a 6 de julho de 2018. A redução de horas semanais, especialmente no primeiro ciclo, remete para necessidade de uma abordagem mais clara, nas diretrizes educacionais, para garantir o desenvolvimento pleno das crianças, assim como a implementação da sua obrigatoriedade na escola básica.

No entanto, temos um longo caminho a percorrer, pois existe uma grande disparidade no reconhecimento e rigor das aprendizagens na educação física, quando comparada a outras disciplinas do currículo nacional. No nosso país, reconhecido pelas nossas proezas desportivas, é fundamental incutir a importância da educação física, assim como promover uma compreensão mais abrangente do seu papel na nossa sociedade, através da saúde e valores sociais.

A constante busca da equidade e valorização da nossa área deverá ser trabalhada, e repensada, para que possamos assegurar um futuro melhor às nossas crianças.

4.1.1.4. Ser Professor Em Portugal – A luta e a constante desvalorização da profissão de docente

Embora pessoalmente ainda não tenha enfrentado as dificuldades da colocação de professores, os relatos que ouvimos na comunicação social e as listas de colocados publicadas pelo Ministério da Educação indicam que trabalhar próximo de casa é uma possibilidade remota. Consequentemente, sinto-me pressionado a procurar melhores condições de trabalho no estrangeiro, onde os salários são geralmente mais altos e as escolas frequentemente mais bem equipadas. A realidade em Portugal alimenta a minha desmotivação e incerteza, especialmente ao considerar a precariedade que atualmente é inerente à profissão docente.

Neste contexto, ser professor, atualmente, é excepcionalmente desafiador, enfrentando-se barreiras significativas para o acesso a posições permanentes, cujos salários não acompanham a inflação. A instabilidade na progressão da carreira é, certamente, uma realidade preocupante, como pude constatar em conversas com colegas de profissão. Fiquei particularmente desanimado ao descobrir que a ascensão aos diferentes escalões não depende meramente do mérito, mas da disponibilidade de vagas.

Diante destas descobertas, torna-se imperativo que o governo atual se dedique a uma análise mais profunda e repense as políticas de progressão da carreira, adotando critérios mais justos e transparentes. A estagnação e a frustração que observo entre meus colegas de profissão têm impactos negativos consideráveis no exercício da profissão, que virão a afetar também nos alunos. Não será despropositado reconhecer que a qualidade do ensino não depende apenas da vocação dos seus profissionais, mas também de condições de trabalho favoráveis e de salários justos, essenciais para sustentar o empenho e a dedicação dos docentes.

4.1.1.5. A reflexão como fator-chave na profissão de docente

A reflexão acerca da prática docente desempenha um papel crucial na educação, constituindo-se como um pilar fundamental para o desenvolvimento contínuo dos professores. Historicamente, as instituições de ensino superior têm enfatizado a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que deve ser mantida ao longo da carreira docente.

Conforme Alarcão (1996) sugere, refletir sobre ações e atitudes permite uma compreensão mais profunda das mesmas, transformando a prática docente, “(...) quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenômeno e queremos compreendê-los.”, (p. 6). Para mim, isto transcende a mera memorização de técnicas; exige um entendimento aprofundado das várias dimensões do ensino, o que é essencial para nos tornarmos profissionais competentes.

Na minha experiência pessoal, a reflexão manifesta-se através da análise criteriosa de práticas passadas. Esta análise é orientada pelo desejo constante de identificar e aproveitar oportunidades de melhoria. Ao escrutinar a nossa prática com base em quadros conceptuais de referência, promovemos uma evolução do nosso conhecimento e uma reorganização das informações adquiridas, como Alarcão (1996) e Crawford *et al.* (2012) afirmam.

Atualmente existem várias formas de proceder aos registos das reflexões, em forma de portefólio; eu optei pelo "Padlet" (ANEXO 1), uma ferramenta digital que me permite descrever, justificar e refletir sobre as minhas decisões pedagógicas, tomadas em tempo real e após a aula. Por sua vez, este método não só me ajuda a identificar problemas metodológicos e pedagógicos durante as aulas, mas também aprofundar o meu conhecimento e transformar a minha experiência, sobretudo, no que se refere à aquisição de novos saberes.

Estes conhecimentos consistem, essencialmente, em soluções práticas, rápidas e eficazes para corrigir situações específicas de aprendizagem. Por exemplo, na modalidade de voleibol, isto pode envolver a seleção de exercícios que facilitam a prática de um determinado conteúdo, como a progressão até à rede. Após várias reflexões, já sou capaz de ajustar mais rapidamente um exercício para modificar o nível de dificuldade conforme necessário. Isto é válido para todas as modalidades que fazem parte do currículo.

Neste sentido, a reflexão é uma ferramenta de capacitação, conforme Schön (1987) destaca, promovendo a autonomia e a capacidade de decisão dos professores. Por fim, se aspiramos a cultivar um comportamento reflexivo nos nossos alunos, devemos primeiro conseguir exemplificá-lo.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” – Paulo Freire

4.1.2. Planeamento

4.1.2.1. Plano curricular de educação física – do idealizado à realidade

Durante o meu primeiro ano de formação, tive o primeiro contacto com a estrutura do Plano Nacional de Educação Física (PNEF), e rapidamente percebi que havia várias vertentes que nunca havia experimentado como aluno, como a natação. Ficou claro que nem todos os conteúdos do programa eram religiosamente seguidos, o que, de facto, se torna uma tarefa logisticamente impossível, dada a diversidade de modalidades preconizadas.

Após discussões com os colegas, seguidas de alguma reflexão, compreendi que o currículo serve quase como um guia geral do que deverá ser lecionado, tendo em conta o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as condições que a escola tem para oferecer. No meu caso, enquanto aluno, como não havia piscina, a natação foi excluída. Atendendo à natureza da minha TR, lidei com os conteúdos programáticos do 12.º ano de escolaridade e isso mostrou-me que o currículo pretende que os alunos desenvolvam as suas capacidades como uma continuação natural do 11.º ano. O currículo prevê que o aluno adquira competências introdutórias em três matérias a nível elementar noutras três.

No início do ano letivo, o grupo de educação física (GEF) onde realizei a minha prática pedagógica, reúne-se para discutir os temas a serem abordados ao longo do ano letivo. Esta reunião inclui a definição das subáreas das atividades físicas, tendo em consideração as condições e espaços disponíveis e as capacidades específicas da escola. Assim, o GEF seleciona as subáreas das atividades físicas, ajustando-as ao nível dos alunos para cada ano de escolaridade. O suporte e conhecimento de cada membro do grupo contribuíram significativamente para a elaboração do meu planeamento anual.

A responsabilidade de adaptar o currículo, de forma coletiva ou individual, implica uma intenção e uma ação, que estão relacionadas com o trabalho em equipa e com a conceção de um projeto., Este funciona como uma imagem antecipada da realidade desejada, orientando como um caminho a ser percorrido até a um objetivo, como afirma Nobre (2021). Após as primeiras avaliações diagnósticas, tornaram-se evidente os desafios enfrentados em relação ao currículo, desafios multifacetados por várias razões. Por exemplo, na subárea do futebol, onde o programa estipula que os

alunos devem jogar 5x5 ou até 7x7, muitas das minhas alunas não sabiam realizar uma recepção de bola, o que exigiu que as formas de jogo fossem significativamente reduzidas e as situações de aprendizagem adaptadas nesse contexto.

Porém, devido à impossibilidade de cumprir tudo o que havia planejado em cada subárea, a adaptação tornou-se necessária. Por exemplo, se o meu espaço fosse o E1 ou E2 e chovesse, seria preciso um plano alternativo, talvez outra modalidade, ao que inicialmente havia planejado. Nesse sentido, há uma clara intenção de seguir o currículo, enquanto se procura esclarecer a ordem real dos acontecimentos. A permeabilidade que o currículo oferece aos docentes sobre as diferentes áreas é diversa; deste modo, cabe a nós, professores, inserirmos a área da aptidão física assim como a área dos conhecimentos na estrutura do nosso planejamento.

As estratégias que definimos, as perspectivas, as concepções que temos sobre EF irão ditar a forma como as incorporamos no real, que são as aulas e a prática pedagógica na sua essência. Neste parâmetro, atendendo às exigências do PNEF, os alunos devem ser capazes de desenvolver capacidades motoras, evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FITescola (DGE, 2018).

Como professor, dei alguma importância a este aspeto por duas razões: primeiro, porque os alunos devem estar aptos para a principal parte da aula, que consiste nas situações de aprendizagem; preciso que eles estejam prontos para a atividade física vigorosa; em segundo lugar, uma conveniência, por ser gerador de uma rotina e isso evita a possibilidade de maus comportamentos ou a desordem. Posso ainda acrescentar que, por outro lado, dava-me mais tempo para preparar a minha aula, caso fosse necessário ou algum imprevisto aparecesse. Esta rotina após algumas aulas foi automatizada pelos alunos, melhorando a minha gestão e o aproveitamento da aula, conforme mencionado por Januário, Anacleto e Henrique (2015, p. 409).

Assim posso concluir que o PNEF é algo que deve ser usado como uma referência, porém faz parte das nossas funções adaptá-lo às condições que a escola tem para oferecer e à realidade dos nossos alunos, mantendo um espaço de aula que privilegie a aquisição de condição física se possível, a estruturação do comportamento motor (Crum, 1998), onde o corpo é a ferramenta de estudo e os jogos são a matéria de ensino.

4.1.2.2. O papel do professor – o facilitador

No meu ponto de vista, o professor é o arquiteto da experiência vivida pelo aluno em contexto letivo.

Historicamente, numa vertente mais tradicionalista, o professor era apenas responsável em transmitir conhecimento e os alunos eram essencialmente sujeitos passivos, recebedores deste conhecimento.

Atualmente, o objetivo é que a aprendizagem seja mais centrada no aluno, onde o professor atua como facilitador, de modo a dar oportunidade aos alunos de desenvolverem a sua autonomia, capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico, através de atividades práticas, orientando-os através das suas descobertas.

Esta mudança reflete significativamente os princípios que nos incutiram no primeiro ano de formação, e a sua importância é cada vez mais crescente, uma vez que promove uma compreensão mais aprofundada e duradoura dos conteúdos programáticos que queremos transmitir.

Este tipo de ensino centrado no aluno tem efetivamente efeitos positivos como comprova a literatura; existe uma grande associação à descoberta, exploração, cooperação, e participação ativa, como referem Bechter *et al.* (2019), assim como referenciam outros modelos mais conhecidos, como o modelo de Educação Desportiva de Siedentop (1994) ou até o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (2007).

Efetivamente, este tipo de filosofia centrada no aluno funciona e o professor desempenha um papel de grande importância, principalmente quando falamos na sua relação com os alunos e a forma como viabiliza este tipo de estratégias pedagógicas.

Refletindo sobre a minha experiência e sobre o meu EP e a minha PP, creio que fui capaz de criar laços com os alunos e fui capaz de lhes proporcionar um ambiente propício, seguro e sensato; penso que, ao sermos capazes de estabelecer laços afetivos com os estudantes, estes estarão mais disponíveis para aprender e até gostar mais da nossa disciplina.

Durante a aula, temos de ser capazes de colocar o estudante em primeiro lugar, atendendo às suas necessidades e dividindo a nossa atenção equitativamente, de modo a incentivar o “*peer coaching*”, ou seja, a cooperação entre todos, criar

situações de aprendizagem inclusivas e agir como mediador. Através de algumas ferramentas, como o questionamento, podemos efetivamente levar o aluno a ser um sujeito ativo e o principal agente em todo o processo.

Deste modo, a atenção não gira em torno do professor, procura dar palco ao aluno, responsabilizando o aluno pela sua aprendizagem, daí a importância do papel de facilitador enquanto professor.

4.1.2.3. Planeamento anual – as dificuldades de um plano flexível condutor ao sucesso

O planeamento é uma das funções que cabe a cada professor dominar e executar, pois quando um conjunto de ações são realizadas sem uma estrutura prévia, tornam-se meros eventos casuais. O planeamento é o caminho para o sucesso, na escola como em quase tudo na vida, visando sempre um objetivo, seja a curto, médio ou longo prazo. Deste modo, o planeamento anual apresenta uma perspectiva macro, de todo o ano letivo, que, por sua vez, confere intenção pedagógica mediante um ou vários objetivos pedagógicos, evitando que este se torne uma casualidade, como afirmam Andrade *et al.* (2020).

A abordagem abrangente do planeamento, tanto na escala macro como micro, desempenha um papel fundamental na resolução proativa de contratemplos, como pude verificar pela minha experiência. A capacidade de visualizar e antecipar cenários alternativos proporciona uma resolução mais coesa e eficaz de imprevistos. Isto inclui toda a preparação de planos de aula alternativos para o caso de o espaço designado pelo *roulment*¹ de professores não estar disponível por algum motivo, ou mesmo se um colega pedir, ocasionalmente, uma troca de espaço.

No entanto, é natural sentir *stress* ao lidar com este tipo de mudanças de espaço ou ajustes das aulas, quando tudo é meticulosamente planeado, incluindo as dificuldades que possam ser sentidas pelos alunos em cada situação de aprendizagem. Estou certo de que, com o tempo, a experiência, e o desenvolvimento desta capacidade de adaptação, este desconforto consciente diminui, facilitando assim a gestão mais tranquila diante tais imprevistos.

¹ *Roulment* de espaços: calendarização dos espaços de aula disponíveis ao longo de cada semestre; neste caso em particular, como existia a rotatividade semanal de espaços, as aulas ocorriam em espaços diferentes no decorrer do semestre.

As maiores dificuldades que enfrentei relativamente ao planeamento centram-se fundamentalmente em dois aspetos: a imprevisibilidade inerente ao ambiente de ensino e a disparidade de ritmos de aprendizagens dos alunos. Existiu, de facto, uma necessidade de um acompanhamento contínuo e uma constante atualização do planeamento devido a estes fatores. Neste caso, a literatura faz um enquadramento explícito da minha experiência, pois, como refere Stipanov (2005), as maiores dificuldades dos estudantes estagiários situam-se na plasticidade do planeamento e no ajuste do mesmo às situações ambientais extrínsecas, como por exemplo as condições climatéricas.

Deste modo, o processo de planear passa por três fases distintas: elaboração, execução e avaliação, Anacleto (2008). A autora refere que o sentido do planeamento revela-se em pleno à medida que efetivamente é executado e, posteriormente, avaliado num processo contínuo; o que tentei aplicar na minha prática docente.

Esta abordagem permitiu-me também identificar áreas onde deveria intervir; deste modo o plano não se encerra na execução, mas evolui para uma fase reflexiva, orientando-me para pequenos ajustes e constante melhoria.

No meu caso em particular, o ano letivo, seguindo as matrizes e o projeto educativo da EC, dividiu-se em dois semestres, ao invés da tradicional divisão em três períodos letivos, e tal constituiu uma novidade para mim. Para a elaboração das planificações, foram de grande ajuda, os documentos já elaborados pelos professores do grupo disciplinar. Ao conhecer minimamente os conteúdos abordados no ano anterior, e contando com a orientação do PC e o seu conhecimento da turma, reuniram-se as condições necessárias para desenvolver um plano anual para as diversas unidades didáticas a serem lecionadas.

Deste modo, as modalidades que abordei no primeiro semestre, dando continuidade ao trabalho desenvolvido no ano transato, incluíram o futebol e o basquetebol como desportos coletivos, e o badminton, como um dos desportos de raquetes, todos previstos na documentação fornecida pelo GEF. Adicionalmente, foi incluída a ginástica, especificamente a modalidade de ginástica acrobática, conforme previsto no PNEF para o 12.º ano.

No segundo semestre, dediquei-me ao ensino de modalidades como futebol, andebol e voleibol. A decisão de continuar com futebol nesse semestre explica-se pela impossibilidade de realizar muitas das aulas previstas, durante o primeiro semestre, devido às condições climatéricas adversas. O excesso de chuva impediu a

utilização do espaço E1, destinado ao futebol, enquanto os espaços G1, G2 e G3 eram reservados a outras modalidades.

Esta situação levou à alteração das UD, resultando na troca planeada de ginástica, inicialmente prevista para o segundo semestre, por futebol, que estava programado para o primeiro. Esta alteração foi, na altura, discutida com o meu PC, que concordou ser uma solução necessária face às circunstâncias apresentadas.

Esta situação demonstra a importância de mantermos um planeamento flexível. A natureza dinâmica do ambiente escolar e as variáveis externas, como as condições climatéricas, exigem que estejamos preparados para adaptar o planeamento conforme necessário. Ao negligenciarmos esta necessidade de adaptabilidade, arriscamo-nos a não só comprometer a eficácia das aulas, mas também a ignorar a imprevisibilidade dos elementos que estão fora do nosso controlo.

Portanto, torna-se crucial que, como professores, desenvolvamos planos que possam ser ajustados em resposta a circunstâncias imprevistas, garantindo assim que os objetivos sejam alcançados independentemente dos desafios que possam surgir.

4.1.2.4. Unidade didática – as matérias de ensino a e sequenciação lógica de conteúdos

Após o planeamento anual, surge a necessidade de organizar as diferentes matérias de estudo em unidades de ensino, e no meu caso a construção das UD foi um exercício bastante complexo.

A construção e sequencialização dos conteúdos não é tarefa fácil, especialmente para professores estagiários. Eu nem sempre consegui ter a imagem real do que tinha à minha frente, o que dificultou esse trabalho. Porém, pude constatar, com esta experiência, que a arte de saber observar e diagnosticar é o que diferencia o bom pedagogo de um pedagogo vulgar. Saber diagnosticar e construir um plano com base nesse diagnóstico é uma capacidade que, enquanto professores, temos de ser capazes de desenvolver, caso contrário não conseguiremos adequar os conteúdos programáticos a cada turma.

Deste modo, a gestão adequada de conteúdos é iniciada primeiramente com uma avaliação diagnóstica. Será este ponto de partida para determinar o nível de aptidão dos nossos alunos, de modo a adequar o currículo às suas necessidades.

Assim, conseguiremos, uma progressão lógica e sequencial das aulas. Neste sentido, Bento (2003) refere que é na unidade temática que reside grande parte do trabalho de planeamento do professor, "(...) em torno da UD decorre a maior parte da atividade de planeamento de docência do professor".

Relativamente à construção das UD, foi utilizado o modelo de estrutura e conhecimento (MEC), de Vickers (1990). No caso do andebol, apesar de inicialmente ter estruturado a UD seguindo este modelo, optei por utilizar uma abordagem diferente. A UD de andebol foi construída numa base de aula a aula, (*On going approach*, ANEXO 2). Os objetivos das aulas foram atualizados com base na consolidação das aprendizagens preconizadas na forma básica de jogo (FBJ) da aula anterior, conforme apontam Estriga e Moreira (2014, p.129). À medida que os alunos vão conseguindo resolver os problemas balizados entre cada forma de jogo, aumenta-se a complexidade do jogo de forma gradual, na tentativa de chegar o mais próximo do jogo formal possível.

Contudo, esta abordagem aula a aula não isenta o professor de organizar todos os outros aspetos inerentes da UD. Por exemplo, de acordo Metzler (2000) relativamente à UD é fulcral perceber quantas aulas terá; qual o nível a que se pretende chegar, com base no primeiro diagnóstico, com o tempo disponível; que tarefas se poderá perspetivar com base no material e no número de alunos; quais os locais e qual a disposição dos campos onde serão lecionadas as aulas.

A avaliação diagnóstica, dita a linha condutora por onde é construída a UD, fornece uma imagem inicial, e mediante os tempos letivos disponíveis perspetiva-se uma imagem do final da UD. No caso do andebol, e com base na avaliação diagnóstica, percebi que os alunos tinham bastante potencial, apesar dos problemas de jogo observados. Na minha turma, nunca iria conseguir o jogo formal completo porque não tive alunos suficientes para isso, porém o 6x5+Gr com a introdução do pivot seria algo possível, que perspetivava para eles, que se situavam algures entre a FBJ1 e a FBJ2.

Nas discussões em NE, o PC destacou a importância de definir claramente para onde se quer ir e o que se pretende atingir; neste sentido, Mawer (1995 cit. p/ Derri *et al.*, 2014, p.779) referem que "os professores mais eficazes são aqueles que planeiam o seu trabalho e sabem os objetivos que pretendem atingir e como o fazer".

Em suma, a organização das UD é uma tarefa complexa que exige um diagnóstico inicial e um ajuste contínuo dos conteúdos, garantindo uma progressão lógica e gradual.

4.1.2.5. Plano de aula – a micro organização do guião do sucesso

O plano de aula, de acordo Bento (2003), é a unidade mais básica de todo o planeamento de ensino; a aula é onde todo o trabalho culmina num só espaço temporal e toda a atenção do professor é dedicada aos alunos.

Por outro lado, é crucial realizar uma comparação que, simultaneamente, sirva de reflexão: será mesmo necessário planear todas as aulas e elaborar um plano de aula para cada uma delas? De facto, acredito que, independentemente da experiência do professor, seja ele experiente ou inexperiente, a resposta será invariavelmente um categórico “sim”. Antes de iniciar qualquer aula, é essencial ter uma visão clara da sua estrutura, dos objetivos que se pretende alcançar com o tempo dedicado à exercitação ou consolidação, de forma a atingir um determinado resultado.

Sem a definição e organização prévia dos objetivos que queremos atingir, aula a aula, e sem uma reflexão concetual acerca do conteúdo adequado às necessidades da turma, não conseguimos de forma eficaz lecionar as matérias de ensino, de modo que exista uma ação consciente e estruturada.

No início do ano letivo, o PC perguntou-nos acerca do que achávamos importante na organização e gestão de aula. Neste momento, creio que a organização passa pelos aspetos logísticos da aula, como o espaço e o material, por um lado, e os alunos disponíveis e a forma como os organizamos, por outro. De modo a facilitar mais tarde a gestão da aula (como por exemplo trocar de uma situação de aprendizagem para outra), o tempo de transição deverá ser curto, e devemos potenciar o tempo de instrução e de empenhamento motor.

O que mais me marcou na altura foi a importância das rotinas de aula e o modo como, através destas rotinas, conseguimos obter uma organização lógica da aula, sendo esta dividida em três partes: uma parte inicial, dedicada ao aumento da temperatura corporal e preparação física dos alunos; uma parte fundamental, onde as matérias de ensino são o jogo; a parte final, dedicada à revisão do que foi feito e a uma breve reflexão de grupo sobre os aspetos da aula.

De igual modo, Januário (2017, p. 109) refere que “as tarefas de planeamento são mais facilmente objeto de automatização de criação e rotinas(...)”. Com estas rotinas, pelo menos nos primeiros tempos, conseguia estar mais confortável dentro de um espaço onde sentia que tinha controlo. O mesmo autor (2015, p. 417) afirma “que alguns professores têm a necessidade de primeiro automatizar as rotinas de instrução para aumentar a autoestima (...), outros precisam de melhor gerir as atividades ou o tempo de aula (...), torna-se necessário para encontrar uma zona de conforto nos estagiários”. De facto, eu acredito que isto seja uma mais-valia, não só em início de carreira, mas também para a vida.

Nas primeiras aulas, as dificuldades foram sobretudo a procura e elaboração de um documento que pudesse servir de base para o trabalho ao longo do ano letivo. Durante o primeiro ano de formação, deparei-me com uma disparidade na abordagem dos professores, no que toca aos planos de aula. Cada professor tinha uma versão ligeiramente diferente, o que, se por um lado era enriquecedor, por outro dificultou a criação de uma abordagem consistente e padronizada, tornando mais difícil estabelecer uma base única para orientar a elaboração do plano de aula (PA).

Após uma discussão em NE, chegámos a um consenso sobre a estrutura necessária para o plano de aula (ANEXO 17). Definimos que o plano deveria incluir os conteúdos, um objetivo geral, diversos objetivos específicos relacionados com cada conteúdo e situações de aprendizagem, uma breve descrição e organização, critérios de êxito ou componentes críticas (como o *feedback* específico e comportamentos de sucesso), além de um cabeçalho. Além disso, definimos que o plano deveria ser dividido em três partes fundamentais: parte inicial, parte fundamental e parte final.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Mecanismos de diferenciação pedagógica – a importância de uma abordagem inclusiva nas aulas de EF

Como já mencionado anteriormente, defendo firmemente um sistema de equidade social, o que se aplica igualmente ao contexto escolar. É crucial que o ensino seja adaptado às necessidades individuais de cada aluno, criando assim um ambiente propício ao empenho significativo por parte dos alunos. Esta abordagem

contribui para um ambiente de ensino mais inclusivo, permitindo também a diferenciação de papéis durante as aulas de Educação Física.

Frequentemente, estes alunos com menores capacidades são marginalizados pelos seus colegas nas aulas de Educação Física, ou até no recreio, por serem percebidos como mais 'fracos'. Além disso, há alunos que se autoexcluem devido à falta de autoestima, sentindo-se incapazes ou indignos de participar em atividades que envolvam jogos em equipa. Neste sentido, Grimminger (2013) afirma que as habilidades desportivas parecem ser fundamentais para alcançar aceitação social entre os pares e que, durante um jogo, as crianças com níveis de habilidade superiores frequentemente dominam e decidem sobre a inclusão ou exclusão daqueles com menos capacidades.

De facto, refletindo sobre a minha experiência enquanto aluno, constato que nunca assisti a estratégias de diferenciação pedagógica significativas. Apesar de sempre ter praticado desporto e ter tido uma infância repleta de experiências enriquecedoras, estou familiarizado com a 'lei da rua', onde, de forma tradicional, quem não corre vai para a baliza e o mais lento é relegado para a defesa, permanecendo próximo da baliza. Lamentavelmente, presenciei esta prática também no ambiente escolar.

