

U. PORTO



**FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**Prática de Ensino Supervisionada: uma jornada enriquecedora
rumo à profissão docente**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Helder Teixeira Dias

Porto, junho de 2024

Ficha de Catalogação

Dias, H. (2024). Prática de Ensino Supervisionada: uma jornada enriquecedora rumo à profissão docente: Dias, H. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFSSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PERFORMANCE NO JOGO, NÍVEIS DE HABILIDADE.

Dedicatória

Aos meus queridos pais,

por todo o esforço que fizeram para garantir que nunca me fosse negada a possibilidade de sonhar,
pelo entusiasmo com que viveram estes anos acompanhando-me em cada pequena ou grande conquista,
pelo amor que me ensinaram a ter pela vida.

Ao meu irmão,

pela confiança e encorajamento que me permitiram crescer enquanto pessoa.

À minha avó,

pela motivação constante em seguir com os meus objetivos.

Agradecimentos

Este documento é o culminar da etapa mais bonita da minha vida, a vida de estudante. Ser professor de Educação Física é o virar de página deste livro maravilhoso que nunca teria sido escrito, não fossem todas as pessoas e instituições a quem endereço os mais sentidos agradecimentos:

À FADEUP, por ser a minha segunda casa ao longo de todos estes anos, por me permitir uma formação de excelência e por me fazer crescer pessoal e profissionalmente.

Ao Professor Doutor Cláudio Farias, pela orientação de todo este processo e por mostrar todo o seu profissionalismo em cada palavra, em cada reunião.

Ao Professor Cooperante Luís Moreira, pelo enorme profissionalismo demonstrado ao longo deste ano letivo, pela amizade e por ser um exemplo de valores. Foi um prazer trabalhar consigo!

À Professora Co-Cooperante Aurora Batista, pelo carinho, pela dedicação e pela disponibilidade constante em ajudar-me a evoluir.

Ao Núcleo de Estágio, por este ano incrível de partilha e crescimento.

À Escola Cooperante, por me ter feito sentir em casa e pela simpatia e cordialidade demonstrada no dia a dia.

Aos meus pais, que me confiaram a decisão de ir atrás do que me faz feliz. Foram os pilares para construção daquilo que sou hoje, a base de toda a minha formação.

Ao meu irmão, por confiar nas minhas decisões e me ensinar que a vida se faz de escolhas e há escolhas que são para a vida.

À minha Leonor, que é o meu poço de orgulho.

À minha avó, que mesmo sem saber ler nem escrever carrega em si um conhecimento inesgotável.

À Tuna *Musicatta Contractile*, por todos os momentos em que me permitiu ser e viver como um verdadeiro estudante. Pela confiança, pelos ensinamentos e pelo saber estar. E porque uns têm culpa e outros não... *Wunderbar!!*

À AEFADUEP, pelo enorme complemento que me proporcionou na minha formação académica, profissional e pessoal, desde o primeiro dia que ENTREI NO 193...

À *Star House*, por serem a família que eu escolhi, foram sempre os primeiros em qualquer circunstância. Os melhores!

A todos...

Muito Obrigado!

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Tabelas	X
Índice de Anexos.....	XI
Resumo	XII
Abstract.....	XIII
Lista de Abreviaturas e Símbolos.....	XIV
1. Introdução.....	1
1.1. O Estágio Profissional e a sua contribuição para a formação de professores	1
1.2. Expectativas Iniciais	2
2. Enquadramento da Prática Profissional.....	4
2.1. Importância da Educação Física no Currículo Educativo Nacional.....	4
2.2. Papel do professor na Escola	5
2.3. Enquadramento legal do Estágio Profissional.....	6
2.3.1. Escola Cooperante	7
2.3.2. Professor Cooperante	8
2.3.3. Professor Orientador.....	9
2.3.4. Núcleo de Estágio Profissional	10
3. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	12
3.1. Realização da Prática Profissional	16
3.1.1. Desenvolvimento profissional: um olhar sobre a gestão e controlo da turma	16
3.1.2. Processo de instrução: a necessidade de recorrer a múltiplas metodologias pedagógicas.....	17
3.1.3. Utilização de tecnologia como incrementador da experiência pedagógica.....	22
3.2. Avaliação	23
3.2.1. Desenvolvimentos na capacidade de avaliar	24

3.2.2. Um olhar transformador na escolha do conteúdo a ser avaliado.....	26
3.2.3. Relação entre a avaliação e a aprendizagem dos alunos e a forma como a avaliação informou o planeamento das unidades subsequentes.....	28
3.2.4. A experiência da docência no 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico.....	29
3.2.4.1. Experiências no Segundo Ciclo: o processo de refinamento da instrução e da estruturação das aulas	29
3.2.4.2. Experiências no Primeiro Ciclo: o despertar para um novo entendimento da Educação Física.....	31
4. Fatores influenciadores do percurso pedagógico do estudante-estagiário	34
4.1. Fatores relativos às diversas experiências pessoais	34
4.2. Fatores relacionados com a formação académica	37
5. Área 2: Participação na escola e relação com a comunidade	39
6. Área 3: Análise do desempenho de jogo na modalidade de Badminton em função da organização da prática por níveis de habilidade.....	41
Resumo	41
Abstract	42
6.1. Introdução	43
6.2. Objetivos.....	44
6.3. Métodos	45
6.3.1. Participantes	45
6.4. Procedimentos	45
6.4.1. Características das Unidades Didáticas de Badminton.....	45
6.5. Recolha de Dados.....	47
6.5.1. Codificação.....	47
6.5.1.1. GPAI	48
6.5.2. Análise dos dados.....	49
6.5.3. Resultados	49

6.5.3.1. Comparação entre pré-teste e pós-teste na turma A (nível de habilidade similar entre os membros do grupo).....	50
6.5.3.2. Comparação entre pré-teste e pós-teste na turma B (nível de habilidade misto entre os membros do grupo).....	50
6.5.3.3. Comparação entre a turma A e a turma B no pré-teste e no pós-teste.....	51
6.5.4. Discussão	52
6.5.5. Limitações e sugestões futuras	53
Referências Bibliográficas	54
7. Considerações Finais.....	56
Referências Bibliográficas	59
Anexos	XV

Índice de Figuras

Figura 1 - Ginásio Grande (E1).	8
Figura 2 - Ginásio Pequeno (E2).	8
Figura 3 - Espaço Exterior Coberto e Descoberto (E3 e E4).	8
Figura 5 - Sistema de pontuação utilizada em Futebol.	19
Figura 4 - Quadro competitivo utilizado em Futebol.	19
Figura 6 - Diploma de "Equipa + Equipa" entregue no evento culminante de Futebol.	19
Figura 7 - Primeira página do Kahoot utilizado em Badminton.	23
Figura 8 - Avaliação Formativa do elemento gímico "Ponte" utilizada na modalidade de Ginástica de Solo.	27

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Planeamento anual.	12
Tabela 2 – Atividades realizadas ao longo do ano letivo que tiveram a participação do NEP.....	40
Tabela 3 - Turma A: comparação entre pré-teste e pós-teste.....	50
Tabela 4 - Turma B: comparação entre pré-teste e pós-teste.....	51
Tabela 5 - Pré-teste e pós-teste: comparação entre turma A e turma B.....	51

Índice de Anexos

Anexo 1 – Exemplo de Unidade Didática.....	XV
Anexo 2 – Exemplo de Plano de Aula.....	XVI
Anexo 3 – Kahoot utilizado em Badminton.....	XVII
Anexo 4 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa de Badminton.....	XXII
Anexo 5 – Grelha de Codificação Adaptada (<i>Game Performance Assessment Instrument</i>).....	XXIII

Resumo

A prática de ensino supervisionada surge como o cenário propício para que o estudante estagiário explore os diversos contextos reais de ensino, dando-lhe a oportunidade de aplicar, de maneira colaborativa e interdisciplinar, todos os conhecimentos e competências adquiridos ao longo da sua formação académica. Deste modo, o presente documento pretende descrever na primeira pessoa os desafios colocados pela experiência de lecionar. Este Relatório de Estágio surge no âmbito do plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A presente produção escrita aporta em si os conhecimentos adquiridos pelo professor-estagiário ao longo do 1º ano do mestrado em questão, articulados com as ilações retiradas da prática pedagógica. Os problemas sentidos pelo professor (e.g., relacionados com o planeamento, a instrução, ou a avaliação) estão explanados neste relatório, bem como as soluções (i.e., reflexão constante, recurso à tecnologia, aplicação de modelos de ensino) que este procurou para dar resposta aos mesmos. A organização dos alunos por nível da habilidade foi uma necessidade com a qual o professor se deparou no início de cada modalidade. Por essa razão, a Área 3 dedica-se à tentativa de aprofundar conhecimento acerca do impacto da distribuição (ou não) dos discentes por níveis de habilidade na sua aprendizagem motora (i.e., *performance* de jogo). Será ainda abordado o trabalho colaborativo que se estabeleceu entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo, bem como a exploração de diferentes estratégias e recursos com vista à melhoria diária da ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PERFORMANCE NO JOGO, NÍVEIS DE HABILIDADE.

Abstract

Supervised teaching practice is the ideal setting for student trainees to explore different real teaching contexts, giving them the opportunity to apply, in a collaborative and interdisciplinary way, all the knowledge and skills they have acquired during their academic training. In this way, this document aims to describe in the first person the challenges posed by the experience of teaching. This Internship Report is part of the study plan for the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools. This written production contains the knowledge acquired by the trainee teacher during the 1st year of the master's degree in question, combined with the lessons learned from teaching practice. The problems experienced by the teacher (e.g. related to planning, instruction or assessment) are explained in this report, as well as the solutions (i.e. constant reflection, use of technology, application of teaching models) he sought to address them. Organizing students by skill level was a need the teacher faced at the beginning of each modality. For this reason, Area 3 is dedicated to trying to deepen knowledge about the impact of the distribution (or not) of students by skill level on their motor learning (i.e. game performance). The collaborative work that has been established between the different agents involved in the educational process will also be addressed, as well as the exploration of different strategies and resources with a view to improving teaching action on a daily basis.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, GAME PERFORMANCE, ABILITY LEVEL.

Lista de Abreviaturas e Símbolos

AE – Aprendizagens Essenciais

E/A – Ensino-aprendizagem

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GPAI – *Game Performance Assessment Instrument* (instrumento de codificação)

IEF – Índice de Execução Eficaz das Habilidades

ITD – Índice de Tomada de Decisão

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

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

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PA – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professor Cooperante

PJ – *Performance* no Jogo

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RA – Reflexão de Aula

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

1. Introdução

1.1. O Estágio Profissional e a sua contribuição para a formação de professores

A prática de ensino supervisionada (PES) surge como o cenário propício para que o Estudante Estagiário (EE) explore os diversos contextos reais de ensino, dando-lhe a oportunidade de aplicar, de maneira colaborativa e interdisciplinar, todos os conhecimentos e competências adquiridos ao longo da sua formação académica. O Estágio Profissional (EP) transcende o cumprimento estrito das exigências académicas, sendo por isso, uma clara oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional (Bernardy & Paz, 2012).

De facto, Nóvoa (1992) diz-nos que as dimensões pessoais e profissionais devem interagir, permitindo que os professores possam dar um sentido à sua formação, no quadro da sua existência enquanto pessoa. O mesmo autor defende ainda que a formação de professores tem o dever de desenvolver uma “perspetiva crítico-reflexiva” onde são fornecidos os meios para um “pensamento autónomo” e para “dinâmicas de autoformação participada”. Com efeito, o EP exige um trabalho livre e criativo que espelha as experiências anteriores de cada professor como forma de investimento pessoal, contribuindo para a construção de uma identidade, que também é, em si, profissional (Nóvoa, 1992, p. 26).

Neste sentido, Kim e Cho (2014) sugerem que os programas de formação de professores exijam aos futuros docentes que explorem e desenvolvam respostas reflexivas e construtivas para as realidades do ensino, proporcionando-lhes uma ampla experiência de campo e práticas em contextos reais de sala de aula. Assim sendo, apesar de a primeira fase da minha formação enquanto professor me ter dado o conhecimento teórico e capacidades para o aplicar na prática, dificilmente seria capaz de consolidar a minha formação enquanto docente, não fosse o EP, nas condições em que o mesmo ocorreu. Por essa razão, considero que o EP deve ser encarado como um lugar importante para a formação de novos professores, uma vez que “só se aprende na prática

e numa relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 178).

1.2. Expectativas Iniciais

“Passar para o lado de lá” depois de tantos anos como aluno, era um momento que tinha a certeza que ficaria marcado na minha memória. Compreender a dinâmica de trabalho do professor era algo que sempre me atraiu e chegava a altura de o fazer, de o ser. Estava curioso por perceber como seria eu enquanto professor, experienciar a zona de desconforto que seria estar perante um grupo de alunos que olhariam para mim como eu outrora olhava para os meus professores, conferindo-lhes essa autoridade. Será que os meus alunos também me veriam dessa forma? Seria eu capaz de comunicar e transmitir-lhes o conteúdo de forma que eles o percebessem e aprendessem? Seria eu capaz de os marcar de forma positiva através da Educação Física (EF) tal como aconteceu comigo no passado? Estaria eu à altura do desafio? Todas estas questões me surgiram durante a pausa letiva entre o final do primeiro e o início do segundo ano deste mestrado.

Falar para um conjunto alargado de pessoas nunca foi algo que me amedrontasse, mas nesta altura, saber que estaria diante de um conjunto de alunos que esperavam de mim algum ensinamento para que pudessem progredir na disciplina, inquietava-me. Nesta fase, sentia-me inseguro relativamente à minha capacidade de lidar com pessoas, algo que outrora não se apresentava como um problema. Perguntava-me como seria a primeira aula, como seria a primeira interação com os meus alunos. Questionava-me se seria capaz de controlar a turma ao longo do ano. Sentia que este era um fator chave na medida em que, pela ausência de controlo na fase inicial do ano, poderia perder a turma para o resto do mesmo, o que, por sua vez poderia significar uma conjetura onde ambas as partes sairiam imensamente prejudicadas. Dei por mim a considerar que não estava pronto para lecionar, não dominava todo o conteúdo, mesmo ainda não sabendo que modalidades iria abordar. A par de todos estes medos e inseguranças, crescia em mim um entusiasmo por estar cada vez mais próximo

deste momento. Um misto de sentimentos que me obrigavam a pensar com a maior positividade possível. “Tu és capaz”, “tiveste a melhor formação possível”, “só precisas de ser tu próprio e seguir em frente”, foram expressões que me surgiam nos momentos de maior incerteza. Que me empurravam em direção a algo que sempre quis, mas que receava que começasse – o processo de ser professor:

“A aula lecionada no dia 20 de setembro de 2022, foi o início da minha jornada enquanto professor estagiário de Educação Física. Finalmente, posso colocar em prática todos os conteúdos aprendidos no primeiro ano do mestrado de ensino.”

(RA, 20 de setembro de 2022)

Procurei, então, mentalizar-me que o meu foco devia incidir em dar o meu melhor, preparar bem as aulas, e ser eu próprio na relação com os alunos. Desta forma, estava certo de que controlaria tudo aquilo que pudesse controlar, o restante seria resolvido através das capacidades que fui adquirindo ao longo da minha vida, quer como aluno, como jogador de Polo Aquático, ou mesmo durante o tempo que fui presidente da Tuna masculina da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Estava convicto que todas estas experiências me trariam mais valias nos momentos que pudessem fugir ao meu controlo, permitindo que as minhas dimensões pessoal e profissional interagissem, dando pleno sentido à minha formação, no quadro da minha existência enquanto pessoa (Nóvoa, 1992).

2. Enquadramento da Prática Profissional

2.1. Importância da Educação Física no Currículo Educativo Nacional

De acordo com Queirós (2000, p. 31) “o reencontro do homem com o seu corpo é talvez uma das características mais marcantes do tempo atual”, tornando-o cada vez mais relevante para a compreensão da nossa existência. O mesmo autor refere ainda que o corpo se tornou num tema central em diferentes áreas como a literatura escolar, a sociologia, a filosofia, no estudo da cultura e na educação. Conseguimos, então, entender que o corpo assume um papel preponderante na sociedade hodierna, nomeadamente na forma como os indivíduos compreendem o mundo à sua volta. Parece, por isso, que a compreensão do corpo é fundamental no auxílio dessa compreensão.

