A Sinfonia da Formação Docente: Composição da identidade profissional

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Jorge Miguel Carneiro Silva

Porto, setembro de 2024

Ficha de Catalogação

Silva, M. C. (2024). A Sinfonia da Formação Docente: Composição da identidade profissional. Porto: M. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE:

ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO; DESEMPENHO EM JOGO.

Dedicatória

Para a luz que guia a minha vida:

Francisca,

Que esta jornada te inspire a perseguir sempre os teus sonhos e a escutar o teu coração. Por ti, contigo, para sempre!

Amo-te filha…

Agradecimentos

À FADEUP, instituição que tornou possível a realização do sonho de me tornar professor de Educação Física.

Ao meu Professor Orientador, agradeço o rigor e a excelência com que me guiou, o exemplo inspirador que sempre demonstrou, e a humanidade com que soube compreender e acolher as minhas falhas.

Ao Professor Cooperante, expresso o meu apreço pela verdade e frontalidade com que orienta, e pela paixão contagiante que imprime em cada ensinamento.

Ao núcleo de estágio, sou grato pelas conversas profundas, pelas discussões e pelas inúmeras gargalhadas que partilhámos ao longo deste percurso.

À minha mãe, que aos 76 anos continua a ser o meu apoio incondicional, por estar sempre ao meu lado.

À minha esposa, o pilar da nossa família, reconheço o apoio inestimável que me ofereceu, suportando com força e resiliência o peso das exigências desta jornada.

À minha filha, por ser a minha maior inspiração e a razão pela qual procuro ser sempre melhor.

E, finalmente, aos restantes membros da minha família, deixo o meu sincero agradecimento pelo amor e apoio constantes, fundamentais para a concretização deste sonho.

Obrigado!

Índice Geral

FICHA DE CATALOGAÇÃO ..... **II**

DEDICATÓRIA ..... **III**

AGRADECIMENTOS ..... **IV**

ÍNDICE GERAL ..... **V**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **IX**

ÍNDICE DE TABELAS ..... **X**

ÍNDICE DE ANEXOS ..... **XI**

RESUMO ..... **XII**

ABSTRACT ..... **XIII**

LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XIV**

1. INTRODUÇÃO **1**

1.1. A abertura da sinfonia docente – Relevância do estágio profissional na formação dos professores **1**

1.2. Estrutura do relatório de estágio **2**

2. ENQUADRAMENTOS **4**

2.1. Enquadramento institucional **4**

2.1.1. O palco de atuação – Contexto escolar 4

2.1.2. Os atores do palco educativo – Pilares orientadores 6

2.2. Enquadramento pessoal **9**

2.3. Enquadramento conceptual **12**

3. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM **16**

3.1. Pisar o palco pela primeira vez – Na pele de um novo Professor... 16

3.2. O caminho para resultados sustentáveis – Primeiro período 17
3.2.1. A composição das primeiras melodias – Construir fundamentos sólidos para o planeamento 19
3.2.1.1. Definir o tom e a harmonia da peça – Modelo de Estrutura do Conhecimento 20
3.2.1.2. Marcação dos ensaios – Unidade Didática 21
3.2.1.3. Ensaios gerais – Plano de Aula 23
3.2.2. Sinfonia de desafios e oportunidades – A Instrução em foco 24
3.2.2.1. Som da compreensão – Vibrando ao ritmo da Comunicação . 24
3.2.2.2. O ritmo da voz – Comunicação Verbal 25
3.2.2.3. A arte do aperfeiçoamento – *Feedback* pedagógico 26
3.2.2.4. Maestro nos ensaios – Comunicação Não-Verbal 27
3.2.2.5. Marcar o ritmo – Rotinas constantes são o alicerce da realização.. 28
3.2.3. Escutar a melodia – Explorar os objetivos da Avaliação 31
3.2.3.1. Ouvir os músicos – Avaliação Diagnóstica 32
3.2.3.2. Ajustar o tom – Avaliação Formativa 33
3.2.3.3. Concerto final – Avaliação Sumativa 34
3.2.4. Modelos de Ensino sem maestro 35
3.2.4.1. Modelo de Instrução Direta 36

3.3. Mudança de paradigma, de maestro protagonista a músicos protagonistas – O segundo período 37
3.3.1. Ginástica, a sinergia da orquestra em ação – Aprendizagem Cooperativa e Avaliação para Aprendizagem 38
3.3.1.1. Aprendizagem Cooperativa 38
3.3.1.2. Avaliação para Aprendizagem 39
3.3.1.3. Diamantes em bruto – Alunos com Necessidades Educativas Especiais… 40
3.3.2. Ritmos lúdicos no badminton – Modelo de Educação Desportiva e *Game Base Approaches* 42
3.3.2.1. Modelo de Educação Desportiva 42
3.3.2.2. Game Based Approaches 44
3.3.2.3. Evento Culminante 46

3.4. A dança das dissonâncias no ensaio do saber – Terceiro período 47
3.4.1. Sem Conhecimento do Conteúdo Pedagógico, a melodia do Conhecimento Pedagógico está em risco! 48
3.4.2. Mudança do palco educativo e o retorno da preocupação pelo controlo.. 48
3.4.2.1. Desafio do meio aquático 49
3.4.2.2. O Modelo Multidisciplinar da Natação 49
3.4.2.3. Sistema Personalizado de Instrução 50

3.4.3. A arte de simplificar sem perder a riqueza - Passagem pelo ensino Básico… 51

3.5. O Professor e a Reflexão – Ritmos de incerteza e harmonia nas descobertas 54

4. ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE 55

5. ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 59

Efeito da implementação de uma unidade de ensino de badminton utilizando modelos centrados nos alunos e abordagens baseadas no jogo ..... Erro! Marcador não definido.

RESUMO 60

ABSTRACT 61

INTRODUÇÃO 62

REVISÃO DA LITERATURA 63

OBJETIVO DO ESTUDO 65

CONTEXTO DA UNIDADE DIDÁTICA 66

PARTICIPANTES 67

PROCEDIMENTOS 68

RECOLHA DE DADOS 68

ANÁLISE ESTATÍSTICA 72

RESULTADOS DA PERFORMANCE EM JOGO 73

RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE MOTIVAÇÃO 75

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 80

CONCLUSÃO 82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 84

6. CONCLUSÃO 87

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 91

8. ANEXOS XIV

Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhão Gimnodesportivo. 5
Figura 2 - Pavilhão de Ginástica. 5
Figura 3 - Espaço Exterior. 6
Figura 4 - Material de Educação Física. 6
Figura 5 - Piscina Municipal Rota dos Móveis. 6
Figura 6 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos. 18
Figura 7 - Divisão do campo de Badminton por zonas. 44
Figura 8 - Prática da modalidade de badminton fora do contexto escolar. 75
Figura 9 - Perceção acerca da divisão do campo de badminton por zonas. 76
Figura 10 - Perceção sobre a atribuição de pontos extras às jogadas de eficácia. 76
Figura 11 - Perceção acerca da criação das ligas. 77

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dimensões do Feedback (Martins et al., 2017). 26
Tabela 2 - Participação na comunidade escolar. 56
Tabela 3 - Codificação das variáveis. 70
Tabela 4 - Resultados da performance em jogo. 74
Tabela 5 - Resultados dos questionários de motivação. 78

Índice de Anexos

Anexo: 1 - Caracterização 9º ano. XIV
Anexo: 2 - Caracterização 11º ano. XV
Anexo: 3 - Caracterização 12º ano. XV
Anexo: 4 - Plano anual das modalidades. XV
Anexo: 5 - Roulement dos espaços. XV
Anexo: 6 - Box de exercícios. XV
Anexo: 7 - Plano de aula. XV
Anexo: 8 - Ficha de observação do Feedback. XV
Anexo: 9 - Grelha de avaliação diária. XV
Anexo: 10 - Diário de bordo das equipas. XV
Anexo: 11 - Roulement do torneio de basquetebol. XV
Anexo: 12 - Diplomas de participação. XV
Anexo: 13 - Ficha de heteroavaliação. XV
Anexo: 14 - Padrões Gímnicos Motores. XV
Anexo: 15 - Ficha para o aquecimento de Ginástica. XV
Anexo: 16 - Ficha de autoavaliação para ginástica. XV
Anexo: 17 – Ficha de preparação dos exercícios para avaliação sumativa. ... XV
Anexo: 18 - Unidade Didática de Badminton. XV
Anexo: 19 - Entrega de prémios relativos ao torneio de Badminton. XV
Anexo: 20 - Cartão tarefa para natação. XV
Anexo: 21 - Sistematização dos desafios e conquistas do 1º Período. XV
Anexo: 22 - Sistematização dos desafios e conquistas do 2º Período. XV
Anexo: 23 - Sistematização dos desafios e conquistas do 3º Período. XV
Anexo: 24 - Game assessment performance instrument. XV
Anexo: 25 - Secção 1 do questionário. XV
Anexo: 26 - Secção 2 do questionário. XV
Anexo: 27 - Secção 3 do questionário. XV
Anexo: 28 - Lembrança do 9º ano. XV
Anexo: 29 - Evento Pinta-me. XV

Resumo

O presente documento, narra uma das fases mais marcantes na formação do estudante-estagiário, a prática de ensino supervisionada. O Relatório de Estágio, na sua essência, é um repositório de experiências vividas, integrando aprendizagens teóricas e práticas que moldaram a identidade docente do estagiário. Estruturado em três áreas centrais, nas quais o estudante-estagiário, reflete sobre os principais aspetos que contribuíram para a construção dessa identidade ao longo do ano letivo. Na Área 1, é analisado o processo de planificação e execução das atividades letivas, dividido em três momentos: o primeiro período aborda as dificuldades iniciais da docência, com destaque para a planificação, instrução e avaliação; o segundo período incide sobre a transição para uma abordagem centrada no aluno, em que o estagiário assume o papel de facilitador da aprendizagem; e o terceiro período explora os desafios de adaptação a novos contextos, refletindo a maturidade adquirida ao longo do estágio. Na Área 2, destacam-se as iniciativas extracurriculares e o envolvimento ativo do estagiário na comunidade escolar, sublinhando a importância da integração no tecido educativo criando uma sinfonia de interações e aprendizagens. A Área 3, aborda o processo investigativo sobre a prática pedagógica, focando-se na análise da performance e motivação dos alunos expostos a elementos de abordagens centradas no aluno. Este processo sublinha a importância de uma prática reflexiva e fundamentada em evidências. A conclusão, representa a coda da sinfonia e oferece uma reflexão final sobre os elementos constitutivos da identidade docente, sob a perspetiva do estudante-estagiário. No conjunto, o relatório apresenta uma visão aprofundada do desenvolvimento da identidade profissional, sublinhando a relevância de uma prática pedagógica crítica, consciente e sustentada no rigor académico e na experiência prática que responda às exigências de cada contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO; DESEMPENHO EM JOGO.