Os professores desempenham um papel crucial na influência da atividade física dos alunos ao longo das suas vidas. Conforme destacado por Palakshappa (2015), num estudo longitudinal de doze anos sobre a participação nas aulas de EF, como preditor da atividade física na vida adulta, verificou-se que uma maior participação nas aulas estava associada a declínios na atividade física na transição para a idade adulta, incluindo a atividade física moderada a vigorosa (AFMV). Este resultado é contrário ao que inicialmente se poderia pensar, sugerindo que as nossas aulas podem ter um impacto negativo nos comportamentos futuros de atividade física nos alunos ou há outros fatores que não estamos a controlar ou considerar e que envezam os resultados.

Enfrentei desafios contínuos na minha capacidade de criar soluções criativas durante as adaptações das situações de aprendizagem. Essencialmente, trata-se da habilidade de adaptar rapidamente a tarefa para torná-la mais desafiadora para todos os alunos, o que frequentemente requer a implementação de restrições para alguns e facilitação para outros, como dita a metodologia do "*change it approach*", Australian Sports Commission (2007).

Modificar elementos da situação de aprendizagem, como o tamanho do campo, o tipo de bola, ou até a diferenciação de papéis, pode ser determinante para transformar uma aula de forma positiva, sobretudo na criação de situações de finalização e muitas ações de jogo.

Neste sentido, para melhorar a literacia motora e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, é urgente que as nossas escolas sejam capazes de adaptar as tarefas conforme o nível da turma.

4.1.3.2. Gestão, instrução e clima de aula: As condições essenciais à prática pedagógica

De modo a conferir intenção pedagógica às aulas, é essencial uma lógica estruturada e uma série de condições a serem cumpridas. Com efeito, existem inúmeras condições que nos são impostas de modo a desenvolver a prática pedagógica na EF.

Neste sentido, a primeira tarefa que tivemos enquanto núcleo de estágio foi elaborar um documento sobre a gestão, instrução e clima da aula (GIC). Neste documento tivemos a oportunidade de aprender sobre estas condições essenciais, tanto como refletir sobre o nosso próprio entendimento destas matérias.

A preparação prévia é imprescindível para a gestão da aula, especialmente no que diz respeito à organização logística, à disposição da mesma e ao funcionamento das atividades. É igualmente importante definir o tempo dedicado à instrução, à organização e às transições das diversas situações de aprendizagem.

Neste sentido, é importante ter regras de funcionamento desde o início do ano, como por exemplo sobre o tempo de tolerância até os alunos estarem equipados no espaço de aula. Ainda, a disposição da aula deverá ser estruturada de forma a permitir uma rápida transição de uma situação de aprendizagem para outra.

A instrução desempenha um papel nobre ao referenciar-se à passagem de conteúdo e objetivos programáticos nas aulas de EF. Seguidamente, a comunicação verbal e não-verbal é, de facto, o núcleo duro da transmissão e compreensão do que queremos dos alunos.

Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 73), temos de ter em conta “o volume de voz, a ressonância, articulação e entoação, assim como estar atento aos aspetos não verbais, como por exemplo expressões faciais, gestos que por sua vez devem

estar articulados umas com as outras”. A maneira como comunicava com os alunos de facto influenciava significativamente a dinâmica da aula, especialmente no meu caso, pois a comunicação para mim é o reflexo claro do meu estado de espírito e isto é especialmente perceptível no ambiente escolar. Haverá dias em que nos sentimos melhor que outros e isto transmite-se na energia que passamos, até no modo como fazemos uso da nossa voz. Neste sentido, o PC sempre me chamou a atenção para a importância de manter uma abordagem consistente, coerente e equilibrada, independentemente do meu estado de espírito.

Em suma, estes parâmetros são os alicerces nos quais se baseia o funcionamento e o ato de ensino em si: adquirir este conjunto de conhecimentos ajuda-nos a ter uma noção inicial de como devemos reger o nosso espaço letivo. Certamente, este domínio será motivo de permanente reflexão, com margem de melhoria que se vai refletir na fluidez e eficácia das aulas ministradas.

4.1.3.3. Clima – a importância de um clima motivacional orientado para a tarefa

De forma a criar um clima favorável à aprendizagem, é fundamental que os professores e alunos assumam um conjunto de características. Na PP, para além da preocupação que exige o jogo, é importante considerar o papel das relações de cooperação entre os alunos e a influência que este tem na criação do ambiente de aula. Assim, conforme Cecchini *et al.* (2001), os professores e os colegas de turma são os agentes sociais mais influentes no que toca à motivação intrínseca e ao clima de aula favorável, influenciando assim a competência física dos alunos.

Enquanto PE, sempre tive bastante preocupação com o modo como comunicava com os meus alunos, sobretudo com o tom de voz. Esta premissa baseou-se na imagem que queria transmitir enquanto professor, alguém com abertura para o diálogo, que toma decisões de forma justa e fundamentada. Queria ser visto como alguém com quem os alunos pudessem contar e transmitir uma imagem que vivesse à luz dessas expectativas.

A maneira como somos percebidos pelos alunos desempenha um papel crucial no clima motivacional da aula. De acordo Moreno & Cervelló (2004), os alunos que percebem o professor como justo, alegre e compreensivo, demonstram um maior prazer na realização da aula.

Deste modo, a maneira como atuamos na aula influencia diretamente os nossos alunos; por sua vez, o mesmo autor (Op. Cit, 2004) refere que a motivação que o aluno sente em relação a EF é diferente quando o professor opta por uma abordagem centrada no aluno, e quando a tomada de decisão é da responsabilidade dele, comparativamente aos modelos em que o professor é a figura central no ensino.

As ligações emocionais são fruto de um ambiente afetivo já existente. De acordo Mesquita e Graça (2009), “(...) um ambiente de aceitação e preocupação genuína e de compreensão (...) é potencializador de uma adesão ao programa de ação do professor/treinador(...)”;

(...)” senti que nesta aula conseguimos desenvolver o que tinha programado para os meus alunos. Também consegui com que a desconstrução do jogo jogasse a meu favor. Senti os alunos empenhados e motivados” (...) – Rafael Carreiras, diário de bordo – fevereiro de 2023

A desconstrução no jogo através do questionamento surgiu como uma ferramenta que elevava o ambiente motivacional dos alunos na compreensão das diferentes situações de jogo. O facto de serem eles a chegarem a conclusões, por meio de discussões e raciocínio em grupo, promove a cooperação, incentivando-os a participar ativamente na resolução de problemas. Do mesmo modo, as discussões em grupo relativo aos desafios presentes no jogo, durante a tarefa ou após, promove a aprendizagem cooperativa (Dyson & Casey, 2016), entre todos e estimula as capacidades físicas, cognitivas e sociais do aluno. (Dyson & Casey, 2016)

A motivação, a competência, a autoestima são valores intrinsecamente ligados à tarefa e, por sua vez, ao clima gerado. Um clima competitivo focado apenas na comparação de resultados terá efetivamente consequências negativas nestes mesmos aspetos, levando a que os alunos caiam na armadilha de pensar que os resultados e a sua capacidade de execução são o mais importante.

Por outro lado, um clima que valorize o esforço e a melhoria individual de cada um prevê aulas mais divertidas, que potencializará um ambiente motivacional para as restantes aulas.

Em síntese, a nossa intervenção enquanto professores exerce uma influência significativa nas vidas dos nossos alunos. As ligações emocionais e os laços estabelecidos são considerados aspetos essenciais do ensino e desempenham um papel fundamental na construção de um clima motivacional propício à aprendizagem. Desta forma, ao aplicarmos modelos de ensino e estratégias pedagógicas, tornamo-

nos agentes ativos na criação deste ambiente, ao lado de outros intervenientes, como os restantes alunos.

4.1.3.4. Instrução – uma ferramenta multifacetada

Como enfatizado no ponto superior, é da responsabilidade do professor adotar modelos e estratégias de ensino que visem a aprendizagem do aluno, numa perspetiva pessoal e social, e o desenvolvimento de competências, num clima propício a isso mesmo.

Deste modo é importante que, enquanto comunicadores natos, nesta profissão, estejamos aptos e tenhamos reunidas uma série de condições para poder instruir. Deste modo, a comunicação está interligada de uma forma muito íntima à pedagogia, porquanto é inquestionável o papel da comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Quando abordamos a instrução, referimo-nos a toda a comunicação verbal e não-verbal à qual os alunos são sujeitos, e à forma como transmitimos conteúdo e à maneira como o exemplificamos. De tal modo, também Siedentop (1991) assinala que a instrução está diretamente ligada aos conteúdos de ensino e aos seus objetivos. Também Rosado e Mesquita (2009, p. 73) afirmam que “(...) fazem parte dela todos os comportamentos verbais e não-verbais (e.g., exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente, não-verbal (...))”, por conseguinte, considerando estes aspetos, para um professor estagiário é difícil gerir todo este conteúdo ou colocá-lo em prática de uma só vez.

A forma de comunicar foi sendo refinada à medida que iria lecionando as aulas, tratando-se de uma preocupação central para mim. Foi fundamental ser claro e coeso na explicação das tarefas, para que os alunos as entendessem, sem que o tempo de empenhamento motor fosse afetado. Tentar obter controlo desta variável não é algo que se tenha naturalmente, porém é algo que se vai adquirindo ao longo do EP.

Rapidamente também comecei a reparar na forma como os alunos percecionam a informação das tarefas que instruímos: efetivamente, existiram barreiras em certas tarefas de apreensão mais complexa. Porém, não conseguia perceber o porquê de, por vezes, até tarefas de baixa complexidade logística parecessem impossíveis de pôr em prática. De facto, Rosado e Mesquita, (2009) e Rink (1994), assinalam que a informação deve ser clara, concisa e articulada entre a linguagem verbal e não-verbal, que a sua congruência seja precisa. O PC referiu isso

mesmo e várias vezes indicava a importância que isto tem na compreensão da tarefa. A instrução não deve ser muito longa, pois pode-se tornar difícil de reter informação e a percepção seletiva varia de aluno para aluno.

Apesar de criarmos as condições de segurança e de ecologia da aula, haverá sempre aqueles alunos que dizem que entendem a tarefa sem a perceberem de todo: isto deve-se às suas próprias inseguranças e ao medo de serem julgados entre pares. Assim, o fecho do ciclo de *feedback* torna-se fundamental e verificam-se alterações no comportamento do aluno com base no que foi discutido.

A persuasão é outra grande variável na instrução: sermos capazes de motivar os nossos alunos para as diferentes tarefas e situações de aprendizagem é crucial para os alunos as entenderem. Metzler (2000, p. 233) refere que os “professores devem ser facilitadores da tarefa sem fornecer demasiada informação ou apoio na realização das tarefas”.

Neste sentido ser capaz de concentrar a instrução e reduzi-la ao necessário é um elemento-chave no processo interativo. Por várias vezes, os meus erros iniciais foram a quantidade de informação fornecida aos alunos nas diferentes fases da tarefa e a verificação do fecho do ciclo de *feedback*.

“Preciso de verificar o ciclo de “*feedback*” (...) é algo a que tenho que estar mais atento na próxima aula (...), verificando se a minha intervenção fez sentido.” – Rafael Carreiras, diário de bordo – novembro de 2022

Após várias discussões em reuniões de NE, fiquei a entender onde tinha de melhorar. A adequada colocação de voz e o posicionamento na aula eram aspetos em que não revelava dificuldade, assuntos resolvidos nas primeiras aulas; por outro lado, a pertinência do *feedback* e a quantidade de informação a fornecer eram aspetos a melhorar, e onde trabalhei incansavelmente.

“(...) o meu posicionamento na aula, impediu-me de ver os alunos que estavam a realizar o vaivém (...), deveria ter tido mais atenção ao ambiente que me rodeava e ter o controlo de todos os meus alunos durante a aula.” – Rafael Carreiras, diário de bordo – setembro de 2022

Deste modo, a minha instrução dividia-se em três fases distintas - antes, durante e depois da tarefa - sendo que tentei limitar a minha instrução ao estritamente necessário, pois o meu principal dilema seria o excesso de informação, e como refere Siedentop (1983), a maioria dos professores de educação física falam mais do que é necessário, e os alunos não são capazes de processar os aspetos mais relevantes da nossa explicação.

Após informar e demonstrar a tarefa num quadro ou num diagrama, começava a exercitação ainda com intervenção instrucional, envolvendo os alunos à medida que demonstrava o exercício, sendo eles os agentes principais destas demonstrações. Por outro lado, o que mais ajudou foi o *transfer* de outras situações pedagógicas, seguindo a sua sequenciação lógica. Adicionalmente, durante a tarefa, o questionamento foi uma das minhas ferramentas mais poderosas, pois através deste meio os alunos tinham uma percepção diferente da tarefa e, conseqüentemente, a compreensão do objetivo pretendido.

“(…) durante as situações de aprendizagem decidi congelar os alunos e impor nas minhas aulas o questionamento guiado, é uma ferramenta que realmente funciona (…) – Rafael Carreiras, diário de bordo – setembro de 2022

Durante a tarefa, quando deteto um erro tático que pode ser facilmente corrigido, decido congelar o jogo, enquanto todos permanecem na mesma posição. Por exemplo, se um aluno passa a bola a um colega marcado em vez de a um desmarcado, congelo o jogo e pergunto sobre a decisão que acabou de tomar. Da mesma forma, quando observo uma defesa mal estruturada, sem pressão sobre o portador da bola, faço a mesma intervenção. Estas intervenções são realizadas em pequenos grupos, geralmente com duas equipas no mesmo jogo. Pergunto aos alunos sobre as suas decisões ou sobre o seu posicionamento e, na maioria das vezes, eles identificam o erro, refletem e chegam a uma conclusão

“(…) Do lado defensivo, parei o jogo e perguntei-lhes onde deveriam defender, e quem iria a quem. E porquê? (…)” – Rafael Carreiras, diário de bordo – março de 2023

Adicionalmente, na UD de basquetebol, enfatizei a importância da tomada de decisão em situações de corte para o cesto ou para *spots* livres, quando assim se justificasse. Contrariamente, quando isto não acontecia, optei por parar o jogo e fazer uma breve reflexão de grupo com as duas equipas em jogo. O questionamento mais uma vez demonstrou-se fundamental para que os alunos chegassem à identificação do erro e subsequente conclusão.

“(…) O questionamento guiado foi uma das técnicas que mais utilizei nesta aula, pois acredito que seja a mais correta para a consolidação do conhecimento do jogo. Após algumas interrupções, de modo a fornecer *feedback*, existiram diferenças notórias no jogo.” – Rafael Carreiras, diário de bordo – janeiro de 2023

O incentivo à reflexão sobre essas escolhas, como cortar em direção ao cesto quando não há oposição, é crucial para modificar um ataque anárquico para um organizado. Este processo promove uma compreensão mais aprofundada das

estratégias de jogo, permitindo que os alunos identifiquem oportunidades e tomem decisões mais eficazes durante a jogo.

Esta ferramenta denomina-se de *feedback coletivo*, constituindo um dos aspetos mais discutidos na FADEUP, visto que é uma ferramenta imprescindível, que visa a aprendizagem e reflexão coletiva.

Siedentop (1983) discute este assunto como "Group-Directed Feedback and Modeling", enquanto Dyson e Grineski (2001) o identificam como "Group Processing". Ambos os autores se referem a esses termos como pequenas discussões reflexivas sobre os objetivos pretendidos e se estão a ser alcançados em cada situação de aprendizagem. Essas discussões, de acordo Dyson e Grineski (2001), ocorrem após a tarefa, enquanto Siedentop (1983) sugere que podem ocorrer antes e durante a tarefa. Ambos os autores concordam que todos beneficiam desta prática e que esta é uma ferramenta eficaz em termos de tempo de intervenção, atingindo mais pessoas num menor espaço de tempo.

No meu caso específico, após o aquecimento, todas as aulas incluíam uma breve reflexão com a turma sobre o que havíamos aprendido na aula anterior, bem como uma breve explicação sobre a primeira tarefa técnica ou tática da aula. Ao final de cada aula, também realizava um resumo do que havia observado e perguntava sobre os erros mais frequentes detetados na aula, principalmente para verificar se as aprendizagens consolidadas.

“(…) existe uma parte inicial e conversa com os alunos, assim como uma parte final com uma conversa reflexiva do que fizemos durante a aula. – Rafael Carreiras, diário de bordo – setembro de 2022

Em suma, é através da comunicação que conseguimos influenciar, criar ambientes positivos e modificar comportamentos. A forma como comunicamos e as ferramentas que utilizamos para fornecer a instrução são determinantes para o sucesso dos alunos. É essencial questionar e procurar que os alunos consigam identificar erros e corrigi-los. Do mesmo modo, é importante verificar se isso acontece através do encerramento do ciclo de *feedback*. Este fecho do ciclo é crucial não só para confirmar se as aprendizagens foram consolidadas, mas também para evitar que os alunos fiquem desamparados e perpetuem os erros. A avaliação pós-*feedback* assegura que os alunos compreendam e incorporem as orientações fornecidas, evitando a persistência do erro.

4.1.3.5. Estratégias pedagógicas – Parar, demonstrar e questionar - O cerne de toda a minha prática pedagógica

Como já mencionado, é amplamente reconhecido que a comunicação é um pilar fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Nesta secção, pretendo enfatizar a relevância do *feedback* pedagógico nas suas diversas facetas, incluindo a exposição e a demonstração durante as situações de aprendizagem, assim como a “importância do questionamento na compreensão tática do jogo” (Turner, 2005, p. 84).

Durante o meu período de formação, a aplicação eficaz destas estratégias demonstrou um impacto significativo, evidenciando a sua indispensabilidade para facilitar uma aprendizagem efetiva e motivada.

No contexto das situações de aprendizagem, ao observar um erro recorrente decidia parar o jogo e recorrer ao questionamento e *feedback* pedagógico. Nesses momentos, pedia que os alunos se agrupassem para poderem observar um ou vários colegas a executar uma tarefa específica. Em seguida, questionava-os se haviam identificado algum erro ou infração, incentivando-os a serem agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Esta abordagem não só promovia a autoavaliação e o entendimento crítico do jogo, mas também facilitava a construção de conhecimento sobre suas próprias ações e comportamentos.

“(…) Colocar todos a jogar não é tarefa fácil, conseguir supervisionar e questionar na direção correta também não o é. Deste modo vou observando e intervenho quando acho pertinente, por vezes paro o jogo, utilizo a descoberta guiada e o questionamento como uma ferramenta aliada no meu arsenal.” – Rafael Carreiras, diário de bordo– março de 2023

Claramente, enquanto professor, estaria a supervisionar e adicionar conteúdo, caso fosse necessário, agindo como facilitador ou até mesmo um mediador das aprendizagens. Tal como refere Siedentop (1983), este tipo de intervenções não nos livra da responsabilidade do ensino; e os estudantes podem ser agentes mediados por nós e, por sua vez, excelentes professores.

Por outro lado, a seleção daqueles que reproduziam as situações do erro ou as situações do critério dependia bastante do que gostaria de exemplificar. Por exemplo, quando queria demonstrar uma situação de sucesso ou erro, escolhia um aluno ou um grupo de alunos que eu achasse que seria capaz de os replicar.

A criação da imagem do funcionamento do exercício muitas vezes foi chave para o desenrolar da aula e das situações em si. Buttler (2016, p. 175) refere que

podem ser utilizados grupos de alunos para demonstrar o jogo e assim consegue-se demonstrar as suas várias componentes e critérios em simultâneo.

A apresentação da tarefa tem a função de ensinar aos alunos o que fazer e como fazer (Rink 1994), e se conseguirmos incluir o aluno neste processo torna-se mais fácil a compreensão do exercício. A imagem do exercício tem de ser bem executada, caso contrário arrisca-se uma imagem distorcida do que se quer, potencializando o erro. A correção do erro retira tempo de instrução da aula, mas, como refere Rosado (2015), os erros por corrigir são mais dispendiosos em termos de tempo e de esforço.

Assim, quando se para um jogo, é importante questionar os alunos sobre potenciais problemas no jogo e, de seguida, demonstrar uma imagem fidedigna do que se quer. Ao envolver o aluno na tarefa, fazemos com se alcancem os objetivos de forma mais eficiente, reforçando uma aprendizagem significativa. Por outro lado, é importante que a imagem do que se pretende seja credível, pois demonstrar uma imagem distorcida do exercício faz com que se perca mais tempo de aula em instrução.

4.1.3.6. O feedback Pedagógico – o valor do feedback no erro das tarefas motoras

Durante o primeiro ano de mestrado, o erro e o *feedback* eram frequentemente mencionados de forma conjunta, com o intuito de fomentar o valor do erro na aquisição das aprendizagens. Na altura, não dei a devida importância ao erro nem ao papel que ele desempenha na aprendizagem dos alunos. É fundamental repensar o valor do erro no processo de aprendizagem do aluno, no sentido de não ter sempre uma conotação negativa. Conforme já mencionado, os alunos devem ser responsabilizados pela sua própria aprendizagem e serem “vistos como pensadores” (Rosado, 2015, p. 3) ativos, envolvidos nas tarefas, adotando assim uma perspetiva construtivista.

Deste modo, a conceção de como o aluno vê e interpreta o erro é pessoal e o modo como o professor vê o erro depende, em grande parte, da sua perspetiva e perceção do mesmo. A propósito desta ideia, Rosado (2015, p. 2), afirma:

“(…) reações ao erro derivam do sistema de valores dos atletas e dos treinadores (...) lidar com o erro pode significar (...) procurar alterar a conceção que os praticantes têm do que é errar. (...)”

Neste sentido, o professor deve dar a entender ao aluno que o erro deve ser visto como uma oportunidade, como uma condição necessária ao ato de aprender e não como algo negativo; a resolução do erro deve ser associada a um desafio e não uma limitação.

É crucial agir prontamente para evitar que um erro se perpetue e se consolide. Por outro lado, a nossa intervenção deve ser fundamentada numa percepção diagnóstica apropriada. Aprofundarei a discussão sobre a importância da observação e do diagnóstico na secção 4.1.4.1. (Avaliação).

Seguidamente, o ato de fornecer *feedback* tem de ter em conta a observação e o diagnóstico que concluímos; o tipo de erro, de acordo com Hoffman (1983, cit. p/ Marteniuk, 1976), define-se em três grandes grupos: erros técnicos, erros perceptuais e erros de tomada de decisão.

Os erros perceptuais estão diretamente associados às nossas capacidades motoras condicionais e coordenativas, predominantemente vinculadas ao nosso sistema sensorial. Adicionalmente, os erros técnicos estão sobretudo ligados à biomecânica do movimento em si. Por exemplo, a forma como se executa o remate em voleibol e a trajetória daí resultante são fortemente influenciadas pela execução mecânica do movimento. Contrariamente, os erros na tomada de decisão estão associados à tática e ao conhecimento do jogo em si.

Deste modo, a maneira como interagimos com o erro do aluno e procedemos à sua correção faz-se através do *feedback*, que pode assumir diversas formas, verbal ou não-verbal. Também existem diferentes tipos de *feedback* que podem ser aplicados de acordo com a observação diagnóstica do professor e em variadas situações de aprendizagem. Silverman *et al.* (1992) classificam o *feedback* conforme as decisões e movimentos ou gestos técnicos do aluno, podendo este ser positivo, negativo, neutro, descritivo, prescritivo, corretivo, afetivo ou comparativo.

Adicionalmente, embora existam diversos tipos de *feedback*, focar-me-ei naqueles que mais utilizei e explicarei as razões desta escolha. Creio firmemente que as nossas interações não devam ser excessivas, de modo a permitir que o aluno tenha espaço para explorar e errar. É fácil cair no erro de fornecer *feedback* em demasia, o que pode ser prejudicial à aprendizagem, e muitos treinadores acreditam que pode ter um efeito negativo na performance dos alunos (Mason *et al.*, 2020).

Por outro lado, utilizei mais *feedback* prescritivo em modalidades onde os gestos técnicos são mais difíceis de ser consolidados e isto varia de acordo com a

modalidade, o nível e também o gênero. Assim, o *feedback* corretivo, afetivo e o comparativo foram os que mais utilizei durante a minha PP.

O *feedback* corretivo é uma mistura de *feedback* prescritivo e descritivo: em modalidades como o voleibol, é uma ferramenta imprescindível para a correção e gestos técnicos. Silverman *et al.* (1992) indicam que o tempo de prática letiva adicionado ao *feedback* dado pelo professor está positivamente correlacionado com o sucesso dos alunos nas tarefas propostas.

Contrariamente, num estudo realizado por Lee, Keh e Magill (1993), estes indicam que o *feedback* orientado para as habilidades individuais dos alunos durante a tarefa, no geral, não tem significância e por vezes pode mesmo ser prejudicial para os ganhos de aprendizagem.

Todavia, estou firmemente convicto de que a qualidade e o *timing* das nossas intervenções constituem o fator decisivo na mudança das decisões técnicas e táticas dos alunos. Magill (1983, cit. p/ Lee, 1993), sublinha precisamente este ponto, referindo que, devido à complexidade do ambiente de ensino, é crucial determinar que tipo de *feedback* é o mais apropriado, com que frequência deve ser fornecido e quais as questões que devemos corrigir.

Também Siedentop (1991) aborda a eficácia do *feedback* e de quem o fornece, pois, apesar de sermos professores de EF, não somos *experts* em todos os desportos e por vezes não conhecemos o movimento na sua íntegra. No EP senti-me mais confiante em certas modalidades do que noutras, quando possuía mais conhecimento específico. Neste contexto, Lee (1993) sugere que aqueles que possuem um conhecimento mais específico da modalidade que estão a ensinar estão mais predispostos a fornecer um *feedback* específico sobre o conteúdo presente naquele momento.