Ora, se a escola se apresenta como uma instituição que pretende formar indivíduos, é expectável que o corpo assuma parte integrante dessa formação. Silva et al. (2001, p. 23) dizem-nos, a este respeito, que “a escolarização do corpo constitui um processo de modelação a longo termo que, provavelmente, influenciará permanentemente o indivíduo e as suas relações na sociedade”. Torna-se, por isso, evidente que a escola deve incidir diretamente nesta construção e concetualização do corpo, assim como a EF e o desporto, através das suas práticas especializadas, servem como meios que potencializam a construção social do corpo no seio da escola e, posteriormente, fora dela. De facto, nenhuma outra disciplina do currículo educativo nacional utiliza o corpo de forma tão clarividente.

Assim, a EF deve ser capaz desenvolver aspetos como a autonomia e a responsabilidade, numa perspetiva de formar indivíduos e prepará-los para os desafios da sociedade. Através da criação de momentos onde estes possam aprender a trabalhar em equipa, a gerir conflitos e a reforçar valores fundamentais. Deve ainda ser capaz de desenvolver nos alunos o autoconhecimento e a autoconfiança, através do conhecimento do próprio corpo.

Em suma, ser professor de EF deve implicar um entendimento geral do corpo humano, nomeadamente o conhecimento das formas de expressão que

através deste são possíveis quer nas modalidades artísticas, como a dança ou a ginástica, quer nas restantes modalidades.

2.2. Papel do professor na Escola

Durante a nossa formação no ensino básico e secundário, passamos cerca de 40 a 45 horas por semana na escola (Neto, 2017). Por essa razão, o papel da escola e do professor têm um enorme peso na formação de cidadãos. No meu caso, recordo vários professores que por mim passaram neste período, como as minhas maiores influências para ingressar nesta profissão.

Contudo, ser professor é um processo complexo, ambíguo e dependente de variáveis contextuais (Alves et al., 2019). Ou seja, a escola e a cultura existente em torno da comunidade escolar, influenciam diretamente a atuação do professor. “Se a cultura escolar influencia o comportamento dos professores, a capacidade de agenciamento dos professores, por sua vez, desafia essa mesma cultura, abrindo perspectivas para a sua transformação” (Cardoso et al., 2016, p. 128). Percebemos, então, que o professor e a escola são duas entidades que estão interligadas, uma depende da outra e vice-versa. A escola, enquanto instituição, permite ao professor uma série de possibilidades de ensinar, quer através de meios mais ou menos tecnológicos, espaços desportivos, entre outros, quer através da sua comunidade. Por sua vez, o professor enquanto membro dessa comunidade, tem a capacidade de influenciar a cultura da mesma, implementando as suas ideias, fazendo interagir as suas dimensões pessoais e profissionais contribuindo para o desenvolvimento e transformação da escola.

Neste entendimento, o meu desafio enquanto professor de EF passaria por ser capaz de levar até aos meus alunos o meu conhecimento na área do desporto, procurando desenvolver neles, não só o gosto pelo desporto, mas o interesse em que este fosse parte integrante das suas vidas. Desta forma, almejava contribuir para desenvolver indivíduos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (Graça & Mesquita, 2007), que, acredito que poderão influenciar e contribuir para uma sociedade a essa imagem.

2.3. Enquadramento legal do Estágio Profissional

O EP orienta-se pelo regulamento da Unidade Curricular e pelas respetivas Normas Orientadoras (Normas orientadores do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto), tendo como condições legais o Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Uma vez inserido, este estágio, num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, tem como objetivo final, a obtenção de qualificações para o desempenho da docência enquanto professor de EF nos ensinos básico e secundário.

Este ciclo de estudos é organizado em 2 anos, perfazendo um total de 4 semestres, onde nos primeiros dois os alunos enriquecem a sua formação especializada na área em questão, por meio de unidades curriculares teóricas e práticas. Ainda no primeiro ano, para além das competências de planeamento, os EE experienciam a Prática Pedagógica (PP) no contacto com algumas turmas pertencentes a um conjunto de escolas envolvidas. Por sua vez, no segundo ano, os EE realizam um EP que se desenvolve em contexto escolar.

Por conseguinte, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) estabelece protocolos com várias escolas, no sentido de estas acolherem os diferentes EE. Este processo requer a supervisão constante de dois profissionais especializados, um Professor Orientador (PO) da faculdade, um Professor Cooperante (PC) da escola e ainda um máximo de 4 EE que formam, assim, o Núcleo de Estágio Profissional (NEP). Ao PO e ao PC compete fomentar o crescimento dos seus EE enquanto profissionais de educação, devendo acompanhá-los de forma efetiva, procurando que estes desenvolvam capacidades transversais ao professor de EF, como a capacidade de planeamento, de intervenção, liderança, análise e reflexão.

A cada EE deverá corresponder uma turma do seu PC, denominada turma residente, sendo esta pertencente ao Ensino Básico ou Secundário. O NEP deverá ainda partilhar uma turma de maneira a exercerem prática e adquirirem

experiência nos dois ciclos de ensino. Ao PC cabe a responsabilidade de mediar todo o processo de Ensino-Aprendizagem (E/A), estabelecendo uma comunicação permanente com o PO.

Contudo, ao EE não compete apenas a PES, devendo ainda elaborar e defender publicamente o Relatório de Estágio (RE) perante um júri. No final, a classificação do EE é atribuída através da contabilização da média aritmética das classificações obtidas no RE e na PES. Todo este processo de formação do EE deve ser realizado no seio do seu NEP, promovendo o trabalho colaborativo e corporativo.

De acordo com as normas orientadoras que regem o EP, o mesmo tem como objetivo a formação de “um professor profissional, promotor de um ensino de qualidade”. Torna-se então implícito que o EE deve ser capaz de uma reflexão constante e aprofundada na sua prática, sabendo sempre justificar as suas opções. Este processo pretende que o EE seja integrado, progressivamente, no mundo real da docência, tornando-o capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

2.3.1. Escola Cooperante

Falo agora de uma Escola Secundária, situada na freguesia de Paranhos no Porto, instituição que foi o palco que me permitiu descobrir o que é ser profissional da educação, bem como todos os cargos imprescindíveis para o bom funcionamento da instituição. Esta escola, não agrupada, foi alvo de uma requalificação concluída em outubro de 2010, que tinha como objetivo a melhoria de todo o espaço escolar, no âmbito do projeto de intervenção da empresa Parque Escolar. Esta intervenção permitiu responder às necessidades da escola, duplicando a sua área coberta e melhorando significativamente as suas condições físicas, os seus equipamentos e, deste modo, elevar o nível de satisfação de toda a comunidade escolar.

No que concerne à oferta formativa da escola, podíamos contar com turmas desde o 3º Ciclo de Ensino Básico até ao Ensino Secundário, com turmas dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e

Humanidades, Artes Visuais e o curso profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Relativamente às aulas de EF, podíamos contar com 4 espaços: o Ginásio Grande (E1), correspondente ao espaço interior grande; o Ginásio Pequeno (E2), correspondente ao espaço interior pequeno; o Espaço Exterior coberto (E3) e o Espaço Exterior descoberto (E4), ambos de grandes dimensões. A cada espaço correspondiam um conjunto de modalidades que seriam abordadas, preferencialmente, no espaço, ou espaços, destinado às mesmas. O material disponível para a abordagem das modalidades era vasto e encontrava-se em boas condições.



Figura 1 - Ginásio Grande (E1).



Figura 2 - Ginásio Pequeno (E2).

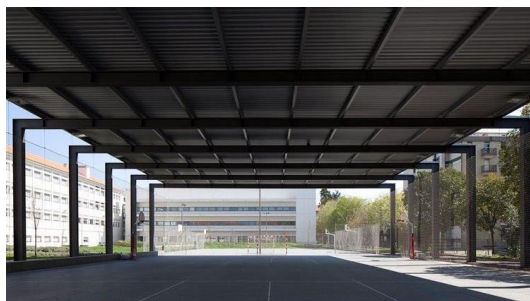


Figura 3 - Espaço Exterior Coberto e Descoberto (E3 e E4).

Na minha opinião, a Escola Cooperante reunia todas as condições para uma PP de qualidade, desde as condições espaciais e materiais da mesma, até à relação existente entre professores e alunos fora do contexto da aula.

2.3.2. Professor Cooperante

O PC estabelece a ponte entre a faculdade e a escola e é fundamental na formação e desenvolvimento de futuros professores, quer do ponto de vista profissional, quer pessoal, garantindo a qualidade do ensino e da aprendizagem

(Batista et al., 2014). De facto, considero que este desempenhou um papel essencial ao longo de toda esta fase do meu processo de formação, dando-me a liberdade necessária para implementar as metodologias que eu considerava mais adequadas, fazendo transparecer a sua experiência e conhecimento.

Desde o início que se mostrou uma pessoa extremamente competente, organizada e metódica, características que contagiavam quem com ele trabalhava. Todo o processo de integração na escola foi devidamente acompanhado por ele, possibilitando um rápido entrosamento com toda a comunidade escolar. Este fator permitiu-me uma rápida adaptação à nova realidade.

As reuniões semanais entre o PC e o NEP tornaram-se momentos fulcrais para a partilha de conhecimento. Mostrando-se uma pessoa muito flexível e aberta a novas ideias, nunca desincentivou nenhuma das nossas iniciativas; antes pelo contrário. Mediava as mesmas através de questionamentos e reflexão sobre as possíveis vantagens e desvantagens das nossas propostas. Com frequência, deu-nos espaço para testar as nossas atividades propostas (e.g., desenho das tarefas) para depois aprendermos mais sobre esses processos com base na reflexão acerca das experiências vividas na primeira pessoa. Também nestas reuniões, o PC comentava as nossas reflexões semanais, dando-nos a sua perspetiva relativamente às nossas constatações e inquietações, algo fundamental para mim, no sentido em que me permitiu absorver a sua experiência no ramo. Durante as aulas, permitiu que rapidamente assumíssemos o controlo total da turma, fazendo-o de forma gradual e natural.

2.3.3. Professor Orientador

Segundo Albuquerque (2003) o PO é essencial na formação de novos professores, assumindo a função de os guiar e ajudar ao longo da intensa jornada que é o EP. De facto, as provas dadas no âmbito da investigação e a sua experiência no terreno, permitiram encaminhar a minha ação de forma coerente e cuidada. O auxílio prestado através das sessões de orientação, foram

cruciais em todas as fases da PP, permitindo que os EE pudessem “beber” um pouco do seu conhecimento e aplicá-lo.

O seu rigor e organização foram essenciais para a nossa própria organização e rigor, servindo como ensinamento através do exemplo. As reuniões de NEP serviam como clarificação de ideias que, em determinadas alturas do EP, não nos pareciam tão óbvias pelo stress do estágio. Nestes momentos, conseguíamos organizar todas as “peças” na nossa cabeça e acrescentar outras tantas que nos faltavam, de forma a concretizarmos os nossos objetivos ao longo da PP. Não obstante, a disponibilização de uma base de dados (*basecamp*) extensa, mas filtrada, que nos permitiu submeter o trabalho desenvolvido ao longo do ano e recolher informações pertinentes e de complemento ao nosso trabalho diário, foi fundamental.

Em suma, o PO foi uma peça fulcral em todo este processo meticoloso e, por vezes, um pouco acidentado.

2.3.4. Núcleo de Estágio Profissional

Nas aulas de EF ensinamos que o trabalho em equipa é essencial para alcançar uma aprendizagem mais efetiva. Porém, não é só aqui que o trabalho colaborativo tende a produzir resultados mais compensadores. Fernandes et al. (2022) mostram-nos que as comunidades de prática em EF permitem um alargamento das capacidades de ensinar, através do diálogo constante e da reflexão individual e grupal, contribuindo para a produção de uma experiência mais significativa e relevante para os alunos.

Com efeito, o NEP proporcionou-me uma experiência mais enriquecedora no âmbito da minha formação enquanto professor na medida em que encontrei pessoas com perspetivas divergentes em relação à EF e à forma de ensinar. O facto de termos idades muito díspares, apesar de estarmos no mesmo “barco”, permitiu-me retirar várias aprendizagens através da experiência dos meus colegas. Além disso, o facto de sermos oriundos de modalidades diferentes, contribuiu para aprendermos uns com os outros sobre as mesmas. Isto aconteceu na fase de planeamento por exemplo, ao percebermos, em conversa

com o colega do voleibol, que número de aulas seriam necessárias para a consolidação de determinado conteúdo. Verificou-se igualmente na fase de lecionação, quando os colegas mais velhos, já com alguma experiência em lecionar, nos davam algumas sugestões sobre como projetar a voz, ou estratégias que utilizavam para atrair a atenção dos alunos, por exemplo.

Cientes de que estávamos todos ainda a aprender, conseguíamos criar momentos de discussão informal, onde apresentávamos, uns aos outros, possíveis soluções para os problemas de cada membro do NEP. Éramos capazes de identificar os erros de cada um e apresentar perspectivas e possíveis soluções de melhoria. Tudo isto, tendo em vista o auto e hétero refinamento da PP.

O NEP, foi também importantíssimo no controlo e gestão da turma, não através da intervenção direta nas aulas de cada um, mas pela criação de laços que procuramos criar com os alunos das diferentes turmas, como se fosse a nossa. Desde o início, procurámos acompanhar as dificuldades de cada um, funcionando como um elevador da moral do outro, por forma a compensar o desgaste mental provocado pela carga de trabalho associada ao EP.

3. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Iniciado o ano letivo, ainda antes de serem dadas a conhecer ao NEP as respetivas turmas residentes, o PC solicitou-nos a primeira tarefa que consistia em analisar uma série de documentos que serviriam de base para a elaboração do planeamento da PP nas nossas turmas residentes. Entre esse conjunto de documentos destacavam-se o Regulamento Interno da EC, o Regulamento do EP e as Aprendizagens Essenciais (AE) de EF relativas ao 10º ano de escolaridade. Posto isto, o planeamento decorreu ao nível macro, através do planeamento anual, ao nível meso, com a criação das Unidades Didáticas (UD) (Anexo 1), e micro, através da elaboração dos planos de aula (PA) (Anexo 2).

Seguidamente, como segunda tarefa proposta pelo PC, surgiu a elaboração do planeamento anual da turma, tendo como base o ano de escolaridade da turma residente (o 10º ano) e o respetivo horário (sessões de 50 minutos às terças-feiras e sessões de 100 minutos às quintas-feiras), as modalidades definidas previamente pelo grupo de EF para o ano de escolaridade em questão (Atletismo, Voleibol, Ginástica de Solo, Futebol, Badminton e Dança) e o roulement dos espaços a serem ocupados pelos professores de EF.

Tabela 1 – Planeamento anual.

Espaço	1º Semestre	Nº de sessões	2º Semestre	Nº de sessões
E3	Atletismo	16	Futebol	16
E1	Voleibol	9	Badminton	14
E2	Ginástica de Solo	12	Dança	10

Ao nível da Aptidão Física foram reservados 3 momentos de aplicação dos Testes de Força e 3 momentos de aplicação do Teste de *Cooper*, sendo um dos quais realizado no início do ano letivo, para cada teste. No início do ano letivo foi também realizada uma medição antropométrica dos alunos no sentido

de dar informações, relativas ao índice de massa corporal, aos alunos e posteriormente aos encarregados de educação.

O Planeamento Anual configurou-se, então, de uma extrema importância, com influência direta em todo o planeamento meso e micro realizado ao longo do ano, apesar de ter sofrido alterações e ajustes durante esse tempo.

No que concerne ao planeamento meso, ou seja, as UD, optei pela utilização do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990). Este modelo foi desenvolvido especificamente para o ensino do desporto, servindo como ferramenta fundamental aos novos professores na criação de uma base de suporte para o ensino. Encontra-se dividido em três grandes fases: a fase de análise, a fase de decisão e a fase de aplicação.

Durante a elaboração dos vários MEC, a fase de análise apresentou-se decisiva, já que nela continha toda a informação contextual da turma, bem como as informações mais relevantes da modalidade a abordar. Esta fase foi também determinante no sentido de perceber as variáveis que poderiam influenciar direta ou indiretamente o processo de E/A dos alunos.

Posto isto, prossegui para a fase das decisões onde determinei a extensão e a sequência dos conteúdos a lecionar e o seu encadeamento ao longo da UD, defini os objetivos para a mesma e estruturei a avaliação. Também nesta fase procurei criar progressões pedagógicas para a leção dos conteúdos, bem como as estratégias de ensino que pretendia utilizar.

Apesar da realização dos MEC no início de cada UD, partindo das avaliações diagnósticas realizadas também nessa fase, ter sido um processo trabalhoso e demorado, o facto é que a elaboração dos mesmos se revelou fundamental para a minha PP, no sentido de facilitar a sistematização das matérias, fundamentalmente a partir da forte articulação, no início de cada UD, entre os módulos 1 (análise da modalidade desportiva) e 4 (sequência e extensão dos conteúdos), contribuindo para uma intervenção, aula após aula, mais consciente e informada.