Abstract

This document brings together the chapters that narrate one of the most significant phases in the formation of a preservice teacher, the supervised teaching practice. The Report, at its core, serves as a repository of experiences integrating both theoretical and practical learning that shaped the teaching identity of the intern. Structured in three central areas, in witch the preservice teacher reflects on the key aspects that contributed to the construction of this identity throughout the academic year. In Area 1, the process of planning and executing teaching activities is analyzed, divided into three stages: the first period addresses the initial challenges of teaching, with emphasis on planning, instruction, and evaluation; the second period focuses on the transition to a student-centered approach, where the intern assumes the role of a facilitator of learning; and the third period explores the challenges of adapting to new contexts, reflecting the maturity acquired throughout the internship. In Area 2, the extracurricular initiatives and the intern's active involvement in the school community are highlighted, underscoring the importance of integration within the educational fabric, creating a symphony of interactions and learning experiences. Area 3 delves into the investigative process concerning pedagogical practice, focusing on the analysis of student performance and motivation when exposed to elements of student-centered approaches. This process emphasizes the importance of reflective practice grounded in evidence. The conclusion represents the coda of the symphony, offering a final reflection on the constituent elements of teaching identity from the perspective of the preservice teacher. Overall, the report presents an in-depth view of the development of professional identity, highlighting the importance of a critical, conscious pedagogical practice grounded in academic rigor and practical experience, responsive to the demands of each educational context.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT CENTERED APPROCHES; GAME PERFORMANCE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CCP – Conhecimento do Conteúdo Pedagógico

CP – Conhecimento Pedagógico

E/A – Ensino-Aprendizagem

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GBA – Game Based Approcah

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

GI – Envolvimento no Jogo

GPAI – Game Performance Assessment Instrument

IEE – Índice de Eficiência

IEF – Índice de Eficácia

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Ensino em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

TAD – Teoria da Autodeterminação

TMD – Tomada de Decisão

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP), parte integrante do segundo ciclo de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), conducente à obtenção do grau de Mestre no Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um elemento crucial na formação dos professores, proporcionando a oportunidade de integrar e adaptar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino. Este estágio representa um espaço de aprendizagem, onde o Estudante Estagiário (EE) tem a possibilidade explorar os meandros da profissão (Queirós, 2014), experimentando, questionando e refletindo sobre diversas metodologias pedagógicas (Tomás & Gonçalves, 2019).

1.1. A abertura da sinfonia docente – Relevância do estágio profissional na formação dos professores

A PES pode ser comparada à abertura de uma grande sinfonia, onde a teoria e prática se entrelaçam harmoniosamente, promovendo a aprendizagem através da interação entre diferentes informações e a diversidade de saberes proporcionados pelo contacto real com a profissão. Por sua vez, o EE tem a oportunidade de desempenhar as funções de docente quase na sua plenitude (Batista & Queirós, 2013). Todavia, apesar de significativo, o conhecimento pedagógico (CP), no início do estágio por parte do EE, frequentemente mostra-se insuficiente para lidar com a imprevisibilidade da sala de aula (Ball, 2000). A capacidade de ajustar a intervenção pedagógica às necessidades específicas de cada aluno revela-se, assim, como um dos atributos fundamentais da prática docente.

Ao ingressar na escola, espera-se que o EE, através da interação com o ambiente prático da profissão, adquira a habilidade de converter os seus conhecimentos académicos em competências profissionais, desenvolvendo igualmente uma conduta baseada na pessoalidade (Nóvoa, 2009). A construção da identidade profissional do EE resulta das interações com os vários intervenientes da comunidade educativa (Gomes et al., 2014), visando a partilha de conhecimentos com colegas mais experientes e capacitados (Batista & Pereira, 2012). Assim, a formação do EE torna-se num processo contínuo de reflexão e crescimento, enraizado na experiência partilhada e na construção coletiva de saberes.

No final do estágio, é esperado que o futuro profissional de EF possua instrumentos que lhe permitam o desenvolvimento de competências fundamentadas nas experiências e nas reflexões realizadas durante o processo, integrando-se plenamente na profissão de docente (Batista & Queirós, 2013), tal como uma nova peça se integra no repertório de uma orquestra.

1.2. Estrutura do relatório de estágio

O presente relatório está estruturado em várias partes essenciais para a sua compreensão integral, como se fosse uma complexa sinfonia onde cada movimento contribui para a obra completa.

Nos **Enquadramentos**, serão expostos os contextos pessoal, institucional e conceptual, com uma atenção cuidadosa à descrição das características da escola e o perfil das turmas com as quais tive o privilégio de trabalhar. Além disso, será abordada a relevância da EF no contexto educativo. Esta parte inicial funciona como o prelúdio, preparando-o para a riqueza das discussões que se seguem.

A **Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem** pode ser vista como o coração da sinfonia, onde relatei os processos de planeamento e execução das atividades letivas. Aqui, incluo a preparação das aulas, a

utilização de metodologias inovadoras e a avaliação dos alunos. Esta área divide-se em três grandes tópicos. "O caminho para resultados sustentáveis - O primeiro Período", que relata as dificuldades inerentes à profissão de docente, como o planeamento, a instrução, a avaliação entre outros, "A mudança de paradigma de maestro protagonista a músicos protagonistas – O segundo período", onde abordo a importância de colocar o aluno no centro da aprendizagem e a descoberta da minha identidade como professor em formação, por último, " A dança das dissonâncias no ensaio do saber – Terceiro período", onde descrevo como, apesar dos progressos realizados durante o EP, as mudanças de contexto desafiam o conhecimento e a capacidade de adaptação. Cada movimento aqui é uma peça única que se junta para formar uma composição harmônica e coesa.

Na **Área 2 – Desenvolvimento Profissional e Participação na Escola e Comunidade**, exploro o meu desenvolvimento profissional ao longo do EP, detalhando a minha participação e as interações com a comunidade escolar e as iniciativas das quais estive envolvido. Esta parte é como o terceiro movimento de uma sinfonia, que geralmente apresenta um scherzo ou minueto, refletindo sobre a dinâmica e a interação com o ambiente ao redor, destacando os esforços para fortalecer as relações com a comunidade local.

A **Área 3 – Investigação-Ação** concentra-se no estudo da investigação-ação realizada durante a PES, que se centra na avaliação do desempenho e do impacto motivacional numa Unidade Didática (UD) de badminton, alicerçada em abordagens pedagógicas centradas no aluno. O foco da investigação foi verificar possíveis melhorias na performance dos alunos durante o jogo e compreender a eficácia desta estratégia na motivação na modalidade em questão. Este movimento confere um tom de investigação e descoberta, sublinhando a importância de uma prática reflexiva e baseada em evidências.

Na **conclusão**, que comparo à coda de uma sinfonia, reflito sobre os elementos essenciais que, na minha perspetiva, dão forma à identidade docente, integrando-os no caminho trilhado ao longo do estágio e nas aprendizagens que daí emergiram. Esta reflexão final sublinha como a identidade profissional se

encontra solidamente ancorada nos pilares abordados ao longo deste relatório, consolidando a interligação profunda entre teoria e prática. No seu todo, o documento espelha a construção contínua dessa identidade, revelando a importância da articulação harmoniosa entre teoria, prática e reflexão no desenvolvimento de competências profissionais robustas.

2. Enquadramentos

2.1. Enquadramento institucional

2.1.1. O palco de atuação – Contexto escolar

A escola é um pilar essencial para a formação dos indivíduos e o crescimento da sociedade, pois é nela que crianças e jovens adquirem um amplo leque de conteúdos e competências, que dificilmente poderiam ter acesso em outros contextos (Fernandes, 2009). Escolhi a escola situada na pitoresca Vila da Sobreira, uma freguesia do município de Paredes. Esta escolha foi influenciada pela sua proximidade, porém curiosamente, pelo facto de ter nascido neste município, acabou por ser um retorno às minhas raízes mais profundas.

Os espaços e materiais designados para a prática de EF, são palco de atuação onde a “dança da vida” acontece. Apesar de não possuir os mais modernos equipamentos, o espetáculo acontece com grande qualidade. Os equipamentos e os espaços refletiam alguma idade, mas não estavam deteriorados. O material disponível, apesar de antigo, estava bem conservado, em grande parte devido ao excelente trabalho das funcionárias que lá laboravam, zelando e mantendo o local sempre em ótimas condições.

Este esforço conjunto com os professores era essencial para que o material, apesar de datado, se mantivesse funcional. Os professores da escola frequentemente usavam a sua criatividade para reinventar alguns dos equipamentos. Um exemplo disso era o aproveitamento das bolas de andebol

que já não estavam em boas condições, estas, eram preenchidas com areia para serem transformadas em pesos para o lançamento do peso.

A capacidade das pessoas que labutam diariamente nestes espaços para se reinventar e cuidar do material era crucial para que, com poucos recursos, fosse possível garantir "o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade" (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918).

Para a lecionação das aulas de EF, a escola contava com um pavilhão gimnodesportivo (Figura 1), que abrigava a maioria das modalidades desportivas. Este pavilhão oferecia condições razoáveis, embora ocasionalmente sofresse com infiltrações em dias de chuva. No seu interior, havia uma sala dedicada à prática da ginástica (Figura 2). Além do pavilhão, dispunha-se de um espaço exterior (Figura 3) que incluía uma pista de atletismo, uma caixa de areia e áreas para a prática das modalidades desportivas coletivas. Este espaço exterior estava equipado com seis balizas e quatro tabelas de basquetebol.