Embora o *feedback* verbal seja a ferramenta de eleição e a mais utilizada no ensino, atualmente, acredito na incorporação tecnológica em prol do benefício do processo de aprendizagem; de tal modo, a utilização do vídeo surge como uma mais-valia na melhoria destas capacidades.

No decorrer das aulas, recorri frequentemente ao *feedback* visual através da gravação de pequenos vídeos, especialmente nas modalidades mais técnicas, como badminton e o voleibol. Aqui, o *Ipad Pro* revelou-se uma ferramenta facilitadora, permitindo registar e depois analisar padrões específicos de movimentos. Essa abordagem foi importante para alguns alunos, pois penso ter influenciado

positivamente o ritmo de consolidação de gestos técnicos e a melhoria da tomada de decisão. Os *feedbacks* visuais demonstram ao aluno, no próprio espaço, as decisões que tomou, proporcionando oportunidades de reflexão, tanto individualmente como em interação com o professor e com os colegas, para avaliar a sua eficácia.

Neste sentido, aceder à representação visual de si próprio permite que ele observe e analise o seu desempenho numa dada tarefa: isto denomina-se “*self-modeling*”. Por sua vez, Mödinger *et al.* (2022) referem, numa meta-análise, que alguns estudos indicam serem estas vertentes de *feedback* mais eficazes que o *feedback verbal* de forma isolada. As evidências também sugerem que se devem fundamentalmente à visualização a apresentação de informações únicas e o reconhecimento de erros. Estes autores também mencionam o *expert modeling*, que envolve a demonstração de um gesto técnico reproduzido por um professor ou um indivíduo experiente na área, e concluem que a junção do *self-modeling*, do *expert-modeling* e do *feedback verbal* será o mais eficiente quando comparado à visualização por si só.

4.1.3.7. Modelos instrucionais na prática pedagógica

Na minha perspetiva, a forma como ensinamos, o que ensinamos, onde ensinamos e a quem ensinamos são componentes que devem ser alvo de reflexão antes de escolher o que será a base da nossa prática pedagógica. Neste contexto, os modelos de ensino funcionam como um mapa pedagógico, orientando-nos na implementação prática do conteúdo curricular.

Os modelos são, em certa medida, estilos de ensino estruturados, planeados, de forma a conseguirmos lidar com as mais diversas situações apresentadas pelo contexto da escola e pelos alunos com quem lidamos; tal como sugere Metzler (2000), os modelos são uma série de planos que conferem ao professor um entendimento de como a sua instrução será operacionalizada e implementada.

Deste modo, a escola onde estamos inseridos, a turma que lecionamos, e o conteúdo curricular, são o contexto e os constructos que irão ditar o modelo que se irá utilizar e o modo como os serão adaptados, de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos. Só assim podemos partir de uma perspetiva válida e ecológica, conferindo validade fidedigna à nossa prática.

A fim de justificar as minhas escolhas e decisões, no âmbito do meu EP, esta secção visa explorar os modelos de ensino com que mais me identifiquei e que entendi melhor se adequarem ao meu contexto. Deste modo, irei fundamentalmente referir os seguintes modelos: Ensino dos Jogos para a Compreensão – *Teaching Games For Understanding* (TGfU), Bunker e Thorpe (1982); Modelo de Educação Desportiva – (MED) Siedentop (1987); Modelo de Competência para os Jogos de Invasão – (MCJI), Musch *et al.* (2002); Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo – (MAPJ), Mesquita (2006); Modelo de Instrução Direta (MID) – Rosenshine (1979), Rink (2001); Modelo de Aprendizagem Cooperativa – Grineski (1996), Dyson (2001), Dyson e Casey (2012).

Por fim, será de destacar que alguns destes modelos partilham certas características: por exemplo, o TGfU, MCJI e o MAPJD são modelos que essencialmente, como refere Estriga e Moreira (2020), valorizam a componente cognitiva e tática na aprendizagem do jogo.

Preconizo uma perspetiva sócio-construtivista, onde o jogo e o aluno são o cerne da interação pedagógica. Deste modo, o aluno é o principal agente na construção do seu conhecimento, e eu, enquanto professor, oriento e facilito, através da descoberta guiada e do questionamento. O aluno é, assim, confrontado com diversas situações, formas de jogo, nas quais é “obrigado” a procurar soluções. Aqui, a componente técnica foi surgindo da necessidade de resposta imposta pela complexidade gradual do jogo, mediante as formas básicas de jogo (FBJ).

Buttler e McCahan (2005) referem que o TGfU, segundo (Bunker e Thorpe 1982), se rege pelas seguintes etapas: (1) “*Playing games*”, começar a jogar com o entendimento e as ferramentas que o aluno já possui; (2) “*Game Appreciation*”, aprender as regras básicas do jogo e a importância delas para o espírito de jogo, fazer uma apreciação, que leva ao aumento da participação (3) “*Tactical Awareness*”, através do exagero (facilitação da compreensão tática); (4) “*Decision Making*”, decidir o que fazer e como fazer, mediante a resposta de outros jogadores; (5) “*Skill Execution*” (como fazer), aqui as habilidades específicas da modalidade são aprendidas em contexto de jogo, (6) “*Performance*”, nesta etapa são refinadas as capacidades do aluno - quando consolidadas aumenta-se a complexidade da FBJ.

Holt *et al.* (2002), citados por Da Costa *et al.* (2010, p. 6), referem que a modificação por exagero e representação está presente em praticamente todo o modelo, conferindo maior facilidade na compreensão tática do jogo. Isto é conseguido

através de formas parciais de jogo (FPJ) - estas fornecem um formato menos complexo que facilita a compreensão tática, entendimento das regras e também a execução das habilidades motoras.

Por outro lado, temos outros tipos de modelos instrucionais, como o MED desenvolvido por Siedentop (1994), que ambiciona o seguinte: *“It seeks to educate students to be players in the fullest sense and to help them develop as competent, literate, and enthusiastic sportspeople”* (Siedentop, 1994, p.5). Este autor prevê que todos os alunos participem nas aulas recriando-se o contexto desportivo tradicional, focado em seis aspetos fundamentais: *“Seasons”, “Affiliation”, “Culminating Event”, “Festivity”, “Keeping Records” e “Formal Competition”,* Siedentop (1994).

Na minha PP, não apliquei integralmente o modelo, mas selecionei e incorporei os aspetos que considere mais relevantes, como o evento culminante, a competição “formal” e os registos de pontuação nas minhas aulas.

Resultante dos dois últimos modelos, surge MCJI. Graça & Mesquita (2020) afirmam que este se caracteriza como um modelo híbrido, incorporando formas adaptadas de jogo, conforme o nível da turma e dos alunos, inspirado pelo TGfU, e integra o desenvolvimento dos aspetos pessoais, sociais e desportivos do MED. Também enfatiza a autenticidade do contexto desportivo, ao promover valores desportivos (*fair play*, cooperação, competição, entre outros) e práticas inclusivas essenciais.

O MCJI foi talvez o mais relevante na minha PP, principalmente por desempenhar um papel significativo no ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão, que integraram uma parte substancial do currículo definido para a minha turma. Também, sobretudo pelo facto de ser bastante completo, e como referem Quintal *et al.* (2018, p. 3), *“(…) além de incrementar a responsabilidade e autonomia nos alunos, torna-os melhores ao nível da execução das habilidades, decisões táticas e envolvimento em jogo.”*, e isto verificou-se na minha turma.

Adicionalmente, ao adotar este modelo (MCJI), a aprendizagem cooperativa foi também incluída no contexto letivo. Ao desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos nas tarefas propostas, é natural que a aprendizagem cooperativa floresça a partir desses modelos. Esse conceito é definido na literatura como Cooperative Learning ou, em português, modelo de aprendizagem cooperativa (MAC).

O uso da aprendizagem por pares ou aprendizagem cooperativa decorre de uma necessidade de mais uma vez responsabilizar e envolver os alunos como agentes ativos da sua própria aprendizagem; em contrapartida, assume que eles estejam menos dependentes do professor e mais dependentes uns dos outros, na partilha e reflexão das tarefas propostas, como referido por Casey e Goodyear (2015).

Por exemplo, na modalidade de badminton, introduzi o conceito de “*player coach*”, juntando alunos com mais conhecimento com aqueles que tinham menos experiência. A mesma abordagem foi aplicada na unidade didática de voleibol, onde as duplas mistas foram formadas por esse princípio.

Os mesmos autores defendem que, através deste modelo, os alunos deixam de estar completamente dependentes do professor, e focam-se mais na aprendizagem mútua baseada no trabalho em equipa. Sob efeito deste modelo, destaca-se a intensificação do jogo, através da criação de mais oportunidades de finalização, e melhoramento das capacidades técnicas e táticas dos alunos, contribuindo para uma maior autoconfiança impulsionada pelo *feedback* dos colegas (Casey & Goodyear, 2015).

O que pude também constatar é que o jogo misto funcionou muito bem em desportos como o andebol, o voleibol e o basquetebol, o que não aconteceu no futebol: apesar de, à semelhança das outras modalidades, adotar medidas inclusivas, nenhum dos grupos, masculino e feminino, queria jogar de forma mista.

Apesar de ter aumentado o número de ações das raparigas em jogo misto, quando incluía um *playmaker* masculino, ambos os grupos preferiam um jogo diferenciado por género.

“(…) fazer com que os alunos com melhor nível jogassem como playmakers, porém eles não estavam motivados e não se divertiam segundo os seus relatos.”

José² – “Professor, quando jogamos com as raparigas, nem elas jogam nem nós, e acaba por ninguém se divertir.”

Maria³ – “Professor, por favor não me meta a jogar com os rapazes, podemos jogar só nós, raparigas?” - Diário de Bordo, Carlos Carreiras – maio de 2023

Apesar do que os alunos relataram, organizei as aulas de futebol com uma parte de jogo misto e outra parte de jogo por níveis. Percebi que tanto os rapazes como as raparigas se divertiam mais neste tipo de organização. O controlo da bola é o fator que mais influencia este aspeto: assim, numa parte da aula, pedi aos alunos

² Nome de aluno fictício

³ Nome de aluna fictício

com maior capacidade para realizarem as funções de *play maker* e, noutra parte da aula, foram adotadas diferentes FBJ para os dois géneros.

A perspetiva dos alunos fez-me refletir e reorganizar as aulas. Lee e Choi (2013) referem que o MAC é útil no que toca ao entendimento que o professor estagiário faz da perceção dos alunos. Quando refletíamos em grupo, a cada final de aula, para além de analisarmos o seu conteúdo, refletíamos também acerca do funcionamento da aula., quando se justificasse.

Nos quadros seguintes, designados como Quadro 1 e Quadro 2, exponho a organização da minha Prática Pedagógica, onde detalho os semestres, modalidades, desafios identificados e os modelos específicos aplicados no processo de ensino-aprendizagem. Apresento também as diversas estratégias adotadas para aprimorar a aprendizagem.

Quadro 1 - Organização da Prática Pedagógica – 1.º Semestre

Semestre	Modalidade	Dificuldades	Estilos/Modelos de Ensino	Estratégias
1.º Semestre	Futebol	<ul style="list-style-type: none"> - Níveis de competência muito díspares; -Controlo e manuseamento de bola. 	<ul style="list-style-type: none"> - MCJI - MED 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de jogo reduzidas; - Manipulação dos jogos / jogos condicionados: número de jogadores, espaço de jogo, número e local de balizas, espaçamento entre balizas, regras; - Competição formal (jogo sempre no final da aula).
	Basquetebol	<ul style="list-style-type: none"> - Desmarcação; - Defesa; - Organização do ataque; - Pouca autonomia em lançar ao cesto; - Jogo em equipa; 	<ul style="list-style-type: none"> - TGFU 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulação das regras de jogo e da defesa (constrangimentos da defesa: ativa e passiva); - Situações baseadas no jogo (aquecimento com jogos lúdicos baseados no jogo) - Formas parciais de jogo;
	Badminton	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica de batimento; - Pega da raqueta; - Sustentação do volante em contexto de jogo; - Leis de jogo; 	<ul style="list-style-type: none"> - MID - MED - MAC 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequências lógicas de batimento; - Ensino de pares; - Recurso ao <i>feedback</i> em vídeo; - Recurso a vídeos didáticos; - Torneio todas as aulas; - Evento culminante;
	Ginástica Acrobática	<ul style="list-style-type: none"> - Níveis de competência muito díspares; - Poucas bases de ginástica de solo; - Tempo de empenhamento motor; 	<ul style="list-style-type: none"> - MID - MED - MAC 	<ul style="list-style-type: none"> - AfL (<i>Assessment for learning</i>); - Intervalos ativos a cada 5 minutos; - Uso de fichas com figuras gímnicas; - Recurso ao <i>feedback</i> em vídeo; - Evento culminante.

Quadro 2 - Organização da Prática Pedagógica – 2.º Semestre

Semestre	Modalidade	Dificuldades	Estilos/Modelos de Ensino	Estratégias
2.º Semestre	Futebol	<ul style="list-style-type: none"> - Níveis de competência muito díspares; - Controlo e manuseamento de bola; - Jogar com equipas mistas mantendo um jogo dinâmico e divertido; 	<ul style="list-style-type: none"> - MCJI - MED - TGFU 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de jogo reduzidas; - Manipulação dos jogos / jogos condicionados: número de jogadores, espaço de jogo, número e local de balizas, espaçamento entre balizas, regras; - Competição formal (jogo sempre no final da aula); - Questionamento e descoberta guiada;
	Andebol	<ul style="list-style-type: none"> - Níveis de competência muito díspares; - Defesa; - Ocupação racional do espaço; - Transições de jogo lentas; - Desmarcação; - Autonomia; - Cansaço; 		<ul style="list-style-type: none"> - Formas de jogo reduzidas; - Manipulação das regras de jogo e da defesa (constrangimentos da defesa: ativa e passiva); - Situações baseadas no jogo (aquecimento com jogos lúdicos baseados no jogo); - Questionamento e Descoberta Guiada; - Jogo formal; Registo de pontuação;
	Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade técnica; - Sustentação da bola em jogo; - Serviço; - Deslocamento para baixo da bola; - Diferenciação de papéis; 	<ul style="list-style-type: none"> - MED - MAPJ - MAC 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos condicionados (quantidade de toques na bola); - Adaptação das formas de jogo; - Tarefas intermédias; - Recurso ao <i>feedback</i> em vídeo; - Evento culminante, registos de pontuação, jogo formal;

4.1.4. Avaliação

4.1.4.1. A subjetividade que interfere com observação

A reflexão sobre a equidade e a justiça no ambiente de ensino são aspetos prioritários para mim, como professor. Procuo não a igualdade absoluta, mas sim um equilíbrio equitativo. Assim, enquanto PE, confronto-me com a natureza subjetiva da observação, apesar da constante luta para adotar uma perspetiva objetiva, clínica e fidedigna. No entanto, alcançar esta imparcialidade é frequentemente desafiador, dado o risco de sermos influenciados pela nossa própria perceção dos eventos.

Cada professor, ao observar uma tarefa, atribui inevitavelmente um significado particular ao que vê. Por exemplo, se compararmos um treinador de futebol com um “treinador de bancada” a assistir ao mesmo jogo, verifica-se que, embora ambos observem o mesmo evento, cada um interpreta de forma distinta o que está a ver. Esta divergência deve-se ao facto de que a nossa perceção é intrinsecamente subjetiva e pessoal, variando significativamente de observador para observador e mediante o quadro teórico que cada um possui.

Um olhar treinado é diferente de um olhar comum. Hoffmann (1983) refere que o professor tem uma janela de tempo muito curta na observação de um comportamento motor ou gesto técnico (o que ele refere como “*diagnostic data*”); deste modo, as nossas observações são muitas vezes alvo de incerteza. Hoffman (1983, p. 42) descreve mesmo “(...) os indicadores diagnósticos estão apenas disponíveis para observação por um breve instante.”.

“Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização”, Sarmiento (2004, cit. p/ Mendes *et al.*, 2012, p. 58). Realizando uma breve análise, revejo-me nestas palavras: o que o PC via, ou o que os meus colegas viam resultava de perceções que diferiam da minha; contudo, uma observação sistemática do comportamento com recurso a vídeo pode colmatar esta diferença de perceções, diminuindo o *gap* do que é visto, interpretado, e o que realmente aconteceu.

Em suma, a busca por equidade e justiça na avaliação, apesar da subjetividade inerente à observação, é essencial. O aumento do conhecimento e a utilização de um quadro teórico robusto, juntamente com gravações em vídeo, podem ajudar a reduzir

as diferenças de percepção, proporcionando uma análise mais objetiva e precisa dos comportamentos e promovendo um ensino mais justo e equitativo.

4.1.4.2. A eficácia da avaliação formativa como ferramenta de ensino na ginástica acrobática

Durante a UD de ginástica acrobática, desafiei os meus alunos a apresentarem uma coreografia como produto final do que iriam ser as nossas aulas. Numa primeira instância, o meu objetivo foi perceber o nível dos alunos em relação à modalidade e à ginástica de solo, uma vez que esta desempenha um papel importante na ginástica acrobática.

A estrutura da aula passava por três partes fundamentais. Primeiramente, um aquecimento em grupo, com jogos lúdicos alusivos à capacidade de força. Em seguida, a parte central da aula foi dedicada à exploração das figuras e elementos gímnicos, seguida de um período autónomo de cada grupo para que pudessem estruturar e praticar a sua coreografia. A parte final consistia na mostra das coreografias, seguida de uma breve reflexão em grupo.

Nas primeiras aulas, detetei o que seria o meu desafio para UD: fundamentalmente, o tempo de empenhamento motor no trabalho em grupo, que parecia tornar a aula mais parada do que o habitual, com pouca dinâmica na construção da coreografia e a falta de bases em relação à ginástica de solo.

“(…) consegui captar, em geral, foi uma falta de bases relativamente à ginástica de solo, um simples apoio facial invertido era algo já muito complicado, mesmo para os alunos mais aptos.”
- Diário de Bordo, Carlos Carreiras – novembro de 2022

Por outro lado, relativamente ao problema da aula ser muito parada e pouco dinâmica, decidi procurar informação acerca de como poderia dinamizar estas aulas de forma positiva. Assim implementei a avaliação formativa (ou *Assessment for learning* “AfL”) e as pausas ativas em todas as aulas restantes. Decidi apresentar uma série de desafios, tarefas e conteúdos, a atingir até ao final da aula sob a responsabilidade dos alunos, numa perspetiva de os “situar na aprendizagem” até à coreografia final (Assessment Reform Group, 1999). Foi utilizada uma ficha com estes objetivos, em formato de *check list* (exemplo utilizado no ANEXO 4).

A constante autoavaliação dos alunos permitiu-lhes identificar o que já haviam feito e o que faltava fazer com o tempo restante, e foi crucial para o sucesso da UD. Assim, meu papel como facilitador tornou-se novamente evidente.

Conforme destacado por Schellekens *et al.* (2021), o professor assume o papel de mentor, estabelecendo uma dinâmica em que os estudantes são vistos como parceiros, em vez de simples recetores das decisões dos professores. Essa abordagem evolui para uma interação mais igualitária, proporcionando oportunidades para uma aprendizagem colaborativa, onde há espaço para discussão e progresso mútuo. Isso altera novamente o paradigma, movendo o foco do professor para o aluno, conferindo-lhe a responsabilidade central pela sua aprendizagem e progresso.

Após estas alterações, obtive mudanças significativas nas aulas, onde a percepção subjetiva da motivação dos alunos subiu de 6 para 8 (média de 13 alunos numa escala de 0-10, onde 0 não tem motivação nenhuma e 10 é extremamente motivado).

A média de cumprimento de tarefas propostas foi de 84% (numa escala de 0-100%) como podemos observar no ANEXO 4.

“Também, por outro lado, quero proporcionar cada vez mais o trabalho autónomo, por isso, implementei outra estratégia, o “assessment for learning” (...) por sua vez os alunos teriam mais facilidade em completar as tarefas (...)” -Diário de Bordo, Carlos Carreiras – dezembro de 2022

Adicionalmente, implementei uma estratégia modesta, destinada a aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, denominada de "pausas ativas". A cada cinco ou dez minutos, os alunos eram instruídos a realizar um objetivo específico que eu estabelecia. Neste contexto, integrei uma componente de preparação física, organizando pequenos circuitos de exercícios que utilizavam o peso corporal, para adicionar uma dimensão não apenas física, mas também recreativa. Os alunos sabiam que tinham de largar tudo para realizar um circuito ou tarefa com objetivo, como por exemplo: 15 *burpees* + 10 flexões + 10 *jumping frogs*. Há que realçar que recorri à música para conferir à atividade uma vertente mais agradável e também lúdica.

Por fim, acredito que a avaliação formativa é uma ferramenta que situa o aluno no seu processo de aprendizagem, e o seu uso em conjunto com os intervalos ativos teve um impacto positivo na dinâmica e na produtividade das minhas aulas, tornando os alunos mais autónomos. Estas estratégias, associadas à avaliação, têm como objetivo gerar interesse e gosto pela modalidade, conforme referido por Schellekens *et al.* (2021).

4.1.4.3. Avaliação em contexto escolar – a necessidade de seguir as diretrizes da escola sob a nossa percepção

A avaliação desempenhou um papel crucial no contexto da minha prática pedagógica, considerando que se tratava de uma turma do 12.º ano, onde a disciplina de Educação Física contava para a média de acesso ao ensino superior. Além disso, nesta fase, os alunos verificam se as aprendizagens foram adquiridas e consolidadas, enquanto nós, professores, avaliamos a eficácia do nosso planeamento e das nossas intervenções. Também destaquei junto dos alunos a importância do esforço contínuo e da progressão, sublinhando o seu impacto na avaliação contínua, a cada aula.

Desta forma, a avaliação foi estruturada em vários momentos, com objetivos distintos: diagnóstica, intercalar, sumativa e formativa, sendo esta última essencial para a regulação do processo e otimização das aprendizagens.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, Mendes *et al.* (2012) indicam que a inexperiência do docente pode resultar num planeamento incoerente, comprometendo a fidedignidade da intervenção pedagógica. Portanto, a avaliação diagnóstica exige um cuidado especial. A criação de tabelas prévias à observação, como aquelas que utilizei (ANEXO 7), permitiu-me preparar melhor o momento da observação.

Sarmiento (1991, cit. p/ Mendes *et al.*, 2012), estrutura a fase pré-observação nos seguintes constructos: definição do que será observado; estabelecimento de critérios de observação; definição da medida de observação; estabelecimento de itens de observação; tratamento dos resultados. Apesar de ter construído grelhas de pré-observação, senti dificuldades em usá-las eficazmente devido à sua complexidade. Após discussões no NE e em colaboração com o PC, consegui criar tabelas de observação mais apropriadas.

A avaliação intercalar foi uma prática implementada pela escola, integrada no contexto da avaliação contínua e discutida nas reuniões intercalares do conselho de turma. Neste contexto, avaliámos o progresso dos alunos e verificámos se estavam no caminho adequado. Este tipo de avaliação oferece uma apreciação global qualitativa do desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes dos alunos no semestre.

A avaliação sumativa representa o culminar de todo o processo, onde verifico se a minha intervenção demonstrou resultados positivos nas aprendizagens dos alunos. Para garantir a coerência e a fidedignidade da avaliação, as condições e o

contexto de avaliação foram mantidos iguais aos das aulas, utilizando as mesmas formas de jogo. Após estabelecer condições de avaliação coerentes, os resultados foram registados em grelhas elaboradas por mim e introduzidos num documento gerado pelo GEF do agrupamento, que traduz a percentagem de cada modalidade numa nota final (ANEXOS 3 e 6).

Refinar a sensibilidade e a seriedade num ambiente onde as nossas avaliações são rigorosamente analisadas representa um desafio significativo. Muitas vezes surge a necessidade de facilitar o processo de aprendizagem a um aluno, o que implica estender essa facilitação a todos, requerendo uma competência que alia conhecimento técnico ao discernimento pedagógico. No nosso contexto, percebo que esta capacidade ainda está em desenvolvimento, em parte devido à falta de experiência na afinação do nosso tato pedagógico.

Além disso, realizámos os testes de aptidão física do “fit escola”, que considero desatualizados. López-Pastor *et al.* (2013) apontam críticas a estes testes, salientando que frequentemente resultam em experiências negativas para os alunos e transmitem escasso conhecimento sobre o seu significado e aplicação prática.

Ao adotarmos um ensino diferenciado, alusivo à inclusão e a modelos que preveem a compreensão dos jogos e das diversas modalidades de EF, a avaliação, por sua vez, também deve ser diferenciada. A abordagem centrada no aluno fomenta a negociação entre professores e alunos, bem como a implementação de autoavaliação e heteroavaliação pelos colegas. Consequentemente, observa-se uma maior participação no processo de ensino, autorregulação da conduta dos alunos, aumento da satisfação estudantil e melhoria das notas (López-Pastor *et al.*, 2013).

Em suma, empreguei estes métodos tentando manter a objetividade juntamente com uma sensibilidade pedagógica, da qual ainda não era inteiramente dotado. No entanto, a preparação prévia da observação e os diferentes meios avaliativos servem como ferramentas auxiliares na classificação dos alunos, com o objetivo de fornecer classificações justas e adequadas à experiência de cada um nas nossas aulas.

4.2. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade

Uma das vertentes importantes do nosso EP é relação que desenvolvemos com a escola, os nossos colegas de trabalho, o *staff* da escola, que reflete a nossa forma de ser e estar no ambiente escolar. Neste ponto de vista, e numa perspetiva socioafetiva, acho importante envolver-me num projeto de forma global, o que pressupõe criar laços com quem partilha o mesmo espaço de trabalho que eu. Isto tem respaldo na literatura, onde um ambiente profissional com boas relações pode favorecer a capacidade de trabalho, envolvimento e a felicidade, neste caso dos docentes e dos alunos, como pude verificar na ESB. Costa *et al.* (2013) mencionam as comunidades de aprendizagem profissional, onde a cooperação de todos nas diversas atividades do GEF são, de facto, bastante benéficas na oportunidade de enriquecimento, tanto para os professores como para os alunos, sobretudo sob a alçada do desenvolvimento profissional e das boas práticas.