Durante o planeamento ao nível meso, constatei que os conteúdos propostos pelo Ministério da Educação para cada modalidade no 10º ano, se encontram desajustados com as capacidades demonstradas pelos alunos, o que

torna hipotético o atingir de determinados níveis presentes no documento das AE. Esta constatação levou-me a considerar documentos de AE referentes aos ciclos de ensino anteriores ao Ensino Secundário, visto que os alunos não possuíam bases consolidadas dos anos transatos. Como se não bastasse, o reduzido número de aulas previstas para cada modalidade, devendo ser abordadas 3 modalidades por semestre, dificultava a consolidação da grande maioria dos conteúdos propostos. Assim sendo, pude experienciar a ideia transmitida ao longo de todo o primeiro ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e referida pelo PC, relativamente às indicações, de certo modo irrealistas, que constam nas AE, merecendo estas, a meu ver, serem alvo de uma profunda reflexão e um eventual ajuste.

Neste sentido, todas as etapas do planeamento realizado ao longo do EP foram caracterizadas pela sua plasticidade, ou seja, foram alvo de mudanças e (re)ajustes permanentes, de acordo com as necessidades dos alunos, orientando-os no sentido desejado. Não obstante, as condições meteorológicas, nomeadamente nas modalidades de Atletismo e Futebol, bem como as greves de funcionários e professores, condicionaram e alteraram o planeamento das UD.

Por sua vez, ao nível do micro planeamento, foram realizados PA, no sentido de guiar o ensino de cada sessão, tendo como referência o planeamento anual e os objetivos estabelecidos para cada UD.

Neste ponto, o NEP entendeu que a conceção dos PA deveria guiar-se por uma estrutura fragmentada em três partes – inicial, fundamental e final – evidenciando o tempo das tarefas, os seus objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem e a organização metodológica respetiva, assim como os critérios de êxito.

No sentido de criar PA com exercícios que permitissem desenvolver os objetivos específicos enumerados no mesmo, existiam momentos de debate com os colegas no NEP e o PC que se revelaram fulcrais desde o início do ano letivo. Além disso, apesar de ter alunos na turma com níveis de desempenho variados, procurava sempre exercícios onde fosse possível encontrar uma

versão mais simples e mais complexa, possibilitando que todos os alunos cumprissem o mesmo objetivo.

Com o intuito de otimizar o tempo dedicado à prática, adotei algumas estratégias metodológicas que se revelaram eficazes. Essas estratégias passaram por implementar uma transição fluida entre os exercícios, realizando, por exemplo, um jogo lúdico para a realização da ativação geral, onde a última variante desse jogo permitia que os alunos se agrupassem de acordo com o número de elementos necessário para a próxima tarefa. Além disso, durante os exercícios, optei por abordar conteúdos com base no seu grau de complexidade e similaridade, exemplificada pela integração simultânea de situações de aprendizagem, como o rolamento à frente engrupado e o rolamento à retaguarda engrupado, no contexto da Ginástica de Solo.

Durante a criação dos PA as dificuldades dos alunos nas sessões anteriores eram tidas em conta, por forma a corrigir os problemas evidenciados ao longo da modalidade.

Inicialmente tinha a sensação de que o êxito das minhas aulas estava atrelado ao rigoroso cumprimento dos tempos estabelecidos *à priori* no PA, assim como a execução de todos os exercícios e respetivas variantes. Porém, gradativamente, percebi que o PA se configurava como um plano de intenções, que não necessitava de ser inteiramente seguido, em detrimento da necessidade de centralizar os alunos no processo, dependendo da sua resposta para alcançar, ou não, os objetivos previamente estabelecidos. Por conseguinte, percebi uma evolução no que diz respeito à quantidade de critérios de êxito utilizados, uma vez que, na fase inicial do estágio, possuía uma maior dificuldade em sistematizar as informações e expressá-las com clareza em relação às componentes nas quais deveria concentrar o meu foco principal.

Assim, importa salientar a necessidade de compreender que o planeamento não deve ser um processo rígido, mas sim passível de ser alterado no sentido de lhe conferir o aprimoramento necessário, de forma a caminhar na melhoria do processo de E/A.

3.1. Realização da Prática Profissional

3.1.1. Desenvolvimento profissional: um olhar sobre a gestão e controlo da turma

Na primeira aula que lecionei, transmiti aos alunos os critérios de avaliação propostos pelo grupo de EF, bem como as regras de conduta na disciplina. Estas regras incluíam questões como a indumentária necessária para a realização das aulas, bem como os horários a cumprir. Este conjunto de regras foi fundamental no sentido de informar os alunos e “proteger” o professor relativamente, por exemplo, aos atrasos, uma vez que nesta aula ficaram explanadas as possíveis tolerâncias por parte do professor.

Com o decorrer das aulas, percebi que me encontrava perante uma turma de comportamento aceitável, talvez motivado pelo facto de a sua maioria ser composta por alunas, constando apenas seis alunos de um total de vinte e um.

Deste modo, a minha abordagem perante comportamentos desviantes foi sendo muito efetiva, dados os escassos casos em que os mesmos sucediam. Desde o início, os alunos compreenderam que quer eles, quer eu enquanto seu professor, tínhamos muito a ganhar quanto maior fosse a nossa dedicação e empenho nas aulas. Por outras palavras, os alunos notavam a minha dedicação na preparação e condução das aulas, o que por sua vez levava a um maior envolvimento e compromisso da sua parte que seria benéfico no seu rendimento escolar. A par deste compromisso mútuo, os alunos percebiam que o esforço em todas as aulas era recompensado, nomeadamente por poderem observar a sua evolução ao longo das mesmas.

Neste sentido, a gestão das aulas, no que concerne à gestão da turma propriamente dita, não foi uma dificuldade. Contudo, considero que ao aplicar, gradualmente, os modelos referidos no ponto anterior, notei uma maior envolvência por parte dos alunos, assim como uma motivação crescente. Além disso, a sua predisposição para a abordagem de tarefas aparentemente menos atrativas, aumentou também relativamente às primeiras aulas.

A aplicação de modelos centrados no aluno, onde o trabalho de grupo era o ponto chave da aprendizagem, permitiu-me limitar *à priori* diversos comportamentos desviantes, uma vez que tinha a possibilidade de equilibrar os grupos, não só do ponto de vista do nível de habilidade (de acordo com o pretendido para cada modalidade), como também do ponto de vista do comportamento.

Em suma, estava criado um clima de aprendizagem propício à evolução, através da partilha de conhecimento e do trabalho em grupo, que tornavam as aulas de EF um lugar onde os alunos se sentiam confiantes, apesar, naturalmente, de não dominarem todas as modalidades à partida.

3.1.2. Processo de instrução: a necessidade de recorrer a múltiplas metodologias pedagógicas

A complexidade da profissão docente prende-se, não só, pela importância de realizar um planeamento coerente e adequado, como também pela implementação desse mesmo planeamento no contexto das aulas. Neste quesito, considero que se plasmou a minha maior evolução.

No início do ano letivo, a minha maior preocupação prendia-se com o cumprimento estrito do PA, sentindo uma grande dificuldade em adaptar a abordagem dos conteúdos ao contexto. Por exemplo, ao introduzir a corrida de barreiras no atletismo, tinha grandes dificuldades em encontrar formas variadas para explicar ou demonstrar aos alunos o que pretendia na transposição da barreira. É natural que os discentes não compreendam imediatamente aspetos tão técnicos de uma modalidade que tão pouco dominam, por essa razão, é desafio do professor ser capaz de encontrar formas de lhes levar esse conhecimento.

Metzler (2017) afirma que os professores devem ser capazes de adaptar a sua abordagem ao conteúdo que estão a lecionar. De acordo com o autor, cada vez que um professor ministra uma UD diferente para diferentes resultados de aprendizagem, deve mudar a sua forma de ensinar, a fim de aumentar a aprendizagem dos alunos, também eles diferentes entre si. Por vezes, essas

diferenças exigirão mudanças menos profundas, outras vezes as mudanças deverão ser mais acentuadas, prevendo uma abordagem completamente diferente, alterando, por exemplo, o modelo de ensino adotado.

Seguindo esta lógica, percebi, então, que faria mais sentido desprender-me dos modelos de ensino tradicionais (como é o exemplo do Modelo de Instrução Direta), onde eu tomava a generalidade das decisões acerca do processo de E/A, assumindo um controlo total da atividade dos alunos, passando a privilegiar outros modelos de ensino, mais centrados no aluno, tendo em vista a exploração de competências além das meramente técnicas. Como referem Dyson et al. (2004) a aplicação de modelos instrucionais como o Modelo de Educação Desportiva, a abordagem tática ao ensino dos jogos e a aprendizagem cooperativa, prevê que o professor tenha em conta diversas considerações pedagógicas no que diz respeito a si, aos alunos e às situações de aprendizagem. Por essa razão, optei por uma utilização híbrida dos modelos de ensino, por forma a adaptar a minha abordagem ao contexto de cada modalidade abordada.

No caso do Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994), onde nos são apresentadas seis características principais (a distribuição das modalidades por épocas desportivas, a afiliação dos alunos por equipas permanentes, a competição formal intercalada com sessões práticas dirigidas por professores e alunos, o evento culminante em cada temporada, os registos ao longo de toda a época desportiva, e a atmosfera festiva), a sua aplicação foi mais notória através da criação de equipas em todas as modalidades abordadas, bem como na utilização da competição formal e do evento culminante como veículo de aprendizagem e motivação dos alunos. Também a utilização de registos foi progredindo, através da apresentação de quadros competitivos em papel, afixados durante as aulas, passando à criação de ligas numa aplicação de telemóvel destinada para o efeito, permitindo que todos os alunos pudessem ter acesso à sua classificação em tempo real. A atmosfera festiva foi, no meu entender, menos fomentada do que o desejado durante as aulas. A aplicação destas características do MED, mais notória nas modalidades de voleibol, badminton e futebol, teve sempre em vista a formação de alunos

desportivamente literatos (através da transmissão de valores, regras, responsabilidade e papéis de liderança), competentes (com capacidades para participar de forma satisfatória no jogo), e entusiastas (tornando-os participativos e desportivamente ativos, dentro e fora da escola). Entendo, por isso, que esta abordagem foi benéfica para os alunos, uma vez que permitiu uma relação enriquecedora entre os alunos e o conteúdo.

Campo	Ronda 1 (8 minutos)	Árbitros e Registos	Resultado
1	Equipa B vs Equipa A	Equipa D	B ___ - ___ A
2	Equipa C vs Equipa E	Equipa D	C ___ - ___ E
Campo	Ronda 2 (8 minutos)	Árbitros e Registos	Resultado
1	Equipa A vs Equipa C	Equipa B	A ___ - ___ C
2	Equipa E vs Equipa D	Equipa B	E ___ - ___ D
Campo	Ronda 3 (8 minutos)	Árbitros e Registos	Resultado
1	Equipa D vs Equipa A	Equipa E	D ___ - ___ A
2	Equipa C vs Equipa B	Equipa E	C ___ - ___ B
Campo	Ronda 4 (8 minutos)	Árbitros e Registos	Resultado
1	Equipa A vs Equipa E	Equipa C	A ___ - ___ E
2	Equipa B vs Equipa D	Equipa C	B ___ - ___ D
Campo	Ronda 5 (8 minutos)	Árbitros e Registos	Resultado
1	Equipa E vs Equipa B	Equipa A	E ___ - ___ B
2	Equipa D vs Equipa C	Equipa A	D ___ - ___ C

Figura 5 - Quadro competitivo utilizado em Futebol.

Equipa	Pontos
A	
B	
C	
D	
E	
Vitória	5 Pontos
Empate	3 Pontos
Derrota	1 Ponto

Figura 4 - Sistema de pontuação utilizada em Futebol.



Figura 6 - Diploma de "Equipa + Equipa" entregue no evento culminante de Futebol.

Por sua vez, na modalidade de futebol, procurei utilizar a abordagem tática ao ensino dos jogos, nomeadamente através do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão proposto por Bunker e Thorpe (1982). Este modelo tem como principais características promover a compreensão dos conceitos de jogo e confrontar os alunos com os problemas do mesmo. Os seus princípios pedagógicos contemplam: uma amostragem criteriosa dos jogos selecionados, por forma a fornecer ao aluno uma variabilidade de experiências; a modificação por representação através da manipulação da complexidade do jogo formal; a modificação por exagero enfatizando o que se pretende trabalhar; e a complexidade tática, através da manipulação do grau de dificuldade do jogo. Posto isto, optei por abordar a modalidade através da apresentação da forma de jogo pretendida, passando pela abordagem aos conceitos do jogo (e.g., penetração, contenção), em seguida introduzi alguns conceitos estratégicos e só depois procurei o desenvolvimento técnico. Para isto, recorri à modificação do jogo formal, ajustando a sua complexidade e dando um foco mais acentuado naquilo que pretendia trabalhar em cada aula. Desta forma, e dado o nível dos meus alunos, entendo que tomei uma boa decisão na abordagem desta modalidade, já que foi possível perceber nos alunos uma compreensão do jogo crescente ao longo das aulas.

Não obstante, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2012) foi sendo aplicado de forma transversal em todas as modalidades. Este modelo prevê um conjunto de elementos essenciais para a sua concretização. Desde logo, a interdependência positiva, onde os elementos do mesmo grupo de trabalho podem contar uns com os outros para a realização de tarefas, auxiliando-se mutuamente por forma a serem bem-sucedidos através do contributo de todos os integrantes do grupo. A interação face a face, que visa alcançar a segurança emocional de cada aluno, mediante o diálogo positivo, encorajador e próximo entre os membros do grupo. A responsabilização pessoal pelo cumprimento dos objetivos coletivos, destacando-se a contribuição individual de cada membro para o bem-estar do grupo. A prática regular de discussões em grupo sobre o funcionamento atual visando melhorar a eficácia futura, utilizando reflexões orientadas e focadas nos estudantes, com o objetivo

de aplicar essas aprendizagens em outras áreas de suas vidas. Por fim, o uso constante de habilidades interpessoais através de tarefas que exigem dos alunos a capacidade de ouvir, partilhar opiniões e decisões, assumir responsabilidades, dar e receber feedback, além de lidar e encorajar os colegas.

Neste sentido, tornar-me um facilitador do processo de E/A definindo problemas cujas soluções deveriam ser identificadas pelos alunos através de um processo de questionamento, o que se tornava no foco da prática dos discentes. Por sua vez, os alunos tornaram-se aprendizes mais ativos, assumindo responsabilidades organizativas e funções de liderança, trabalhando em pequenos grupos de forma autónoma. A utilização do modelo de aprendizagem cooperativa ajudou-me a promover um clima de aprendizagem favorável para todos os intervenientes, bem como a tornar a aprendizagem bastante mais significativa para os alunos:

“Considero, portanto, que a dinâmica destas aulas foi acertada, na medida em que consegui ir um pouco além de ensinar alguns elementos gímnicos aos alunos, contribuindo para que eles se organizassem e mediassem o tempo que tinham disponível em função das suas capacidades e dificuldades, contando, sempre, com a minha supervisão e aconselhamento de perto.”

(RA, 19 de janeiro 2023)

Com a implementação gradual e híbrida destes modelos, o meu foco de atenção ao longo da aula pôde ser direcionado à melhoria do *feedback*. Com isto, pude melhorar a forma como este era transmitido, fazendo crescer a sua relevância e garantir que o mesmo era compreendido pelos alunos. A dificuldade inicial de fechar o ciclo de *feedback* foi sendo resolvida gradualmente.

3.1.3. Utilização de tecnologia como incrementador da experiência pedagógica

Ao longo de toda a PP e com o conforto que fui adquirindo enquanto professor, no que diz respeito ao processo de E/A, pude adotar novas estratégias que considerei de enriquecimento da experiência pedagógica. As estratégias a que me refiro passam pela utilização de recursos tecnológicos por forma a diversificar o ensino, estimulando os alunos a novas formas de aprender.

De acordo com Bodsworth e Goodyear (2017), os professores precisam de encarar o cenário atual de constante mudança da EF, a fim de se relacionarem com o ambiente tecnologicamente impulsionado em que as crianças estão imersas e acompanharem essa evolução da sociedade. Ora, neste sentido, parece fundamental que, tal como a sociedade evolui através da utilização das novas tecnologias em áreas como a medicina, a engenharia ou a astronomia, também a educação, em especial o ensino da EF, devem ser capazes de utilizá-la para se otimizarem.