Figura 1 - Pavilhão Gimnodesportivo.



Figura 2 - Pavilhão de Ginástica.



Figura 3 - Espaço Exterior.



Figura 4 - Material de Educação Física.



Figura 5 - Piscina Municipal Rota dos Móveis.

Em termos de material (Figura 4), a escola possuía todos os equipamentos necessários para a prática das modalidades desportivas, que, apesar de antigos, encontravam-se bem conservados. Por fim, a escola mantinha um protocolo com as Piscinas Municipais Rota dos Móveis (Figura 5), onde decorriam as aulas de natação.

2.1.2. Os atores do palco educativo – Pilares orientadores

Conforme anteriormente mencionado, o EP oferece ao EE a oportunidade de se imergir no ambiente educativo real, onde as nossas vivências se enriquecem através do contacto direto com a comunidade escolar. Neste cenário, o Professor Cooperante (PC) e o Professor Orientador (PO), tal como sublinhado por Loughran (2013), desempenham um papel crucial na resolução

dos dilemas pedagógicos que emergem ao longo do estágio, como os maestros que guiam os seus aspirantes, ajudando-os a aperfeiçoar o seu acorde pedagógico.

Professor Orientador (PO) - O maestro da orquestra pedagógica

Sem dúvida, um exemplo de rigor, excelência, conhecimento e dedicação. Confesso que o seu rápido raciocínio por vezes se torna difícil de acompanhar. Todavia algo que aprendi, é que, o tempo sempre acaba por confirmar as suas palavras.

Para auxiliar os seus EEs, criou o "livro de partituras" uma plataforma online chamada *Basecamp*, permitindo a partilha de desenvolvimentos e a troca de informações essenciais, como fontes de consulta. Durante as reuniões presenciais, forneceu orientações valiosas que ajudaram a elevar a qualidade das práticas pedagógicas. A sua orientação foi fundamental para enfrentar os desafios e aperfeiçoar a minha competência.

Professor Cooperante (PC) - O crítico dos concertos

O PC, com a sua frontalidade e honestidade, funcionou como um crítico musical rigoroso, inicialmente impactante, mas que, com o tempo, se aprende a apreciar. Desde o início, o PC estabeleceu objetivos concretos para cada fase do nosso desempenho, desde a planificação e postura durante as instruções até à identificação e correção de erros através de um *feedback* construtivo. Progressivamente, orientou-nos na especialização dos conhecimentos sobre as modalidades, incentivando uma investigação cada vez mais profunda.

Tanto o PO quanto o PC foram essenciais na minha formação, desempenhando o papel de chave-mestra que desbloqueou uma reflexão contínua sobre as minhas atitudes e práticas pedagógicas (Silva et al., 2017). É também importante destacar o lado humano que ambos demonstraram. Apesar dos erros cometidos por mim, senti o meu esforço valorizado, o que reforçou o

meu compromisso em não falhar perante eles. São, sem dúvida, fontes de inspiração e exemplificam que, apesar dos anos de experiência, um professor nunca deve permitir que o seu conhecimento se estagne.

Os verdadeiros artistas do palco educativo - As Turmas Residentes

Cada turma representa um conjunto diversificado de artistas, cada um com o seu talento único, contribui para a criação de uma performance vibrante. Através da sua própria personalidade e estilo, trazem novas cores e ritmos ao palco educativo. Durante o EP, trabalhei com três Turmas Residentes (TRs), cada uma com as suas características próprias, presentearam-me com uma rica diversidade de experiências ao longo do ano letivo.

9º Ano - A turma do brilho individual

A turma do 9º ano, constituída por 22 alunos, era conhecida como a "turma de ouro" da escola, com vários alunos nos quadros de mérito. No entanto, esta energia brilhante às vezes manifestava-se em atitudes um pouco arrogantes e individualistas. De tão focados no seu próprio talento esqueceram o impacto do trabalho de grupo. Apesar do seu potencial, ao longo do EP, foi importante relembra-lhes sobre a importância da colaboração para criar um espetáculo harmonioso.

11º Ano - O grupo desafiante e inspirador

Apesar de muitos alunos desta turma praticarem desporto fora da escola, a sua motivação para as aulas de EF era um pouco abafada, como se estivessem numa peça sem muito ritmo. Reagiam negativamente a uma postura autoritária, sendo a turma que mais desafios apresentou. No entanto, esta turma foi também aquela com quem estabeleci uma maior ligação, desenvolvendo laços fortes de empatia. Esta turma contava com 15 alunos, dos quais se destaca uma aluna que regressou à escola após vencer uma dura batalha contra o

cancro, uma verdadeira estrela que superou grandes desafios. A sua integração nas aulas foi um sucesso sendo apenas necessário adaptar os períodos de descanso para que se pudesse recuperar.

12º Ano - O conjunto solidário

Esta turma podia ser vista como um “conjunto solidário”, existia uma camaradagem tocante, especialmente em relação aos três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma aluna com traços de personalidade depressiva. Os 19 alunos desta turma cooperavam bastante nas atividades e demonstravam um grande empenho. Cada aula era uma dança bem coreografada onde cada passo contribuía para a sua harmonia geral, sendo a turma que menos dificuldades apresentou em termos de lecionação. Embora fossem respeitosos e cordiais com os professores, a sua forma efusiva de se manifestar às vezes exigia ajustes na "coreografia” para manter a ordem.

Nos anexos 1, 2 e 3, encontram-se os dados obtidos na primeira aula de todas as turmas, incluindo uma caracterização detalhada de cada grupo, como notas dos anos anteriores, disciplinas preferidas, entre outros aspetos.

2.2. Enquadramento pessoal

Simplicidade do amor pelo desporto – Uma história sem contornos extraordinários

A minha relação com o desporto não traz detalhes impressionantes, é, na verdade, uma história simples, mas profundamente marcante. Cresci numa época em que se brincava na rua, onde qualquer pretexto era motivo para correr, saltar e explorar o mundo ao redor. A liberdade da infância preenchia-me com a energia incessante do movimento, transformando cada momento num jogo, cada brincadeira numa competição alegre. O movimento, deste tempo, tornou-se numa presença constante e envolvente na minha vida, como uma melodia que acompanha cada passo de uma dança.

Em pequeno, nunca pratiquei desporto fora da escola. Para os meus pais, pertencentes a uma família de classe média baixa, o desporto era um luxo dispensável, uma atividade que não consideravam essencial para a minha educação. Contudo, este vazio foi preenchido pela minha participação apaixonada em todas as atividades de EF. Ainda hoje, guardo com imenso carinho algumas das medalhas que conquistei nessa época, pequenos troféus de uma paixão que floresceu sem incentivos externos. Gomes et al. (2014) sublinham que parte da motivação do EE pode ser atribuída ao contacto com a EF nas escolas. Para mim, talvez seja o caso, já que todas as vivências nas várias modalidades desportivas surgiam maioritariamente das aulas de EF.

Durante a minha infância e adolescência, não houve figuras inspiradoras que me motivassem a ser o que sou hoje. Tive a minha dose de professores que cumpriam o seu recreio supervisionado, mas a minha paixão pelo movimento e pela EF era intrínseca, como uma música que tocava incessantemente no meu coração. Gostava das aulas porque cada uma era um desafio para fazer mais e melhor. No entanto, a adolescência trouxe consigo uma depressão profunda que me fez abandonar os estudos, terminando o secundário sem concluir o 12º ano. Foi um período sombrio na minha vida, uma fase sem rumo nem direção, a canção que perdeu a melodia.

Formação profissional e académica – A redescoberta da confiança e da resiliência

Após abandonar a escola, a necessidade de encontrar um rumo profissional tornou-se premente. A atividade física, sempre um porto seguro, influenciou decisivamente a minha escolha. Ingressei nas forças armadas, nomeadamente na Força Aérea Portuguesa. Durante a formação militar, fiquei em primeiro lugar no curso de soldados, uma experiência que transformou a minha capacidade de resiliência e a forma como encaro os desafios. Na Força Aérea, descobri a área do *Fitness*, uma prática que alterou para sempre a minha autoestima e me tornou uma pessoa mais confiante, fazendo me encontrar uma nova melodia que me guiava com firmeza.

Retomei os estudos, concluí o 12º ano e matriculei-me na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em Ciências do Desporto. Enquanto terminava a licenciatura e concluía o meu contrato com a Força Aérea, o *STUDIO,* onde fiz o estágio académico reconheceu o meu trabalho e contratou-me. Esta foi a melhor fase da minha vida, casei, tive uma filha, a Francisca, e sentia-me realizado a fazer o que amava. Entretanto, surgiu uma proposta de emprego ainda melhor na área do *Fitness*, e mudei de local de trabalho. Cada passo levava-me a uma nova e emocionante direção.

Descoberta da vocação – A jornada para ser professor

É verdade o que se diz: por vezes, há males que vêm por bem. Neste novo ginásio, ao contrário do anterior, frequentemente encontrava clientes sem motivação para fazer exercício físico. As razões que os levavam ao ginásio eram meramente estéticas ou de saúde, mas o gosto pelo que faziam era nulo. Tive muitas desilusões, pois, por mais que tentasse contagiar os clientes com a minha paixão, não conseguia acender-lhes a chama, acabando estes por desistir, já que os resultados não surgiam como desejavam. Contudo, nem todos eram assim!

Apesar de tudo, o meu gosto em partilhar a paixão pelo exercício manteve-se firme, até que uma ideia mudou novamente a minha vida. Se há um lugar onde podemos realmente despertar nas pessoas um interesse genuíno pelo desporto, esse lugar é nas escolas. Acredito que um professor apaixonado pela profissão pode fazer a diferença na vida de um aluno e esta é a minha nova missão!