Com base na perspetiva atual, explorei a cultura escolar de uma forma socialmente mais abrangente do que há alguns anos, como aluno. Procurei envolver-me em diversos contextos e participar ativamente na vida e na sociedade que a escola proporciona. Desde interações informais com colegas no bar dos alunos até à colaboração com a senhora da reprografia, que sempre me facilitou a vida, considero essencial desenvolver uma experiência autêntica. Sentir os ambientes, participar em conversas informais e integrar-me na dinâmica da escola contribuíram significativamente para esta experiência enriquecedora.

Adicionalmente, conhecer todos os cantos à “casa” nunca foi tão proveitoso, pois, deu-me um sentimento de pertença, senti-me, no final do ano, parte de um projeto importante. Neste âmbito, as atividades em que participei na comunidade escolar, sistematizadas no Quadro 3, são ilustrativas da minha integração e envolvimento; incluí também as aprendizagens que mais valorizei nestas interações.

Quadro 3 - Participação nas Atividades Escolares

Tipologia	Atividades	Participação e Contributos	Aprendizagens
A) Reuniões de Agrupamento e Escola Direção de Turma TR	Direção de Turma	Acompanhamento do PC nas tarefas inerentes à direção de turma; Organização das aulas de cidadania;	Dinâmicas e tarefas do DT; Saúde Mental (tema - aulas de cidadania, 12.ºANO);
	Reuniões de Conselho de Turma	Discussão do aproveitamento dos alunos; Discussão de situações logísticas dos alunos e da escola; Auxílio ao PC na redação das atas de conselho de turma; Gestão de datas de visitas de estudo;	Propósito das reuniões, organização das atas e documentos relacionados;
	Reuniões Grupo de Educação Física (ANEXO 10)	Adaptação e modificação do PNEF às capacidades da escola em colaboração com os colegas de EF; Discussão de mudanças e métodos avaliativos; Discussão sobre a aquisição de material desportivo para a escola; Criação do cartaz para o Desporto Escolar;	Adaptação do currículo às condições da escola; trabalho em equipa; criação de documentos auxiliares; fornecimento de material de EF;
	Reuniões Intercalares	Auxílio do PC na redação das atas de conselho de turma; Discussão do aproveitamento dos alunos; Discussão de situações logísticas dos alunos e da escola;	Perceção das dinâmicas das reuniões intercalares e seu objetivo;
	Reunião de Agrupamento	Discussão da informação estatística da escola; dos exames nacionais e o ranking das escolas; Plano de	Contacto com o projeto educativo e o plano de atividades; conhecimento das

		Atividades; Projeto Educativo e projetos da escola; Receção aos Encarregados de Educação;	dinâmicas e missão do agrupamento;
	Reuniões de Avaliação	Discussão do aproveitamento dos alunos e avaliação final; Lançamento das classificações finais;	Utilização do E.Schooling para lançar notas; Perceção das dinâmicas de avaliação;
B) Atividades Organizadas	Olimpíadas do Desporto (ANEXO 14)	Organização da atividade; Criação de sistema de pontuação automático (direto) através de Google sheets; Acompanhamento e monitorização da atividade; Reuniões de discussão da atividade; Criação de cartazes; Responsabilização e atribuição de tarefas aos alunos estagiários do Curso Técnico de Desporto;	Melhoramento de capacidades tecnológicas Google; redação dum regulamento de atividade; tecnologias de imagem (Photoshop); capacidade de multitarefa; capacidade de supervisionar e de gerir atividades; desenvolvimento de sistemas de pontuação (tempo real); capacidade de trabalhar em equipa;
	Tetratlo (ANEXO 13)	Organização da atividade; Acompanhamento do sistema de pontuação; Acompanhamento e monitorização da atividade; Reuniões de discussão da atividade; Criação de cartazes; Responsabilização e atribuição de tarefas dos alunos estagiários do Curso Técnico de Desporto;	

	Corta-Mato (Faltei) (ANEXO 15)	Organização da atividade; Criação de cartazes;	
C) Atividades de Acompanhamento	Feira das Universidades	Acompanhamento e monitorização dos alunos; Auxílio na distribuição de atividades; Registos fotográficos;	Importância das escolhas no futuro dos alunos;
	Dia do Cinema		Importância do cinema na cultura dos alunos;
	Bicicletas e Trotinetes Como Usar - PSP		Dinâmicas das trotinetes elétricas e os perigos inerentes;
	Formação de Primeiros Socorros e DAE		Utilização prática do DAE; Auxílio a alunos numa emergência;
D) Atividades Lúdicas e Recreativas	Jantar de Natal ESB	Relaxar e conviver com os colegas, sem preocupações.	
	Sardinhada Abel Varzim		
	Sunset AEB Party		
	Jantar ERASMUS+	Jantar com professores, alunos e <i>Staff</i> do grupo de Erasmus+ do AEB.	Dinâmicas do programa e do funcionamento do programa e dos alunos em Erasmus.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Desafios e Estratégias para uma Educação Física Inclusiva numa Unidade Didática de Andebol

Resumo

Este estudo surge no âmbito da conceção de professor-investigador da sua própria ação, alicerçada na reflexão contínua e na adaptação das práticas pedagógicas na busca de um ensino de qualidade, inclusivo e motivador. Realizado durante o estágio profissional, esta experiência pedagógica teve como preocupação e interesse influenciar positivamente a participação e a qualidade da aprendizagem e participação dos alunos na modalidade de andebol, promovendo-se um ensino equitativo e acessível para todos. A investigação foi realizada no segundo semestre de 2022/2023 numa escola do concelho de Barcelos, numa turma de 12º ano de escolaridade com 13 alunos, dos quais sete eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, ao longo de uma unidade didática de andebol com nove aulas (de 90 minutos). Desenvolveu-se a observação sistemática, com recurso à gravação das aulas. Para avaliar a eficácia das mudanças estruturais do campo e dos constrangimentos adicionados utilizou-se o *Game Performance Assessment Instrument*. Adicionalmente, contou-se com o diário de bordo, no qual constavam as notas de campo e reflexões das aulas. Os resultados indicam que a abordagem utilizada contribuiu para uma participação mais equitativa entre os alunos, independente das suas capacidades motoras, e fomentou um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e cooperativo. As modificações introduzidas e ajustadas de aula para aula, ao longo da unidade didática e com base em ciclos articulados de planeamento, ação e reflexão, terão favorecido a melhoria da compreensão do jogo, o domínio das competências motoras e o comprometimento dos alunos com a prática desportiva.

Abstract

This study emerges within the framework of the teacher-researcher's conception of their own action, grounded in continuous reflection and adaptation of pedagogical practices aimed at achieving quality, inclusive, and motivating physical education. Conducted during the school placement, this pedagogical experience aimed to positively influence student participation and learning quality in handball, promoting equitable and accessible teaching for all. The research took place in the second semester of 2022/2023 at a school in Barcelos, Portugal, with a 12th-grade class comprising 13 students (seven male, six female), over a nine-lesson (90 minutes each) handball unit. Systematic observation was conducted using class recordings. The Game Performance Assessment Instrument was employed to evaluate the effectiveness of structural changes to the playing field and added constraints. Additionally, field notes and lesson reflections were kept in a digital diary. The results indicate that the approach used facilitated more equitable participation among students, regardless of their motor abilities, and fostered a more inclusive and cooperative learning environment. The adjustments made from lesson to lesson throughout the unit, based on iterative cycles of planning, action, and reflection, likely enhanced game understanding, motor skill mastery, and students' commitment to sports practice.

Introdução

O desafio do PE inicia-se na escolha das estratégias e metodologias que providenciem aulas abrangentes no que diz respeito aos aspetos socio afetivos, cognitivos e motores das necessidades dos alunos. Paralelamente, que contribuam para sustentar aprendizagens duradouras inseridas num ensino inclusivo e motivador. É neste contexto que a PES pode ser entendida como uma oportunidade única para explorar a tomada de decisões informadas na (re)estruturação das aulas e na gestão das intervenções.

Com efeito, a prática pedagógica é um laboratório de experiências reais, tendo sido determinante para o meu desenvolvimento profissional. Como ratifica Queirós (2014, pág. 70), “a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão”. Enquanto docentes, somos geradores de conhecimento, sendo crucial, para isso, o estudo contínuo e investigação da própria prática. A

investigação-ação surge, então, como uma resposta à natureza multifacetada da profissão, podendo diminuir a distância entre a teoria e a prática real de ensino. A investigação-ação a que o docente deve aderir é uma via para problematizar as questões pedagógicas, ajudando-o a compreender e a identificar formas de melhorar a sua prática docente (Casey & Dyson, 2009).

Ainda que difícil, o ensino dos jogos desportivos (JD), se bem conduzido, pode contribuir para a formação de alunos inteligentes, capazes de dar respostas adaptativas e específicas ao contexto e às diferentes situações inerentes aos jogos reais. Neste contexto, o meu EP desenvolveu-se em ciclos de ação-investigação da própria prática, observação sistemática, reflexão e subsequente ação. Quanto à reflexão na ação, propriamente dita, traduz-se na capacidade de identificar a necessidade de mudar, ajustar o processo, em tempo real, ou seja, o contexto de ensino, sempre que necessário. Por conseguinte, fui procurando analisar, refletir sobre como modificar as tarefas de ensino, formas de jogo, constrangimentos ou outro tipo de intervenção que facilitassem o processo de aprendizagem em contexto prática.

O que é um bom jogo de invasão no contexto escolar?

É frequente depararmo-nos com disparidades de competências entre os alunos nas várias fases do jogo. Esta discrepância torna desafiante adaptar os jogos aos diferentes níveis dos alunos, procurando manter o equilíbrio entre a dificuldade e o desafio para todos, enquanto se estimula a promoção da atividade física e o interesse pelas várias modalidades desportivas. Para responder a esta dificuldade, é fundamental estabelecer objetivos e perspetivar o que se espera dos alunos relativamente à aprendizagem dos JDC e definir claramente o que é um bom jogo.

De acordo com Hastie (2022, p. 116) um “bom jogo”, é aquele que tem regras “claras, concisas, intuitivas e fáceis de memorizar”. Ou seja, regras que permitam que o jogo “funcione” e que garantam elevados níveis de participação, independentemente do nível técnico e tático dos participantes (Hastie, 2010). Um “bom jogo” também é, segundo Siedentop *et al.* (2004, cit. p/ Hastie *et al.*, 2013), aquele em que o aluno compreende o fluxo de um jogo, sabe que táticas a equipa tenta executar, posiciona-se corretamente, toma boas decisões e possui ferramentas para executar essas decisões eficazmente.

Assim, como defende Hastie (2010), a primeira preocupação deve ser criar condições para que o jogo seja prazeroso para todos os participantes. O objetivo é,

como afirmam Pinto e Graça (2004, cit. p/ Graça & Mesquita, 2015, p. 133), “gerar interesse e gosto pela prática formando um aluno desportivamente culto e adepto de um estilo de vida ativo e saudável”. Adicionalmente, o jogo terá de ser uma atividade desafiadora contínua, fácil de aprender (regras claras), mas com aperfeiçoamento mais complexo dos gestos técnicos e com claros indicadores de performance (Hastie, 2010). Desse modo, garante-se que os alunos têm elementos para se situarem na sua aprendizagem e que todos têm a oportunidade de finalizar e de chegar ao golo (Hastie, 2022, p. 116). Ao salvaguardar-se o equilíbrio dos jogos e da formação de equipas justas, evita-se qualquer domínio ou discrepâncias excessivas de golos, o que implica um contínuo ajuste às diferentes situações de aprendizagem.

A criação de um ambiente adequado à aprendizagem do jogo envolve fazer adaptações estruturais, como ajustar as medidas do campo, mudanças no número de jogadores ou adicionar constrangimentos. Estas mudanças visam criar um jogo inclusivo, desafiador e bem-sucedido para todos os participantes, eliminando qualquer forma de autoexclusão das atividades e contribuindo para a sua compreensão, bem como para o aprimoramento das capacidades motoras específicas dos alunos.

Forma básica de jogo, formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo

Os JDC de invasão instituídos incluem formas de jogo complexas e exigentes, no que diz respeito às competências fisiológicas, técnicas e táticas dos seus praticantes. Quando nos vários contextos de prática, incluindo na EF, os participantes se revelam incapazes de dar resposta às exigências do jogo completo, é essencial adaptar e repartir (decompor) o jogo em formas mais “digeríveis” para que os alunos tenham espaço, tempo e oportunidade para as aprender e integrar. Como referem Graça *et al.* (2019, p. 111), os JDC:

são atividades de elevada complexidade de grande exigência sobre os fatores de rendimento físicos, técnicos, táticos e psicológicos implicando da parte dos praticantes uma adaptação de resposta nos domínios cognitivo, afetivo e motor.

Os modelos de natureza construtivista, como o TGfU, o MCJI ou o MED, são centrados no jogo e no aluno, cuja ênfase dada à capacidade técnica é tão importante quanto a que se dá à capacidade de decisão tática. Isso mesmo é destacado por Mitchel *et al.* (2006, p. 8) quando afirmam que

“muitos professores de EF ensinam a tática e a técnica, mas têm dificuldade em interligar as duas componentes (...) embora a execução de uma habilidade seja crítica para a performance do jogo, decidir o que fazer em situação de jogo é de igual forma importante.”

A propósito do MCJI, Graça *et al.* (2019) assinalam três tipos de situações de aprendizagem: a forma básica de jogo (FBJ), as formas parciais de jogo (FPJ) e as tarefas baseadas no jogo (TBJ). O objetivo é promover a aprendizagem do jogo através de formas mais simples, sem destruir a sua representatividade.

O conceito de FBJ não é mais do que o jogo formal modificado, devendo ser mais simples, sem perder a representatividade e seguindo “princípios da continuidade, da progressão e da complexidade crescente” (Quina & Graça, 2007, p. 1). Ou seja, “são versões modificadas do jogo formal, apropriadas ao nível de jogo dos alunos” (Graça *et al.*, 2019, p. 120), bem como ao nível das suas capacidades fisiológicas (como a condição física), motoras e de compreensão. O jogo deve, então, ser adaptado mediante a sua estrutura, formato tático e o tipo de materiais usados, como por exemplo uma bola mais pequena ou mais leve na abordagem do andebol.

As FPJ são versões simplificadas da forma de jogo em questão, concentrando-se num ou em vários objetivos específicos, como por exemplo, finalizar com recurso à penetração. O objetivo é abordar fases ou elementos mais específicos do jogo, sem perder de vista a situação real. Estas “formas parciais de jogo permitem que os alunos se concentrem em problemas específicos do jogo, facilitando a aprendizagem e a resposta a desafios particulares” (Graça *et al.*, 2019, p. 122).

As TBJ são um recurso de complemento às outras formas de exercitação, apresentando-se como uma solução mais simples face aos eventuais problemas de natureza técnica. São tarefas “que enfatizam, primordialmente, os mecanismos de execução num contexto muito simplificado” (Graça *et al.*, 2019, p. 123), assumindo-se como a unidade mais básica das formas de exercitação.

Nestas formas reduzidas, cada tarefa é projetada para ativar as capacidades de forma sincronizada, refletindo as exigências multifacetadas do jogo, criando jogadores não só tecnicamente proficientes, mas também taticamente astutos.

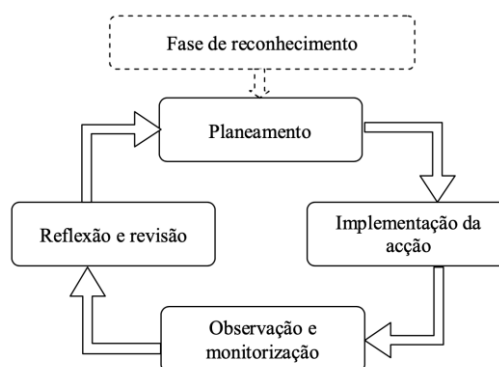
Investigação-ação e reflexão

Como anteriormente referido, a investigação-ação é essencial para problematizar e melhor entender a prática pedagógica, facilitando a análise do conteúdo programático e do currículo. Como defendem Behets e Vergauwen (2006, cit. p/

Casey & Dyson, 2009), esta prática investigativa é transformadora e impactante para o PE, na medida em que este observa, reflete e age de forma reflexiva. Segundo Ryan *et al.* (2017), é dessa forma que as competências pedagógicas e o *feedback* retirado das tarefas são interiorizadas. Além disso, como argumenta Ryan (2020), sendo um processo evolutivo vai-se tornando mais preciso com a prática, exigindo a capacidade de observar, identificar problemas e ponderar sobre as soluções mais apropriadas. A incorporação destas práticas promove e sustenta a confiança na aplicação de novas ideias e práticas para beneficiar o ensino (MacPhail *et al.*, 2023).

Durante o EP, a prática reflexiva e investigativa envolveu um ciclo contínuo de planeamento, implementação na ação, observação e monitorização (dos jogos desportivos) e reflexão, revisão, conforme se pode observar na Figura 1. Segundo Kemmis (2009), a investigação-ação é um processo crítico e autocrítico que visa a transformação das práticas educativas, proporcionando a sua compreensão profunda e dos seus desafios, o que leva a mudanças significativas, tanto no desempenho docente quanto na interação com o ambiente e os alunos.

Figura 1- Ciclo de Investigação-ação



Gilbourne (1999, 2000, cit. p/ Castro *et. al.*, 2012, p. 7)

Nesta abordagem cíclica, a “ação” é a etapa em que se implementa o que foi interiorizado por meio da reflexão da prática pedagógica e seguidamente planeado. Com base na análise crítica, são tomadas decisões informadas e aplicam-se estratégias com o fim de mudar comportamentos mediante um objetivo. Isto pode envolver a introdução de novas situações de aprendizagem ou formas de jogo, modificação de tarefas, com ajuste contínuo das práticas com base do feedback da resposta dos alunos. Situado nesta dinâmica, o questionamento guiado “potencia a melhoria das capacidades de resolução de problemas e o pensamento crítico dos

alunos” (Maxwell *et al.*, 2015, p. 3). Reconhecer a relevância destas práticas é crucial para um ensino atualizado e adaptável.

A Problemática

Na perspectiva de Capel (2000, cit. p/ Marsden & Weston, 2007), atualmente, o desafio central nas aulas de EF é garantir um ensino de qualidade, que seja equitativo e acessível a todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou entusiasmo pela disciplina. A crescente disparidade de níveis (resultante da falta de experiências motoras durante a infância e adolescência), aumenta a dificuldade para proporcionar aulas ajustadas às necessidades de todos. A implementação de práticas inclusivas, em especial nos desportos coletivos, que permitam a participação de todos os alunos, sem comprometer o prazer e a realização inerentes à prática desportiva, revela-se uma tarefa de crescente complexidade.

Considerando que a prática reflexiva é transformadora e aumenta a capacidade de intervenção do professor, o propósito deste estudo é compreender se os resultados dessa prática reflexiva (investigação-ação) e as mudanças resultantes nas formas de jogo, nos constrangimentos adicionados ou nas dimensões do campo, influenciam positivamente a participação dos alunos com menor capacidade motora numa UD de andebol. Além de investigar o impacto da prática reflexiva do professor na participação e na qualidade da prestação dos alunos, o estudo procura observar, de aula para aula, as melhorias concretizadas por meio dos ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão. A metodologia adotada visa, assim, promover as aprendizagens pedagógicas do PE e melhorar a qualidade e participação dos alunos, especialmente dos que apresentam capacidades táticas e técnicas mais limitadas.

Metodologia

A metodologia utilizada insere-se nos quadros conceituais da investigação-ação, em que o PE assume os papéis de ‘investigador e prático’ (Watt & Watt, 1993, cit. p/ Castro *et. al.*, 2012, p. 4). Ao integrar o PE como investigador, o estudo concentra-se na análise crítica na primeira pessoa, resultante dos “ciclos autorreflexivos que incluem o planeamento, ação, observação e reflexão” (*op. cit.*, pp. 6-7), desenvolvidos numa UD de andebol. Esta abordagem metodológica pretende identificar as

mudanças progressivas no ensino e aprendizagem, avaliando se as estratégias adotadas conduzem a uma evolução positiva na experiência educativa dos alunos.

Contexto e Participantes

Este estudo decorreu no âmbito do EP do Mestrado em Ensino em EF inserido no plano de estudos da FADEUP, no segundo semestre, do ano letivo de 2022/2023, numa escola do concelho de Barcelos. O trabalho envolveu 13 alunos, sete do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos (média de 16.31 ± 0.87 anos), inscritos numa turma do curso científico-humanístico de economia. Realizou-se com o apoio de uma especialista em didática de andebol da FADEUP, estando integrado num projeto de investigação destinado a apoiar as práticas dos PE, com o objetivo de promover um ensino da EF mais inclusivo.

Todos os alunos participantes assinaram um consentimento livre e informado para a gravação e utilização das suas aulas, sendo ainda preenchido e assinado pelos encarregados de educação, dos alunos menores de idade.

Desenho da unidade didática de andebol

Foram planeadas um total de nove aulas, com a duração de 90 minutos cada, cujo espaço de lecionação variou, devido à rotatividade inerente ao *roulement*⁴.

O planeamento da UD teve por base a proposta didático-metodológica de Estriga e Moreira (2014), fundamentada em modelos construtivistas como o TGfU e o MCJI, em que o ensino dos JD se desenvolve com recurso às já mencionadas três categorias de tipologia de exercícios: FBJ, FPJ e TBJ.

Antes mesmo de definir os conteúdos da UD, foi necessário realizar a avaliação diagnóstica (AD), de modo a situar a aprendizagem dos alunos e a planear de forma cíclica os conteúdos de aula para aula. Durante a AD, permiti que os alunos escolhessem as equipas, porém rapidamente percebi que teriam de ser alteradas para manter o equilíbrio de jogo. Assim, as equipas não foram as mesmas em toda a UD, em primeiro lugar, para garantir a homogeneidade e equilíbrio das equipas e do jogo; em segundo, a falta de alunos no decorrer da UD obrigou a mudanças, a fim de garantir a primeira premissa e otimizar o equilíbrio competitivo.

⁴ *Roulement* de espaços: calendarização dos espaços de aula disponíveis ao longo de cada semestre.

Tabela 1 - Dificuldades e dúvidas observadas na AD

Dificuldades e dúvidas observadas na aula diagnóstica
<ul style="list-style-type: none">• Autoexclusão dos alunos com menos capacidade técnica;• Dificuldades na desmarcação para espaços livres;• Deslocamentos;• Alunos com menos capacidade técnica não conseguem resolver superioridade numérica;• Os alunos não sabiam defender;• Fraca amplitude de jogo;• Habilidades técnicas pouco desenvolvidos em alguns alunos;• Cansaço;• Como motivar alunos que não gostam da modalidade?• Pouca iniciativa na tomada de decisão: rematar à baliza ou não?• Pressão ao portador da bola;• Falta de iniciativa ao ataque a espaços vazios;• Ocupação racional do espaço.

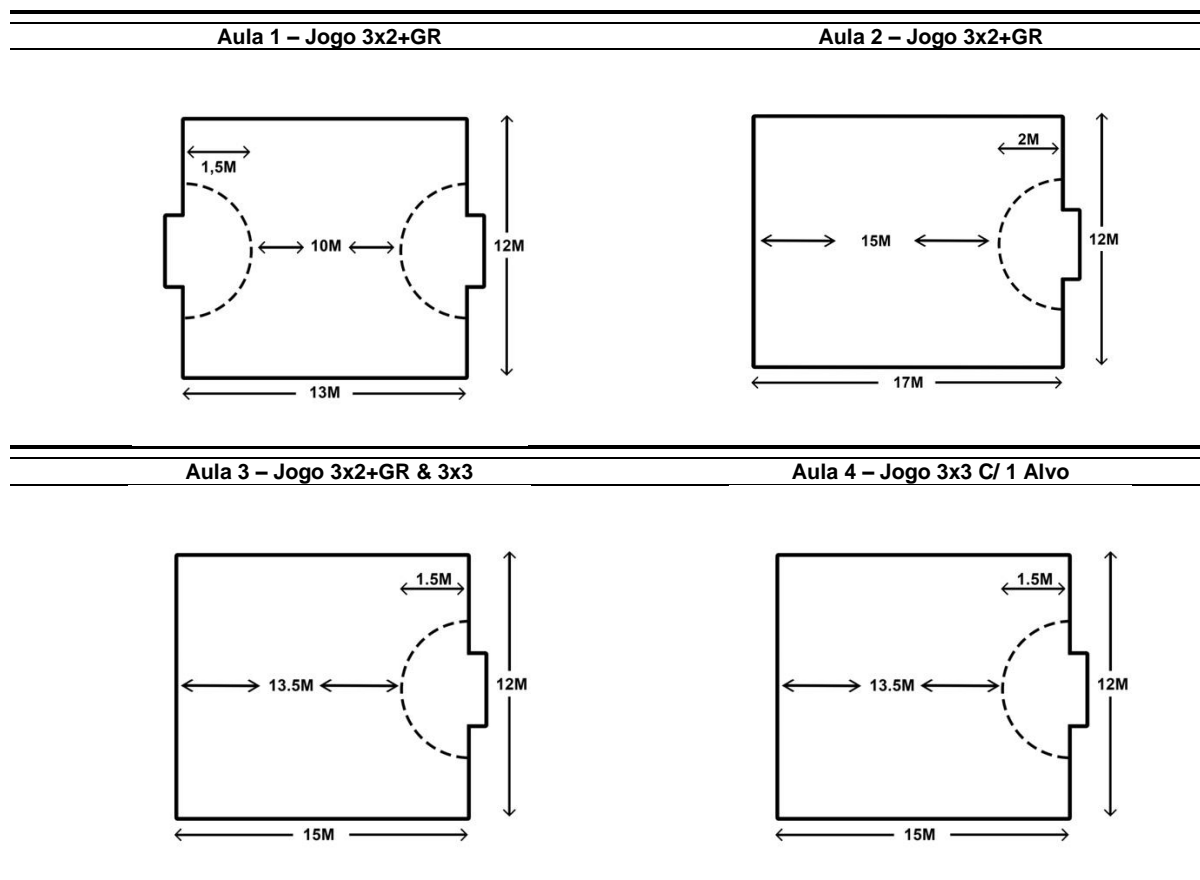
Padlet de Rafael Carreiras, Diário de Bordo 2022/23

Para responder às dificuldades detetadas (Tabela 1), a estrutura da aula foi organizada da seguinte forma: os primeiros cinco a dez minutos eram reservados para circuitos de treino funcional ou TBJ com alguma intensidade, para aumentar a temperatura corporal dos alunos e prepará-los para a parte fundamental da aula. Alternativamente, nesta fase da aula, trabalhavam-se os gestos técnicos com manipulação da bola, sobretudo o remate e o passe, associados a uma vertente lúdica, melhorando o ambiente e o humor dos alunos. Seguidamente, recorria-se a FPJ (1x0, 2x1, 3x2, 3x3), em função dos objetivos táticos e técnicos da aula. Por fim, de acordo com os objetivos da aula e o nível dos alunos, acontecia uma de duas situações: mantinha-se a FPJ (c/ superioridade numérica), ou voltava às FBJ (3x2+Gr, 4x3+Gr – igualdade numérica). A manutenção da superioridade numérica foi mantida, na maior parte destas formas de jogo, para que os alunos tivessem mais facilidade na aquisição das competências a serem desenvolvidas.