Neste sentido, optei por gravar, com o seu consentimento, algumas execuções menos bem conseguidas por parte dos alunos, por forma a mostrar-lhes que efetivamente não estavam a realizar determinado movimento da forma que julgavam. As modalidades de Ginástica de Solo e Dança foram as que mais me permitiram utilizar este recurso, devido à forma como as abordei, retirando-me completamente do centro de ação, tornando-me um “facilitador” do processo de E/A. Neste caso, a gravação das coreografias ao longo das aulas, permitiu que os alunos pudessem ver que, por exemplo, não esticavam os membros inferiores na realização do elemento gímnico “roda”, ou que em determinados movimentos não estavam sincronizados com o resto do grupo.

Em modalidades como o Badminton, por exemplo, recorri a vídeos explicativos que os alunos podiam consultar em qualquer momento, relativos a determinados batimentos. Assim sendo, pude focar a minha atenção noutros aspetos da aula, rentabilizando a minha intervenção.

Na generalidade das modalidades coletivas abordadas, recorri a aplicações para a criação dos quadros competitivos dos torneios realizados,

facilitando o processo de planeamento desses mesmos jogos e permitindo o acesso, em tempo real, à classificação de cada aluno e de cada equipa.

Nas modalidades de Voleibol e Badminton, devido ao número reduzido de campos disponíveis e em alternância com o trabalho de aptidão física, utilizei aplicações como o *Kahoot* (Anexo 3) para ensinar e testar determinados conteúdos, normalmente relacionados com, por exemplo, as regras da modalidade ou os critérios de êxito de determinado gesto técnico. Esta aplicação era familiar para estes alunos, uma vez que já a utilizavam noutras disciplinas. Além disso, o *feedback* desses professores era positivo relativamente à utilização de *Kahoots* nas suas aulas, pois, também eles sentiam que potenciava a sua aprendizagem.

Ao trazer este tipo de tecnologia para as aulas, questionava-me se isso não iria retirar o foco dos alunos no que era realmente importante. No entanto, rapidamente percebi que esta se mostrou uma excelente forma de atrair os alunos para o que é realmente importante neste caso: aprender.



Figura 7 - Primeira página do Kahoot utilizado em Badminton.

3.2. Avaliação

Durante muitos anos, a avaliação foi maioritariamente usada para atribuir valor ao resultado de um processo contínuo de atividades letivas, uma vez que

as ações decorrentes desse processo eram geralmente negligenciadas (William, 2011). Contudo, no artigo de Borghouts et al. (2016) sobre a qualidade e as práticas de avaliação em EF nos Países Baixos, fica claro que a avaliação desempenha um papel preponderante auxiliando o processo de E/A dos alunos.

Neste sentido, durante o meu EP, procurei encarar a avaliação como ferramenta auxiliadora de um ensino eficaz. Para isso, foi necessário manter presente, quer os critérios gerais da escola, quer os critérios específicos da disciplina, procurando o desenvolvimento e a formação dos alunos de acordo com os objetivos programáticos da disciplina de EF.

3.2.1. Desenvolvimentos na capacidade de avaliar

Ao longo de toda a minha PP, a avaliação configurou-se como um grande desafio no sentido de entender o que avaliar e como avaliar, tornando este processo justo e adequado, de modo a não utilizar a avaliação como uma forma de rotular os meus alunos. Procurei, então, utilizar a avaliação como meio para levar os alunos a uma melhor aprendizagem do conteúdo, controlando e adequando a lecionação dos mesmos ao nível dos discentes.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica revelou-se fundamental para um ajustado planeamento das aulas, em função das capacidades demonstradas pelos alunos aquando deste momento avaliativo. Ao longo de todo o ano letivo, procurei realizar exercícios com diferentes graus de dificuldade, por forma a enquadrar os alunos num nível de desempenho ótimo para as suas capacidades. Além disso, nas modalidades onde existe jogo, procurei avaliar os alunos em contextos de jogo com complexidade ajustada, por forma a poder observar o seu entendimento tático das modalidades em questão.

Por sua vez, a avaliação formativa revelou uma importância crescente ao longo do ano letivo no processo de E/A, acompanhando a aplicação dos resultados da mesma ao longo das aulas. Inicialmente esta modalidade de avaliação tinha um efeito crucial apenas na melhoria da minha atuação enquanto professor, procurando colmatar e corrigir lacunas da minha intervenção. Já com o decorrer do ano letivo, utilizei a avaliação formativa como forma de mostrar aos

discentes o seu progresso ao longo das modalidades, procurando criar momentos para tal, como por exemplo a apresentação, à turma, das coreografias de grupo em todas as aulas, nas modalidades de ginástica de solo e dança, ou através da observação dos jogos, em voleibol, badminton ou futebol. Em ambos os casos, foram criados momentos de discussão entre os alunos, quer no seio da turma, quer em grupos mais pequenos – por equipas – no sentido de os mesmos se auto e hétero avaliarem e evoluírem em função dos aspetos observados pelos colegas e pelo professor:

“De acrescentar que, por ter pedido, no início da aula, a cada equipa que estava a observar para referirem um aspeto positivo e um aspeto a melhorar na equipa que realizara o esquema, fez com que as equipas se mantivessem atentas e se ajudassem mutuamente a melhorar.”

(RA, 5 de janeiro de 2023)

No final de cada UD realizei uma avaliação sumativa, com o objetivo de atribuir uma classificação, numa escala de 0 a 20 valores, de acordo com a evolução dos alunos, tendo por base critérios específicos de cada modalidade, criados à posteriori da avaliação diagnóstica e adaptados em função das capacidades gerais da turma. Estes momentos foram, para mim, extremamente difíceis, na medida em que pretendia ser o mais justo possível para com os alunos.

Seguindo os parâmetros definidos pelo grupo de EF da escola, as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos totalizavam 60% da classificação final, com uma distribuição de 65%, 25% e 10% respetivamente. Os restantes 40% eram destinados à comunicação (10%) e à autonomia e responsabilidade (30%).

Neste sentido, ao longo do ano procurei estratégias que me ajudassem a quantificar, o melhor possível, o desempenho dos alunos, ao nível das habilidades motoras dos mesmos nas diferentes modalidades. Desde logo, o

recurso à gravação das aulas de avaliação sumativa para posterior análise foi fundamental para me permitir a possibilidade de ver e rever situações individuais e coletivas a avaliar. Por outro lado, a criação de critérios mais ajustados às situações a analisar e a construção de grelhas de avaliação sumativa bem organizadas (Anexo 4), mostraram-se, também, uma grande ajuda no momento de atribuir uma classificação.

No final de cada semestre eram tidas em conta as componentes relativas ao trabalho de aula e às atitudes e comportamentos no sentido de valorizar também a forma como os discentes encaravam as aulas de EF.

3.2.2. Um olhar transformador na escolha do conteúdo a ser avaliado

Ao longo do ano letivo, com a lecionação de diferentes modalidades, coletivas e individuais, foi necessário identificar o mais importante a avaliar nos diferentes momentos de avaliação. Tendo por base as quatro categorias transdisciplinares foi possível avaliar os alunos além das suas habilidades motoras.

A avaliação diagnóstica verificou-se mais importante ao longo do primeiro semestre, uma vez que, nesta fase, ainda estava a conhecer os alunos, ao passo que, no segundo semestre já era possível perspetivar as capacidades dos discentes nas modalidades a abordar, através do seu desempenho nas modalidades já abordadas, podendo reduzir o número de critérios a observar nesse momento.

Por conseguinte, no primeiro semestre esta modalidade de avaliação tinha como referência estanque as AE da modalidade em questão, o que resultava numa avaliação desajustada e difícil de quantificar, já que a maioria dos alunos se encontrava num nível bastante inferior ao previsto nas mesmas. Com o decorrer do ano letivo, procurei adaptar esta avaliação para níveis mais abrangentes, onde pude enquadrar melhor os discentes, tornando este processo avaliativo mais fidedigno e ajustado às capacidades dos alunos no início da abordagem das modalidades, procurando sempre o equilíbrio entre a avaliação normativa e criterial.

De acordo com Chng e Lund (2018), a implementação de avaliações formativas ao longo das aulas pode resultar em melhorias na instrução e na aprendizagem dos alunos. De facto, ao longo deste ano letivo, a avaliação formativa foi ganhando um carácter mais decisivo no meu desenvolvimento enquanto professor. Numa fase inicial do EP, utilizava este modelo de avaliação no sentido de compreender o impacto das minhas aulas nos alunos e a forma como estes encaravam o processo de E/A.

Posteriormente, a avaliação formativa serviu como forma de mostrar aos alunos a sua evolução nas habilidades abordadas, por forma a prepará-los para o momento formal de avaliação sumativa. Deste modo, considero que esta avaliação foi fundamental para melhorar a minha PP, bem como para enriquecer a aprendizagem dos alunos.


Ponte													
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manter as mãos apoiadas à largura dos ombros 2. Palmas das mãos completamente apoiadas no solo 3. Extensão dos membros superiores e dos membros inferiores 4. Elevação da bacia 5. Cabeça acompanha o movimento de extensão da coluna e o olhar é dirigido para as mãos 6. Manter os membros inferiores unidos a empurrar com os pés para tentar fazer uma extensão completa das pernas e com isso tentar colocar os ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos 												
	<p>Ajudas: O ajudante posiciona-se atrás do executante e coloca as mãos nos ombros do executante exercendo força para cima. O executante apoia as mãos junto ou sobre os pés do ajudante para auxiliar na extensão dos membros superiores e inferiores.</p>												
	Nome da Equipa												
	Critério nº	1		2		3		4		5		6	
	Nome do Elemento	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF

Figura 8 - Avaliação Formativa do elemento ginástico “Ponte” utilizada na modalidade de Ginástica de Solo.

Acompanhando esta inclusão dos alunos no seu processo avaliativo, ao longo do EP foquei-me em deixar para trás uma avaliação baseada, quase exclusivamente no desempenho dos alunos nas respetivas modalidades, para uma avaliação do aluno como um todo. Para isso, a modalidade de ginástica de solo configurou-se como um ponto de viragem no meu entendimento do que

deveria avaliar nos alunos. A partir deste ponto, percebi, na avaliação sumativa, a importância de considerar aspetos como a originalidade, a capacidade criativa, e a capacidade de trabalhar em grupo. Além disso, dar aos alunos a possibilidade de concorrerem a uma classificação, através da escolha de elementos gímnicos, entre os obrigatórios e os opcionais, com diferentes classificações para cada um, levou a que os alunos se envolvessem ativamente, procurando melhorar o seu desempenho individual e coletivo.

3.2.3. Relação entre a avaliação e a aprendizagem dos alunos e a forma como a avaliação informou o planeamento das unidades subsequentes

À medida que a minha conceção de avaliação se foi alterando, também o meu planeamento das modalidades a abordar sofreu alterações significativas. Motivado por um maior conhecimento dos alunos e das suas capacidades físicas, pude conceber UD ajustadas ao nível da turma, tornando o processo de E/A mais enquadrado e eficaz.

De facto, Bratfische (2003, p. 21) defende que “o principal objetivo da avaliação é o diagnóstico” pois permite detetar as dificuldades da aprendizagem. Por essa razão, em EF, a avaliação deve ter constantemente a capacidade de diagnosticar possíveis falhas no processo de E/A, por forma a melhorar esse processo.

Conhecer os alunos permitiu-me realizar um planeamento mais adequado na medida em que conseguia, simultaneamente, selecionar os conteúdos e idealizar os exercícios que, à partida, os meus alunos seriam capazes de realizar. Um exemplo desta constatação verificou-se na modalidade de futebol, em que a generalidade da minha turma não possuía o conhecimento previsto pelas AE. Neste caso, na introdução do passe, a minha abordagem foi necessariamente detalhada no que concerne aos aspetos fundamentais para a realização, com sucesso, do mesmo. Neste sentido, caso a generalidade dos meus alunos fosse praticante desta modalidade, a minha abordagem a este conteúdo poderia ter sido mais superficial para a maioria dos discentes.

Não obstante, em modalidades que considerei similares no processo de planeamento, como foi o exemplo da ginástica de solo e da dança, a avaliação da primeira, tornou-se ainda mais preponderante no planeamento da segunda, em vários aspetos. Após a lecionação da modalidade de ginástica de solo, consegui perceber que estava perante alunos criativos, organizados e capazes de trabalhar em grupo, desde que devidamente estimulados e orientados. Neste sentido, foi possível identificar a que grupos poderia juntar determinados alunos para rentabilizar e otimizar o clima da aula, bem como até que ponto deveria estender a liberdade dos grupos para a criação das coreografias na modalidade de dança.

Percebendo as potencialidades da minha turma ao longo das modalidades anteriores e da respetiva avaliação, foi possível planear de forma mais contextualizada, indo ao encontro dos interesses dos alunos, potencializando a sua aprendizagem.

3.2.4. A experiência da docência no 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico

Desde as primeiras reuniões, o PC informou-nos que durante o 2º período, de acordo com as normas do EP, iríamos lecionar em dois ciclos de estudos diferentes do que lecionaríamos ao longo de todo o ano letivo. Neste sentido, foi-nos dito que, como a escola em questão não tinha turmas do 1º ou 2º ciclo de ensino básico, iríamos lecionar noutra escola, por forma a enriquecer a nossa formação.

3.2.4.1. Experiências no Segundo Ciclo: o processo de refinamento da instrução e da estruturação das aulas

Deste modo, lecionaríamos uma turma de 5º ano juntamente com outro colega do NEP, e uma turma do 2º ano a título individual. Em ambos os casos, seríamos supervisionados por uma professora co-cooperante. Esta experiência afigurava-se desafiadora do ponto de vista do investimento pessoal, mas extremamente enriquecedora do ponto de vista da formação profissional. Ter a

possibilidade de ensinar idades tão distintas das que tínhamos de forma fixa ao longo do ano letivo e poder absorver a experiência de outros profissionais no terreno, além do PC, suscitavam-me muito entusiasmo naquela descoberta.

Relativamente ao 5º ano, estava prevista a lecionação de 36 sessões distribuídas por 24 aulas de 50 e 100 minutos. Estas aulas seriam sempre lecionadas em conjunto com outro colega do NEP. Contudo, apesar da lecionação conjunta, cada um de nós deveria assumir o papel de professor durante metade das sessões (i.e., condução da aula, controlo da turma, instrução predominante), enquanto o outro teria um papel bastante mais passivo (e.g., auxílio na montagem de alguns exercícios, controlo de pequenos comportamentos desviantes, administração de alguns *feedbacks*). Desta forma, a professora co-cooperante conseguiria identificar mais facilmente as capacidades e dificuldades de cada um de nós perante a turma. Ao longo destas aulas a professora co-cooperante definiu que tínhamos de lecionar, de forma distribuída, 10 sessões de ginástica, 11 sessões de desportos de raquete, 10 sessões de futebol e 5 sessões de dança.

Infelizmente, a professora co-cooperante não conseguiu acompanhar-nos tanto quanto gostaríamos, por motivos de saúde, o que fez com que lecionássemos apenas 6 aulas à turma do 5º ano. Porém, estas 6 aulas serviram para compreendermos a dificuldade que estas idades exigem. Desde as rotinas de entrada no espaço da aula, à construção dos exercícios, ou a explicação dos mesmos, tudo, ou quase tudo estava errado para quem vinha “habitado” a lecionar turmas de 10º ano. Por exemplo, na chegada ao espaço de aula, era fundamental habituar os alunos a sentarem-se e esperar que o professor desse início à aula (início esse que deveria ser pontual). Desta forma, eram evitados comportamentos típicos destas idades em contexto de recreio, mas inapropriados a um espaço de aula.

Por outro lado, e porque captar a atenção de crianças de dez anos é uma tarefa muito exigente, a explicação dos exercícios deveria ser o mais curta e objetiva possível, abordando muito poucos critérios de êxito e recorrendo sempre a uma boa demonstração. Um bom exemplo dessa experiência ocorreu aquando da introdução do rolamento à frente engrupado, onde a minha preocupação

principal durante a explicação foi a colocação do queixo ao peito, enquanto realizava o movimento. Quando os alunos foram fazer o exercício, lembravam-se do único critério de êxito que eu tinha verbalizado e o restante movimento faziam-no por repetição. Enquanto isso, aproveitava para corrigir ou adicionar um ou outro critério como a colocação das mãos à largura dos ombros ou a elevação da bacia, conforme as dificuldades ou capacidades do aluno em questão. Nestas idades, era ainda fundamental que os alunos tivessem a oportunidade de repetir os exercícios muitas vezes, levando a que os circuitos de exercícios fossem uma excelente opção, pois conseguíamos ter 3 ou 4 grupos de alunos a realizar vários exercícios (com graus de exigência distintos), com tempos de espera muito curtos ou inexistentes. Nestes casos, o circuito deveria ser planeado de forma que o professor pudesse estar colocado no exercício com maior complexidade ou onde a segurança pudesse estar comprometida na sua ausência.