Expectativas iniciais

Este Mestrado, em particular o estágio, revelou uma vocação que estava oculta e um enorme prazer pela educação, compondo a melodia da minha nova carreira. Curtner-Smith et al. (2008) descrevem a formação superior como o processo pelo qual adquirimos valores e conhecimentos para a prática docente.

Embora este período seja geralmente visto como tendo um impacto reduzido na mudança de paradigmas e crenças, para mim, foi crucial na reconceptualização das minhas ideias e uma peça fundamental em toda esta engrenagem. Todas as aprendizagens retiradas, todas as experiências vividas nas escolas ou em conjunto com os colegas, constituíram a base de tudo o que foi feito na PES.

Destaco a unidade curricular de Atletismo, onde tive a oportunidade de experimentar, pela primeira vez, o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1994). Outra unidade curricular que me surpreendeu foi ginástica, pela sua capacidade em potenciar a cooperação e desafiar os alunos. Embora não fosse tão proficiente nas modalidades desportivas coletivas, melhorei bastante durante o primeiro ano, desenvolvendo a minha capacidade de adaptação e intervenção. Estas experiências reforçaram a minha segurança para abordar o EP com a certeza de que, apesar de tudo, iria ter sucesso.

2.3. Enquadramento conceptual

O corpo é que paga, uma ode à corporeidade inspirada em António Variações

Num mundo onde as mentes correm soltas, alimentadas por um turbilhão de informações e expectativas, os corpos muitas vezes são relegados ao segundo plano, como meros espectadores de uma realidade digitalizada. Mas eis que surge a voz provocadora de António Variações, ecoando nas entrelinhas: "Quando a cabeça não tem juízo o corpo é que paga". Por trás desta aparente simplicidade, reside uma verdade profunda e visceral. Os nossos corpos são moldados pelas experiências que vivenciamos, carregam as marcas indeléveis das jornadas que vivemos. São eles que nos permitem experimentar todas as nuances da existência humana, que nos conectam com o mundo à nossa volta e que nos possibilitam dançar ao ritmo da vida.

No entanto, no meio do turbilhão da vida moderna, utilizamo-los como meros veículos onde habitam os nossos egos inflamados. Eis que a EF surge como um farol de esperança, iluminando o caminho de volta para casa, para o

nosso próprio ser. Mais do que uma disciplina escolar, a EF é uma celebração da corporeidade. Por esta razão, esta desempenha um papel crucial no currículo escolar, pois é a única que aborda o corpo como um elemento pedagógico, conforme destacado por Batista e Queirós (2015). A EF “afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no Mundo” (Graça, 2015 p.15). E assim como a música de Variações nos envolve numa dança emocionante de sons e significados, a EF convida-nos a participar de uma dança ainda mais profunda “a dança da vida”, sendo um verdadeiro convite para explorarmos os limites do nosso próprio ser e redescobrirmos a beleza e a complexidade dos nossos corpos.

Pela defesa de uma educação física mais significativa na vida dos alunos

Porém, Batista (2012) adverte-nos sobre uma tendência preocupante em direção a uma formação mais empobrecida, na qual a essência educativa se desvanece em favor do reforço das áreas tidas como "fortes", relegando as "fracas" ao segundo plano. É imperativo que compreendamos a EF não como uma matéria acessória, mas sim como um pilar inalienável do currículo, que requer o seu reconhecimento, proteção e valorização. Importa realçar que a sua prática deve ser desprovida de objetivos utilitários, porém vital para o desenvolvimento integral do indivíduo (Graça, 2012). Graça (2014) reflete que, apesar de se reconhecer a importância da EF, esta é muitas vezes relegada a um papel de baixa exigência, como se fosse uma simples nota de rodapé no contexto educacional. Esta dicotomia reflete uma falta de reconhecimento adequado da sua contribuição para o desenvolvimento integral humano. Paradoxalmente, a sua legitimidade é frequentemente obtida através de discursos centrados na saúde, um foco que, embora válido, devemos fugir a todo o custo, pois este ignora outras dimensões essenciais da disciplina.

A inclusão da EF nos currículos escolares em Portugal não é apenas uma questão de saúde pública, mas sim um imperativo moral e social. É um investimento no futuro das nossas gerações e uma declaração de que o corpo

importa, sim! e que é através dele que vivemos, sentimos, amamos e aprendemos. A promoção da condição física, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e a formação do comportamento motor, são as dimensões, intrinsecamente interligadas que constituem os pilares sobre os quais se ergue a verdadeira essência da EF (Crum, 1993). O autor destaca duas ideologias que frequentemente desviam o foco desta verdadeira essência. Por um lado, existe uma abordagem excessivamente biológica, que visa apenas a melhoria da aptidão física como objetivo principal, negligenciando as dimensões sociais, emocionais e culturais do movimento humano. Por outro lado, surge uma visão pedagogista que, ao transformar as aulas de EF em meros momentos de lazer supervisionado, reduzem a disciplina a uma atividade secundária no ambiente escolar. A EF transcende estas duas visões redutoras e assume-se como um alicerce essencial na formação de indivíduos críticos, conscientes e autónomos (Farias et al., 2016). Neste contexto, o processo educativo adquire contornos sociais e culturais, onde a interação entre todos os intervenientes se revela crucial.

O caminho que orienta o papel do professor

Os professores desempenham funções essenciais para a regulação da sua prática profissional. Conforme descrito por Crum (2002), estas funções podem ser divididas em três níveis**,** o primeiro referindo-se às atividades dentro da aula, como o planeamento, a orientação e a avaliação. O segundo nível, que envolve a interação do professor no Contexto escolar, desde a participação ativa nas reuniões, na preservação dos equipamentos e materiais, e mantendo a comunicação com os encarregados de educação. Por fim o terceiro nível que é o objetivo de ouro da EF, ampliar a promoção da atividade física além dos limites da escola.

Porém nos tempos atuais é exigido mais ao Profissional de EF, é urgente uma abordagem centrada nos alunos, nas suas características singulares, nas suas dificuldades e interesses, enquanto o papel do professor evolui para o de um guia reflexivo, detentor de um saber especializado, capaz de potenciar o

desenvolvimento integral de cada aluno (Farias et al., 2016). O desígnio do professor é formar indivíduos competentes no âmbito desportivo, culturalmente enriquecidos e apaixonados pela prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009). Assim, o professor de EF emerge como um agente transformador, comprometido não só com a excelência desportiva, mas também com a formação de cidadãos íntegros e saudáveis, capazes de ultrapassar os limites da escola e levar a paixão pela atividade física para toda a vida.

Do meu ponto de vista, as aulas de EF devem ser um espaço que privilegia um estilo de vida ativo e saudável (Capel & Whitehead, 2013). Contudo, como supracitado, entendo que este propósito não deve ser um fim em si mesmo, uma vez que existe o risco de se sobrevalorizar uma vida ativa e saudável no futuro em detrimento das aprendizagens (Batista & Queirós, 2015). As aulas de EF, devem integrar, momentos de recreação, promovendo um ambiente afetivo através de atividades que sejam desafiantes para os alunos, estabelecendo um equilíbrio entre períodos de concentração e desenvolvimento cognitivo e momentos de liberdade regulada pelo professor, marcados pelo respeito e pela jovialidade.

Todavia, é crucial para o professor encontrar um equilíbrio entre esta abordagem e uma componente efetiva de aprendizagem, ou melhor dizendo, uma abordagem ligada ao desporto, complexa, que deve ser assimilada com vista ao progresso do aluno. Neste contexto, Capel e Whitehead (2013) destacam três aspetos cruciais: "educação sobre o movimento", "educação através do movimento" e "educação em movimento". Através destes princípios, delineia-se um caminho para reforçar a educação, aproveitando todo o seu potencial.

A educação física e a corporeidade em sintonia com a mensagem de António Variações

Diante do que foi exposto, sobre a minha perspetiva, a EF não se limita a fortalecer apenas os nossos corpos, fortalecendo também a nossa conexão connosco mesmos e com os outros, promovendo valores como respeito, cooperação e empatia. A aplicação de uma literacia física personalizada, adaptada às capacidades de cada aluno, propícia ao desenvolvimento de competências transferíveis para a promoção de uma cidadania ativa e saudável, bem como para a participação nas dinâmicas de cooperação na resolução de problemas em outras áreas (Ennis, 2015). Além disso, a EF convida-nos a desafiar os padrões impostos pela sociedade, celebrando a diversidade e a beleza de todos os corpos. Num mundo que nos diz para sermos magros, fortes e perfeitos, a EF lembra-nos de que a verdadeira beleza reside na autenticidade e na aceitação de quem somos. Devemos abraçar a mensagem de António Variações e reconhecer que, de facto, o corpo é que paga. E que, ao reconhecermos esta verdade, possamos também honrar e celebrar a importância da EF como um caminho para a redescoberta da nossa corporeidade.

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

3.1. Pisar o palco pela primeira vez – Na pele de um novo Professor.

Antes mesmo de conhecer os alunos, já me encontrava imerso na azáfama das reuniões iniciais, a apresentação à comunidade escolar no primeiro dia, os encontros dos conselhos de turma, do departamento de expressões e, por fim, a reunião com o Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF). Nestes primeiros dias, senti-me como um aspirante a maestro que, ao entrar no palco pela primeira vez, ainda precisa familiarizar-se com o espaço, os músicos e as partituras. Tentava absorver toda a informação ao meu redor com a paixão de

quem realiza um novo sonho. No entanto, não posso negar que o confronto com a realidade me fez sentir pequeno diante da vastidão e complexidade que é a comunidade escolar.

> *"Nestas semanas iniciais, a montanha-russa emocional que percorri foi intensa e reveladora. No pórtico da experiência, encontrei a alegria sincera de estar no lugar onde sinto que quero estar, naquele ambiente onde cada dia representa uma oportunidade única de influenciar positivamente a vida dos alunos. A expectativa inicial, impulsionada pela paixão pela Educação Física e pelo desejo genuíno de fazer a diferença, trouxe uma sensação de conquista pessoal. No entanto, este entusiasmo inicial foi rapidamente confrontado com a crua complexidade da realidade escolar"*
>
> **(Diário de bordo, 7 a 15 setembro)**

Nas reuniões mencionadas, fomos apresentados a uma tapeçaria rica e diversificada de histórias de vida. Desde alunos com NEE, cujas jornadas desafiam as normas tradicionais, até aqueles que retornam à escola após batalhas intensas contra problemas psicológicos, passando por relatos emocionantes de vitórias sobre doenças terríveis. Todos estes alunos evidenciam a resiliência inerente aos jovens que compõem a nossa comunidade escolar.