Seguidamente, conforme discutido com a especialista de andebol, adotou-se uma postura dinâmica e ativa em relação às mudanças na própria aula, utilizando a abordagem “*game sense approach*”, também mencionada no programa “*change it up*”, desenhado pela Australian Sports Commission (2007). Se a situação de aprendizagem não funcionasse ou se se observasse desequilíbrio entre as equipas, estas propostas seriam alteradas, nomeadamente: a formação das equipas, a estrutura dos campos (Tabela 3), o tamanho das balizas, ou adotar uma forma de jogo mais simples.

A partir da reflexão da AD, foi implementada a FBJ1, conforme Estriga e Moreira (2014), estruturando-se a unidade de ensino (ver ANEXO 22).

Tabela 2 - Estrutura dos campos (drible impossibilitado em todos os jogos pelo uso da bola soft)



Instrumentos e Procedimentos de recolha

1. Equipamentos para gravação e recolha de vídeo: “iPhone 11 Pro Max” e “GoPro Hero 9 Black”. Foram gravadas quatro aulas de uma UD de andebol, de um total de nove aulas de uma turma do 12.º ano de escolaridade. Por razões informáticas, os vídeos das aulas 5 a 9 foram perdidos.

2. *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) e fórmulas (tabela 3), utilizando a TallyMander APP):

a. A aplicação móvel Tallymander APP foi programada para inserir variáveis e equações matemáticas do GPAI. Os dados foram codificados na aplicação, funcionando como uma ficha digital que facilita a observação das gravações das aulas e fornece um *output* com toda a informação (ANEXO 18).

b. Variáveis utilizadas no GPAI: tomada de decisão; execuções das habilidades motoras; e suporte fornecido sem bola. Critérios avaliados (Tabela 23): índice de tomada de decisão; índice de execução das habilidades motoras específicas (passe

e remate); índice de suporte (posicionamento); índice de envolvimento no jogo; e índice de performance de jogo.

3. Diário de bordo digital: registo reflexivo de todas as aulas, utilizando uma plataforma digital, como forma de portefólio reflexivo denominado de “Padlet” (ANEXO 1). Aqui, registava as minhas questões, autocriticas, autoavaliação para, conseqüentemente, obter elementos para compreender a minha prática. Servia, ainda, para perceber o que poderia fazer de diferente no ciclo de planeamento seguinte e, por conseguinte, alcançar o que Collins (2009, cit. p/ Castro *et al.*, 2012, p. 3) refere de “aperfeiçoamento do próprio trabalho e das situações onde este se desenvolve”.

Tabela 3 - Game Performance Instrument – componentes, fórmulas e critérios utilizados (Adaptado de Mitchel et al., 2006)

Componentes avaliadas do game performance	
Tomada de decisão (<i>Decision making</i>) / (DM)	Decisões apropriadas sobre como age com a bola durante o jogo (iDM = <i>inappropriate decision making</i>)
Execução de habilidade (<i>Skill execution</i>) / (SE)	Execução eficiente das habilidades selecionadas. (iSE= <i>inappropriate skill execution</i>)
Suporte / (S)	Fornecer apoio adequado a um colega de equipa com bola, estando na posição para receber um passe. (iS= <i>inappropriate support</i>)
Fórmulas utilizadas do game performance	
DMI=DM/iDM	<i>Decision-making Index</i>
SEI=SE/iSE	<i>Skill-execution index</i>
SI=S/iS	<i>Support index</i>
GI=DM+iDM+SE+iSE+S	<i>Game involvement</i>
GP= DMI+SEI+SI/3	<i>Game performance</i>
Crítérios GPAI para a UD de andebol	
Tomada de decisão	Aluno tenta passar para colega desmarcado Aluno tenta rematar quando numa posição adequada
Execução da habilidade	Receção – correta receção frontal c/ bola controlada Passe – Correto passe de ombro (em apoio), lateral ou de pulso, chegando ao alvo Remate – Remate em salto ou suspensão no alvo
Suporte	Aluno apoia o colega com bola reposicionando-se para criar linha de passe para uma posição apropriada.

*Não se inclui o suporte inapropriado (iS) no cálculo “*game involvement*” pois poderá sugerir que o jogador não participou no jogo

Procedimentos de análise

A análise de dados foi realizada aula a aula de forma cíclica, replicando o ciclo de investigação-ação, conforme metodologia da prática pedagógica. Das quatro aulas gravadas, foram selecionadas as formas de jogo 3x2, 3x2+GR e o 3x3. Depois de selecionadas as situações para análise, deu-se especial atenção aos períodos

contínuos dos minutos de jogo, excluindo as interrupções para instrução. Assim, cada jogo observado tem a duração de oito minutos acumulados.

Para a análise sistemática das ações de jogo e respetivo desempenho foi utilizado o GPAI (Mitchel et *al.*, 2006). As variáveis observadas e as fórmulas utilizadas estão descritas na

Tabela 3 e a codificação dos critérios de observação está descrita na Tabela 2. Atendendo a que pretendia focar-me na organização do ataque, optei por observar apenas as variáveis ofensivas individuais (tomada de decisão, execução, suporte e resultado da ação).

Os dados recolhidos pelo GPAI (componente ofensiva), por meio da utilização da “Tallymander APP” (ANEXO 18), foram gravados num programa de organização de informação “Notion” (ANEXO 19) e exportados para SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, versão 29.0). Utilizaram-se, também, testes não paramétricos de Wilcoxon, para comparar os resultados aula a aula a um nível de significância de 5%, e testes de estatística descritiva, para comparar os valores masculinos e femininos.

Resultados e discussão

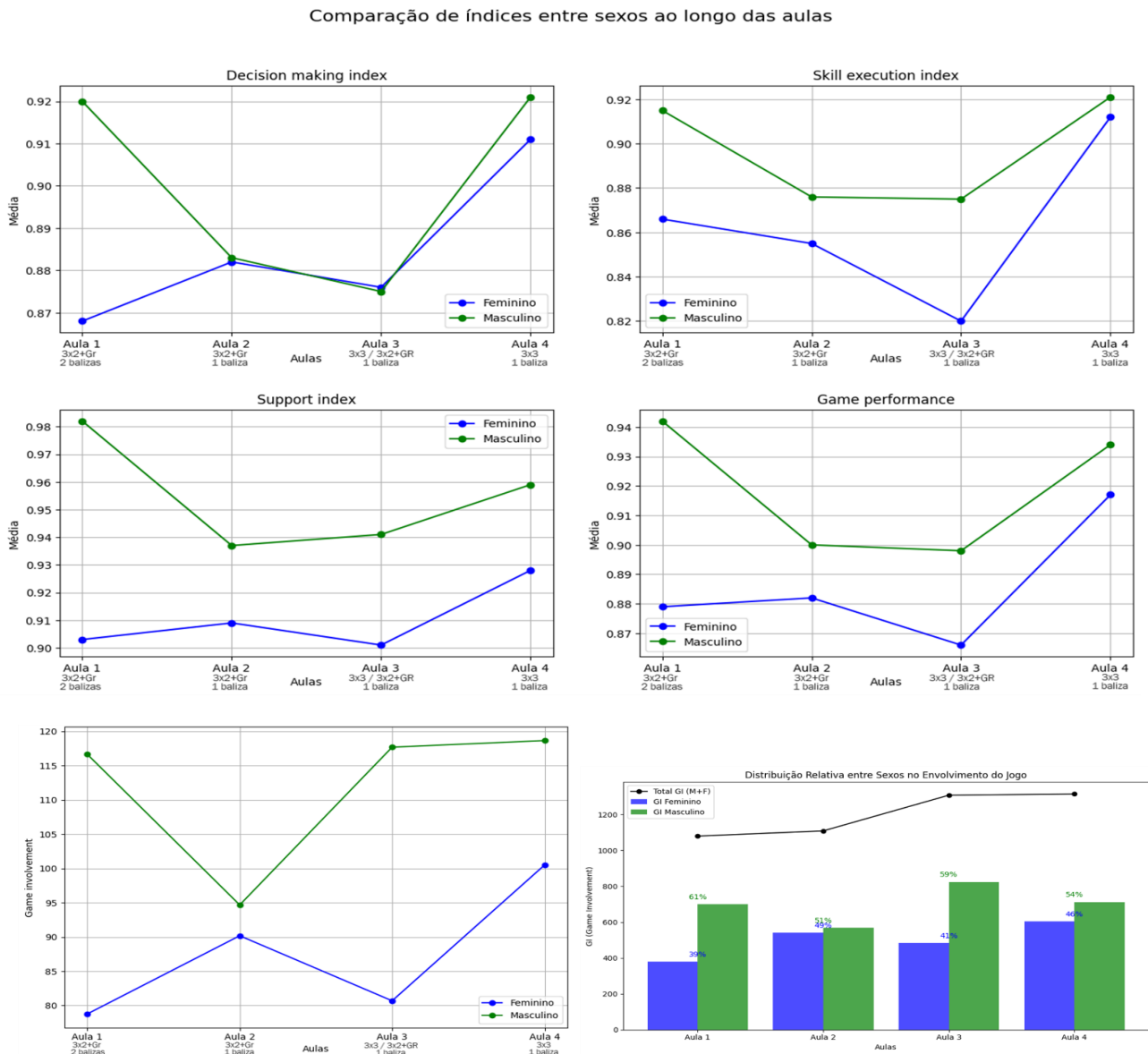
O objetivo primeiro deste trabalho era proporcionar aulas de andebol desafiantes, em que todos os alunos fossem incluídos nas ações de jogo e aprendessem. Simultaneamente, recorreu-se à metodologia de investigação-ação para informar a ação do professor estagiário e melhorar a sua prática.

Foram implementados ciclos de investigação-ação, aula a aula, uma vez que as modificações realizadas nas tarefas e situações de jogo eram continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de produzir novos conhecimentos e transformar/melhorar a prática e ensino do andebol. A monitorização e reflexão situada e participada, em colaboração com o NE e a professora orientadora (especialista no ensino do andebol na escola) foram aportes importantes para o PE, eu próprio, entender a prática e introduzir mudanças.

Apesar da diversidade de fontes e processos de conhecimento, optou-se por recorrer aos apontamentos do PE (diário de bordo) e à análise sistemática dos comportamentos ocorridos em jogo, cuja informação se extraiu conforme descrito na metodologia. Os resultados dos dados observados nas aulas apresentam-se na

Figura 1 - Comparação dos índices entre sexos ao longo das aulas, na qual se observam as médias sobre as diferentes componentes do GPAI avaliadas, tanto no sexo masculino como no feminino.

Figura 1 - Comparação dos índices entre sexos ao longo das aulas



Aula 1 – Jogo 1

A primeira aula teve como objetivo conhecer os alunos, situar o nível técnico e tático dos alunos face à natureza do jogo, e determinar os problemas de jogo a que daria prioridade. Comecei por decidir a forma de jogo mais adequada, considerando a AD, pela qual tomei consciência dos principais problemas e desafios práticos.

Alguns alunos, em especial as raparigas, revelavam-se pouco participativas. Assim, procurei observar as razões para encontrar soluções.

alguns alunos autoexcluía-se do jogo, mas não de forma propositada. Muitas vezes estes alunos não recebiam a bola dos colegas e por duas razões: primeiro, o seu posicionamento no campo, estavam muito atrasados ou muito adiantados; segundo, estavam marcados e não se desmarcavam para o espaço livre - Rafael Carreiras, Diário de Bordo 17/03/2023 - Aula 1

Embora os alunos valorizem a cooperação nos jogos coletivos, por vezes optam por resultados individuais, como marcar um golo, mesmo que isso implique excluir outros da jogada, consciente ou inconscientemente (Ahmed & Konukman, 2022). Os alunos menos capazes acabavam por se excluir inconscientemente, por nunca serem incluídos na jogada, e foi aqui que comecei a minha intervenção. Além disso, os rapazes jogavam mais entre si, prolongando o jogo até tentarem finalizar, encontrando, com maior facilidade, espaços e linhas de passe. Passavam a bola a quem confiavam para marcar, como resultado, as raparigas recebiam menos vezes.

Nesta aula, apesar da baixa participação feminina, uma aluna, com o papel de 'joker ofensivo' num jogo 3x2, realizou 229 ações, um valor atípico que foi retirado do cálculo da média da Aula 1 (ANEXO 20). Apesar das suas dificuldades motoras em comparação com as colegas, esta aluna executou mais ações devido ao seu papel específico, o que se revelou uma estratégia eficaz na criação de mais linhas de passe, como discutido por Pizarro *et al.* (2021). É de notar que a aluna registou o maior número de ações, tanto entre rapazes e raparigas. Paralelamente, verificou-se que o sexo masculino apresentou uma média superior em todas as variáveis observadas, e realizou cerca de 53.51% mais ações do que as raparigas num jogo de oito minutos.

Para a aula seguinte, os objetivos foram: aumentar a participação feminina e melhorar o seu posicionamento em campo explorando a amplitude de jogo; e resolver a situação observada na aula anterior – a reduzida dimensão dos campos resultava numa transição rápida e fácil entre balizas. Solução: modificar o campo, removendo uma baliza e exigindo que as equipas avançassem até à linha de fundo antes de atacar novamente, promovendo um jogo com mais ações antes da finalização.

Aula 2 – Jogo 2

Na segunda aula, comecei por discutir a participação feminina no jogo. Por meio do questionamento e discussão com os alunos, reforcei a importância de passar a bola para as raparigas, para promover um jogo mais coletivo. Encorajei as raparigas

a explorarem mais os espaços vazios, enfatizando a amplitude de jogo – um dos objetivos principais desta sessão. A composição das equipas também foi alterada para as tornar mais equilibradas, ajustou-se, ainda, o tamanho do campo e o número de alvos (número das balizas). O aumento do tamanho do campo deveu-se ao facto de estarmos alocados, pelo *roulement*, num espaço maior. Em vez de duas balizas, optou-se por um formato de jogo que implicava contra-atacar até ao meio-campo para, de seguida, finalizar na baliza. Por fim, foi introduzida uma regra que obrigava os três jogadores de cada equipa a tocar na linha de fundo, antes de iniciar um ataque até à baliza, com o intuito de impedir avanços prematuros e conceder, à equipa que defendia, o tempo necessário para se posicionar defensivamente.

Em face destas modificações introduzidas, observei uma melhoria no equilíbrio do jogo (Tabela 5).

Na aula de hoje e com a continuação da observação das habilidades dos alunos, consegui obter novos dados e melhor integrar os alunos que se autoexcluíam no jogo – Rafael Carreiras, Diário de Bordo 21/03/2023 – Aula 2

Analisando esta aula, observou-se que, ao contrário da aula anterior, o sexo masculino não monopolizou o jogo. A diferença no número de ações entre rapazes e raparigas reduziu drasticamente, de quase 54% para apenas 5%. Isso indicou uma diminuição nas ações totais dos rapazes e um aumento significativo das ações das raparigas, sugerindo que as mudanças implementadas foram eficazes. Com estas simples mudanças notaram-se diferenças estatisticamente significativas no DMI e no GP ($p=0.04$, $p=0.04$, respetivamente) (ver ANEXO 21), o que sugere maior equilíbrio no jogo. Para a aula seguinte, o objetivo foi continuar a desenvolver a noção de amplitude e de jogo posicional, assim como a manutenção da posse de bola.

Aula 3 - Jogo 3

Na terceira aula, os objetivos incluíam exercitar e aprimorar os conteúdos da segunda aula, especialmente as noções de posicionamento, bem como melhorar as habilidades individuais ofensivas e defensivas. Adicionalmente, visava-se responder rapidamente à perda ou ganho de bola, fomentando as transições ofensivas e defensivas. Desde então, os alunos tornaram-se mais eficazes no 3x2+GR. Progredi para um 3x3 no ataque até à linha de fundo e para o 3x2+GR para a baliza. Seguidamente, introduzi a igualdade numérica durante todo o jogo e substituí o GR por um cone, contando golo somente se a bola derrubasse o cone.

Com o aumento da complexidade da tarefa, a participação das raparigas tende a diminuir, enquanto os mais habilidosos resolvem o problema, excluindo os menos capazes. Segundo Munk e Agergaard (2015, cit. p/ Hovdal *et al.*, 2021), a falta de habilidades necessárias para resolver o jogo pode levar à exclusão da atividade. Devido ao aumento da complexidade, interrompi o jogo mais vezes, para questionar e refletir em pequenos grupos sobre as decisões de jogo, conforme previsto pela descoberta guiada, promovendo a reflexão sobre problemas técnicos e táticos.

Colocar todos a jogar não é tarefa fácil, conseguir supervisionar e questionar na direção correta também. Deste modo, vou observando e intervenho quando pertinente, por vezes paro o jogo, utilizo a descoberta guiada e o questionamento como ferramenta aliada no meu arsenal - Rafael Carreiras, Diário de Bordo 24/03/2023 - Aula 3

Era expectável que nesta aula a participação feminina baixasse. Os rapazes dominaram o jogo com 45.92% (ANEXO 20) mais ações que o sexo feminino. Relativamente às variáveis do GPAI, não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas, destacando-se apenas o envolvimento masculino com $p=0.02$ da aula dois para a aula três. Ainda nesta aula, notei que, após um golo marcado, havia uma interrupção no fluxo do jogo. Todavia, no andebol procuramos manter transições rápidas para garantir a continuidade do jogo. Assim, enfatizei o contra-ataque rápido, pois como lembram Estriga e Moreira (2014, p. 104): “Assim que recuperar a bola, passar de imediato a atacar”.

Com a melhoria da qualidade de jogo, houve necessidade de reforçar a defesa. Introduzi a responsabilidade defensiva individual; como consequência, os rapazes superaram, muitas vezes as raparigas – o que pode justificar a diminuição da participação feminina. Também tive de interromper várias vezes o jogo devido à posição inadequada e orientação corporal de algumas alunas, que recebiam a bola de costas para a baliza. Isso resultou em várias interceções, especialmente entre as alunas menos habilidosas ao passar a bola, o que também pode ter contribuído para a diminuição da sua participação nesta aula.

De forma a dar resposta aos problemas defensivos enfrentados, foi necessário promover a marcação individual, a fim de melhorar a velocidade das transições ofensivas e defensivas.

Aula 4 – Jogo 4

Mais uma vez, observaram-se diferenças notáveis entre sexos. Os objetivos para esta aula eram: melhorar a marcação individual e à zona, criar mais situações de

finalização, através da manutenção da posse de bola, e diminuir o tempo de resposta às perdas de bola.

Apesar de o sexo masculino ter apresentado maior envolvimento no jogo, quando se compara com a Aula 3, cujo envolvimento foi 46% mais alto que o de sexo feminino, essa disparidade reduziu consideravelmente na Aula 4: para cerca de 18.09%. Isto revela uma melhoria significativa no desempenho das alunas, refletindo uma evolução positiva na sua participação no jogo e reduzindo a diferença nas ações de jogo entre sexos. Este resultado sugere um jogo mais equilibrado e inclusivo.

No que diz respeito às métricas analisadas no GPAI, apenas o SEI revelou uma diferença estatisticamente significativa ($p=0.02$, ver ANEXO 21). Em comparação com o observado na aula anterior, verifiquei que, nesta aula, as raparigas se mostraram mais dinâmicas na procura de espaços vazios durante o ataque. Além disso, observei que as equipas jogavam de forma mais eficaz e aprimoravam a sua interação em campo.

Com a progressão do conhecimento do jogo e a melhoria do posicionamento tanto em largura quanto em profundidade, os alunos aumentaram o nível de competição e intensidade de jogo. Algo sustentado pela aquisição de novos gestos técnicos e conhecimentos táticos. As alunas de nível inferior mostraram desenvolvimento na iniciativa individual, identificando oportunidades de finalização e melhorando o passe e desmarcação em rutura. Isso intensificou a dinâmica competitiva entre as equipas, com alguns alunos apresentando sinais de cansaço, possivelmente devido à intensidade fisiológica comparável ao jogo formal, conforme estudado por Halouani *et al.* (2014) e Coutinho *et al.* (2016).

Senti que não é fácil manter a intensidade do exercício ao longo da aula. A certa altura deixou de haver oposição da equipa ao chegar à linha de fundo (...) Acredito que se deve ao cansaço dos alunos- Rafael Carreiras, Diário de Bordo 24/03/2023 - Aula 3

Nesta aula, observaram-se alguns progressos no jogo, nomeadamente: a resposta à perda de bola melhorou; a continuidade das ações na fase de ataque tornou-se mais consistente; as sucessivas tentativas de penetração por parte de todos os alunos aumentaram; a rotação de bola ocorreu de forma natural; e as alunas aprenderam a entrar e recuar quando necessário para criar linhas de passe. Pelo exposto, decidi aumentar a complexidade das FBJ nas aulas seguintes, com mais ênfase no 4x3+Gr e 5x4+Gr, mantendo a superioridade numérica.

Envolvimento no jogo das restantes aulas (Aula 5 a Aula 9)

As restantes aulas focaram-se na exercitação e consolidação das aprendizagens realizadas. A distribuição relativa da participação, entre sexos, foi uniforme durante o resto da UD, sendo semelhante às aulas 2 e 4 (ver ANEXO 20).

Após uma interrupção letiva, tivemos de recuar dois passos para avançar novamente. Esta interrupção teve um efeito negativo em todos, como tal, as aulas 5 e 6 serviram como aulas de consolidação e revisão. Um dos fatores que terá concorrido para esse retrocesso terá sido o calor que se fazia sentir, dado que as aulas foram realizadas no exterior.

Num dia de calor, algumas alunas não estavam muito participativas na aula. Porém, para a próxima vez irei realizar mais pausas durante a aula, de modo que eles se sintam melhor e mais capazes. (...) Foi difícil abordar amplitude ou o posicionamento dos alunos em campo. Hoje o problema foi essencialmente os deslocamentos e correr. – Rafael Carreiras, diário de bordo 28/04/2023 – Aula 6

Na aula 7, observou-se uma evolução significativa na compreensão do jogo, que se tornou mais profunda de uma aula para a outra. No final da aula, senti-me realizado ao constatar que realmente melhoraram a sua forma de jogar. As diferenças no passe, na desmarcação e rutura eram evidentes e ocorriam de forma natural. Além disso, quando não conseguiam recuperar a bola, reposicionavam-se rapidamente, facilitando a receção e criando mais linhas de passe.

Hoje os alunos foram muito diferentes, comparando-os com a aula anterior. Senti que evoluíram e aprenderam realmente, pois consegui observar mudanças nas suas ações de jogo. – Rafael Carreiras, diário de bordo 05/05/2023 – Aula 7

A maioria das alunas marcava frequentemente e, quando isso não acontecia, impunham-se constrangimentos com uma duração temporária (a cada um ou dois golos) para que todas participassem na jogada. Por exemplo, como no caso do *joker* da primeira aula, para que um golo fosse validado, a bola tinha de passar por todos, incluindo o *joker*. Com esta abordagem, apenas se validavam golos marcados por alunas com menor capacidade, forçando os seus colegas a assumirem o papel de *playmakers*. Estes momentos também davam uma vertente lúdica ao jogo e quando eram as meninas a marcar aumentavam a sua autoconfiança.

As aulas 8 e 9 marcaram o culminar da UD, com relevo nas formas de jogo mais complexas. No entanto, o aumento das dimensões do campo (1/3 de um campo oficial de andebol) revelou novas dificuldades. As alunas que jogavam nas pontas corriam bastante, mas participavam pouco nas jogadas, devido à exigência dinâmica da posição. Esta dinâmica era mais relevante quando a defesa se organizava em linha.

Assim, as alunas com mais dificuldades foram posicionadas no corredor central, tendo conseguido ganhar protagonismo e facilidade para rematar à baliza. Estas pequenas alterações na disposição das alunas, em campo, fizeram uma grande diferença na dinâmica e na heterogeneidade do jogo.