Esta forma de abordar as aulas e os conteúdos a lecionar contribuiu para que pudesse refinar ainda mais a minha instrução, tornando-me mais objetivo ao longo do tempo restante da minha PP.

3.2.4.2. Experiências no Primeiro Ciclo: o despertar para um novo entendimento da Educação Física

Por sua vez, pudemos manter as aulas do 2º ano, onde foi atribuída a cada EE numa escola diferente, observados pela professora titular da turma, que reportava à professora co-cooperante, que nunca deixou de nos fornecer informação e auxiliar no planeamento e reflexão das e sobre as aulas lecionadas. Nesta experiência, lecionei um total de 13 aulas e os conteúdos abordados foram as perícias e manipulações, os jogos, os deslocamentos e equilíbrios e os jogos de raquete. O planeamento das aulas foi distribuído pelos elementos do NEP, contudo, cada um deveria adaptar o plano da aula ao seu contexto. Também neste caso, as diferenças relativamente ao 10º ano eram óbvias, mas a proximidade com o 5º ano permitia a adoção de muitas das estratégias aí utilizadas. Nestas idades, também os circuitos de exercícios eram ótimas

soluções para manter os alunos a praticar e o trabalho em duplas foi crucial principalmente nas perícias e manipulações. Ainda assim, a componente de competição que procurei introduzir nas minhas aulas não era muito bem recebida ao início:

“no final da aula foi necessário reunir os alunos, antes da sessão de relaxamento para lhes transmitir que, nos jogos, o mais importante não pode ser vencer a todo o custo e que o fair-play, o cumprimento das regras e a diversão é mais importante do que vencer qualquer jogo porque, se estamos a jogar e não nos estamos a divertir, não faz sentido estarmos a jogar.”

(RA, 9 de fevereiro 2023)

Encarei então essa rejeição inicial como um desafio, pois considero que a competição é fundamental em todas as idades. Além de abordar a competição como um local onde às vezes vamos ganhar, mas, por vezes, também vamos perder, foquei-me ainda, em criar competições onde não houvesse só um vencedor e onde, quando existiam perdedores, estes poderiam também ser valorizados, por forma a minimizar as diferenças entre ambos.

A experiência de lecionar com crianças de idades tão jovens foi um enorme desafio. A exigência de ser professor é sempre alta, mas com crianças destas idades é ainda maior. A capacidade de captarmos a sua atenção tem de ser desenvolvida de forma mais acelerada do que para alunos de 15 ou 16 anos. A sua exigência para com a qualidade dos exercícios é maior dada a sua ingenuidade e naturalidade com que expressam o seu descontentamento. Por essa razão, controlar uma turma de 2º ou de 5º ano é um processo de constante construção, pois uma aula em que estejam mais agitados é completamente diferente de uma aula onde se apresentem mais calmos e cabe-nos a nós enquanto professores gerir essa energia. Como professor senti essas dificuldades, nunca estava certo de que tinha o controlo da turma, apesar de aparentemente tê-lo garantido nas primeiras aulas.

Relativamente aos conteúdos, apesar de aparentemente serem mais simples, dado o desenvolvimento dos alunos, comparativamente ao 10º ano, senti uma maior liberdade de lecionar os mesmos. Percebi que quanto menos complexo parecer o conteúdo, mais formas existem para o desenvolver. Por exemplo, na área dos deslocamentos e equilíbrios para o 2º ano, é possível explorar uma série de formas de locomoção através de uma “simples” corrida onde incluímos várias formas de correr (em bicos de pés, com o pé em dorsiflexão, corrida de costas, corrida em quatro apoios, corrida lateral). Neste sentido, conseguia transpor uma forma de pensar relativamente aos exercícios que propunha aos alunos do 10º ano, permitindo que não ficasse tão “preso” aos exercícios ditos normais, mas sentindo-me capaz de explorar cada exercício para os diferentes conteúdos.

4. Fatores influenciadores do percurso pedagógico do estudante-estagiário

Nota introdutória: optei por colocar esta secção como último tema a desenvolver na Área 1, uma vez que, desta forma, é possível efetuar uma associação mais direta e aprofundada entre a forma como abordei o EP e as razões que influenciaram essa abordagem.

Finalizado o EP, é inegável a alteração na minha forma de ensinar e na maneira como perceciono o ensino, nomeadamente no que diz respeito à EF. Porém, importa explicar as motivações relacionadas com o meu percurso até iniciar esta jornada, que influenciaram diretamente a minha forma de pensar e agir perante os desafios diários ao longo da PP. Neste sentido, refiro-me aos fatores de relativos às diversas experiências pessoais e aos fatores relacionados especificamente com formação académica.

4.1. Fatores relativos às diversas experiências pessoais

A construção da minha identidade profissional foi marcada por um conjunto alargado de interações sociais que me fizeram optar por esta profissão. Tal como descrevem Gomes et al. (2014, p. 169), trata-se de um processo construtivo “marcado pela natureza pessoal e social de cada indivíduo”, já que reflete, de forma clara, “o carácter interativo e multidirecional da socialização”. Os mesmos autores dão-lhe o nome de “socialização antecipatória” que surge maioritariamente de forma “impessoal, informal e intencional”.

No meu caso, desde muito jovem, por viver num meio rural onde brincar na rua era a norma, tive sempre um contacto muito próximo com o desporto na sua vertente mais anárquica. Por outras palavras, habilidades motoras básicas como correr, saltar, baloiçar, trepar, equilibrar, arremessar, entre muitas outras, estavam presentes no meu dia-a-dia enquanto criança. A existência de uma bola não era fator determinante na escolha do tipo de brincadeira, já que a imaginação de uma criança extrapola o “simples” jogo de futebol. Neste sentido, corridas de

pneus, onde cada um fazia do pneu o seu “carro”, ou lançamento do dardo improvisado com uma estaca de madeira, ou até explorar simplesmente determinado terreno, foram brincadeiras recorrentes na minha infância.

Já na escola, não havia nenhum desporto que eu não gostasse de praticar nas aulas de EF, desde o badminton, ao andebol, todos me despertavam interesse, apesar de não ter nenhuma apetência diferenciada para nenhum. Uma vez que a minha escola não tinha desporto escolar, as atividades que me suscitavam maior interesse pela pouca regularidade com que aconteciam era o corta-mato e os torneios inter-turmas de futebol e voleibol. Em todos estes consegui algumas classificações de destaque no seio escolar, sendo apurado para a fase seguinte do corta-mato, com todas as escolas da região, sendo campeão do torneio de futebol e bi-campeão no torneio de voleibol 2x2. Em todas estas competições, a vontade de jogar pelo simples facto de jogar era enorme. A vitória era um objetivo à partida, mas nunca foi o mais importante.

Contudo, a minha ligação ao desporto propriamente dito, inicia-se apenas por volta dos 15 anos, onde convenço os meus pais a inscreverem-me em aulas de natação e pouco tempo depois a entrar na equipa de polo-aquático que treinava na mesma piscina. Desde aí, nadar começou a ser uma terapia, quer pelos benefícios que sentia na minha saúde, quer para expulsar os sentimentos menos agradáveis da vida de um jovem adolescente. Apesar de não ter sido um jogador brilhante do ponto de vista técnico ou tático, o gosto que tinha por praticar uma modalidade, foi decisivo na minha escolha pela área do desporto. Foi a jogar polo aquático que decidi que a minha vida seria dedicada ao desporto. Já na faculdade, ainda pude jogar durante o primeiro ano, mas depois disso, as minhas ambições no desporto começaram a ser outras, passando a interessar-me mais em entendê-lo como um todo, deixando de jogar já no segundo ano.

A par de tudo isto, uma vez que estive na mesma escola durante 8 anos, procurei estar ativamente envolvido nas causas da escola, no sentido de absorver o máximo que esta tivesse para me oferecer. Deste modo, a partir do 10º ano, uma vez que a escola não possuía associação de estudantes, procurei, juntamente com alguns amigos, desenvolver atividades direcionadas para toda a comunidade escolar. A que mais quero destacar é o desfile de Carnaval que

diz respeito a um evento tradicional naquela escola, onde todos levam muito a sério a participação de cada turma ou grupo participante, uma vez que vencer o desfile é quase um estatuto social. Apesar de, aparentemente, nada ter a ver com desporto, esta atividade permitiu-me descobrir pontos fortes da minha personalidade e desenvolver algumas dessas capacidades. Juntei-me então com um grupo de amigos e nos intervalos entre as aulas e fora do horário das mesmas, planeávamos toda a nossa participação no desfile. Desde falar com outras turmas para participarem connosco, falar com professores para se juntarem a nós, até arranjar o material necessário à preparação dos disfarces meses antes do desfile, foram processos minuciosos. O destaque que dou a esta atividade prende-se pelos ganhos que dela retirei ao nível da descoberta das minhas capacidades para liderar. Senti que esta atividade marcou um ponto de viragem na minha perceção das minhas próprias competências de liderança, já que, juntamente com uma grande amiga, liderámos todo o processo, cada um com as suas funções, para que aproximadamente oitenta a cem outros alunos e também professores pudessem desfilar juntos. Durante os três anos do secundário, planeamos e gerimos toda a participação do grupo no desfile de Carnaval.

Ingressando na Faculdade, este sentido de querer estar envolvido e ser parte integrante da instituição, fez-me ingressar na Tuna masculina da FADEUP, onde viria a ser presidente durante três anos. Aqui, apesar de ter a oportunidade de exponenciar a minha vivência académica e mostrar alguns dotes musicais, pude partilhar experiências e conhecimento com outros alunos e ex-alunos da FADEUP todos com currículos diferentes, alguns já no mercado de trabalho. Além disso, a presidência a este grupo, desafiou-me a, mais uma vez, desenvolver as minhas *skills* de liderança. Ainda que neste caso, se tratasse de adultos, alguns dos desafios apresentados ao longo do EP foram, em certa medida, resolvidos através de aprendizagens retiradas deste grupo, como por exemplo a capacidade de gerir a turma ao longo do ano.

Ao mesmo tempo, fiz parte da Associação de Estudantes da FADEUP, onde, mais uma vez, a capacidade de trabalhar em grupo, de confrontar ideias

e partilhar experiências, enriqueceram a minha personalidade e auxiliaram na compreensão e resolução de determinadas situações no EP.

Deste modo, todo o meu percurso enquanto aluno da FADEUP foi acompanhado pelo envolvimento ativo em grupos pertencentes à faculdade, sempre tendo em vista, não só o conhecimento teórico e prático que a faculdade me podia oferecer, mas também a partilha de experiências e conhecimentos diferenciados junto de outros alunos, por forma a encontrar a minha própria forma de entender o desporto e a EF.

Em suma, e corroborando as conclusões de Gomes et al. (2014), considero que o meu gosto pelo desporto, todo o meu percurso relacionado com o desporto, assim como a minha vontade de aprender cada vez mais sobre o desporto e poder transmitir esse conhecimento a outros, me fizeram eleger esta profissão. Além disso, a convivência com inúmeras pessoas relacionadas com a área e não só, trouxe-me um conjunto de ferramentas essenciais para poder encarar o EP de forma abrangente e responsável.

4.2. Fatores relacionados com a formação académica

Os fatores de socialização antecipatória tiveram um papel fundamental na aquisição de competências motoras e sociais necessárias à PES. Contudo, foram os fatores relacionados com a formação académica, os que mais influenciaram diretamente a minha PP.

Neste sentido, é difícil dizer que me sentia mais confortável a lecionar uma ou outra matéria, já que, para que haja um ensino de qualidade não basta “saber fazer”, é necessário “saber ensinar a fazer”. Por outras palavras, acredito que apesar de ser capaz de realizar as ações táticas e/ou técnicas, específicas de cada modalidade, o principal desafio assentava na minha capacidade em transmitir esse conhecimento aos alunos.

Deste modo, consigo apenas destacar as modalidades de Dança e Ginástica de Solo como as que me proporcionaram maior prazer em lecionar. A forma como estruturei as minhas aulas teve uma influência quase direta da forma como foram as minhas aulas de Ginástica quando era aluno. Também os

professores na época recorriam à criação de grupos e depositavam em nós, alunos, a responsabilidade de criar uma coreografia, sempre com a orientação do docente. Este processo de criação proporcionava-me um grande entusiasmo, que pode ser comparado com o entusiasmo que transmiti aos alunos durante as minhas aulas. Vê-los, agora, enquanto professor, a criarem coreografias muito mais elaboradas do que as que outrora criei, resultou num sentimento misto de orgulho e confiança em mim próprio, já que fui capaz de estimular aquela criatividade e capacidade de construção artística nos alunos.

Não obstante, considero que a maior influência para as restantes modalidades se deveu à formação realizada na FADEUP, quer a licenciatura, quer o primeiro ano deste mestrado que me dotaram de instrumentos importantes para aplicar no contexto do EP. O entendimento alargado daquilo que trata o desporto e a formação através do desporto, nas suas dimensões motora, cognitiva, social e pessoal, permitiram que pudesse ter uma visão holística do desporto e da EF. Por outro lado, a capacidade de ser crítico-reflexivo, providenciou uma PP enriquecedora e mais efetiva. Parece, por isso, evidente que apesar da reflexão não ser um fim em si mesma, serviu para melhorar a minha forma de ensinar, maximizando a aprendizagem (Poom-Valickis & Mathews, 2013).

5. Área 2: Participação na escola e relação com a comunidade

Durante o ano letivo, o NEP pôde participar ativamente num conjunto de atividades desenvolvidas pela escola que contribuíram para o desenvolvimento profissional de cada EE. Este conjunto de atividades permitiu que, enquanto NEP, nos entrosássemos na comunidade escolar, enriquecendo vigorosamente a nossa PP.

A tabela 2 apresenta as atividades realizadas na escola ao longo de todo o ano letivo, nas quais o NEP participou, assim como as principais aprendizagens retiradas de cada uma:

“De um modo geral, considero que este tipo de projetos promovidos pela escola são muito pertinentes no sentido de alertar os alunos para temas que, por vezes, estes se sentem inseguros e desconfortáveis em abordar, podendo, em alguns casos, vir a sofrer com eles.”

(RA, 9 de março de 2023)

Tabela 2 – Atividades realizadas ao longo do ano letivo que tiveram a participação do NEP.

	Objetivos	Papel do NEP	Contributo para o desenvolvimento profissional do EE
Desporto Escolar Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinamizar a atividade no seio da comunidade escolar, bem como a interação com o meio circundante; ✓ Desenvolver o gosto pela prática regular de voleibol; ✓ Proporcionar vivências competitivas diversificadas aos alunos envolvidos; ✓ Desenvolver valores como a cooperação, o espírito de grupo, o respeito, a responsabilidade e a autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover/divulgar a modalidade de voleibol à minha turma residente, de maneira a atrair cada vez mais participantes; ✓ Auxiliar os alunos nos treinos de voleibol; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma vez que os treinos se realizavam em horário extraescolar, a minha presença não foi tão assídua quanto gostaria, no entanto foi possível retirar alguns conhecimentos que me auxiliaram no planeamento e lecionação da modalidade de voleibol.
Desporto Escolar Corta-Mato	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar vivências desportivas e competitivas; ✓ Incentivar os alunos envolvidos para a prática do desporto; ✓ Inculcar o fair-play e a convívência em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recolher as autorizações dos encarregados de educação; ✓ Agrupar os alunos por género e escalão; ✓ Divulgar o evento procurando incentivar mais alunos a participarem; ✓ Organizar e gerir os recursos alimentares para o final da prova; ✓ Supervisionar locais específicos dos percursos; ✓ Recolher o material após o término da competição. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apesar de, por motivos meteorológicos não se ter realizado esta atividade, foi possível participar e entender os procedimentos relacionados com a organização deste evento e perceber a importância do mesmo no seio da comunidade escolar.
Projeto de Educação Sexual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a transdisciplinaridade. ✓ Promover um bom desenvolvimento afetivo e social, assim como uma vivência informada e satisfatória da sexualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Destinar uma das aulas de EF para a visualização do filme “Coach Carter”; ✓ Relacionar os valores adquiridos na disciplina de EF com o tema que trata o filme, através do debate de temas como a indisciplina, o desrespeito com a imposição de regras, a definição de metas e a capacidade de compromisso para com os objetivos definidos, dando enfoque para a interdependência positiva. ✓ Promover a aproximação e articulação desta atividade com a disciplina de Filosofia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O visionamento do filme permitiu a aproximação com a disciplina de Filosofia, promovendo a transdisciplinaridade. Além disso, foi possível transportar os ensinamentos relativos à importância do trabalho coletivo para as aulas de EF, atribuindo ainda mais significado à aprendizagem em grupo.
Reuniões de departamento de EF	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar o roulement de espaços; ✓ Reconfigurar os critérios de avaliação da disciplina de EF; ✓ Planear e organizar os documentos orientadores da disciplina de EF. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Marcar presença semanalmente nas reuniões; ✓ Participar ativamente na discussão de ideias e conceitos sobre as temáticas abordadas; ✓ Auxiliar na elaboração dos documentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As reuniões de grupo de EF foram essenciais na compreensão e conhecimento dos diferentes papéis do professor no seio da escola. Contribuíram também na integração e relacionamento com os restantes professores de EF, permitindo absorver experiências distintas e compreender o funcionamento da disciplina ao nível macro, bem como o funcionamento da escola.
Torneio de Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar as aprendizagens da modalidade de voleibol adquiridas nas aulas de EF; ✓ Desenvolver o gosto pela prática regular de voleibol; ✓ Promover o desporto escolar existente na escola; ✓ Desenvolver valores como a cooperação, o espírito de grupo, o respeito, a responsabilidade e a autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar o quadro competitivo para os diferentes ciclos; ✓ Registrar os resultados e orientar as equipas para os diferentes campos; ✓ Montar e desmontar os campos de voleibol; ✓ Divulgar o evento procurando incentivar os alunos a participar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esta atividade foi essencial para compreender a forma de organizar um evento destas dimensões, bem como para conhecer os alunos das diferentes turmas participantes. Foi possível também perceber o nível geral dos alunos da escolar relativamente à modalidade.