3.2. O caminho para resultados sustentáveis – Primeiro período

> *"A vontade fervente de colocar mãos à obra é um fio condutor que se destaca neste mosaico emocional. As complexidades do ambiente escolar não são obstáculos insuperáveis, mas trampolins para o desenvolvimento. Cada relação é uma ponte para a compreensão mais profunda, e cada desafio é uma oportunidade de crescimento. Sinto-me impelido não apenas a enfrentar as dificuldades, mas a abraçá-las como parte integrante do meu percurso educacional."*
>
> **(Diário de bordo, 7 a 15 setembro)**

Apesar do temido choque com a realidade (Batista et al., 2014), com esta "vontade fervente" se inicia a minha "sinfonia" transformadora. Conforme mencionado por Bento (2003), a preparação do plano anual, representa o primeiro passo neste processo de preparação para o ensino. Este engloba uma preparação que vai muito além das aulas, exigindo uma análise detalhada dos documentos curriculares, incluindo decisões do GDEF, o plano anual de atividades e o programa nacional de EF, que define os conteúdos a ensinar e os objetivos para cada ano de escolaridade.

O documento das aprendizagens essenciais (AE) (Figura 6), por sua vez, desempenha um papel crucial na planificação, execução e avaliação do ensino. Focando-se no desenvolvimento das competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Atuando como uma ponte entre as decisões relacionadas com as diferentes dimensões do desenvolvimento curricular (Martins et al., 2017), garantindo a coesão que vise o desenvolvimento pleno dos alunos.

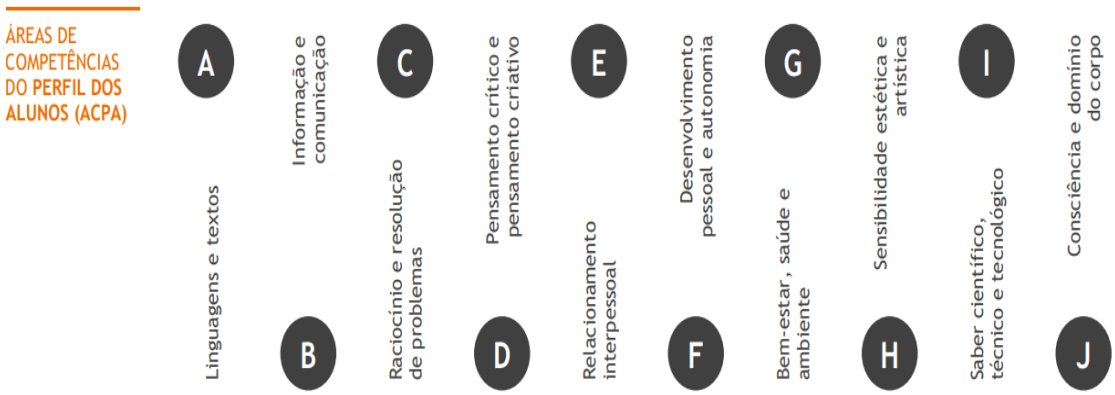


Figura 6 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.

3.2.1. A composição das primeiras melodias – Construir fundamentos sólidos para o planeamento

Após a reunião do GDEF, que assinalou o fim da série de reuniões iniciais, foi-nos disponibilizado o plano anual das modalidades (Anexo 4) e *roulement* dos espaços (Anexo 5). Com estes documentos surgiu a primeira grande tarefa, ou seja, a distribuição das turmas pelos EEs. Esta decisão marcaria o início da fase de planeamento, ou melhor dizendo, os primeiros compassos da nossa sinfonia pedagógica.

De acordo com Figueiredo (2002), é crucial planear o desenvolvimento das atividades ao longo do tempo. No entanto, é essencial reconhecer que, se exagerarmos no planeamento, podemos comprometer a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (A/E). Durante o EP, alguns constrangimentos obrigaram-nos a adaptações no planeamento. Como o número de alunos, o material disponível, as condições meteorológicas, o nível de habilidade dos alunos e atividades escolares que se sobrepunham às aulas. Para enfrentar estes desafios, foi necessário conceber um plano A, um plano B e, por vezes, um plano C. Compreendendo que é vital gerir de forma equilibrada o que é planeado e o que surge inesperadamente.

A dicotomia do planeamento - Planear ou flexibilizar?

Conforme Lopes et al. (2015), a imprevisibilidade prática é uma característica do ofício do EE. No entanto, o planeamento é crucial, pois sem ele o processo educativo pode ficar comprometido (Penney et al., 2009). Chng e Lund (2018) destacam que um planeamento eficaz resulta em aulas mais fáceis de gerir e organizar, trazendo várias vantagens, particularmente na redução da ansiedade dos professores menos experientes e na antecipação dos desafios (Januário et al., 2015). Resumindo, podemos afirmar que é importante planear primeiro para depois flexibilizar. Deve haver um planeamento inicial sobre os objetivos e o percurso para os alcançar, mas, por outro lado, é necessário manter a flexibilidade na ação pedagógica. O planeamento não é algo fixo e imutável,

não devendo ser utilizado como um regulador das ações humanas, mas sim como um guia na procura de autonomia, na tomada de decisões e na resolução de problemas (Castro et al., 2008), permitindo aos artistas o improviso sobre a melodia, estimulando a sua criatividade.

Compor as primeiras melodias

O planeamento deve seguir uma estrutura sequencial. Quina (2009) propõe que este seja organizado em três dimensões distintas: plano anual, UD e Plano de Aula (PA). Adicionalmente, dentro destas três dimensões de planeamento, podemos integrar o Modelo de Estrutura do Conhecimento.

Para a minha estreia, recorri a todos os documentos e conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano do MEEFEBS. Analisando, em simultâneo, atentamente o currículo nacional, especialmente as AE, para determinar as diretrizes de desempenho exigidas para o 11.º ano, turma com a qual iniciaria a minha jornada.

O PC insistiu na ideia de que, por vezes, os programas nacionais contêm expectativas irrealistas. A orientação de um maestro mais experiente pode moldar a interpretação da sinfonia, confesso que, inicialmente, o *feedback* do PC sobre o perfil dos alunos que iríamos encontrar foi o que mais impacto teve na minha primeira abordagem ao planeamento.

3.2.1.1. Definir o tom e a harmonia da peça – Modelo de Estrutura do Conhecimento

O modelo de estrutura do conhecimento, proposto por Vickers (1990), tem como função ligar o conhecimento de uma matéria com a metodologia e estratégias de ensino, proporcionando uma perspetiva baseada no conhecimento, orientando a atuação dos professores.

Honestamente, devido ao conjunto de tarefas que tinha de dar resposta em simultâneo, nesta fase inicial senti este documento como uma "obrigação". No entanto, à medida que fui compreendendo o seu verdadeiro potencial, comecei a valorizá-lo significativamente. Deixei de o ver como “uma formalidade burocrática” e sim como uma ferramenta essencial para a organização e eficiência do processo de E/A. Conforme salientado por Vickers (1990), o modelo de estrutura do conhecimento demonstra como a matéria é organizada e como esta estrutura serve de base para a construção do planeamento, refletindo assim, um pensamento transdisciplinar.

Durante o EP, o PC insistiu bastante no módulo 7 e na criação de um conjunto de situações de aprendizagem, uma *box* de exercícios (Anexo 6) detalhados, incluindo objetivos, componentes críticas e esquemas desenhados. Este trabalho revelou-se crucial para o desenvolvimento das UDs e para a elaboração dos PAs de forma eficiente, uma vez que, muitas vezes, bastava recorrer a este módulo para definir os exercícios a utilizar. O PC enfatizou bastante que o MEC deve ser uma ferramenta prática, com informação útil pronta a ser usada, uma verdadeira partitura que guia o maestro em cada passo.

3.2.1.2. Marcação dos ensaios – Unidade Didática

Segundo Bento (2003), grande parte da atividade de planeamento e da docência do professor ocorre em torno da UD. Esta é a nossa marcação de ensaios, onde é necessário definir a duração adequada para cada seção musical e o momento certo para praticá-la ou consolidá-la. Uma das poucas coisas que nunca me causou grande embaraço em relação ao planeamento foi a seleção dos conteúdos a lecionar. A utilização dos modelos de ensino, como o modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2015) do voleibol, aliado à cuidada análise das AE e ao *feedback* do PC, tornou esta tarefa bastante manejável. No entanto, a distribuição dos conteúdos pelo número de aulas provou ser um desafio bem mais complexo. A minha inexperiência em determinar a duração adequada para cada conteúdo e o momento certo para exercitá-lo ou

consolidá-lo foi um obstáculo. Muitas vezes, fosse no trabalho ou nas viagens de carro, encontrava-me a refletir sobre a melhor forma de estruturar a UD.

> *"Ajustei a UD em conformidade com o que foi discutido com PC há duas semanas atrás, considerando as dificuldades sentidas pelos alunos, especialmente em relação aos gestos técnicos (…) Dada a proximidade da avaliação sumativa, decidi focar-me mais no fortalecimento destes gestos e na compreensão geral do jogo…"*
>
> **(Diário de bordo, 30 a 3 novembro)**

Mesmo após a sua conclusão e durante o decorrer das aulas, várias circunstâncias me levaram a reconsiderar e, consequentemente, a alterar a sua estrutura. No voleibol do 11º ano por exemplo, apesar de ter dedicado bastante tempo a exercícios específicos e a algumas variantes, como permitir, ressalto, duplo toque, transporte e jogos de cooperação, o jogo era frequentemente interrompido por falhas no passe. Face a esta situação, foi necessário rever o planeamento da UD, o que resultou na impossibilidade de os alunos chegarem ao 4x4, apesar de este estar previsto desde início.