Deste modo quero registar que fiquei muito contente, pois quase todos os alunos conseguiram executar as ações de jogo fundamentais, com algum êxito, observando-se um jogo propriamente dito. – Rafael Carreiras, diário de bordo 05/05/2023 – Aula 7

Distribuição relativa entre sexos no envolvimento do jogo das aulas gravadas

Observou-se uma tendência crescente no número total de ações com o decorrer das aulas. A percentagem relativa de ações do sexo feminino aumentou da Aula 1 para a Aula 2, diminuiu na Aula 3 e voltou a aumentar na Aula 4. Pelo contrário, observou-se uma tendência oposta no sexo masculino, podendo indicar um padrão alternado de predominância de ações entre os sexos.

Uma vez que o objetivo não era reduzir a participação masculina, mas sim fomentar o aumento da participação feminina, tive um cuidado acrescido para equilibrar a participação efetiva de todos no jogo.

Conclusões

Na escola, procuramos garantir uma participação equitativa de todos, desencorajando o individualismo daqueles que monopolizam o jogo e incentivando a cooperação de todos e o trabalho em equipa. Neste contexto, este estudo teve como pilares centrais a exploração e a investigação da minha prática pedagógica, visando melhorar a inclusão dos alunos com capacidades motoras menos desenvolvidas ou menos competências de jogo nas aulas de EF.

É mediante o que se observa na aula que se planeia a aula seguinte, tendo em consideração os objetivos a atingir. Assim, a análise sistemática das ações de jogo baseou-se em cinco aulas gravadas, em quatro das quais se observaram diferenças estatisticamente significativas na participação feminina comparativamente à masculina. Apesar do número reduzido de aulas, é importante destacar que todos os alunos melhoraram, não apenas como jogadores, mas também como indivíduos, independentemente do sexo. Esta evolução deveu-se a fatores como a cooperação, o empenho e o entusiasmo de cada um, além do ambiente propício que foi criado para fomentar estas qualidades.

Das quatro aulas que foram gravadas, e ao longo de toda a UD, notou-se uma evolução constante, que levou ao aumento gradual da dificuldade das diferentes situações de aprendizagem. Isso contribuiu para a melhor compreensão do jogo, a melhoria das capacidades motoras e habilidades específicas dos alunos, a preparação física, as adaptações fisiológicas e, também, a promoção de valores do desporto e de civismo.

As modificações introduzidas ao longo das várias aulas, tanto na estrutura dos jogos como na simplificação das regras ou na adição de restrições para ajustar a dificuldade, afetaram positivamente a participação equitativa dos alunos. Aumentar o tamanho do campo de jogo resultou em mais ações de jogo, enquanto em espaços menores, como foi o caso da primeira aula, os alunos conseguiram aproximar-se da baliza com apenas dois passes, traduzindo-se em menos ações por jogo.

Nas formas de jogo com igualdade numérica, os desafios foram maiores para aqueles com maior dificuldade, levando a uma menor participação e reduzindo a capacidade de decisão. Notou-se também que a implementação de regras específicas, como a necessidade de a bola passar por todos os jogadores antes de marcar um golo, ajudou a diminuir as diferenças nas ações de jogo entre rapazes e raparigas. Além disso, em espaços menores, a redução no número de balizas parece ter melhorado o desempenho dos alunos em todos os aspetos, provavelmente devido ao maior espaço e mais tempo disponível para a tomada de decisões.

É de salientar que todas as adaptações introduzidas procuraram considerar a individualidade de cada aluno, de cada equipa e dinâmica de jogo da turma. Era fundamental modificar o jogo, mas com o cuidado de preservar a essência da modalidade. Assim, em todas as FBJ, FPJ e TBJ, procurou-se manter as características que definem a modalidade, para assegurar uma representação adequada sem perder a sua essência. Deve-se também reconhecer que as adaptações podem não funcionar conforme previsto, o que torna essencial reavaliar e refletir sobre as mudanças no comportamento e nas habilidades dos alunos em relação ao jogo. Efetivamente, é fundamental avaliar continuamente a atividade, refletir sobre as observações, decidir se é necessária uma intervenção, ajustar a dificuldade, implementar regras que auxiliem aqueles com mais dificuldades e aumentar os desafios para os mais capacitados.

Limitações de Estudo

O principal obstáculo foi a falta de espaço de armazenamento no telemóvel e na GoPro, devido à duração longa de cada aula e à escolha de gravar em *Full HD* (1920x1080p), para garantir qualidade. A alternância entre estes diferentes dispositivos, dificultou ainda mais a gestão do espaço de armazenamento por causa dos diferentes formatos de vídeo. Um erro durante o carregamento para a nuvem e a eliminação dos vídeos dos dispositivos, para criar espaço para novas gravações, resultaram na perda dos vídeos das aulas 5 a 9.

Além disso, a rotação de espaços comprometeu a estrutura da UD, pois nem sempre foi possível aceder ao espaço ideal, devido a fatores imprevistos, como condições meteorológicas adversas ou ocupação por outros docentes.

Sugestões para futuros estudos

Sugere-se que estudos futuros envolvam mais turmas e mais alunos, com recurso a formas de jogo que se adaptem ao nível dos alunos ao longo de toda a UD.

Paralelamente, seria interessante aumentar a complexidade da observação, incluindo, por exemplo, a análise do jogo de ataque sem bola e das ações defensivas individuais. Isso proporcionaria uma visão mais completa do perfil de desempenho do aluno, ajudando a entender em que aspetos ofensivos ou defensivos o aluno se destaca, contribuindo para uma abordagem pedagógica mais personalizada.

5. Considerações finais e perspetivas futuras

No dia em que iniciei a minha jornada profissional, mergulhei num mundo repleto de desafios e expectativas, em que cada dia se apresentava como uma oportunidade para enriquecer a vida. Abracei as incertezas, partilhando-as com aqueles que me rodeavam, ciente de que, com o tempo, seriam substituídas por sentimentos de partilha e saudade.

À medida que os dias avançavam, cada desafio tornou-se uma ferramenta poderosa de reflexão e aprendizagem, impulsionando a minha prática pedagógica e aumentando o meu conhecimento. O tempo dedicado ao estudo transformava cada obstáculo enfrentado, não apenas em novos conhecimentos e competências, mas também na compreensão mais profunda do impacto que poderia ter na vida e na aprendizagem dos meus alunos. Percebi que a docência é uma prática

transformadora, destinada a melhorar pessoas, o que aumentou a minha paixão de ensinar.

O desenvolvimento das minhas competências pedagógicas resultou na redução dos meus erros, bem como na melhoria da minha capacidade de lidar de forma mais eficaz com problemas, contribuindo para a evolução do meu tato pedagógico.

Também a capacidade de observação foi um desafio, e acredito que seja uma ferramenta em constante progresso, pois a abordagem que adotamos nas aulas está sempre sujeita ao que vemos, como vemos ou interpretamos. De facto, como salienta Hoffman (1983), é fundamental desenvolver um olhar clínico específico (ao longo do processo de profissionalização).

O sentido de responsabilidade e a criação de novos laços fizeram-me compreender a efemeridade da experiência educativa, reforçando a minha convicção de que a educação vai além do conteúdo didático. Trata-se de construir relações, entender as individualidades e fomentar um ambiente de apoio mútuo e segurança, onde todos possam evoluir. Essas relações, pautadas pelo respeito e empatia, foram cruciais para criar um ambiente positivo, eficaz e carinhoso, no qual todos se sentiam valorizados e incluídos.

Na minha posição enquanto professor e educador, descobri a importância da reflexão e da autocrítica. O diálogo constante com o PC, a PO e os colegas do NE traduziram-se numa prática pedagógica mais rica e adaptativa. As diferentes perspetivas e uma postura crítica sobre os diversos aspetos do EP contribuíram para o desenvolvimento de uma maturidade profissional que se distanciava daquela com que havia iniciado no início do ano. Tudo isso contribuiu para melhorar a minha capacidade de identificar e resolver problemas de maneira mais rápida e eficiente.

Ao refletir sobre esta grandiosa jornada, fica evidente que o sucesso só será alcançado se mantiver a paixão pelas pessoas, abraçando as suas individualidades e transformando os desafios em oportunidades de reflexão e aprendizagem. O caminho da docência é contínuo, e a cada ano conheço e cultivo relações que enriquecem tanto o ambiente educativo quanto a minha própria jornada pessoal. Esta é uma trajetória de autodescoberta, compromisso e responsabilidade, que se traduz no desenvolvimento dos outros para o bem da sociedade.

6. Referências Bibliográficas:

- Ahmed, M. D., & Konukman, F. (2022). Enhancing Students' Learning of Social Inclusion in Team Activities Through Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(1), (pp. 63-63).
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, (pp. 171-189).
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), (pp. 159-185). doi: 10.21814/rpe.12275.
- Anacleto, F. N. D. A. (2008). Do pensar ao planear: Análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado (Dissertação de Doutoramento) (pp.60-111).
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), (pp. 62-67).
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Australian Sports Commission. (2007). *How to CHANGE IT: Active after-school communities - A guide to help coaches and teachers improve sport-related games*. Australian Sports Commission.
- Azevedo, E., Ramos, A., Valério, C., Araújo, R., & Mesquita, I. (2023). Diving into Real-World Practicum in Physical Education: Deconstructing and Re-Signifying Pre-Service Teachers' Reflections. *Education sciences*, 14(1), 11.
- Batista, P., & Leite Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In Rolim Marques, R., Batista, P., & Leite Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 68-88). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (pp. 353-375).
- Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, 101553.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), (pp. 107-128).
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte (pp. 75-98) (pp. 101-144).
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), (pp. 5-8).
- Butler, J. (2016). "Development Learning and Curriculum Design" in *Playing fair*. (pp. 1-89). *Human Kinetics*.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), (pp. 523-538).
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), (pp.21-29).
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), (pp. 175-199).
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), (pp. 56-72).
- Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). *Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação*. *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*, 101-125.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of sport science*, 1(4), (pp. 1-11).

- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (37), (pp. 61-80).
- Coutinho, D. A. M., Reis, S. G. N., Gonçalves, B. S. V., Pereira, A. M., da Eira Sampaio, A. J., & Leite, N. M. C. (2016). Manipulating the number of players and targets in team sports. *Small-Sided Games during Physical Education classes. Revista de psicología del deporte*, 25(1), (pp. 169-177).
- Crawford, S., O'Reilly, R., & Luttrell, S. (2012). Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. *Reflective Practice*, 13(1), (pp. 115-129).
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), (pp.339-356).
- Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, (pp. 69-77).
- de Oliveira Ferreira, A., & de Souza, M. J. J. (2010). A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. *Revista Vértices*, 12(3), (pp. 165-176).
- de Oliveira, V., & Paes, R. R. (2004). A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. *Efdeportes.com: Revista Digital*, 10, 71.
- Direção-Geral da Educação (2018). Programa Nacional de Educação física 12º Ano – Aprendizagens Essenciais. República Portuguesa Educação.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education* 20: 264–81.
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), (pp. 28-31).
- Ennis, C. D. (2006). Curriculum: Forming and reshaping the vision of physical education in a high need, low demand world of schools. *Quest*, 58(1), (pp.41-59).
- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). Ensino do Andebol na Escola: Ensinar e aprender. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

- Estriga, L., Moreira, I. (2020) Proposta metodológica de ensino do andebol. Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar. (2 ed. 2ª reimpressão), Porto: Editora FADEUP (pp. 123- 198).
- Ferreira, M. (2021). Carga horária da disciplina de educação física foi reduzida e deixou de contar para ingresso no ensino superior. Polígrafo. Disponível em <https://poligrafo.sapo.pt/fact-check/carga-horaria-da-disciplina-de-educacao-fisica-foi-reduzida-e-deixou-de-contar-para-ingresso-no-ensino-superior>.
- Flores, M.A. & DAY, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, (pp. 219-232).
- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 83-90.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos de ensino dos jogos desportivos. Em Rosado, A. & Mesquita, I, *Pedagogia do desporto*. (pp. 131-163). Lisboa: Edições FMH.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2020). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (2 Ed. 2 reimpressão), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar*. Portugal: FADEUP (pp. 9-54).
- Graça, Amândio. (2014) "Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação Física". In *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, editado por Isabel Mesquita; Jorge Olímpio Bento, (pp. 93-117). Porto, Portugal: FADEUP.
- Grimminger, E. (2013). Sport motor competencies and the experience of social recognition among peers in physical education—a video-based study. *Physical education and sport pedagogy*, 18(5), (pp. 506-519).
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Halouani, J., Chtourou, H., Gabbett, T., Chaouachi, A., & Chamari, K. (2014). Small-sided games in team sports training: Brief review. *Journal of Strength & Conditioning Research*.
- Hastie, A. Peter. (2010). *Student-designed Games: Strategies for Promoting Creativity, Cooperation, and Skill Development*, Human Kinetics.

- Hastie, P. A. (2022). Learner-Designed Games: The Ultimate Empowerment of Sport Learners. In *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 114-129). Routledge.
- Hastie, P. A., Layne, T. E., & Mesquita, I. (2013). Evaluating game performance from external experts in Sport Education: A case study of Handball. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(1).
- Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.
- Hovdal, D. O. G., Haugen, T., Larsen, I. B., & Johansen, B. T. (2021). Students' experiences and learning of social inclusion in team activities in physical education. *European physical education review*, 27(4), 889-907
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (p. 39). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, (pp.109-118).
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planejamento e de ensino. *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*, (pp. 401-420).
- Jenkins, J. M., Garn, A., & Jenkins, P. (2005). Preservice teacher observations in peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), (pp. 2-23).
- Jenkins, Jayne M.; Veal, Mary Lou (2002). Preservice Teachers' PCK Development during Peer Coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), (pp. 49–68). doi:10.1123/jtpe.22.1.49.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), (pp. 1121–1134).
- Leandro Sousa Silva, T. M., Fazendeiro Batista, P. M., & Braga Graça, A. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, (pp. 1-29).

- Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), (pp. 228-243).
- Lee, O., & Choi, E. (2013). Utilizing peer coaching to facilitate pre-service physical education teachers' reflection. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22, (pp.147-154).
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspectiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.
- Lima, R., Resende, R., & Cardoso, S. (2015). A evolução do comportamento do professor cooperante na formação de professores de educação física; XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), (pp. 57-76).
- Machado, M., Matos, Z., Alves, M., & Batista, P. (2012). A promoção da reflexão no contexto do estágio profissional em educação física na perspectiva dos professores cooperante. *Conexões*, 10(2), (pp. 1-33).
- MacPhail, A. Scanlon, D. & Tannehill, D. (2023): Preparing pre-service physical education teachers as practitioner researchers, *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2023.2206849.
- Marsden, E., & Weston, C. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport, Education and Society*, 12(4), (pp. 383-398).
- Martins Coutinho, D. A., Gonçalves Nunes Reis, S., Varanda Gonçalves, B. S., Pereira e Silva, A. M., da Eira Sampaio, A. J., & Correia Leite, N. M. (2016). Manipulating the number of players and targets in team sports. Small-Sided Games during Physical Education classes. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), (pp. 169-177).
- Mason, R. J., Farrow, D., & Hattie, J. A. (2020). Sports coaches' knowledge and beliefs about the provision, reception, and evaluation of verbal feedback. *Frontiers in Psychology*, 11, 571552.

- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of teaching in physical Education*, 13(4), (pp. 395-405).
- Maxwell, D. O., Lambeth, D. T., & Cox, J. T. (2015). Effects of using inquiry-based learning on science achievement for fifth-grade students. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* (Vol. 16, No. 1).
- McCuaig, L., & Quennerstedt, M. (2018). Health by stealth—exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. *Sport, education and society*, 23(2), 111-122.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), (pp. 57-70).
- Mesquita I, Farias C, Hastie P. The impact of a hybrid Sport Education—Invasion Games Competence Model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*. 2012;18(2): (pp. 205-219).
- Mesquita, I., Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto In Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto* (pp.39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models in physical education*. Boston: Allyn and Bacon. (pp. 130-260).
- Mödinger, M., Woll, A., & Wagner, I. (2022). Video-based visual feedback to enhance motor learning in physical education—a systematic review. *German journal of exercise and sport research*, 52(3), (pp. 447-460).
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 14(1), (pp. 33-51).
- Nascimento, Maria Augusta. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2002.
- Neto, Carlos (2001). *A Criança e o jogo: Perspetivas de investigação*. In: Pereira, Beatriz & Pinto, António (coord.). *A escola e a criança em risco - Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Neto, Carlos. (2023). Carlos Neto: “A MAIOR PANDEMIA É O NÚMERO DE HORAS QUE ESTAMOS SENTADOS”. Sílvia Nugal Dias e Filipa Rendo (Ed.) *Família*

e consumo: Bebés e Crianças, Editora DECO PROTESTE.

<https://www.deco.proteste.pt>

- Nobre, P. R. B. (2021). Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico, (pp. 9-25). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), (pp. 75-97).
- Palakshappa, D., Virudachalam, S., Oreskovic, N. M., & Goodman, E. (2015). Adolescent physical education class participation as a predictor for adult physical activity. *Childhood Obesity*, 11(5), (pp. 616-623).
- Pizarro, D., Práxedes, A., Travassos, B., Gonçalves, B., & Moreno Domínguez, A. (2021). Floaters as coach's joker? Effects of the floaters positioning in 3vs3 small-sided games in futsal. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 21(2), 197-214.
- Quina, J. D. N., & Graça, A. (2007). O modelo de competência nos jogos de invasão aplicado ao ensino do jogo de futebol em contexto de clube/escola. In 1º Congresso Internacional de Jogos desportivos. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Quintal, T., Oliveira, R., Gaspar, A., Pestana, M., & Gouveia, E. (2018). Contributos do modelo de competência no ensino dos jogos desportivos de invasão nas aulas de educação física. *Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018*, 165-172.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), (pp. 270-280).
- Rink, J. E. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S. Silverman and C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education. Applying research to enhance instruction* (pp.171-198). Campaign, Illinois: Human Kinetics.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), (pp. 112-128).

- Rosado, A. (2015). Lidar com o erro em treino desportivo. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo, Comité Olímpico de Portugal, (pp. 1-17);
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Ryan, T. G. (2020). Action Research Journaling as a Developmental Tool for Health and Physical Education Teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), (pp. 279-295).
- Ryan, T. G., Young, D. C., & Kraglund-Gauthier, W. L. (2017). Action research within pre-service teacher education. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 10(3).
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça-Veiga, A., & Alves, E. (1999). A supervisão pedagógica em Educação Física. *Inovação—revista do Instituto de Inovação Educacional (Dossier Branco)*, 12(2), (pp. 129-148).
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), (pp. 32-47).
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company, (pp. 189-216).
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics, (pp. 1-33).
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), (p.18).
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: Interaction with student practice. *Teaching and teacher education*, 8(4), (pp. 333-344).
- Spittle, S., Spittle, M., Encel, K., & Itoh, S. (2022). Confidence and motivation to teach primary physical education: A survey of specialist primary physical education pre-service teachers in Australia. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1061099). Frontiers Media SA.
- Stephen Kemmis (2009) Action research as a practice-based practice, *Educational Action Research*, 17:3, (pp. 463-474).

- Stipanov, M. (2005). Práticas de planificação: um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F. - U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da F.C.D.E.F. - U.C. Dissertação de licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra (pp. 38-45).
- Turner, P. Adrian (2005). Teaching and learning games at the elementary level. Teaching games for understanding: theory, research, and practice. Champaign, IL: Human Kinetics, (pp. 71-90)

ANEXOS

Anexo 1 – Padlet – Portfolio reflexivo digital



Carlos Carreiras • 3M

Estágio Escola Secundária de [redacted] - 2022/23

MEEFBS - Faculdade de Desporto Universidade do Porto

- Carlos Carreiras 1a**
Aula Nº31 - 20/01/2023 - Avaliação de Basquetebol
Pontos-chave:
Avaliação de basquetebol 3x3 em meio campo.
Aprendizagens:
Nesta avaliação, já com alguma experiência, avaliar os alunos em diferentes parâmetros, numa só aula em contexto de jogo é algo difícil. Porém, desta vez, já com o devido consentimento dos alunos e dos respetivos encarregados de educação gravei a aula deles. Desta forma durante a aula atribuí notas gerais aos alunos de 0 a 20, e também fui anotando certos comportamentos que mereciam destaque, seja pela positiva ou pela negativa. Após a aula, fui rever as imagens da aula, e avalleei cada aluno individualmente com mais eficácia. Porém quem já é professor consegue ter uma imagem de cada um dos alunos e do que eles são capazes, isto é algo que não
- Carlos Carreiras 1a**
Sessão de grupo - Andebol Escolar - JDC - Prof. Luísa Estriga - 23/01/2023
Qualidade do passe
Iniciação com marcação individual

Forma de jogo:
4X(3+GR) - Defesa livre para defesa em linha

Defesa livre pressionante
Defesa livre pressioante até meio campo
Defesa em linha
Sem contacto físico

Avaliação diagnóstica 3x2 (GR+3) X (3+GR)

Avaliação diagnóstica
Avaliação formativa
Avaliação sumativa

Tenha sempre transição

Introdução Investigação ação
- Carlos Carreiras 1a**
Aula Nº 30 - 17/01/2023 - Basquetebol
Pontos-chave:
Consolidação da organização do ataque;
Lançamento na passada;
Marcação individual;

Aprendizagens:
Nesta fase, após alguma ponderação e mudanças no meu planeamento, descobri que os alunos preferem uma rotina de exercício diferente daquela à qual os tinha habituado. Isto é, mudei o circuito de repetições e séries para um treino em "tabata" (HIIT - High intensity interval training) com música. Sendo este mais apelativo e de certa forma criar um eufemismo relativamente ao exercício propriamente dito. Deste modo, utilizarei mais esta metodologia mantendo a parte do aquecimento inicial no mesmo setor de aula.

Relativamente aos exercícios de
- Carlos Carreiras 1a**
Aula Nº29 - 13/01/2023 - Basquetebol
Pontos-Chave:
Jogo 3x3 (spots)
Tomada de decisão;
Lançamento na passada;
Passe e corte; Corte á sobremarcação;
GPAI;

Aprendizagens:
Comparativamente à última aula, o que pude observar e depois refletir foram alguns aspetos que me intrigaram numa maneira negativa, tentei corrigir alguns dos erros de jogo dos alunos;

Foram os seguintes: Passes demasiado longos; Falta de organização do ataque (Não utilizavam os spots com frequência); Muita dificuldade com a mão não dominante; E o passe e corte poderia ser utilizado mais vezes.

Nesta aula o exercícios foram

Anexo 2 – UD Step by step on going

UD de Andebol	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9
FBJ			FBJ1	FBJ1/FBJ2/FBJ3	FBJ1/FBJ2/FBJ3	FB1/FB2	FBJ1/FBJ2		
Habilidades individuais Ofensivas	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA		1x0;3x2; 3x3; 4x3	3x2; 3x3; 5x4	3x2+GR; 4x3+GR; 5x4+GR	3x2+GR; 4x3+GR; 4x4	AVALIAÇÃO SUMATIVA		
Habilidades individuais Defensivas			3x2;3x3; 4x3						
Transição Defesa-Ataque			3x2; 4x3						
Resolver Superioridade Numérica			3x2; 4x3	3x2; 5x4	3x2+GR; 4x3+GR				
Remate S/ Oposição			1xGR; 1x1+GR						
Ocupação Racional do Espaço			4x3	3x2; 3x3; 5x4	GR+4X4+GR (Defesa Condicionada)	3x2+GR; 4x3+GR; GR+4x4+GR			
Defesa pressionante				5x4					
Amplitude de jogo				5x4	4x3; 4x4; 5x4				
Defesa Individual			3x3	3x2; 5x4	3x2+GR; 4x3+GR; 5x4+GR				
Defesa Zonal									

Anexo 4 – Ficha de AfL utilizado nas aulas C/ link para Google Forms

Agrupamento Escolas Secundárias de Barcelos
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Aula Nº23 - Ginástica Acrobática – “Assessment for Learning”
13/12/2022 - Prof. Rafael Carreiras

Objetivos da Aula:

1. Realizar os grupos para a avaliação final;
2. Escolher entre 2 a 3 figuras já para a coreografia final;
3. Realizar a ligação entre estas figuras;
4. Escolher a música que vão utilizar para a vossa coreografia final
5. Preencher o questionário de auto-avaliação da aula.

Questionário AFL

Este questionário não demorará mais de um minuto a preencher, respondam de forma honesta. Façam scan com o vosso *smartphone*.



Anexo 5 – Questionario AfL utilizado nas aulas de ginástica

AFL - Ginástica Acrobática - 13/12/2022

B *I* U ↻ ✕

Descrição do formulário

Nome *

Texto de resposta curta

1. Consegui realizar todos os objetivos da aula? *

Sim

Não

2. Consegui ligar as figuras com elementos de ligação? (realizei algum elemento ligação durante a aula?) *

Sim

Não

4. Qual foi o meu nível de motivação nesta aula? (Estive motivado? esforcei-me?) *

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

5. Sei diferenciar os tipos de pegas existentes? (Se sim, quais? Escreve a resposta na opção "outra".) *

- Sim
- Não
- Outra opção...

6. Sei o que são elementos de ligação? *

- Sim
- Não

7. Sei diferenciar o base do volante? *

- Sim
- Não

Quais as maiores dificuldades que senti durante a aula? (Resposta curta) *

Texto de resposta curta
.....