6. Área 3: Análise do desempenho de jogo na modalidade de Badminton em função da organização da prática por níveis de habilidade

Resumo

O presente estudo pretendeu examinar a evolução no desempenho de jogo em badminton em duas turmas em cuja organização da prática e agrupamento dos alunos foram distintas; a turma A organizou-se por equipas homogéneas (nível de habilidade similar entre os membros do grupo) e a turma B organizou-se por equipas heterogéneas (nível de habilidade misto entre os membros do grupo). Este estudo foi realizado com 33 alunos do 10^o ano de escolaridade onde 12 pertenciam à turma A (11 raparigas e 1 rapaz) e 21 pertenciam à turma B (17 raparigas e 4 rapazes). A idade dos participantes é compreendida entre os 15 e os 16 anos. A investigação ocorreu ao longo das unidades didáticas de badminton. Para a turma A foram destinadas 10 aulas (6 de 50 minutos e 4 de 100 minutos) e para a turma B 7 aulas (4 de 50 minutos e 3 de 100 minutos). O desempenho no jogo dos alunos foi observado em dois momentos: momento inicial (pré-teste) e momento final (pós-teste). As suas ações foram codificadas e tratadas recorrendo ao instrumento de avaliação *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) por forma a obter valores relativos ao seu desempenho no jogo (tomada de decisão, eficácia das habilidades e *performance* no jogo). A análise de dados teve como objetivos verificar a eventual diferença no desempenho de jogo do pré-teste para o pós-teste. No pré-teste e no pós-teste realizou-se uma comparação entre os dois grupos em todas as variáveis. De forma geral, os alunos da turma A apresentaram melhorias significativas no que concerne à tomada de decisão [pré-teste ($M=0,50\pm0,54$), pós-teste ($M=1,36\pm0,93$)]; e à *performance* no jogo [pré-teste ($M=2,95\pm2,79$); pós-teste ($M=4,04\pm1,62$)]. Por seu lado, a turma B apresentou melhorias significativas apenas na tomada de decisão [pré-teste ($M=0,86\pm0,60$), pós-teste ($M=1,32\pm1,20$)]. Contudo, quando comparadas as duas turmas, as diferenças só se mostraram significativas no pré-teste relativo à tomada de decisão.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM; BADMINTON; *PERFORMANCE* NO JOGO; NÍVEIS DE HABILIDADE

Abstract

The aim of this study was to examine the evolution of badminton playing performance in two classes with different organization of practice and grouping of students; class A was organized into homogeneous teams (similar skill level among group members) and class B was organized into heterogeneous teams (mixed skill level among group members). This study was carried out with 33 10th grade students, 12 of whom belonged to class A (11 girls and 1 boy) and 21 to class B (17 girls and 4 boys). The participants were aged between 15 and 16. The research took place during the badminton teaching classes. Class A was given 10 lessons (6 of 50 minutes and 4 of 100 minutes) and Class B 7 lessons (4 of 50 minutes and 3 of 100 minutes). The students' performance in the game was observed at two moments: the initial moment (pre-test) and the final moment (post-test). Their actions were coded and processed using the Game Performance Assessment Instrument (GPAI) in order to obtain values relating to their performance in the game (decision-making, skill effectiveness and performance in the game). The aim of the data analysis was to verify any difference in playing performance from the pre-test to the post-test. In the pre-test and post-test, a comparison was made between the two groups in all variables. In general, the students in class A showed significant improvements in terms of decision-making [pre-test ($M=0.50\pm0.54$), post-test ($M=1.36\pm0.93$)]; and performance in the game [pre-test ($M=2.95\pm2.79$); post-test ($M=4.04\pm1.62$)]. Class B, on the other hand, only showed significant improvements in decision-making [pre-test ($M=0.86\pm0.60$), post-test ($M=1.32\pm1.20$)]. However, when comparing the two classes, the differences were only significant in the pre-test on decision-making.

KEYWORDS: LEARNING, BADMINTON, GAME PERFORMANCE, ABILITY LEVELS.

6.1. Introdução

Ao longo de todas as modalidades lecionadas, surgiu um desafio relacionado com a forma como deveriam ser distribuídos os alunos. Durante parte da formação no contexto do MEEFEBS, os futuros professores são elucidados sobre os benefícios do trabalho por níveis de habilidade, por forma a melhorar a adequação dos conteúdos a cada aluno. Porém, nem sempre é fácil fazê-lo pois requer um planeamento e conhecimento dos alunos muito mais aprofundado.

Segundo Steenbergen-Hu et al. (2016) o principal objetivo da distribuição dos alunos por níveis é a criação de grupos homogéneos que permite ao professor adequar o ensino às necessidades dos alunos, permitindo que estes beneficiem das interações com os seus pares de nível comparável. Bygren (2016) defende ainda que agrupar os alunos por nível de habilidade não só beneficia a aprendizagem, como também os motiva, no sentido em que ajuda a evitar que os alunos percam o interesse por determinado conteúdo devido ao ritmo ser demasiado rápido ou demasiado lento.

De facto, Ward et al. (2019) perceberam que os estudos que se debruçaram sobre a perceção dos professores relativamente à separação por níveis concluíram, na sua maioria, que esta é positiva. Estes professores sugeriram ainda que a separação dos alunos por níveis melhora a aprendizagem de todos os alunos, possivelmente devido às mudanças feitas por parte dos docentes para tornar o conteúdo desafiante para cada nível de habilidade.

Por seu lado, os autores que defendem a não separação dos alunos por nível de habilidade consideram que esta divisão priva os alunos classificados com nível inferior de aprender com os seus colegas classificados com nível superior (Terwel, 2005). O mesmo autor refere ainda que é necessário um desempenho mínimo para que os alunos possam beneficiar de um ambiente de aprendizagem enriquecido. Segundo o autor, este desempenho mínimo é difícil

de definir, uma vez que depende dos modelos instrucionais utilizados. Anos antes, Terwel et al. (1988) compararam os efeitos do agrupamento dos alunos por níveis em duas escolas (com e sem separação por níveis) na disciplina de matemática. As conclusões apontam que os efeitos foram inexistentes na diferenciação curricular.

Existem poucos estudos sobre este tema no contexto da educação física. Como raras exceções, Hastie et al. (2017), num estudo com alunos do quarto ano, numa unidade de minibol, verificou que quando agrupados em equipas mistas, os alunos de nível inferior registaram taxas de sucesso, de envolvimento e de eficiência no jogo mais baixas do que as verificadas pelos colegas de nível similar inseridos em grupos homogéneos. Por seu lado, os alunos de nível superior, pareciam beneficiar menos do enquadramento em equipas mistas, quando comparados com os colegas de nível similar inseridos em equipas homogéneas. De modo geral, concluíram que o agrupamento dos alunos por nível de habilidade interfere positivamente nos seus comportamentos durante o jogo, nomeadamente no seu desenvolvimento ao nível do desempenho no jogo e, potencialmente, na sua motivação durante o jogo, pois os alunos sentem-se mais desafiados ao jogarem com outros do seu nível.

No sentido de perceber na prática quais os reais efeitos da divisão dos alunos por níveis de habilidade, surge este estudo, comparando duas turmas onde foram implementadas as duas abordagens diferentes.

6.2. Objetivos

Como objetivo geral pretendeu-se comparar o impacto no jogo de badminton em alunos de duas turmas, através da implementação de duas abordagens de ensino distintas. Como objetivos específicos pretendeu-se identificar potenciais diferenças nos índices de tomada de decisão, eficácia das habilidades e *performance* no jogo (PJ) entre as duas condições (nível de habilidade similar entre os membros do grupo no caso da turma A, nível de habilidade misto entre os membros do grupo no caso da turma B), bem como verificar a evolução do pré-teste para o pós-teste em cada uma das condições.

6.3. Métodos

6.3.1. Participantes

O estudo apresentado foi realizado no âmbito do MEEFEBS da FADEUP, numa EC do concelho do Porto.

Participaram no total 33 alunos, de duas turmas (denominadas A e B) do 10º ano com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. A turma A contou com 12 alunos (11 raparigas e 1 rapaz) e a turma B contou com 21 alunos (17 raparigas e 4 rapazes).

O estudo foi aplicado no 2º semestre na modalidade de Badminton, sendo que nenhum dos professores conhecia o nível de habilidade dos alunos à priori e nenhum aluno praticava a modalidade fora das aulas de EF.

6.4. Procedimentos

Para a realização deste estudo foi necessário informar os participantes sobre a duração do mesmo, garantir o seu anonimato e segurança dos seus dados. Foi explicado aos participantes os objetivos do estudo, a duração do mesmo, evidenciando que se direcionava exclusivamente para uma análise académica.

6.4.1. Características das Unidades Didáticas de Badminton

As aulas da modalidade de badminton iniciaram com uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de compreender o nível dos alunos e criar uma UD ajustada a cada turma.

A UD da turma A foi composta por 10 aulas das quais 6 foram de 50 minutos e 4 de 100 minutos. Nesta turma os alunos foram organizados em 4 equipas onde duas destas eram formadas pelos alunos com melhor nível de habilidade e as outras duas pelos alunos com nível de habilidade inferior. A introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos foi ajustada ao nível de

habilidade de cada grupo. Apesar de terem sido abordados os mesmos conteúdos em todas as equipas, os exercícios foram adaptados em função do seu nível de habilidade, existindo uma simplificação ou complexificação dos mesmos. Em todas as aulas os alunos realizavam os exercícios no seio da sua equipa, ou seja, com alunos de nível similar. Também em todas as aulas os alunos jogavam com outros de nível similar, através da criação de duas ligas (*higher skill* e *lower skill*). Nas últimas aulas, as ligas foram adaptadas para que os melhores alunos da liga *lower skill* pudessem jogar contra os melhores alunos da liga *higher skill* e os alunos com maiores dificuldades da liga *higher skill* jogassem com os menos habilidosos da liga *lower skill*. Os alunos não foram informados desta divisão por nível de habilidade, contudo, estavam cientes que os jogadores de uma das ligas eram mais “fortes” do que os da outra.

A UD da turma B foi composta por 7 aulas das quais 4 foram de 50 minutos e 3 de 100 minutos. Neste caso os alunos não foram separados por níveis de habilidade, sendo a introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos realizada de forma estanque para todos.

Nesta turma foram criadas 4 equipas homogéneas entre si, contemplando na mesma equipa alunos com diferentes níveis de habilidade. A introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos foi realizada de forma estanque para todos os alunos. Durante as aulas, os discentes escolhiam os seus pares com os quais realizavam os exercícios propostos, podendo ou não corresponder ao mesmo nível de habilidade. Foram realizadas 3 fases do torneio por equipas onde os alunos jogaram em formato de todos contra todos até se apurar um vencedor. Os pontos adquiridos por cada aluno individualmente, contribuía para a classificação da equipa.

Durante as aulas de ambas as turmas, foi amplamente enfatizada a exploração de 3 zonas do campo de Badminton: a zona 1, correspondente à zona central do campo; a zona 2, que corresponde ao espaço mais próximo da rede; e a zona 3, que diz respeito à zona mais afastada da rede e mais próxima da linha final do campo. Em todas as aulas, os alunos jogaram tendo como referência estas 3 zonas, sendo incentivado, por ordem de preferência, o envio do volante para a zona 3 e zona 2 respetivamente.

6.5. Recolha de Dados

Para a recolha dos dados, os alunos foram filmados em 2 momentos: o momento inicial (pré-teste) realizado na primeira aula da modalidade, correspondente também ao momento da avaliação diagnóstica; e o momento final (pós-teste) que ocorreu na última aula, que correspondeu à avaliação sumativa.

Em ambos os momentos, os alunos realizaram jogo de singulares nos mesmos campos, durante um período de cerca de sete minutos corridos, por forma a facilitar a recolha de dados que se concentrou em seis minutos a contar a partir do primeiro batimento. A escolha das duplas ficou ao critério dos alunos, sendo estas mantidas quer no primeiro, quer no segundo momento.

Para a obtenção das imagens foram colocadas duas câmaras em cantos opostos do pavilhão para abranger toda a zona de jogo e ser possível a identificação de todos os alunos.

6.5.1. Codificação

A grelha de codificação utilizada para analisar as ações do jogo foi adaptada através do instrumento de avaliação *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) proposto por Oslin et al. (1998) (Anexo 5).

Deste modo, foram observadas e analisadas cuidadosamente as tomadas de decisão dos alunos e a eficácia das suas habilidades em três variáveis, sendo estas o serviço, os batimentos acima da cabeça e os batimentos abaixo da cintura.

A codificação das tomadas de decisão tinha como base as 3 zonas do campo correspondendo a cada zona um valor de 1 a 3 de acordo com o número da zona para onde foi enviado o volante. No final estes valores foram somados e foi atribuído um *score*.

Relativamente à eficácia das habilidades, foram observados, nas mesmas três variáveis, o erro (quando o aluno não consegue colocar o volante no campo adversário), a continuidade (quando o aluno consegue colocar o volante no

campo adversário e não marca ponto) e o ponto (quando o aluno consegue colocar o volante no campo adversário, resultando em ponto a seu favor).

6.5.1.1. GPAI

O *Game Performance Assessment Instrument* é um instrumento multidimensional que pretende avaliar o desempenho tático nos jogos educacionais e na aprendizagem dos mesmos. Foi proposto por Oslin et al. (1998) e foi pensado como alternativa aos testes de competências desportivas, dando maior enfoque aos contextos de aprendizagem e a compreensão dos jogos individuais e coletivos (López-Pastor et al., 2013).

Neste ponto de vista, o GPAI destina-se principalmente a determinar sete problemas táticos em qualquer categoria do jogo. A compreensão das táticas e a capacidade de escolher a habilidade mais adequada a cada situação do jogo, são exemplos desses problemas que este instrumento permite detetar. López-Pastor et al. (2013) classifica este instrumento como legítimo e confiável na avaliação da aprendizagem dos alunos quer individualmente, quer no contexto dos jogos em equipa.

Neste sentido, o GPAI permite medir componentes individuais de desempenho e envolvimento no jogo como o Índice de Tomada de Decisão (ITD), que é obtido pela divisão do número de tomadas de decisão apropriadas pelo número de tomadas de decisão inapropriadas, o Índice de Execução Eficaz das Habilidades (IEF), que é o quociente entre o número de execuções de habilidades eficazes e o número de execuções de habilidades ineficazes, e a PJ, resultado da média entre o ITD e o IEF.

Pelas razões acima enunciadas, foi tomada a decisão de utilizar este instrumento de codificação. Deste modo foi possível avaliar todas as componentes do desempenho do jogo e obter informações pertinentes para detetar problemas neste âmbito, o que, por sua vez, possibilitou a elaboração de estratégias para os corrigir.

6.5.2. Análise dos dados

Após a recolha dos dados, foi necessário tratá-los utilizando o *Microsoft Excel*, recorrendo a fórmulas inerentes ao GPAI para obter os valores essenciais à análise. Assim, foram calculados o ITD recorrendo às variáveis serviço, batimentos acima da cabeça e batimentos abaixo da cintura, o IEF tendo como variáveis o erro, a continuidade e o ponto e a PJ resultado das médias dos valores do ITD e IEF. Estes cálculos foram efetuados quer para o primeiro momento, quer para o segundo momento, obtendo, por isso, seis variáveis. Seguidamente os dados foram exportados para o *IBM SPSS Statistics 27* de modo a proceder aos testes estatísticos.