De acordo com Bento (2003), a UD deve constituir a base para a atuação do professor, e o seu planeamento deve garantir, primordialmente, uma sequência lógica e metodológica dos conteúdos, organizando as atividades tanto do professor quanto dos alunos e orientando a ação pedagógica. Porém, como discutido anteriormente, é crucial que esta seja adaptável, permitindo alterações que respondam às necessidades e ao progresso dos alunos, assim como os ensaios são ajustados para se alinhar às capacidades e ao desenvolvimento da orquestra.

3.2.1.3. Ensaios gerais – Plano de Aula

Para um ensino de qualidade, é necessário que os professores dominem os conteúdos que estão a ensinar (Ward, 2013).

Desentranhando um pouco mais sobre os documentos relativos ao planeamento, encontrámos o PA. Foi uma verdadeira luta para alcançar uma melhoria constante. Desde logo, no que toca à sua estrutura, o PC sempre nos incentivou a adotar um modelo ligeiramente diferente daquele a que estávamos habituados (Anexo 7). Marcado pela sua simplicidade, com poucas tabelas e divisões, o PC incentivava-nos a criar esquemas e figuras que se comunicassem eficazmente por si mesmos. A ideia subjacente era que, ao observar o PA, a compreensão dos exercícios fosse rápida e simples, evitando sobrecarregar o documento com demasiada informação.

Durante a elaboração do PA, procurei ser rigoroso com o desenho dos conteúdos e das tarefas incluídas. Para isso, tornou-se importante dominar as categorias do desenvolvimento do conteúdo (Ward et al., 2017). O conhecimento destas categorias é primordial para a construção das inter-tarefas (situações de aprendizagem planeadas numa aula para a turma toda) e das intra-tarefas (adição de variantes para ensinar um conteúdo). O meu foco, na elaboração do PA, foi garantir que os exercícios estivessem interligados, começando a aula com exercícios simples e introduzindo gradualmente variações, como num ensaio geral onde os músicos começam por afinar os instrumentos e gradualmente integram as partes mais complexas da composição conferindo várias camadas de atuação aos artistas.

3.2.2. Sinfonia de desafios e oportunidades – A Instrução em foco

A par do planeamento, a instrução pedagógica do docente assume um papel crucial na gestão eficiente do processo educativo. Quando nos debruçamos sobre o tema, muitas vezes subestimamos a sua complexidade. Na verdade, para aproveitar plenamente o seu potencial, é essencial compreender todas as suas nuances, de forma a ajustar a nossa batuta conforme o andamento da peça.

Siedentop e Tannehill (2000) sublinham que a instrução engloba várias funções que variam conforme as diferentes tarefas, abrangendo gestão, organização, explicação, supervisão e correção, todas elas com impacto significativo no processo educativo.

3.2.2.1. Som da compreensão – Vibrando ao ritmo da Comunicação

Nas palavras de Rosado e Mesquita (2009), a comunicação assume um papel de destaque, englobando a transferência e compreensão de significados entre pessoas e desempenhando funções como informação, controlo, motivação e expressão emocional. No entanto, os autores afirmam que esta pode enfrentar diversas barreiras, incluindo a perceção seletiva, a sobrecarga de informação, a linguagem e o receio de comunicar.

> *"Finalmente, chegou a minha vez. O PC mais uma vez, fez as apresentações e deu as boas-vindas, desta vez à turma do 11º ano. Eu trazia uma caneta na mão, uma estratégia que utilizo quando estou nervoso, pois ajuda-me a manter as mãos ocupadas."*
>
> **(Diário de bordo, 18 a 22 setembro)**

É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de E/A, independentemente do contexto em que se estabelece. Ultrapassado o nervosismo inicial, considero que a minha comunicação com os alunos foi um dos meus pontos fortes, aspeto que mereceu elogios por parte do PO na primeira aula observada. Sinto que consegui equilibrar uma postura e um tom de liderança com empatia, criando uma ligação positiva com os alunos. No entanto, conforme nos é alertado por Rosado e Mesquita (2009), a interação com os outros, filtrada por experiências pessoais, torna a comunicação suscetível a perdas de informação, especialmente ao nível da atenção, retenção e compreensão.

3.2.2.2. O ritmo da voz – Comunicação Verbal

Durante a explicação das tarefas, apercebi-me de que perguntar aos alunos se tinham compreendido a explicação dos exercícios não era suficiente, pois a resposta afirmativa era quase sempre invariável. Notei que, apesar de questioná-los sobre a compreensão dos objetivos da tarefa, persistiam dificuldades em entender como proceder após a execução dos exercícios, como efetuar a respetiva rotação e o que fazer a seguir.

Para mitigar este problema, uma estratégia que se revelou eficaz foi solicitar que os alunos repetissem as minhas instruções para os colegas, pois a comunicação entre pares muitas vezes revela-se mais clara. De igual modo, para evitar sobrecarregar os alunos com informação, procurava utilizar ao máximo palavras-chave, fazendo questão de as incorporar no próprio PA (Rosado & Mesquita, 2009). Outra técnica eficaz foi a congruência entre a comunicação verbal e a linguagem corporal. Um gesto, uma expressão facial, postura, e a entonação da voz, aliadas à comunicação verbal, facilitaram significativamente o processo.

3.2.2.3. A arte do aperfeiçoamento – *Feedback* pedagógico

De acordo com Martins et al. (2017), a investigação em EF apoia a existência da relação entre a qualidade do *feedback* e o nível de sucesso alcançado pelos alunos. Os tipos de *feedback* podem ser classificados de várias formas (Tabela 2). Cada um serve um propósito diferente no ambiente instrucional e, portanto, deve ser usado com uma intenção muito específica.

Tabela 1 - Dimensões do Feedback (Martins et al., 2017).

Objetivo	Forma	Direção	Valor	Referencial	Apropriação
Avaliativo	Tátil	Individual	Positivo	Geral	Apropriado
Prescritivo	Visual	Grupo	Neutro	Específico	Inapropriado
Descritivo	Auditivo	Classe	Negativo		
Interrogativo	Misto				

Inicialmente, as dificuldades que senti em relação ao *feedback* estavam relacionadas com a compreensão de quando e como fornecê-lo no momento certo, de forma a contribuir eficazmente para a melhoria da prestação dos alunos. A necessidade de reagir imediatamente às respostas dos alunos impõe uma exigência significativa sobre as nossas habilidades de observação e análise enquanto professores. Para Rink (1992), fornecer um *feedback* apropriado é, talvez, o comportamento que mais desafia o conhecimento e as competências de observação dos docentes.

Ensaios em equipa – Juntos por um *feedback* eficaz

Outro aspeto que foi bastante enfatizado tanto pelo PC como pelo PO foi o facto de o *feedback* ser predominantemente geral e bastante focado nas questões técnicas. Com o tempo, percebi a importância de o individualizar, atendendo às necessidades específicas de cada aluno. A utilização do *feedback* geral versus específico tem sido objeto de várias pesquisas. Rink (1992) argumenta que o *feedback* específico tem o potencial de contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos, muito mais do que o

feedback geral. Esta estratégia reforçou o interesse e a minha ligação com os alunos, mostrando que estava atento às suas dificuldades e criando um vínculo de apoio.

Para ultrapassar estas dificuldades, em conjunto com os colegas do NE, observávamos as aulas uns dos outros e registávamos o *feedback* (Anexo 8), anotando as suas diferentes dimensões. Estes registos serviam como um guia reflexivo para que, posteriormente, pudéssemos comparar a perceção que temos da qualidade do nosso *feedback* com a realidade factual.

3.2.2.4. Maestro nos ensaios – Comunicação Não-Verbal

Ainda sobre o tema da comunicação, um aspeto crucial que pode ajudar a economizar tempo e a melhorar a compreensão dos alunos é a utilização de modelos visuais. Durante o EP, utilizei vários recursos como vídeos e imagens utilizando tecnologias, esquemas e, especialmente, demonstrações práticas. De acordo com Piéron (1999) cit. por Martins et al. (2017), os professores mais eficazes realizam frequentemente e com elevada qualidade estas demonstrações, sobretudo para introduzir novos conteúdos ou técnicas.

O Compromisso com a Demonstração

No que concerne à demonstração, considero que é uma hipocrisia e uma total incongruência pedir aos alunos que executem os exercícios quando nós, professores, não nos expomos perante a turma para os demonstrar. Nas palavras do PO, o professor deve “entrar na lama” juntamente com os seus alunos. Admito que, em várias modalidades, enfrentei diversas dificuldades.

Com o objetivo de melhorar as minhas demonstrações, fiz questão de aproveitar as várias horas que passei na escola para treinar os conteúdos que estava a ensinar. Destaco, por exemplo, o lançamento na passada no basquetebol pelo lado esquerdo, que reconheço estar bastante enferrujado.

Durante o EP, assumi um compromisso com a melhoria da qualidade da minha demonstração pessoal, o que inclusivamente incluiu a minha participação ativa nas aulas. Tanto o professor quanto os alunos devem de estar juntos na mesma sinfonia de aprendizagem.

> *"participei ativamente na aula, envolvendo-me tanto no aquecimento quanto nos jogos. Deste modo, integrei-me na dinâmica da aula como se fosse um aluno, contribuindo para a experiência geral da atividade. Quando a minha equipa concluía as tarefas, com ou sem sucesso, fazia as flexões e os agachamentos. Participei na aula tal e qual como se fosse um aluno tentando ser eu próprio um exemplo para estes. Além de ser uma experiência que me permite criar e desenvolver as minhas relações com os alunos, também me permite vivenciar por dentro as dificuldades que podem surgir relativas ao jogo do frisbee, tal e qual como tinha ocorrido com kinball."*
>
> **(Diário de bordo, 23 a 27 janeiro)**

Foi percebendo de igual modo que envolver os alunos na demonstração também é uma abordagem eficaz. Inicialmente, escolhia alunos que demonstravam maior facilidade na perceção e execução das tarefas, mas gradualmente senti necessidade de incluir todos os alunos nesta tarefa, evitando assim, criar uma divisão entre os mais habilidosos e os menos habilidosos.