Anexo 7 – Exemplo de UD segundo Vickers de Badminton

12ºG		UNIDADE TEMÁTICA DE BADMINTON									
Badminton	Nº Aulas (Inserir mais colunas)		1	2 e3	4 e5	6 e7	8 e9	10 e11	12 e13	14 e15	16
	Espaço		G2	G3	G3	G1	G1	G1	M2	G1	G3
	Duração da sessão		45'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	45'
	Data da sessão		07/10/2022	18/10/2022	21/10/2022	25/10/2022	08/11/2022	11/11/2022	22/11/2022	06/12/2022	09/12/2022
Habilidades Motoras	Conteúdo	Pega da raquete	I	E	E					C	Avaliação Sumativa
		Posição Base	I	E	E					C	
		Deslocamentos	I	E	E					C	
		Batimentos D/E	I	E	E					C	
		Batimentos acima da cabeça		I	E	E	E	E	E	C	
		Serviço Curto			I	E	E	E	E	C	
		Serviço Longo				I	E	E	E	C	
		Clear				I	E	E	E	C	
		Lob				I	E	E	E	C	
		Amorti					I	E	E	C	
Encosto					I	E	E	C			
Cultura Desportiva	História da Modalidade										Avaliação Sumativa
	Terminologia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Condição Física	Capacidades Coordenativas	Equilíbrio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Ritmo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Orient. Espacial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Capacidades Condicionais	Dif. Cinestésica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos psicossociais	Flexibilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Empenho		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Disciplina		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Respeito		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Nº	Nome	Técnica de Batimento (30%)	Trajatória do Volante (30%)	Intencionalidade dos batimentos (20%)	Posicionamento em campo (20%)	Atitudes e valores (10%)
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						

Classificação			
1	Não faz nenhum conteúdo	0 a 4 valores	0 a 24%
2	Faz	5 a 8 valores	25 a 44%
3	Satisfaz	9 a 12 valores	45 a 64%
4	Satisfaz Bem	13 a 15 valores	65 a 89%
5	Excelente	16 a 20 valores	90 a 100%

Anexo 9 – Planeamento Anual da TR

 Professor Rafael Carreiras - Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário Escola Secundária X - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto								
12ºG - Ciências Socioeconómicas								
1º Semestre								
Mês	Semana	Dia de Aula	Espaço	Local Livre	Modalidade	Aulas total	Aula da UD	
setembro	19-23	20\09			Apresentação	1 de 33		
		23\09	E1	E1	Futebol	2 de 33	1 de 3	
	26-30	27\09	E1	E1	Futebol	3 de 33	2 de 3	
		30\09	E1	E1	Futebol	4 de 33	3 de 3	
outubro	3-07	04\10	G2	G2	Aptidão Física	5 de 33	1 de 3	
		07\10	G2	G2	Aptidão Física/Badmin	6 de 33	2 de 3 e 1 de 9	
	10-14	11\10	E2	E2	Basquetebol	7 de 33	1 de 9	
		14\10	E2	E2	Basquetebol	8 de 33	2 de 9	
	17-21	18\10	G3	G3	Badminton	9 de 33	2 de 9	
		21\10	G3	G3	Badminton	10 de 33	3 de 9	
24-28	25\10	M1	M1	Badminton	11 de 33	4 de 9		
	28\10	M1	M1	Ginástica	12 de 33	1 de 7		
novembro	1-4	04\11	M2	M2	Ginástica	13 de 33	2 de 7	
		08\11	G1	G1	Badminton	14 de 33	5 de 9	
	7-11	11\11	G1	G1	Badminton	15 de 33	6 de 9	
		14-18	15\11	E1	E1	Corta - Mato		
	21-25	18\11	E1	M1	Ginástica	17 de 33	3 de 7	
		22\11	G2	G2	Badminton	18 de 33	7 de 9	
dezembro	28-2	29\11	E2	G2	Basquetebol	19 de 33	3 de 9	
		02\12	E2	G2	Basquetebol	20 de 33	4 de 9	
	5-9	06\12	G3	G3	Badminton	21 de 33	8 de 9	
		09\12	G3	G3	Basquetebol	22 de 33	5 de 9	
	12-16	13\12	M1	M1	Ginástica	23 de 33	4 de 7	
		16\12	M1	M1	Tetratlo			
	19-22	20\12	M2	E16	Aula de Cidadania			
		23\12	M2	M2	Aptidão Física	25 de 33	3 de 3 (Avaliação)	
	janeiro	2-6	03\01	G1	G1	Badminton	26 de 33	9 de 9 (Avaliação)
			06\01	G1	G1	Basquetebol	27 de 33	6 de 9
9-13		10\01	E1	E2	Basquetebol	28 de 33	7 de 9	
		13\01	E1	E2	Basquetebol	29 de 33	8 de 9	
16-20		17\01	G2	M1 ou M2	Ginástica	30 de 33	5 de 7	
		20\01	G2	G2	Basquetebol	31 de 33	9 de 9 (Avaliação)	
23-27		24\01	E2	M1 ou M2	Ginástica	32 de 33	6 de 7	
	27\01	E2	M1 ou M2	Ginástica	33 de 33	7 de 7 (Avaliação)		

Professor Rafael Carreiras - Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário U PORTO Escola Secundária de X - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto								
12ºG - Ciências Socioeconómicas								
2º Semestre								
Mês	Semana	Dia de Aula	Espaço	Local Livre	Modalidade	Aulas total	Aula da UD	
Fevereiro	6 - 10	07-Feb	G3	MU2	Voleibol	34	1 de 1 (Avaliação Diagnóstica)	
		10-Feb	G3	E2/E1	Voleibol	35	2 de 9	
	13 - 17	14-Feb	MU1	MU2	Voleibol	36	3 de 9	
		17-Feb	MU1	G3	Voleibol	37	4 de 9	
	20 - 24	24-Feb	G1	E2	Voleibol	38	5 de 9	
27 - 03	28-Feb	G1	MU2	Voleibol	39	6 de 9		
Março	03-Mar	AULA DE CIDADANIA						
	6 - 10	07-Mar	E1	MU2	Voleibol	41	7 de 9	
		10-Mar	G2	E1	Voleibol	42	8 de 9	
	13 - 17	14-Mar	G2	MU2	Voleibol	43	9 de 9 (Avaliação)	
		17-Mar	E2	G1/G2	Andebol	44	1 de 9 (A.D)	
	20 - 24	21-Mar	E2	MU2	Andebol	45	2 de 9	
		24-Mar	G3	E2/E1	Andebol	46	3 de 9	
	27 - 31	28-Mar	G3	G1	Andebol	47	4 de 9	
31-Mar		FALTA						
Abril	3 - 6	04-Apr	MU1	MU2	Futebol	48	1 de 5	
		06-Apr	PÁSCOA					
	17 - 21	18-Apr	FALTA					
		21-Apr	G1	MU1/MU2	Andebol	49	5 de 9	
	24 - 28	25-Apr	FERIADO 25 DE ABRIL					
28-Apr	E1	G1	Andebol	50	6 de 9			
Maio	1 - 5	02-May	Féria das Universidades					
		05-May	G2	E1	Andebol	51	7 de 9	
	8 - 12	09-May	G2	MU2	PREPRAÇÃO FIS.	52	1 de 1 (Avaliação)	
		12-May	E1	G1	Andebol	53	8 de 9	
	15 - 19	16-May	VISITA DE ESTUDO 12ºG					
		19-May	G2	MU (Teles no E1)	Andebol	54	9 de 9 (Avaliação)	
		23-May	G3	(Carlos no E1)	Futebol	55	2 de 5	
22 - 26	26-May	E2	G1 (Rui no E1)	Futebol	56	3 de 5		
	30-May	MU1	SD	Futebol	57	4 de 5		
Junho	29 - 2	02-Jun	G3	E2 (Teles no E1)	Futebol	58	5 de 5 (Avaliação)	
		5 - 9	06-Jun	G1	MU2	Voleibol (Gravar)	59	Aula Livre

Anexo 10 – Planejamento Anual resultante do GEF

PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 12º ano

EDUCAÇÃO PÚBLICA DE GOIÁS


1º SEMESTRE – 16/09 a 27/ 01 (de 62 a 68 aulas)

SUB-ÁREAS	TEMPOS LETIVOS	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
FUTEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 a 5x5.	Responsabilidade <input type="checkbox"/> Apresenta o material necessário; <input type="checkbox"/> É assíduo e pontual; <input type="checkbox"/> Está atento e concentrado; <input type="checkbox"/> Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. Cooperação/ Respeito <input type="checkbox"/> Cooperar com os colegas e com o docente; <input type="checkbox"/> Desenvolve atitudes e comportamentos de entajuda e solidariedade. <input type="checkbox"/> Cumpre as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; <input type="checkbox"/> Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. Atenção/Participação <input type="checkbox"/> Está atento e concentrado; <input type="checkbox"/> Participa de forma construtiva e organizada; <input type="checkbox"/> Realiza as tarefas que lhe são propostas. Espírito Crítico <input type="checkbox"/> Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; <input type="checkbox"/> Participa de forma construtiva e organizada; <input type="checkbox"/> Apresenta opiniões fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
BASQUETEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 a 5x5.	
ATLETISMO	12	Resistência aeróbia, saltos (um dos saltos), lançamentos (um dos lançamentos).	Teste de Cooper/Milha, salto em comprimento / altura / triplô, lançamento do peso / disco.	
RAQUETAS E/OU ORIENTAÇÃO	10	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares, nos Jogos de Raquetas (Badminton e Tênis de Mesa) garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras. Orientação- Realizar Percursos elementares	Jogo de singulares Orientação: técnicas de orientação e respeito pelas regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.	
APTIDÃO FÍSICA	10	Testes da bateria do Fitescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FitEscola	
CONHECIMENTOS	4	Regras, técnica/tática e história do futebol, andebol, basquetebol e ginástica de aparelhos; regulamento e técnica do salto em comprimento; Aptidão física e saúde.	Questionários.	

2º Semestre

SUB-ÁREAS	TEMPOS LETIVOS	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
VOLEIBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 e 4x4	Responsabilidade <input type="checkbox"/> Apresenta o material necessário; <input type="checkbox"/> É assíduo e pontual; <input type="checkbox"/> Está atento e concentrado; <input type="checkbox"/> Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. Cooperação/ Respeito <input type="checkbox"/> Cooperar com os colegas e com o docente; <input type="checkbox"/> Desenvolve atitudes e comportamentos de entajuda e solidariedade. <input type="checkbox"/> Cumpre as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; <input type="checkbox"/> Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. Atenção/Participação <input type="checkbox"/> Está atento e concentrado; <input type="checkbox"/> Participa de forma construtiva e organizada; <input type="checkbox"/> Realiza as tarefas que lhe são propostas. Espírito Crítico <input type="checkbox"/> Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; <input type="checkbox"/> Participa de forma construtiva e organizada; <input type="checkbox"/> Apresenta opiniões fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
ANDEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 5x5 a 7x7	
DANÇA	10	Apreciar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais).	Sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.	
GINÁSTICA ACROBÁTICA	12	Nível introdutório e elementar.	Coreografia pares, trios e quadras.	
APTIDÃO FÍSICA	6	Testes da bateria do Fitescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FitEscola	
CONHECIMENTOS	4	Regras, técnica/tática e história do voleibol e badminton; regulamento e técnica do lançamento do peso; Aptidão física e saúde.	Questionários.	

Anexo 11 – Tabela utilizadas para o FIT ESCOLA

													Momento: Avaliação inicial				
Momento: Avaliação inicial Ano letivo: 2022/2023 Ano letivo: 2022/2023 Data: 04.10.2022																	
Docente: Prof. Rafael Carreiras Ano/turma: 12ºG Ano/turma: 12ºG																	
Data Realização: 04/10/2022 Docente: Prof. Rafael Carreiras																	
NOTA: Utilizar ',' como separador decimal.																	
Nº	Nome dos Alunos	gênero "M"/"F"	Peso (kg)	Altura (cm)	Resistência 400m Bold (perc)	Força			Flexibilidade			Vaiém Classif	Força média Classif	Força superior Classif	Força inferior Classif	Flexibilidade Classif	FINAL Classif
						Força média Abdominais (rep)	Força superior Flexões de Braços (rep)	Força inferior Impulsão Horiz (cm)	Memb (cm)	Memb (cm)	Média (cm)						
1		F	62,00	162	36	47	9	154	25,00	28,00	26,50	13	16	11	15	8	12,60
2		F	0,00	0	50	60	20	184	25,00	28,00	26,50	16	18	20	18	8	16,00
3		F	67,7	163	35	80	20	173	30,00	29,00	29,50	13	20	20	17	10	16,00
4		F	54,4	163	50	80	19	174	43,00	40,00	41,50	16	20	20	17	20	18,60
5		F	58,3	174	28	30	9	147	34,00	35,00	34,50	11	13	11	14	16	13,00
6		M	63,3	174	83	80	27	218	31,00	29,00	30,00	18	20	20	15	16	17,80
7		M	53,3	172	72	60	27	209	39,00	33,00	36,00	16	17	20	14	20	17,40
8		M	78,5	179	63	43	27	184	24,00	33,00	28,50	14	14	20	12	15	15,00
9		F	80,1	159	28	56	12	160	23,00	24,00	23,50	11	17	14	16	6	12,80
10		M	64,7	181	101	80	34	190	39,00	38,00	38,50	20	20	20	13	20	18,60
11		M	62,4	178	77	0	0	0	25,00	23,00	24,00	17	4	4	4	12	8,20
12		M	59,9	172	82	80	34	245	33,00	31,00	32,00	18	20	20	18	18	18,80
13		M	54,6	178	62	0	0	0	0,00	0,00	0,00	14	4	4	4	4	6,00

Anexo 12 – Exemplo Semanal do “Roulment” de professores

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS-EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

26 a 30 setembro



Segunda									
Tempos	G1	E1	G2	E2	G3	MU1	MU2	GIN	SD
08:25 - 09:10	DC 9D	IV 9A	FC 12EAC		LM 11B	CR 12TD	JAS 10G		
09:10 - 09:55	DC 9D	IV 9A	FC 12EAC		LM 11B	CR 12TD	JAS 10G		
10:10 - 10:55	PM 12TD	IV 9B	FC 10AU/SF		LM 12I		JAS 11I		
10:55 - 11:40	PM 12GEI	IV 9B	FC 10AU/SF		LM 12I	CP 8C	JAS 11I		
11:50 - 12:35	PM 11H	IV 7A	DC 10H		RM 12C	CP 8C	JAS 11G		
12:35 - 13:20	PM 11H	IV 7A	DC 10H		RM 12C		JAS 11G		
13:35 - 14:20									
14:20 - 15:05									
15:20 - 16:05	FV 10TD	FE 8A	CM 10E			CP 8B	JAS 11C		
16:05 - 16:50	FV 10TD	FE 8A	CM 10E		FC 12AN/AS	CP 8B	JAS 11C		HM 11TD
17:00 - 17:45	FV 10TD				FC 12AN/AS				HM 11TD
17:45 - 18:30									

Terça									
Tempos	G1	E1	G2	E2	G3	MU1	MU2	GIN	SD
08:25 - 09:10	IV 7B	PC 12G	RM 12J		LM 12H	CP 7C	CM 10F		
09:10 - 09:55	IV 7B	PC 12G	RM 12J		LM 12H	CP 7C	CM 10F		
10:10 - 10:55	FE 9C	PC 10B	RM 12F				CM 11A		
10:55 - 11:40	FE 9C	PC 10B	RM 12F				CM 11A		
11:50 - 12:35	LM 10I	PC 11D	PP 10D				CM 11E	PM 10TD	HM 10TD
12:35 - 13:20	LM 10I	PC 11D	PP 10D				CM 11E	PM 10TD	HM 10TD
13:35 - 14:20									
14:20 - 15:05	PM 12TD								
15:20 - 16:05	PM 12TD		PP 11F						HM 11TD
16:05 - 16:50	JT 12TD	FC 11AE	PP 11F						HM 11TD
17:00 - 17:45	JT 12TD	FC 11AE							HM 11TD
17:45 - 18:30									

Quarta									
Tempos	G1	E1	G2	E2	G3	MU1	MU2	GIN	SD
08:25 - 09:10	PM 12GEI		PP 10A		DC 12D		JAS 11C		
09:10 - 09:55	PM 12GEI		PP 10A		DC 12D		JAS 11C		
10:10 - 10:55	PM 11H	JT 11TD	PP 12E		DC 10J	CR 10TD	JAS 10C		HM 12TD
10:55 - 11:40	PM 11H	JT 11TD	PP 12E		DC 10J	CR 10TD	JAS 10C		HM 12TD
11:50 - 12:35	PM 12B	FE 8A	RM 12C		DC 12A	CR 10TD			HM 12TD
12:35 - 13:20	PM 12B	FE 8A	RM 12C		DC 12A	CR 10TD			HM 12TD
13:35 - 14:20									
14:20 - 15:05									HM 11TD
15:20 - 16:05									HM 11TD
16:05 - 16:50									
17:00 - 17:45									
17:45 - 18:30									

Quinta									
Tempos	G1	E1	G2	E2	G3	MU1	MU2	GIN	SD
08:25 - 09:10	FC 10EAC	IV 9B	JAS 11I		LM 12I		CM 11A		
09:10 - 09:55	FC 10EAC	IV 9B	JAS 11I		LM 12I		CM 11A		
10:10 - 10:55	FC 10AN/TU	IV 9A	CS 11TD		CR 12TD	CP 8B			
10:55 - 11:40	FC 10AN/TU	IV 9A	CS 11TD			CP 8B	FE 9C		
11:50 - 12:35	FC 10GEI	PC 10B	CM 10E		PP 11F	JAS 10G	FE 9C		
12:35 - 13:20	FC 10GEI	PC 10B	CM 10E		PP 11F	JAS 10G			
13:35 - 14:20									
14:20 - 15:05									
15:20 - 16:05	DC 10H	PC 11D	CM 10F		LM 10I				HM 12TD
16:05 - 16:50	DC 10H	PC 11D	CM 10F		LM 10I	IV 7B	FC 11GEI		HM 12TD
17:00 - 17:45		JT 11TD				IV 7B	FC 11GEI		HM 12TD
17:45 - 18:30									

Sexta									
Tempos	G1	E1	G2	E2	G3	MU1	MU2	GIN	SD
08:25 - 09:10	IV 7A	PM 12B	PP 10A		RM 12F		DC 10J		
09:10 - 09:55	IV 7A	PM 12B	PP 10A		RM 12F		DC 10J		
10:10 - 10:55	CM 11E	JT 10TD	PP 12E		DC 12D	CP 7C	JAS 10C		
10:55 - 11:40	CM 11E	JT 10TD	PP 12E		DC 12D	CP 7C	JAS 10C		
11:50 - 12:35	JT 12TD	PC 12G	LM 12H		DC 12A		RM 12J	PM 10TD	HM 10TD
12:35 - 13:20	JT 12TD	PC 12G	LM 12H		DC 12A		RM 12J	PM 10TD	HM 10TD
13:35 - 14:20									
14:20 - 15:05									
15:20 - 16:05	LM 11B	FC 12EAC	PP 10D		DC 9D		JAS 11G		HM 11TD
16:05 - 16:50	LM 11B	FC 12EAC	PP 10D		DC 9D	CP 8C	JAS 11G		HM 11TD
17:00 - 17:45	FC 11EAC		FV 11TD			CP 8C			HM 11TD
17:45 - 18:30									

CR - Carla Rodrigues
CP - Carlos Pereira
CM - César Marques
CS - Cristina Sardinha
FC - Fernando Carvalho
FV - Helena Marques
HM - Helena Marques
IV - Irene Vasconcelos

JAS - José António Silva
JT - José Teles
LM - Luis Martins
PP - Paula Pinheiro
PM - Paulo Machado
PC - Francisco Esteves
PCJ - Rádis Cunha
RM - Rui Maia
DC - Dora Cepa

G1 - 1º terço do pavilhão
E1 - Campo relvado
G2 - 2º terço do pavilhão
E2 - Campo de Basq/Volei exterior
G3 - 3º terço do pavilhão
MU1 - Multiusos 1
MU2 - Multiusos 2
GIN - Ginásio
SD - Sala de Dança

Anexo 12 – Questionário individual

Email *
Your email _____

Nome Completo
Your answer _____

Data de Nascimento
Date
dd/mm/aaaa 📅

Localidade de Habitação
Your answer _____

Prática Desportiva

Qual destas modalidades já praticaste?

	Sim	Não
Futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hóquei em Patins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voleibol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ténis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Badminton	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Natação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atletismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outro(Qual)?
Your answer _____

Em qual destes já foste federado?
Your answer _____

Atualmente praticas alguma modalidade desportiva? Qual?
Your answer _____

Quantas vezes por semana? Duração por sessão?
Your answer _____

Educação Física

Qual destas modalidades já aprendeste em Educação Física?

	Sim	Não
Futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hóquei em Patins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voleibol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ténis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Badminton	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Natação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atletismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outro(Qual)?
Your answer _____

Destas modalidades qual é a que mais gostas?
Your answer _____

A(s) que tiveste mais dificuldades?
Your answer _____

A(s) que tiveste menos dificuldades?
Your answer _____

Qual destas modalidades gostavas que fosse mais desenvolvida na aula de Educação Física? Escolhe somente duas.

- Andebol
- Futebol
- Voleibol
- Basquetebol
- Ginástica
- Raquetes
- Atletismo
- Dança
- Orientação

Qual a tua motivação para as aulas de Educação Física(de 1 a 10)?
Your answer _____

Qual é a tua opinião sobre a importância da disciplina?
Your answer _____

Consideras a atual carga horária da disciplina:

- Insuficiente
- Suficiente
- Adequada
- Excessiva

Características que mais aprecias no professor(as 3 mais importantes):

- Pontualidade
- Exigência
- Coerência
- Humor
- Companheirismo
- Compreensão
- Inteligência
- Justiça
- Participação
- Other: _____

Alimentação e Saúde

Refeições que costumás fazer:

- Pequeno almoço
- Lanche da manhã
- Almoço
- Lanche
- Jantar
- Ceia

A que horas te costumás deitar?

Time
: AM ▾

Tens algum problema de saúde? Qual?
Your answer _____

És alérgico a alguma coisa? A quê?
Your answer _____

Se respondeste sim nas duas questões anteriores, como te podemos ajudar caso ocorra alguma das situações?
Your answer _____

Já tiveste alguma lesão? Qual?
Your answer _____

De que modo te afeta essa lesão?
Your answer _____

Ocupação de tempos livres

O que fazes nos teus tempos livres?