Para cada variável (ITD, IEF e PJ) foram solicitadas estatísticas descritivas e foi feito o teste de normalidade utilizando o *Kolmogorov-Smirnov*. Verificou-se que algumas variáveis apresentaram uma distribuição não normal. Esta distribuição pode ser explicada pelo facto de alguns pares serem compostos por alunos com níveis de habilidade muito discrepantes e pelo facto de haver uma diferença considerável no número de batimentos entre pares durante os seis minutos de jogo avaliados.

Em função da análise acima referida, foi utilizado o teste não paramétrico de *Wilcoxon* para comparar os valores do pré-teste com os valores do pós-teste para cada variável dentro de cada turma. Na comparação de cada variável entre turmas em cada momento foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*. Consideraram-se resultados estatisticamente significativos em referência a $p \leq 0.05$.

6.5.3. Resultados

As tabelas 3 e 4 apresentam a evolução dos alunos de cada uma das turmas do primeiro para o segundo momento de avaliação, tendo em conta a média e o desvio padrão, nas três variáveis descritas: ITD, IEF e PJ. A tabela 5 apresenta os resultados da comparação entre turmas no pré-teste e no pós-teste para as mesmas variáveis.

6.5.3.1. Comparação entre pré-teste e pós-teste na turma A (nível de habilidade similar entre os membros do grupo)

Na turma A verificou-se um incremento nos valores de média em todas as variáveis. Em acréscimo, na tomada de decisão verificou-se uma evolução estatisticamente significativa ($Z = -2,589$; $p < 0,05$) do pré-teste ($M = 0,50 \pm 0,54$) para o pós-teste ($M = 1,36 \pm 0,93$). Na PJ, identificou-se igualmente uma melhoria estatisticamente significativa do pré-teste ($M = 2,95 \pm 2,79$) para o pós-teste ($M = 4,04 \pm 1,62$) ($Z = -1,961$; $p = 0,05$). No caso da execução eficaz das habilidades, apesar de existir um incremento nos valores de média do pré-teste ($M = 5,40 \pm 5,74$) para o pós-teste ($M = 6,72 \pm 3,51$), esta não foi estatisticamente significativa ($Z = 1,412$; $p > 0,05$).

Tabela 3 - Turma A: comparação entre pré-teste e pós-teste.

Componentes	Turma A			
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	z z	p p
ITD	0,50 (0,54)	1,36 (0,93)	-2,589	0,010*
IEF	5,40 (5,74)	6,72 (3,51)	-1,412	0,158
PJ	2,95 (2,79)	4,04 (1,62)	-1,961	0,050*

Nota: * $p \leq 0,05$

6.5.3.2. Comparação entre pré-teste e pós-teste na turma B (nível de habilidade misto entre os membros do grupo)

Na turma B, no referente à tomada de decisão, verifica-se uma evolução estatisticamente significativa ($Z = -2,103$; $p < 0,05$) do pré-teste ($M = 0,86 \pm 0,60$) para o pós-teste ($M = 1,32 \pm 1,20$). No que concerne à execução eficaz das habilidades, nota-se uma evolução do pré-teste ($M = 4,74 \pm 2,80$) para o pós-teste ($M = 5,39 \pm 3,17$), porém, esta não é estatisticamente significativa ($Z = 0,956$; $p > 0,05$). Da mesma forma, a PJ também apresenta um incremento nos valores de

média do pré-teste ($M = 2,80 \pm 1,37$) para o pós-teste ($M = 3,35 \pm 1,88$) que não podemos considerar como sendo estatisticamente significativa ($Z = -1,199$; $p > 0,05$).

Tabela 4 - Turma B: comparação entre pré-teste e pós-teste.

Componentes	Turma B			
	Pré-teste	Pós-teste	z	p
	M (DP)	M (DP)	z	p
ITD	0,86 (0,60)	1,32 (1,20)	-2,103	0,035*
IEF	4,74 (2,80)	5,39 (3,17)	-0,956	0,339
PJ	2,80 (1,37)	3,35 (1,88)	-1,199	0,230

Nota: * $p \leq 0.05$

6.5.3.3. Comparação entre a turma A e a turma B no pré-teste e no pós-teste

Com a análise dos resultados percebemos que houve diferenças significativas entre as duas turmas apenas no pré-teste relativo à tomada de decisão ($Z = -2,283$; $p < 0,05$).

Tabela 5 - Pré-teste e pós-teste: comparação entre turma A e turma B.

Componentes	Turmas A e B			
		M (DP)	z	p
Pré-teste	ITD	0,73 (0,60)	-2,283	0,022*
	IEF	4,98 (4,04)	-0,168	0,866
	PJ	2,86 (1,96)	-0,674	0,501
Pós-teste	ITD	1,33 (1,09)	-0,318	0,750
	IEF	5,87 (3,31)	-1,216	0,224
	PJ	3,60 (1,79)	-1,572	0,116

Nota: * $p \leq 0.05$

6.5.4. Discussão

O estudo aqui apresentado propunha-se verificar o impacto da separação por níveis de habilidade durante a abordagem à modalidade de badminton, mediante a comparação da tomada de decisão, eficácia das habilidades e PJ das duas turmas observadas. De forma geral, os alunos da turma onde foram formados grupos por nível de habilidade apresentaram melhorias significativas no que concerne à tomada de decisão, quando comparamos o pré-teste com o pós-teste, e à PJ do pré-teste para o pós-teste. Por seu lado, a turma onde foi aplicado o agrupamento misto apresentou melhorias significativas apenas na tomada de decisão.

No entanto, quando comparámos as duas turmas, os resultados só se mostraram significativos na tomada de decisão do pré-teste, o que revela que as turmas apresentavam níveis diferentes no início da abordagem à modalidade. De facto, quando observamos os resultados obtidos no pré-teste relativo à tomada de decisão da turma A e o comparamos com o mesmo indicador da turma B percebemos que o valor médio é superior na turma B. Contudo, se continuarmos a olhar para o indicador da tomada de decisão no 2º momento, percebemos que houve uma maior evolução do valor médio na turma A do que o registado na turma B. Estes resultados, apesar de não serem estatisticamente significativos ($Z = -0,318$; $p > 0,05$) quando comparados, parecem indicar que houve uma melhoria mais acentuada na turma A, onde foi aplicado o agrupamento por níveis.

No geral, de acordo com os resultados da comparação das duas turmas, é tendencioso concluir que houve efeitos consideráveis na aplicação da distribuição dos alunos por nível de habilidade em detrimento da não aplicação, o que parece ir de encontro ao que concluiu Terwel et al. (1988). No entanto, é na turma A, onde os alunos foram distribuídos por níveis de habilidade que aparecem os resultados mais significativos, mostrando-se melhorias na tomada de decisão e na *performance* do jogo, o que indica que as conclusões prévias de Ward et al. (2019) não podem ser refutadas por este estudo. Além disso, é possível corroborar as conclusões apresentadas por Hastie et al. (2017), uma

vez que, também neste estudo, os alunos que usufruíram do agrupamento por níveis de habilidade, apresentaram melhorias mais consideráveis.

6.5.5. Limitações e sugestões futuras

Durante a elaboração deste estudo, surgiram algumas limitações que podem justificar a pouca significância dos dados obtidos, como o facto das amostras de cada turma serem reduzidas e díspares, com uma turma de apenas 12 alunos e outra de 21. Além disso, a codificação dos dados foi feita de forma individualizada, na medida em que cada professor codificou os dados da sua turma, o que pode ter influenciado os resultados obtidos. Por sua vez, o número reduzido de aulas foi, possivelmente, insuficiente para a consolidação de alguns dos aspetos táticos e técnicos da modalidade. Por exemplo, Hastie et al. (2009) aconselha um mínimo de 18 aulas de 45 minutos para a produção de ganhos motores de forma significativa.

Por conseguinte, a ausência de matéria científica que pudesse auxiliar na sustentação dos dados, dificultou a análise dos mesmos. Os estudos feitos no âmbito da distribuição dos alunos por níveis, como é o caso de Ward et al. (2019), apenas se refere ao desempenho dos alunos de uma turma. Por sua vez, o material recolhido por Terwel et al. (1988) contempla apenas a disciplina de matemática. Não obstante, apesar de Hastie et al. (2017) ter aplicado esta diferenciação por níveis de habilidade no contexto da EF, não o fez no contexto de uma modalidade individual, como foi o caso do presente estudo.

Neste sentido, seria pertinente a realização de mais pesquisa direcionada para a educação física, em desportos individuais e coletivos, utilizando amostras mais relevantes e padronizar ainda mais a codificação dos dados, procurando descartar ao máximo os possíveis erros humanos. Além disso, a realização de estudos longitudinais podem ser uma mais-valia para este tema de estudo.

Referências Bibliográficas

- Bygren, M. (2016). Ability grouping's effects on grades and the attainment of higher education: A natural experiment. *Sociology of education*, 89(2), 118-136. doi:<https://doi.org/10.1177/0038040716642498>
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140. doi:<https://doi.org/10.1080/17461390802542564>
- Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 316-327. doi:<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203888>
- 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), 57-76. doi:<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 231-243. doi:<https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670. doi:<https://doi.org/10.1080/00220270500231850>
- Terwel, J., Herfs, P., Dekker, R., & Akkermans, W. (1988). *Implementatie en effecten van interne differentiatie. Een empirisch, vergelijkend onderzoek naar de realisering en effecten van interne differentiatie in heterogene*

groepen in de eerste fase voortgezet onderwijs bij wiskunde. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO).

Ward, J. K., Hastie, P. A., & Strunk, K. (2019). Effects of ability grouping on students' game performance and physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 187-198. doi:<https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0140>

7. Considerações Finais

Concluído o EP, surge um sentimento “agridoce” que, se por um lado, me deixa feliz por ter percorrido esta jornada, com a certeza de que dei o meu melhor e me desafiei constantemente, por outro lado, a sensação de que, se recomeçasse agora, faria muita coisa diferente.

Ao início, as minhas inseguranças eram notórias. Como referido no ponto 1.2, existiam receios que me amedrontavam e limitavam, em parte, a minha ação enquanto professor. Contudo, sentia que era por aí que deveria começar. Queria melhorar a minha capacidade de comunicar, ajustando a forma de me expressar aos alunos que estavam diante de mim, para, com isto, tornar a transmissão dos conteúdos em algo fluido e agradável para todos. Não obstante, sentia-me capaz de, com dedicação e empenho, marcar os meus alunos de forma positiva através da EF. O domínio dos conteúdos era algo que sabia que ia exigir um enorme trabalho da minha parte pois, quanto melhor os dominasse, mais seguro estaria durante as aulas e teria mais espaço para aprofundar outro tipo de aprendizagens.

Deste modo, inicialmente objetivava identificar as minhas principais limitações e corrigi-las para me tornar um melhor profissional. Encontrei, então, na reflexão uma ótima companheira para “dialogar” sobre os erros da minha atuação nas aulas e as formas de a melhorar. Em concordância, tencionava aplicar as várias estratégias e modelos de ensino aprendidos ao longo do primeiro ano do MEEFEBS e testar a sua aplicabilidade no contexto da PP. Com isto, ambicionava estimular um clima de aprendizagem favorável a todos os intervenientes da PP, mantendo os alunos interessados na EF ao longo de todo o ano, independentemente da modalidade, e que esse interesse extrapolasse o contexto da escola. Em suma, potenciar a sua aprendizagem, não só no que concerne aos aspetos motores e às regras propriamente ditas de cada modalidade, mas contemplando todos os aspetos que à EF dizem respeito.

Com efeito, no final da primeira modalidade, já tinha identificado as minhas limitações e as minhas potencialidades. Procurei então corrigir o que me limitava e utilizar da melhor forma aquilo em que era bom, tendo sempre em vista

a melhoria do processo de E/A. A aplicação das estratégias e modelos de ensino foi gradual ao longo do primeiro semestre, conforme fui conhecendo os alunos e a mim próprio enquanto professor. Ainda assim, não foi tão efetiva quanto pretendia, pois nesta fase, o controlo da turma e a gestão do tempo da aula ainda eram uma preocupação. Os alunos estavam cada vez mais envolvidos com a EF, com atitudes que me surpreendiam pela espontaneidade e oportunidade com que surgiam. No final do semestre, eram capazes de se auto e hétero avaliarem em busca da sua própria melhoria e da melhoria do outro, num clima de aprendizagem e de relacionamento extremamente enriquecedor.

Por sua vez, durante o segundo semestre procurei corrigir o que tinha feito menos bem no semestre anterior, buscando o aperfeiçoamento no que à instrução dizia respeito. Durante esta fase sentia-me confortável em abordar os conteúdos de formas distintas, sendo capaz de perceber a melhor forma de os lecionar, tendo em conta a minha turma. A passagem pelo 1º ciclo foi essencial para me retirar da “bolha” em que me sentia inserido durante o primeiro semestre. Comecei a olhar para a EF verdadeiramente como um todo, afastando-me da visão mais anárquica de transmissão de conteúdos. Fico com a sensação de que poderia ter ido ainda mais além em determinados momentos se tivesse tido esta experiência mais cedo.

Posto isto, entendo que levo deste ano letivo uma bagagem imensa a nível pessoal, social e profissional. Foi um ano de constante adaptação, máxima exigência e busca de motivação em tudo o que me rodeava. O EP é uma etapa muito trabalhosa, com muitos prazos a cumprir, exige um trabalho autónomo constante, é, por isso, verdadeiramente desafiante. Contudo, considero que é precisamente por essa razão que se torna tão compensador.

Neste sentido, o sentimento de dever cumprido preenche-me, assim como a todos os que me acompanharam e partilharam comigo o sonho de ser professor de EF. O trabalho desenvolvido com o NEP, bem como o apoio constante do PC e do PO foram determinantes para a aquisição de conhecimentos e competências que me ajudaram a construir a base desta etapa que ainda agora começou. A relação criada e mantida com os meus alunos, reflete aquilo que perspetivo enquanto docente, isto é, combinar a vertente

teórico-prática com a vertente relacional, com o objetivo de criar um clima motivacional favorável à aprendizagem, não só dos alunos, mas também do professor. Contribuir para a formação integral de cidadãos autónomos, conscientes e participativos é um objetivo e compromisso que pretendo assumir.

Termino esta etapa com o desejo e ansiedade de embarcar noutras similarmente desafiantes, características de uma profissão tão nobre e importante como é a de SER PROFESSOR.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A. A. d. C. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física*. Porto: Alberto Albuquerque. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.
- Alves, M., MacPhail, A., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3), 893-909. doi:<https://doi.org/10.1177/1356336X18785333>
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto(S1A)*, 353-375. doi:10.5628/rpcd.14.S1A.353
- Bernardy, K., & Paz, D. M. T. (2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Anais: Unicruz*, 1-4.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the cooperative learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579. doi:<https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489. doi:<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: Um desafio. *Journal of Physical Education*, 14(2), 21-31.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). Narrativa acerca da formação de professores de educação física em contexto de prática supervisionada.

- Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 32, 125-145. doi:10.21747/0872-3419/soc32a6
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi:https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. London: Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. doi:https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823
- Fernandes, C. V., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). A narrative review about physical education learning strategies towards innovative teachers' professional development: Are communities of practice being romanticized? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2022(2), 56-74. doi:https://doi.org/10.5628/rpcd.22.02.56
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de educação física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. doi:https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. New York: Routledge.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades: Educação e Aprendizagem*, 51, 9-17.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In D. Quixote (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa.

- Poom-Valickis, K., & Mathews, S. (2013). Reflecting others and own practice: An analysis of novice teachers' reflection skills. *Reflective Practice, 14*(3), 420-434. doi:<https://doi.org/10.1080/14623943.2013.767237>
- Queirós, P. (2000). Para uma renovação da educação física – o corpo como categoria central. In *Educação Física e Desporto na Escola: novos desafios diferentes soluções*. Porto. Universidade do Porto (pp. 31-35).
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Illions.
- Silva, P., Queirós, P., & Botelho Gomes, P. (2001). Leitura sobre o corpo e as práticas desportivas escolares. In *Educação Física e Desporto na Escola: novos desafios diferentes soluções*. Porto. Universidade do Porto.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. *Cadernos de Pesquisa, 49*, 168-181. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/198053146432>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 3-14. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Anexos

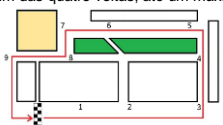
Anexo 1 – Exemplo de Unidade Didática.

UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇA							
Semana		1	2		3	4	
Dia da Semana		3ª Feira	5ª Feira	3ª Feira	5ª Feira	5ª Feira	
Data		09/mai	11/mai	16/mai	18/mai	25/mai	
Espaço		Ginásio 2					
Duração		50'	100'	50'	100'	100'	
Nº de Aula		80	81 e 82	83	84 e 85	87 e 88	
Número da sessão		1 de 10	2 e 3 de 10	4 de 10	5 e 6 de 10	7 e 8 de 10	
Temas de Dança	Noção de Corpo	Ações		I/E	E	E	C
		Partes		I/E	E	E	C
		Formas		I/E	E	E	C
	Noção de Tempo	Ritmo/cadência	I/E	E	E	E	C
		Ritmo/estrutura	I/E	E	E	E	C
	Noção de Espaço	Níveis		I/E	E	E	C
		Amplitude		I/E	E	E	C
		Direções		I/E	E	E	C
		Percurso		I/E	E	E	C
	Relações	c/ o corpo			I/E	E	E
		c/ os colegas			I/E	E	E
		c/ objetos			I/E	E	E
		c/ o meio			I/E	E	E
		c/ a música			I/E	E	E
	Energia	Tempo			I/E	E	E
		Espaço			I/E	E	E
Peso				I/E	E	E	
Fluência				I/E	E	E	
Criatividade	Improvisação			I/E	E	E	
	Composição			I/E	E	E	
Coreografia	Relação c/ a música/ movimento			I/E	E	E	
	Trabalho de dinâmica coreográfica (grupo)			I/E	E	E	
Condição Física e Fisiologia	Condicionais	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades condicionais com especial incidência na velocidade de reação e de deslocamento e na força.					
	Coordenativas	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades de diferenciação cinestésica, orientação espaciotemporal, equilíbrio e ritmo.					
Cultura Desportiva	Caracterização dos estilos de Dança	O aluno conhece a história da dança e sabe identificar as diferenças entre os diversos estilos, identificando as particularidades de cada um dos estilos e dos respetivos conteúdos/passos, recorrendo a terminologia específica da dança; O aluno realiza e aprecia uma sequência de passos que combinem fluidez, ritmo e destrezas, de acordo com as exigências técnicas indicadas.					
	História da Dança						
Conceitos Psicossociais	Autonomia / Responsabilidade	O aluno desenvolve os exercícios solicitados pelo professor, com ou sem a sua supervisão ativa, sendo parte ativa nas aulas.					
	Cooperação	O aluno colabora com os colegas (em grupo ou a pares) nas tarefas propostas; O aluno colabora na preparação, arrumação e preservação do material.					
	Respeito	O aluno revela respeito pelos colegas de turma, professores e materiais utilizados nas aulas.					
	Empenho	O aluno realiza os exercícios propostos com o máximo empenho e compromisso.					
	Envolvimento	O aluno envolve-se nas tarefas propostas, dando sugestões de melhoria relativamente às situações de aprendizagens, à prestação do professor e ao trabalho de equipa desenvolvido.					

Avaliação Sumativa - Apresentação do Esquema Coreográfico

Anexo 2 – Exemplo de Plano de Aula.

Plano de Aula			
Professor: Helder Dias		Ano/Turma:	Nº alunos: 22
Aula: 13 e 14	Sessão: 9 e 10 de 16	Data: 13/10/2022	Hora: 14:25h – 16:05h
UT/UD: Atletismo		Duração: 100'	Tempo útil: 85'
Função Didática: Barreiras: Introdução da técnica de corrida, aproximação, transposição e corrida entre barreiras; Resistência: Exercitação do ritmo, espaço e tempo;			Material: 14 barreiras;
Conteúdos: Barreiras: técnica de corrida, aproximação, transposição e corrida entre barreiras; Resistência: ritmo, espaço e tempo.			
Objetivos da aula:	HM	Desenvolver a noção de ritmo e desenvolver a resistência; Realizar a técnica de corrida, partida de pé, fase de reação e de aceleração da corrida de velocidade	
	FT/CF	Exercitar as componentes condicionais: força inferior, velocidade de reação e aceleração e resistência Exercitar as componentes coordenativas: coordenação, ritmo e agilidade	
	CD	Familiarizar os alunos das diferentes fases de corrida, bem como dos diferentes grupos musculares inerentes à corrida de velocidade.	
	CPS	Desenvolver a autonomia, responsabilidade, cooperação e o envolvimento	

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <i>Organização didático metodológica</i>	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial	14h30- 14h35 (5 min)	1 – Marcação de presenças e conversa inicial com os alunos relativamente aos objetivos da aula.	1 – Os alunos devem mostrar-se atentos e interessados.
	14h35- 14h45 (10 min)	2 – Os alunos realizam, ao mesmo tempo, quatro voltas ao circuito do teste de cooper e registam o seu tempo de chegada, ao fim das quatro voltas, até um máximo de 8 minutos. 	2 – Os alunos devem realizar as três voltas num tempo inferior ao realizado no teste de cooper; - Os alunos não devem parar de correr durante as três voltas; - Os alunos devem memorizar o seu tempo de chegada;
Fundamental	14h35 – 14h45 (10 min)	3 – Os alunos organizam-se por equipas e realizam os seguintes exercícios por cima dos cones "deitados" (em alternativa à barreira): 1) skipping frontal; 2) skipping unilateral; 3) skipping lateral.	3 – Apoiar o solo com o terço anterior do pé; Elevar rapidamente o joelho; Coordenar a ação dos MS com os MI.
	14h45 – 15h25 (40 min)	4 – Os alunos divididos por equipas são distribuídos pelas seguintes estações: 1) Simulação do movimento de ataque perpendicularmente à barreira, conduzindo o movimento de ataque pelo joelho e extensão da perna, colocando a planta do pé na parede; 2) Exercício técnico para o MI de ataque, com progressão lateral (ombros perpendiculares à barreira) e conduzindo o movimento de elevação do MI pelo joelho; 3) Caminhar sobre as barreiras de forma a exercitar a passo, com grande amplitude e sucessivamente as ações de passagem e ataque; 4) Exercício de manipulação da ação da perna de passagem com o pé em dorsiflexão e movimento conduzido pelo joelho; As equipas mudam de estação ao final de 10 minutos;	4 – Movimento da perna de ataque conduzido pelo joelho (flexão sob a coxa), ocorrendo extensão apenas na última fase do ataque; Passagem do pé em dorsiflexão e o movimento conduzido pelo joelho; MS proporcionam equilíbrio ao movimento.
	15h25 – 15h35 (10 min)	5 – Corrida de barreiras em equipa: Cada equipa realiza uma corrida internamente, onde um dos elementos corre, outro dá a partida e os restantes dão feedbacks relativos à prestação do corredor. O corredor deve efetuar uma corrida de aproximação de 6 a 8 passos de corrida e transpor apenas uma barreira, obtendo o feedback dos colegas. Variante 1: o corredor deve transpor 2 barreiras de acordo com a distância determinada na última aula.	5 – Partida de pé; Corrida de aceleração até à 1ª barreira; Movimento da perna de ataque conduzido pelo joelho (flexão sob a coxa), ocorrendo extensão apenas na última fase do ataque; Passagem do pé em dorsiflexão e o movimento conduzido pelo joelho; MS proporcionam equilíbrio ao movimento; 3 passos entre barreiras;

	15h35 – 15h55 (15 min)	5 – Corrida de barreiras entre equipas: As equipas distribuem-se pelas 4 pistas que contêm 2 barreiras cada uma. A classificação será distribuída da seguinte forma: 1º lugar: 4 pontos 2º lugar: 3 pontos 3º lugar: 2 pontos 4º lugar: 1 ponto A distância entre barreiras será ajustada de acordo com o nível de cada aluno definido na aula anterior.	5 – Partida de pé; Corrida de aceleração até à 1ª barreira; Movimento da perna de ataque conduzido pelo joelho (flexão sob a coxa), ocorrendo extensão apenas na última fase do ataque; Passagem do pé em dorsiflexão e o movimento conduzido pelo joelho; MS proporcionam equilíbrio ao movimento; 3 passos entre barreiras;
Final	15h50 – 15h55 (5 min)	5 – Retorno à calma	5 – Esclarecimento de dúvidas relativamente à aula e indicações relativas à aula seguinte. 5 – Os alunos devem mostrar-se atentos e participativos.

Anexo 3 – Kahoot utilizado em Badminton

O Badminton é um desporto de raquete... (assinala a errada)



56




<input type="checkbox"/> ▲ Cujo objetivo é fazer passar o volante por cima da rede	<input checked="" type="checkbox"/> ◆ Cujo objetivo é fazer o volante tocar no campo adversário
<input type="checkbox"/> ● Que pode ser praticado individualmente ou em pares	<input type="checkbox"/> ■ Onde vence o set, o primeiro jogador a marcar 21 pontos com diferença de 2

Como se chama o seguinte objeto?



55




<input checked="" type="checkbox"/> ▲ Pena	<input type="checkbox"/> ◆ Bola
<input type="checkbox"/> ● Volante	<input type="checkbox"/> ■ Raquete

O seguinte objeto não deve medir mais do que ... de comprimento e ... de largura



55



▲ 680mm ... 230mm	◆ 70cm ... 40cm
● 530mm ... 220mm	■ 60cm ... 25cm

Sabias que...




Entendi!

O Badminton apresenta a sua origem em 3 locais distintos, nomeadamente: Europa, América do Sul e Ásia. Neste último, existem registos da modalidade que remontam a 3500 a.c.

Qual dos seguinte não é um batimento "acima da cabeça"



55



▲ Clear	◆ Lob
● Amorti	■ Remate

A seguinte pega chama-se Pega Universal e caracteriza-se por (indica a resposta errada):



56



▲ Rodar a raquete ligeiramente para fora

◆ O polegar e o indicador devem formar um "V" no bordo superior do cabo

● A armação da cabeça da raquete deve estar perpendicular ao solo.

■ Envolver o cabo com o polegar entre o indicador e os restantes dedos

Pela imagem, conseguimos perceber que o jogador está a preparar qual dos seguintes batimentos?



54



▲ Clear

◆ Lob de esquerda

● Amorti

■ Lob de direita

Sabia que...



Entendi!



A primeira vez que o Badminton surgiu numa olimpíada foi nos Jogos Olímpicos de Munique, em 1972, ainda como desporto de demonstração, sendo jogado competitivamente a partir dos Jogos Olímpicos de Barcelona, em 1992.

O Lob é um batimento...



57




<input type="checkbox"/> Acima da cabeça	<input checked="" type="checkbox"/> De enviar a bola com uma trajetória baixa, perto do topo da rede
<input checked="" type="checkbox"/> Que não requer uma boa aceleração do pulso	<input type="checkbox"/> Abaixo da cintura

No Badminton, é fundamental que o jogador retorne à posição inicial (próximo ao centro do campo), após cada batimento.



59




<input checked="" type="checkbox"/> Verdadeiro	<input type="checkbox"/> Falso
--	--------------------------------

No serviço longo deve-se enviar o volante numa trajetória alta de forma a fazer cair o volante perto da linha de fundo?



57



<input checked="" type="checkbox"/> Verdadeiro	<input type="checkbox"/> Falso
--	--------------------------------

Sabias que...



Entendi!

O campo de Badminton é composto pela linha de serviço longo ou linha de fundo, a linha lateral, a linha central de serviço e a linha de serviço curto. A espessura das linhas é de 4cm e todas são parte integrante da área que definem.

Quando a pontuação do jogador que serve é par, onde devem estar posicionados o jogadores para realizarem novo serviço?



58

▲ Na área de serviço do lado esquerdo

◆ O servidor escolhe o lado a partir do qual pretende servir

● É indiferente, desde que ambos estejam em lados opostos

■ Na área de serviço do lado direito

Bater o volante numa trajetória alta e para o fundo do campo adversário.

kahoot.it - Para sair do modo de ecrã inteiro, prima Esc



58

▲ Quando o volante se encontra perto da rede e abaixo do seu topo: Clear

◆ Quando o volante se encontra perto da rede e abaixo do seu topo: Lob

● Quando o volante se encontra perto da rede e abaixo do seu topo: Encosto

■ Quando o volante se encontra perto da rede e abaixo do seu topo: Amorti

Anexo 4 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa de Badminton

Nº	Nome	Componente Tática - 60%				Competências Técnicas - 40%					Total Final	
		Ajustamento/ Antecipação (destaca-se oportunamente para jogar)	Eficiência das Habilidades (execução da habilidade técnica e adequação ao contexto)	Tomada de Decisão (procura colocar o volante em espaço vazio)	Eficiência (concretiza o ponto por mérito)	Total	Posição Base	Pega da Raquete	Batimentos	Serviço		Total
2		4	3	4	3	14,00	4	3	3	4	14,00	14,00
3		2	3	2	3	10,00	3	4	3	1	11,00	10,40
4		4	4	3	5	16,00	3	4	3	3	13,00	14,80
5		2	3	3	3	11,00	3	4	3	3	13,00	11,80
6		5	5	5	5	20,00	5	5	4	5	19,00	19,60
7		3	3	4	3	13,00	3	5	3	3	14,00	13,40
8		2	3	3	3	11,00	3	4	3	3	13,00	11,80
11		5	4	5	4	18,00	4	5	4	4	17,00	17,60
12		3	3	3	3	12,00	3	5	3	5	16,00	13,60
13		2	3	3	3	11,00	3	3	3	3	12,00	11,40
14		4	4	4	4	16,00	4	5	3	4	16,00	16,00
15		4	4	4	4	16,00	4	5	3	4	16,00	16,00
16		2	3	3	3	11,00	3	3	3	3	12,00	11,40
17		5	5	5	5	20,00	5	5	4	5	19,00	19,60
18		3	5	5	4	17,00	4	5	5	5	19,00	17,80
19		3	3	3	4	13,00	3	4	3	4	14,00	13,40
21		4	3	4	4	15,00	4	4	3	4	15,00	15,00
22		5	4	5	4	18,00	4	5	4	4	17,00	17,60
23		3	3	3	3	12,00	3	3	2	3	11,00	11,60
24		4	4	3	4	15,00	3	4	3	4	14,00	14,60
25		4	4	5	4	17,00	3	5	4	4	16,00	16,60
	Média	3,48	3,62	3,76	3,71	14,57	3,52	4,29	3,29	3,71	14,81	14,67

Nível de Apreciação	
1	Realiza por vezes
2	Realiza menos de metade das vezes
3	Realiza metade das vezes
4	Realiza grande parte das vezes
5	Realiza em quase todas as vezes

Anexo 5 - Grelha de Codificação Adaptada (Game Performance Assessment Instrument)

PRÉ-TESTE - Ações de Jogo		Player	
Prática ativa:			
Tomada de Decisão			SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central		
	S2 - Coloca o volante perto da rede		
	S3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos acima da cabeça	A1 - Coloca o volante no espaço central		
	A2 - Coloca o volante perto da rede		
	A3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos abaixo da cintura	C1 - Coloca o volante no espaço central		
	C2 - Coloca o volante perto da rede		
	C3 - Coloca o volante na zona final do campo		
TOTAL			
Eficácia das habilidades			Nº
Serviço	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos acima da cabeça	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos abaixo da cintura	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		

PÓS-TESTE Ações de Jogo		Aluno:	
Prática ativa:			
Tomada de Decisão			SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central		
	S2 - Coloca o volante perto da rede		
	S3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos acima da cabeça	A1 - Coloca o volante no espaço central		
	A2 - Coloca o volante perto da rede		
	A3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos abaixo da cintura	C1 - Coloca o volante no espaço central		
	C2 - Coloca o volante perto da rede		
	C3 - Coloca o volante na zona final do campo		
TOTAL			
Eficácia das habilidades			Nº
Serviço	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos acima da cabeça	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos abaixo da cintura	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		

Medidas da Performance e envolvimento no jogo
Envolvimento no Jogo = n.º de decisões apropriadas + n.º de decisões inapropriadas + n.º de execuções eficientes das habilidades + n.º de execuções ineficientes das habilidades + n.º de execuções eficazes + n.º de execuções ineficazes + n.º de ajustamentos apropriados + n.º de ajustamentos inapropriados.
Índice de Tomada de Decisão (ITD) = n.º de tomadas de decisão apropriadas / n.º de tomadas de decisão inapropriadas.
Índice de ações de Ajustamento (IAJ) = n.º de movimentos apropriados de ajustamento / n.º de movimentos inapropriados de ajustamento.
Índice de Execução Eficiente de Habilidades (IEE) = n.º de execuções de habilidades eficientes / n.º de execuções de habilidades ineficientes.
Índice de Execução Eficaz de Habilidades (IEF) = n.º de execuções de habilidades eficazes / n.º de execuções de habilidades ineficazes.
Performance em Jogo = (ITD + IAJ + IEE + IEF) / 4