3.2.2.5. Marcar o ritmo – Rotinas constantes são o alicerce da realização

A instrução não se resume simplesmente à comunicação, uma aula bem-sucedida depende de ritmos e padrões consistentes. Para gerir eficazmente a minha aula, percebi desde cedo a importância de estabelecer as minhas próprias rotinas. Nas primeiras semanas, a observação das aulas dos meus colegas revelou-se uma ferramenta valiosa.

“No final da aula, o professor deu alguns feedbacks, destacando a necessidade de um melhor aproveitamento do espaço. Globalmente, os feedbacks foram positivos. Não posso negar que parte do sucesso desta aula se deve às lições aprendidas nas aulas anteriores dos meus colegas. Ao observar as situações que poderiam ser melhoradas nas aulas deles, aprendi a evitar cometer os mesmos erros."

(Diário de bordo, 30 a 3 novembro)

Uma gestão eficaz da aula depende do desenvolvimento de uma série de rotinas que os alunos aprendem e seguem ao longo das aulas (Siedentop et al., 2011). Cumprimentar os professores ao entrar no pavilhão, sentarem-se rapidamente em meia-lua, estabelecer claramente os comportamentos aceitáveis e inaceitáveis na aula, foram rotinas que tentei aplicar desde muito cedo. A logística da organização do material também desafia a eficiência do processo educativo. Em algumas ocasiões, observei que os alunos abandonavam a aula imediatamente após o seu término, deixando o material para trás. Para resolver esta questão, instituí um sistema (*Roulement*) onde determinados alunos assumiam a responsabilidade pela arrumação do material ao final da aula, permitindo que os outros pudessem sair um pouco mais cedo. Assim, para criar um fluxo previsível, foi necessário desenvolver um conjunto de rotinas que foram ensinadas e praticadas até se tornarem, efetivamente, habituais para os alunos (Siedentop et al., 2011).

Harmonia na sala de aula – Gerir tarefas, Alunos e Materiais

Rosado e Mesquita (2009) sugerem que, subjacente à realização de uma tarefa, além dos objetivos e ações a realizar, estão também as relações que se estabelecem com as variáveis do ecossistema. Neste contexto, poderia falar sobre uma multiplicidade de fatores que contribuíram significativamente para a melhoria da gestão do tempo e do espaço nas tarefas. Porém, por uma questão de pragmatismo, devo focar-me naqueles que tiveram um impacto mais profundo na minha abordagem pedagógica.

> *"Outro ponto destacado pelo PC foi a vantagem de manter a aula em constante movimento. Isto significa que não há necessidade de interromper a aula para realizar transições entre os exercícios. Em vez disso, o professor pode dirigir-se a cada grupo individualmente, alterando os exercícios gradualmente sem interrupções bruscas."*
>
> **(Diário de bordo, 19 a 23 fevereiro)**

Esta abordagem de organização permite que a aula flua sem interrupções significativas, o que, por sua vez, aumenta o tempo de envolvimento motor dos alunos. Farias e Mesquita (2022), mencionam-na como a reunião do canto ou *"Corner Meeting",* que é uma estratégia de gestão interativa para evitar a quebra da prática da aula.

O todo (Tarefa) e as partes (Manipulação dos constrangimentos) – Todos contam!

Outro ponto-chave foi a manipulação dos constrangimentos dos exercícios. Por exemplo, na UD de basquetebol no 9º ano, a exclusão do drible revelou-se essencial para evitar que jogadores mais habilidosos dominassem o jogo individualmente. Estas restrições fomentaram a colaboração e a cooperação entre os alunos na resolução dos desafios propostos pelo jogo.

> "...o PC partilhou as suas reflexões connosco, que se desdobraram em torno do tema da inclusão na E.F, destacando que a inclusão não se resume apenas em aceitar os alunos com características físicas distintas. A inclusão também implica promover a participação e cooperação de todos os alunos, independentemente do seu nível de habilidade. Como pais, como reagiríamos ao ver os nossos filhos passivos ou apenas a observar a aula de EF?! É fácil, por questões de conveniência, selecionar um aluno para ficar de fora e rotacionar a sua participação com outro colega, no entanto, o PC enfatizou que isto não representa um trabalho profissional adequado para um professor de EF."
>
> **(Diário de bordo 12 a 16 fevereiro)**

Fonseca (2021) alerta-nos que estas problemáticas também surgem devido ao passado excludente, caracterizado pelo foco no desempenho, na performance e na prática pela prática. Esta última expressão denota uma abordagem desprovida de objetivos pedagógicos, que continua a influenciar o presente, tanto nas práticas quanto na preparação dos docentes que trabalham no contexto escolar.

Foram várias as alterações ou ajustes adotados, sendo impossível enumerá-los todos. No voleibol, por exemplo, a introdução da regra do duplo toque ou a obrigatoriedade de utilizar os três toques, não tinha apenas o intuito de promover a cooperação, mas também de facilitar a aprendizagem dos alunos. Isto evidencia a versatilidade desta estratégia, que além de promover a colaboração entre os alunos, também contribui para uma maior eficiência no desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas necessárias para o jogo. Assim, através de ajustes subtis, mas estratégicos, consegui melhorar a eficácia da minha instrução e a gestão global do ambiente educativo. Isto permitiu-me inclusive gerir a instrução de diferentes exercícios em simultâneo, garantindo que todos os alunos se mantinham ativos nas minhas aulas.

3.2.3. Escutar a melodia – Explorar os objetivos da Avaliação

“Onde estamos? O que sabemos? Para onde queremos caminhar?”
(Batista P. 2019)

Avaliar é como afinar os instrumentos numa orquestra, cada ajuste subtil contribui para a harmonia do todo. A Avaliação Diagnóstica (AD) é o primeiro passo desta tarefa, identificando os pontos fortes e fracos dos alunos, tal como o maestro ouve cada instrumento antes de iniciar a peça. A Avaliação Formativa (AF) atua como os ensaios, onde erros são oportunidades de aprendizagem e o *feedback* contínuo ajusta os ritmos até que a melodia soe harmoniosa. A Avaliação Sumativa (AS) representa o concerto final, celebrando o progresso

alcançado. Assim, uma avaliação bem orquestrada é um processo contínuo de melhoria e desenvolvimento, entrelaçando cada etapa da aprendizagem numa melodia educativa bela e clara.

Todavia, este tema traz à tona um dos problemas mais comuns nas práticas educativas, sendo que, há mais de quatro décadas, tem sido considerada uma das questões mais desafiantes e preocupantes para os professores (López-Pastor et al., 2013). De acordo com Batista (2019), nas últimas décadas, a escola tem-se orientado por uma lógica avaliativa centrada nas modalidades AD, AF e AS, marcadas por uma sequência específica e uma abordagem fortemente normativa, focada na classificação.

3.2.3.1. Ouvir os músicos – Avaliação Diagnóstica

O meu primeiro contacto com a avaliação foi através da AD de voleibol no primeiro período. O PC alertou-nos previamente que a AD não é uma tarefa fácil de executar e recomendou-nos evitar a sobrecarga de documentação, pois seria extremamente complicado analisar tudo ao mesmo tempo.

> *"Apesar de ter a grelha comigo, optei por efetuar a avaliação por extremos, registando apenas os alunos mais habilidosos e menos habilidosos. Esta abordagem foi bastante útil, pois permitiu não apenas fornecer feedbacks, mas também tirar apontamentos de diversas situações."*
>
> **(Diário de bordo, 18 a 22 setembro)**

À medida que a aula avançava, percebi que, mesmo utilizando uma grelha simples, o ato de avaliar está longe de ser uma tarefa fácil. A minha inexperiência e a falta de um olhar crítico apurado exacerbavam a minha preocupação com a avaliação individual, o que acabava por me afastar da dinâmica da aula. Decidi, então, abandonar a tentativa de avaliar os alunos individualmente e seguir o conselho do PC, realizando uma avaliação por extremos. Desta forma, a minha

tarefa de avaliação tornou-se mais manejável e pude intervir mais eficazmente na aula, sem estar tão absorvido pelos documentos.

A utilização da Avaliação Diagnóstica para avaliar o que realmente importa

Durante o EP ajudei os meus colegas nas suas ADs, o que me permitiu melhorar a minha capacidade de observação. Gradualmente, passei a encarar esta avaliação não como um momento de avaliação individual, mas numa perspetiva mais utilitária. Em vez de me concentrar no desempenho individual, utilizei a AD para avaliar o nível geral de desempenho da turma, ajustando a minha abordagem às suas necessidades. Baseei-me nos modelos que descrevem detalhadamente as dificuldades e pressupostos de jogo, ajustados ao nível observado, como ponto de partida para o planeamento.

No basquetebol do 9º ano por exemplo, conciliei a AD com análise do modelo de competência dos jogos de invasão (Tavares, 2006), perecendo que esta turma deveria ser enquadrada na forma básica de jogo 2. Na AD, não se vislumbravam iniciativas individuais de entrada para o cesto, com e sem bola, seja por não conseguirem superar o defensor ou apenas por não se posicionarem corretamente no ataque e não se desmarcarem, ficando muitas vezes estáticos. Isto resultava num jogo rudimentar e sem objetividade. Desta forma, a AD tornou-se uma ferramenta para orientar o planeamento e a intervenção pedagógica, facilitando uma resposta mais adequada às exigências de cada turma.

3.2.3.2. Ajustar o tom – Avaliação Formativa

Conforme a perspetiva de Chng e Lund (2018) a AF é utilizada como mediador da aprendizagem, uma vez que, auxilia o professor a perceber se a sua instrução contribui para a evolução do aluno. Para auxiliar esta avaliação, o NE com ajuda do PC, elaborou uma grelha de avaliação diária (Anexo 9). Esta

grelha era como um diário da UD, onde anotávamos aspetos como assiduidade, responsabilidade, participação, trabalho na aula, comportamento e uma vasta gama de componentes que considerávamos importantes para a avaliação dos nossos alunos. Estes tinham acesso completo às nossas grelhas, refletindo a nossa transparência em relação ao processo avaliativo para com eles. Aranha (2004) defende que os dados obtidos na AF devem igualmente servir de base para orientar a AS. Assim, com os dados recolhidos durante a AF, chegávamos à AS, com uma proposta de nota final bem fundamentada.