- Estudar
- Jogos de consola/computador
- Praticar desporto
- Ouvir Música
- Ler
- Televisão
- Internet
- Other: _____

Anexo 13 – Cartaz Produzido para o Tetratlo

1. VAIVÉM C/ OBSTÁCULOS

2. LANÇAMENTO BOLA MEDICINAL 2KG

3. SPRINT 30 METROS

4. PENTA SALTO



TETRATLO

16 DEZEMBRO

**9H50
11H50**

PAVILHÃO 



FAZ SCAN COM O TEU SMARTPHONE

INSCREVE-TE

FICHA DE REGISTO – TETRATLO



NOME: _____ TURMA: _____

ESCOLA: _____ ESCALÃO: _____

PROVAS	A1	A2	A3	B1	C1	C2	D1
A - Lançamento da Bola							
B - 30 Metros							
C - Penta Salto							
D - Corrida 4x (10+10)							

OLIMPIÁDAS
2023
DO DESPORTO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

25 DE JANEIRO - INÍCIO ÀS 9H00

ATRIBUIÇÃO DE MEDALHAS PARA 1º LUGAR

NO PAVILHÃO

MODALIDADES

FUTEBOL MISTO 5X5
VOLEIBOL MISTO 4X4
BASQUETEBOL 3X3 M/F



CALENDÁRIO

BASQUETEBOL 3X3

PAVILHÃO

OLIMPIADAS

2023

DO DESPORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

BASQUETEBOL (3X3) MASCULINO

HORA	TABELA	TURMAS	
09:30	1	9B-AV	9B-ESB
	2	9C-AV	9C-ESB
09:40	1	9D-AV	9D-ESB
	2	9E-AV	9A-AV
09:50	1	9B-ESB	9C-AV
	2	9C-ESB	9D-AV
10:00	1	9D-ESB	9E-AV
	2	9A-AV	9B-AV
10:10	1	9B-AV	9C-AV
	2	9B-ESB	9C-ESB
10:20	1	9C-AV	9D-AV
	2	9C-ESB	9D-ESB
10:30	1	9D-AV	9E-AV
	2	9A-AV	9B-ESB
10:40	1	9B-AV	9C-ESB
	2	9B-ESB	9D-AV
10:50	1	9C-AV	9D-ESB
	2	9C-ESB	9E-AV
11:00	1	9A-AV	9C-AV
	2	9B-AV	9D-AV
11:10	1	9B-ESB	9D-ESB
	2	9C-AV	9E-AV
11:20	1	9A-AV	9C-ESB
	2	9B-AV	9D-ESB
11:30	1	9B-ESB	9E-AV
	2	9A-AV	9D-AV
11:40	1	9B-AV	9E-AV
	2	9A-AV	9D-ESB

TEMPO DE JOGO: 8 min

BASQUETEBOL (3X3) FEMININO

HORA	TABELA	TURMAS	
09:30	3	9B-AV	9B-ESB
	4	9C-AV	9C-ESB
09:40	3	9D-AV	9D-ESB
	4	9E-AV	9A-AV
09:50	3	9B-ESB	9C-AV
	4	9C-ESB	9D-AV
10:00	3	9D-ESB	9E-AV
	4	9A-AV	9B-AV
10:10	3	9B-AV	9C-AV
	4	9B-ESB	9C-ESB
10:20	3	9C-AV	9D-AV
	4	9C-ESB	9D-ESB
10:30	3	9D-AV	9E-AV
	4	9A-AV	9B-ESB
10:40	3	9B-AV	9C-ESB
	4	9B-ESB	9D-AV
10:50	3	9C-AV	9D-ESB
	4	9C-ESB	9E-AV
11:00	3	9A-AV	9C-AV
	4	9B-AV	9D-AV
11:10	3	9B-ESB	9D-ESB
	4	9C-AV	9E-AV
11:20	3	9A-AV	9C-ESB
	4	9B-AV	9D-ESB
11:30	3	9B-ESB	9E-AV
	4	9A-AV	9D-AV
11:40	3	9A-AV	9D-ESB
	4	9B-AV	9E-AV

TEMPO DE JOGO: 8 min

CALENDÁRIO

FUTEBOL 5X5

CAMPO EXTERIOR

OLIMPIADAS
2023

DO DESPORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

SORTEIO

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
9A-ESB	9B-AV	9A-AV
9C-AV	9C-ESB	9B-ESB
9D-ESB	9E-AV	9D-AV

Jogo	HORA	GRUPO	TURMAS
1	9:30	A	9A-ESB 9C-AV
2	9:50	B	9B-AV 9C-ESB
3	10:10	C	9A-AV 9B-ESB
4	10:30	A	9A-ESB 9D-ESB
5	10:50	B	9B-AV 9E-AV
6	11:10	C	9A-AV 9D-AV
7	11:30	A	9C-AV 9D-ESB
8	11:50	B	9C-ESB 9E-AV
9	12:10	C	9B-ESB 9D-AV
ALMOÇO			
meia final1	14:20		1ºGA vs 1ºGC*
meia final2	14:40		1ºGB vs M2º*
final	15:15		
TEMPO DE JOGO: 15 min			

LEGENDA

GA - Grupo A

GB - Grupo B

GC - Grupo C

M2º - Melhor 2º classificado

CALENDÁRIO

VOLEIBOL 4X4

PAVILHÃO

OLIMPIADAS

2023

DO DESPORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

SORTEIO

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
9A-AV	9B-AV	9A-ESB
9C-ESB	9D-AV	9E-AV
9C-AV	9D-ESB	9B-ESB

Jogo	HORA	CAMPO	GRUPO	TURMAS
1	9:30	5	A	9A-AV 9C-ESB
2	9:30	6	B	9B-AV 9D-AV
3	9:50	5	C	9A-ESB 9E-AV
4	9:50	6	A	9A-AV 9C-AV
5	10:10	5	B	9B-AV 9D-ESB
6	10:10	6	C	9A-ESB 9B-ESB
7	10:30	5	A	9C-ESB 9C-AV
8	10:30	6	B	9D-AV 9D-ESB
9	10:50	5	C	9E-AV 9B-ESB
meia final1	11:15	5		1ºGA vs 1ºGC*
meia final2	11:15	6		1ºGB vs M2º*
final	11:40	5		

TEMPO DE JOGO: 15 min

LEGENDA

GA - Grupo A

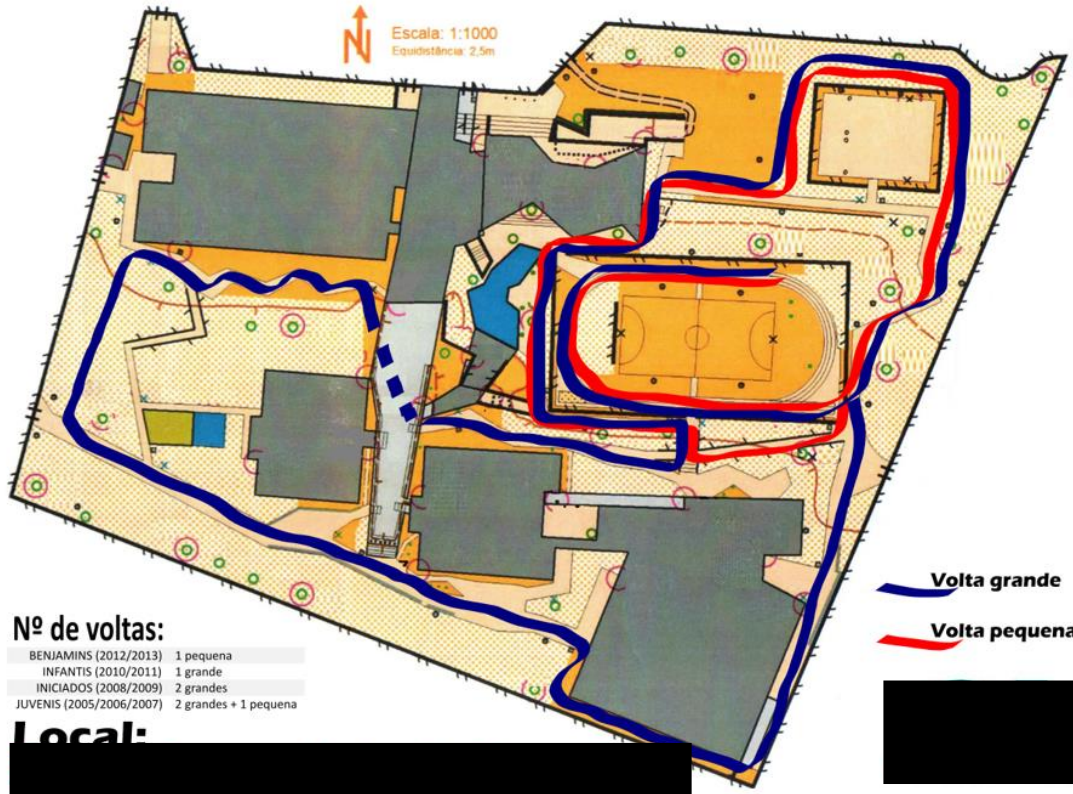
GB - Grupo B

GC - Grupo C

M2º - Melhor 2º classificado



CORTA-MATO ESCOLAR 2022-2023



DESPORTO ESCOLAR

MODALIDADES DISPONÍVEIS

TÊNIS DE MESA



MASCULINO /
FEMININO

SEGUNDAS 11:40 ÀS 12:35 -
14:20 ÀS 15:05 -
17:45 ÀS 18:30 -
TERÇAS 14:20 ÀS 15:05 - ES

RESPONSÁVEIS
PROF. FILIPE -
PROF.ª CARLA

ESCALÕES
VÁRIOS

ATLETISMO



MASCULINO /
FEMININO

SEGUNDAS 16:50 ÀS 18:20 -
TERÇAS 11:50 ÀS 13:25 -
QUINTAS 16:05 ÀS 16:50 -
SEXTAS 15:20 ÀS 16:05 - E

RESPONSÁVEIS
PROF. CARLA -
PROF. RUI -

ESCALÕES
VÁRIOS

VOLEIBOL



FEMININO

SEGUNDAS 16:30 ÀS 18:00
QUINTAS 16:30 ÀS 18:00
PAVILHÃO

RESPONSÁVEL
PROF. CESAR

ESCALÕES
VÁRIOS

BADMINTON



MASCULINO /
FEMININO

TERÇAS 17:45 ÀS 18:30 - AV
QUINTAS 12:35 ÀS 14:20 - AV

RESPONSÁVEIS
PROF. VITOR - AV
PROF. FRANCISCO - AV

ESCALÕES
INFANTIS &
INICIADOS

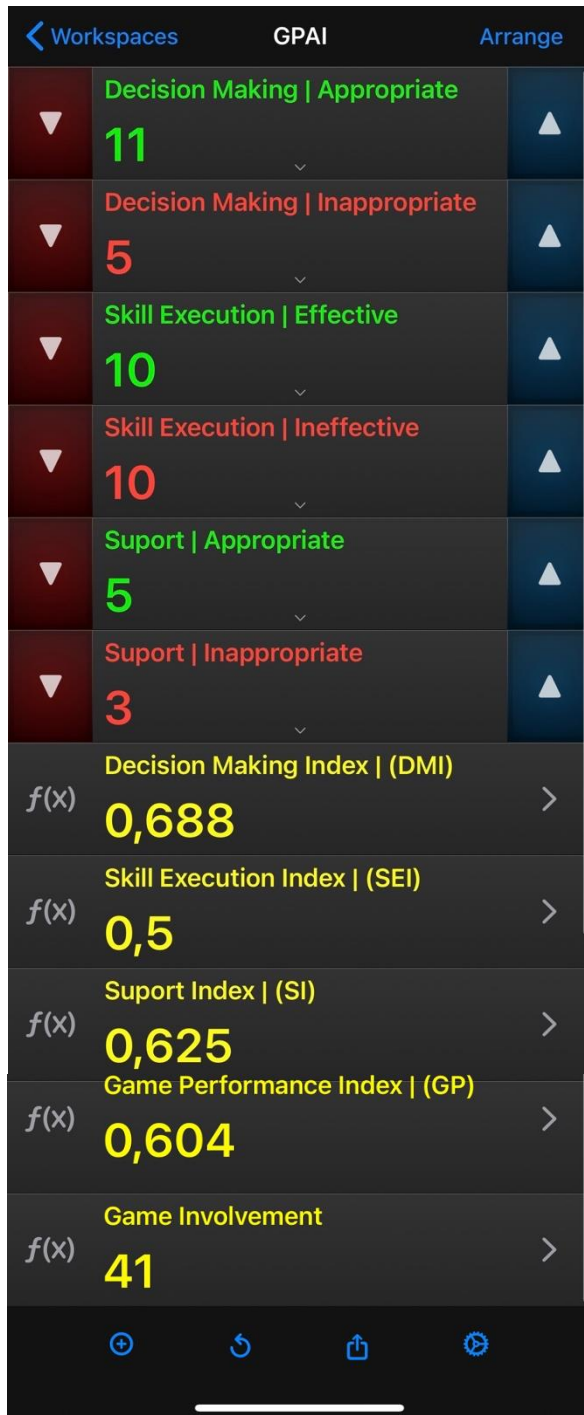
Anexo 17 – Exemplo de plano de aula

Plano de Aula					
Docente: Prof. Rafael Carreiras	Ano/Turma: 12ºG	Data: 21/03/2023	Hora: 8H25 às 9H40	Duração: 65 minutos	Aula Nº: 45 Aula Nº 2 de 8 da UD
Unidade Didática/Função Didática: Unidade didática de Andebol; Avaliação Diagnóstico; Exercitação de situação de jogo 3x2 e 4x3;					
Nº de alunos: 13	Material: 7 Bolas soft + 7 Bolas normais; 40 cones de baixo perfil; 8 cones altos;				
Local: Escola Secundária de Barcelos	Espaço: E2				
Objetivo geral da aula: Desenvolver e melhorar a aptidão física dos alunos; avaliar o nível técnico e tático da turma na modalidade de andebol; Promover a amplitude e desenvolver o jogo posicional dos alunos.					

Parte da aula	Conteúdos	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito	
Parte inicial	5'	Conversa com os alunos	Explicar o funcionamento da aula;	Conversa inicial dos alunos sobre o que irá ser lecionado durante a aula.	
	10'	Corrida Passe	Mobilizar e ativar as estruturas musculares e aumentar a temperatura corporal.	Caçadinhas: 1 ou 2 caças, para que os colegas não sejam apanhados devem juntar-se num grupo de 3 alunos. 2ª Variante – Caça em equipa, a equipa deverá apanhar os colegas, porém enquanto tiverem a bola na mão não poderão dar nenhum passo.	Fugir do caçador; Olhar para o espaço; Rapidamente realizar o passe;
	3'	Remate	Mobilizar estruturas específicas do ombro. Avaliar o nível técnico do remate.	Um jogador na baliza. Os restantes formam uma fila na linha de 9 metros. Rematam à baliza, vão buscar a bola e retornam para a fila para voltar a rematar.	Rematar com enquadramento na baliza;

Parte Fundamental	10'	Passe; Receção; Desmarcação/Linhas de Passe; Remate; Posicionamento Base Defensiva; Interceção.	Ataque: Realizar circulação de bola rápida para criar oportunidades de finalização. Defesa: Realizar marcação Individual de forma a impedir a finalização ou interceptar o passe	Proteger a Torre Criar uma área circular mais pequena onde se encontra um cone alto e outra área circular maior. O espaço entre as áreas é onde os defesas se podem deslocar para interceptar o passe ou remate. Após a área circular maior é onde os atacantes podem realizar deslocamentos e passes até criarem oportunidades de finalização.	Desmarcação para criar linhas de passe; Passe de ombro: -Braço na linha do ombro; -Angulo braço e antebraço 90°; Posição Base Defensiva: -Pernas afastadas e semi fletidas; -Tronco ligeiramente inclinado para a frente; -Colocar os M.S. elevados e lateralmente ao tronco e as mãos abertas e as palmas direcionadas para a frente.
	15'	Passe; Receção; Desmarcação/Linhas de Passe; Remate; Posicionamento Base Defensiva; Interceção.	Avaliar os alunos nas componentes técnico-táticas das situações de jogo. Desenvolver o jogo posicional dos alunos através da amplitude de jogo.	Bola ao fundo Situação de jogo – 3x2+GR Campo reduzido em 1/2 de campo de basquete; Quando defendemos obrigatoriamente ter guarda-redes fixo, recupera o ataque quando chega com a bola ao fundo (toca na linha final). Bola ao fundo Situação de jogo 4x3+GR Numa situação semelhante ao 3x2, a equipa que ataca apenas defende quando a equipa defensora chegar com a bola ao fundo. Guarda-redes fixo para a equipa defensora.	Rapidamente existir transição ofensiva após recuperação de bola e transição defensiva à perda da mesma.
	15'			Situação de jogo 3x2 Noutro campo cinco alunos jogam 2x2+Joker como apoio. Este não poderá rematar, apenas distribuir jogo. Em vez de guarda-redes terá um cone na área de cada equipa.	
Parte Final	5	Conversa com os alunos;	Retorno à calma.	Conversa com os alunos questionando sobre o que foi abordado na aula.	

Anexo 18 – GPAI Tallymander APP



The screenshot shows the GPAI Tallymander APP interface. At the top, there is a navigation bar with a back arrow, the text "Workspaces", the title "GPAI", and an "Arrange" button. Below the navigation bar is a list of categories with their respective scores. The categories are: "Decision Making | Appropriate" (11), "Decision Making | Inappropriate" (5), "Skill Execution | Effective" (10), "Skill Execution | Ineffective" (10), "Suport | Appropriate" (5), and "Suport | Inappropriate" (3). Below these are summary indices: "Decision Making Index | (DMI)" (0,688), "Skill Execution Index | (SEI)" (0,5), "Suport Index | (SI)" (0,625), "Game Performance Index | (GP)" (0,604), and "Game Involvement" (41). Each category and index has a small downward arrow on the left and an upward arrow on the right. At the bottom of the screen, there is a navigation bar with four icons: a plus sign, a refresh arrow, a share icon, and a gear icon.

Category	Score
Decision Making Appropriate	11
Decision Making Inappropriate	5
Skill Execution Effective	10
Skill Execution Ineffective	10
Suport Appropriate	5
Suport Inappropriate	3
Decision Making Index (DMI)	0,688
Skill Execution Index (SEI)	0,5
Suport Index (SI)	0,625
Game Performance Index (GP)	0,604
Game Involvement	41



Anexo 19 – Notion

EQUIPA A → 16 Ataques

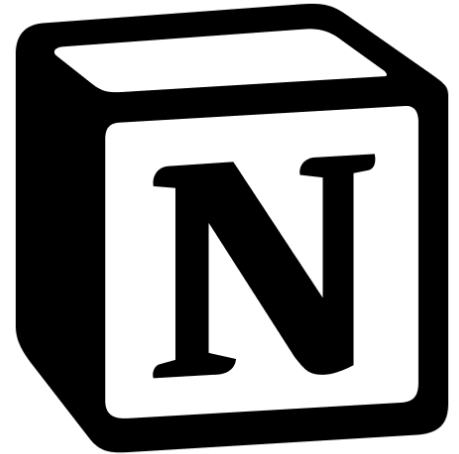
Bogas

- Decision Making | Appropriate : 32
- Decision Making | Inappropriate : 2
- Skill Execution | Effective: 58
- Skill Execution | Ineffective : 4
- Support | Appropriate : 26
- Support | Inappropriate : 2
- Decision Making Index | (DMI): 0,941
- Skill Execution Index | (SEI): 0,935
- Support Index | (SI): 0,929
- Game Performance Index | (GP): 0,935
- Game Involvement : 122

Francisca

- Decision Making | Appropriate : 18
- Decision Making | Inappropriate : 2
- Skill Execution | Effective: 32
- Skill Execution | Ineffective : 5
- Support | Appropriate : 15
- Support | Inappropriate : 2
- Decision Making Index | (DMI): 0,9
- Skill Execution Index | (SEI): 0,865
- Support Index | (SI): 0,882
- Game Performance Index | (GP): 0,882
- Game Involvement : 72

Find pages, get instant answers with Q&A



4.3 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- Tarefas Tese
- Competitive Engineering | Small-Sided-Games
- Andebol
- GPAI | TSAP
- AULA 1 - Dados Estatísticos GPAI - 3x2+GR
- AULA 2 -Dados Estatísticos GPAI - 3X2+GR (C/Modificações)
- AULA 3 - Dados Estatísticos GPAI - 3X2+GR & 3x3 C/GR Fixo (1)
- AULA 4 - Dados Estatísticos GPAI - 3X3 C/ ALVO NA BALIZA (1)
- O que é um jogo bem jogado?
- Forma Básica de Jogo | Formas Parciais de Jogo | Tarefas Baseadas no Jogo
- Investigação Ação

Find pages, get instant answers with Q&A

Anexo 20 – Estatística descritiva

AULA 1

Tabela 4 - Estatísticas descritivas e comparação entre sexos - Aula 1 – 3x2+GR C/2 Balizas

AULA 1	FEMININO			MASCULINO		
N = 10	4			6		
GPAI	\bar{x}	Me	SD	\bar{x}	Me	SD
<i>Decision making index</i>	.868	.875	.032	.920	.923	.035
<i>Skill execution index</i>	.866	.865	.019	.915	.917	.040
<i>Support index</i>	.903	.886	.038	.982	1	.030
<i>Game performance</i>	.879	.876	.020	.942	.935	.022
<i>Game involvement</i>	78.75	71.00	20.45	116.67	118.50	17.01

AULA 2

Tabela 5 – Estatísticas descritivas e comparação entre sexos – Aula 2 – 3x2+GR C/1 Baliza + Bola ao fundo

AULA 2	FEMININO			MASCULINO		
N = 12	6			6		
GPAI	\bar{x}	Me	SD	\bar{x}	Me	SD
<i>Decision making index</i>	.882	.917	.094	.883	.920	.076
<i>Skill execution index</i>	.855	.905	.107	.876	.911	.064
<i>Support index</i>	.909	.911	.063	.937	.950	.066
<i>Game performance</i>	.882	.917	.094	.900	.925	.057
<i>Game involvement</i>	90.17	90	21.5	94.67	95.5	20.19

AULA 3

Tabela 6 - Estatísticas descritivas – Aula 3 – 3x3 C/1 Baliza (1 cone na baliza) + Bola à linha de fundo ou 3x3 até linha de fundo e 3x2+Gr até baliza

AULA 3	FEMININO			MASCULINO		
N = 13	6			7		
GPAI	\bar{x}	Me	SD	\bar{x}	Me	SD
<i>Decision making index</i>	.876	.895	.065	.875	.914	.66
<i>Skill execution index</i>	.820	.814	.045	.875	.814	.085
<i>Support index</i>	.901	.873	.065	.941	.873	.078

<i>Game performance</i>	.866	.863	.041	.898	.932	.076
<i>Game involvement</i>	80.67	84.50	20.48	117.71	122.00	21.10

AULA 4

Tabela 8 - Estatísticas descritivas – Aula 4 – 3x3 C/1 Baliza + Bola ao fundo

AULA 4	FEMININO			MASCULINO		
N = 12	6			6		
GPAI	\bar{x}	Me	SD	\bar{x}	Me	SD
<i>Decision making index</i>	.911	.935	.055	.921	.919	.024
<i>Skill execution index</i>	.912	.927	.060	.921	.921	.021
<i>Support index</i>	.928	.921	.066	.959	.966	.031
<i>Game performance</i>	.917	.929	.056	.934	.932	.010
<i>Game involvement</i>	100.50	97.50	18.10	118.67	125.50	22.30

Tabela 7 – percentagem relativa por sexo (M ou F) = $\left(\frac{\text{Média de ações por sexo (M ou F)}}{\text{total ações médias}}\right) \times 100$. Resultados arredondados à unidade.

Distribuição relativa entre sexos no envolvimento do jogo

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
GI Feminino	380	541	484	603
GI Masculino	700	568	824	712
Total GI (M+F)	1080	1109	1308	1315
% Relativa F	39%	49%	41%	46%
% Relativa M	61%	51%	59%	54%

Anexo 21 – Testes não paramétricos de Wilcoxon

Aula 1 e Aula 2			
GPAI	AULA 1	AULA 2	Valor de p
	$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$	
<i>Decision making index</i>	.868±.032	.882±.094	.04*
<i>Skill execution index</i>	.866±.019	.855±.107	.13
<i>Support index</i>	.903±.038	.909±.063	.08
<i>Game performance</i>	.879±.02	.882±.094	.04*
<i>Game involvement</i>	78.75±20.45	90.17±21.5	.10

Aula 2 e 3			
GPAI	AULA 2	AULA 3	Valor de p
	$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$	
<i>Decision making index</i>	.882±.094	.876±.065	.34
<i>Skill execution index</i>	.855±.107	.820±.046	.34
<i>Support index</i>	.909±.063	.901±.065	.73
<i>Game performance</i>	.882±.094	.866±.042	.34
<i>Game involvement</i>	90.17±21.5	80.67±20.48	.46

Aulas 3 e 4			
GPAI	AULA 3	AULA 4	Valor de p
	$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$	
<i>Decision making index</i>	.876±.065	.911±.055	.60
<i>Skill execution index</i>	.820±.046	.912±.060	.02*
<i>Support index</i>	.901±.065	.928±.066	.34
<i>Game performance</i>	.866±.042	.917±.056	.17
<i>Game involvement</i>	80.67±20.48	100.50±18.10	.24

Anexo 22 – Organização da UD de Andebol

Nº de Aula	Objetivos Gerais	Componentes Críticas	Tarefas
Aula 1	-Avaliar o nível técnico e tático da turma.	-Avaliar os alunos.	Jogos de apanhada C/bola; Jogo da Torre; Jogo 2x2+Joker; 4x3+Gr; 5x4+G.;
Aula 2	-Avaliar o nível técnico e tático da turma; promover a amplitude e jogo posicional dos alunos.	-Avaliar os alunos.	Jogos de apanhada C/bola; Jogo da Torre; Jogo 3x2+Gr; 4x3+Gr.
Aula 3	- Desenvolver conteúdos técnicos; jogo posicional; resolver situações de superioridade numérica através da manutenção da posse de bola.	- Remate enquadrado; - Desmarcação para criar linhas de passe; - Passe e desmarcação para o alvo; - Desenvolver resposta rápida à transição ofensiva, após recuperação de bola;	Jogo da torre; Jogo de ataque e defesa aos cones; Apanhadas C/bola; 3x2+Gr; 3x3+Gr(fixo).
Aula 4	- Promover a marcação individual e à zona; criar mais situações de finalização; melhorar transições ofensivas e defensivas.	- Desmarcação para criar linhas de passe; - Passe e desmarcação para o alvo; - Desenvolver resposta rápida à transição ofensiva, após recuperação de bola; - Coordenar os MS e armar o braço;	Circuito de força; Jogo dos 10 passes; 3x2+Gr; 3x3+Joker; 1x0 e 1x1 (C/defesa condicionada); 4x3+Gr ou 4x4+Gr(fixo).
Aula 5		- Melhorar desmarcação para criar linhas de passe; - Desenvolver resposta rápida à transição ofensiva, após recuperação de bola; - Coordenar os MS e armar o braço; - Melhorar a transição defensiva após perda da bola;	Circuito de força; Jogo "forte do rei";3x3+Gr; 3x2+Gr; 5x4+Gr.
Aula 6	- Promover a marcação individual e à zona; criar mais situações de finalização; melhorar transições ofensivas e defensivas; Resolver superioridade numérica;	- Melhorar desmarcação para criar linhas de passe; - Desenvolver resposta rápida à transição ofensiva, após recuperação de bola;	Jogo do mata C/variantes; 3x2+Gr; 4x3+Gr; Gr+4x4+Gr;5x4+Gr.
Aula 7	- Promover a iniciativa individual de penetração em direção à baliza; promover defesa à zona; promover pressão ao portador da bola; melhorar as competências individuais ofensivas e defensivas; garantir a ocupação racional do espaço;	- Promover o passe e desmarcação de rutura; - Melhorar a transição defensiva após perda da bola; - Impedir a progressão do ataque através da interceção; - Promover a pressão ao portador da bola; - Introdução defesa alinhada; - Desenvolver as noções de cobertura;	Circuito de força e velocidade; 3x2+Gr; 4x3+Gr; Gr+4x4+Gr; 5x4+Gr (até meio-campo);
Aula 8	- Desenvolver iniciativa individual de penetrar para a baliza; Desenvolver capacidades individuais ofensivas e defensivas; Pressão ao portador da bola e defesa zonal; Garantir ocupação racional do espaço;		Jogo do mata c/variantes; 3x2+Gr; 4x3+Gr; Gr+4x4+Gr; 5x4+Gr;
Aula 9	Avaliar o nível técnico da turma; Introdução do Pivot; Defesa alinhada;	- Avaliar os alunos. - Defesa zonal e alinhada - Ataque c/ pivot	Jogo do mata; 3x2+Gr; 5x4+Gr; 4x3+Gr; Gr+4x4+Gr;