3.2.3.3. Concerto final – Avaliação Sumativa

Ao contrário da AD e da AF, que considero aliados essenciais no planeamento, a AS assume um carácter fortemente orientado para a classificação e confirmação da aprendizagem com vista ao prosseguimento dos estudos dos alunos. Consequentemente a AS não permite uma avaliação por extremos, o que traz de volta a pressão de avaliar todos os alunos simultaneamente.

Para mim, superar este desafio passou muito pelo planeamento do PA e pela escolha e conceção dos exercícios que me permitissem avaliar os alunos nos parâmetros desejados, bem como pela formulação de expectativas baseadas na AF realizadas ao longo da UD. Na AS é igualmente importante sistematizar a nossa observação realizando-a nas três etapas identificadas por Aranha (2007). A fase de pré-observação, onde o professor planeia quando e como será feita a observação, a fase de observação e a fase de pós-observação, crucial para proporcionar um *feedback* que atenda às necessidades dos alunos.

A perspetiva dos alunos em relação à Avaliação Sumativa

Os alunos, por sua vez valorizam bastante este momento de avaliação, acreditando que daqui resulta grande parte da sua nota final. Refleti sobre até que ponto a pressão pode afetá-los negativamente. Senti que o meu olhar atento

muitas vezes influenciava as ações dos alunos, percebendo o seu nervosismo, como os artistas no dia do concerto. Apesar de a AS representar o culminar da UD e funcionar como um "teste", a ponderação final para mim consiste na valorização do processo, isto é, no desenvolvimento do aluno desde a AD até à AS. Não raras vezes, dava por mim a avaliar o aluno com base nas observações contínuas, reconhecendo que o nervosismo os levava a falhar em situações que, por norma, não errariam. Durante o EP, fiz questão de ser transparente com os meus alunos, consciencializando-os sobre a valorização do processo em detrimento do "teste final".

3.2.4. Modelos de Ensino sem maestro

O título ostensivo cumpre o propósito de captar a atenção e transmitir a mensagem de que os modelos, por si só, não são suficientes. Na minha perspetiva estes funcionam como guias para facilitar o processo, mas quem leciona sou eu, não os modelos!

Esta afirmação sublinha, que sobre a minha ótica, a eficácia dos modelos está intrinsecamente ligada à qualidade do professor que os utiliza. Tal como uma sinfonia, por mais brilhante que seja, de pouco serve se o maestro não souber conduzir a orquestra. Os modelos de ensino são apenas ferramentas nas mãos do educador. Estes oferecem estrutura e orientação, mas é o professor que infunde vida, dinamismo e contexto ao processo educativo.

Quando discutimos sobre a utilização dos modelos, penso que é incorreto afirmar que usamos exclusivamente um único modelo. Na realidade, fazemos uma utilização híbrida, integrando as componentes de interesse de cada um. Assim como um maestro pode ajustar a interpretação de uma obra-prima, combinando nuances de diferentes estilos, nós, como educadores, misturamos elementos de vários modelos para criar uma abordagem única e eficaz. No entanto, é possível argumentar que existe um modelo que predominantemente

orienta a nossa prática docente em determinado momento, guiando-nos através das complexidades da educação com a precisão de uma batuta bem dirigida.

3.2.4.1. Modelo de Instrução Direta

Para me resguardar das dificuldades que enfrentei no primeiro período, acabei por adotar uma postura maioritariamente diretiva, sendo o Modelo de Instrução Direta (Metzler, 2017) o modelo que mais influenciou a minha abordagem inicial. As características que definem este modelo, segundo Mesquita e Graça (2009), como o controlo administrativo meticuloso, o estabelecimento claro de regras e rotinas que orientam a gestão e as ações dos alunos, com o objetivo de alcançar a máxima eficiência nas atividades por eles realizadas, provavelmente são as palavras que melhor descrevem a minha atuação inicial.

No entanto, desde cedo, procurei ser proativo na procura de abordagens centradas nos alunos. Durante o primeiro período, empreendi várias iniciativas neste sentido, como a criação do diário de bordo das equipas (Anexo 10), a realização de torneios (Anexo 11) e respetiva entrega de diplomas (Anexo 12), diferenciação de papéis, heteroavaliação (Anexo 13), entre outras. No entanto, apesar das minhas intenções, não consegui fazer uma transferência de responsabilidades adequada para os alunos e envolvê-los verdadeiramente na sua própria aprendizagem. Farias e Mesquita (2022) demonstram que esta transferência de decisão e responsabilidade para os alunos deve ser feita de forma gradual, sendo este, um ponto crucial para os professores que desejam inovar as suas práticas.

Este processo gradual permite aos professores manter um elevado sentido de controlo e propriedade na partilha e transferência de "poder". A ideia é que os alunos devem estar munidos de conhecimento e materiais, para que, posteriormente e de forma gradual, se responsabilizem pelo seu próprio processo de E/A.

3.3. Mudança de paradigma, de maestro protagonista a músicos protagonistas – O segundo período

Os professores não necessitam de ocupar o centro do palco, uma boa educação e aprendizagem acontecem quando os alunos estão no centro da aula (Siedentop & Tannehill, 2000).

As dificuldades vivenciadas e superadas durante o primeiro período são características de um professor que tenta sobreviver às contingências impostas por esta fase, em que a prática profissional expõe todas as nossas fragilidades e a nossa capacidade de resiliência. O planeamento, a instrução e a avaliação são problemas típicos relacionados com o professor, que procurei resolver refletindo sobre min e sobre as minhas próprias dificuldades. Todavia, não pretendo ser apenas mais um professor que, em todas as decisões e escolhas pedagógicas, se encerra em si mesmo.

> *"Esta semana marcou o início do segundo período letivo, este intervalo foi (…) um momento de reflexão profunda sobre as abordagens que almejamos adotar para o futuro das nossas turmas (…) eis o momento propício para conceber estratégias que superem estes desafios (…) O propósito é fomentar a autonomia destes, de maneira que, para além do aspeto físico, também se desenvolva de forma robusta o seu lado cognitivo"*
>
> **(Diário de bordo, 2 a 6 janeiro)**

O objetivo será sempre, promover contextos de aprendizagem desportiva democráticos e investir na EF de qualidade. Um maestro sem os seus músicos é como uma árvore sem folhas, desprovido de vida e propósito. A verdadeira magia reside em cada músico da orquestra, cada um, com o seu instrumento e a sua voz única. O papel do maestro é compreender estas diferenças e fazer

com que cada músico atinja o máximo do seu potencial, por uma prática inclusiva capaz de ultrapassar a ideia redutora que "*one fits all"* (Batista & Resende, 2023). O professor deve reconhecer e valorizar as características únicas de cada aluno, atendendo às suas necessidades específicas, ajustando a sua batuta para tirar o melhor som de cada instrumento.

3.3.1. Ginástica, a sinergia da orquestra em ação – Aprendizagem Cooperativa e Avaliação para Aprendizagem

3.3.1.1. Aprendizagem Cooperativa

No segundo período, regressei com uma preparação mais sólida e ideias renovadas, fruto de uma reflexão profunda e de um estudo meticuloso. Na UD de ginástica que lecionei ao 12º ano, optei por adotar predominantemente o modelo Cooperativo. Nesta dinâmica, os alunos assumiam os papéis de "observadores" e "executantes" (Mosston & Ashworth, 1986).

Aproveitando as equipas formadas no primeiro período pelos meus colegas de NE, a cada aula designava um capitão diferente para cada equipa. No início da sessão, os capitães reuniam-se comigo enquanto os colegas organizavam o material. Através de vídeos e materiais didáticos em formato digital e impresso, mais especificamente através dos dossiês de ginástica que elaborei para o efeito, explicava os objetivos para cada sessão. Este material incluía variantes e progressões para o ensino dos elementos gímnicos, permitindo aos alunos escolher de acordo com o seu nível de habilidade. A responsabilidade atribuída previamente a estes estudantes capacitava-os para a observação e análise da performance dos colegas (Metzler, 2017). Posteriormente, cada capitão dirigia-se à sua equipa, transmitindo a informação recebida.

Adicionalmente, atribuí aos alunos desta turma, a responsabilidade pelo aquecimento no início das aulas. Para tal, forneci-lhes o conhecimento sobre os

padrões gímnicos motores (Anexo 14), exemplificando nas duas primeiras sessões a relação entre os exercícios do aquecimento, os padrões e os elementos gímnicos. Posteriormente, elaborei uma ficha (Anexo 15) para que os alunos explicassem a forma como apresentariam o aquecimento, fosse em circuito, estações ou *Tabata*. Com isto, os alunos adquiriram a capacidade de compreender a relação entre os exercícios, os padrões gímnicos motores e a sua transferência para os elementos gímnicos em questão.

Estas estratégias facilitaram igualmente, a participação dos alunos que não faziam a aula, sem recorrer as habituais fichas de observação. Pois poderiam auxiliar os colegas através da observação, *feedback* e partilha de ideias. Frequentemente, os alunos desta turma, chegavam também mais cedo ou permaneciam até mais tarde para treinar os conteúdos.

Para que este modelo funcionasse, era imprescindível fomentar um espírito colaborativo dentro de cada equipa. Utilizei os elementos facilitadores identificados por Johnson et al. (1994), como a interdependência positiva, promovendo a entreajuda na construção das habilidades motoras e cognitivas e estabelecendo sistemas de responsabilização individual e de grupo, nomeadamente através de algumas tarefas de auto e heteroavaliação para a aprendizagem.

3.3.1.2. Avaliação para Aprendizagem

Para estimular o espírito reflexivo dos alunos, foi necessário conceber algumas estratégias envolvendo a sua auto e heteroavaliação. A avaliação para aprendizagem consiste em procurar e interpretar evidências que os alunos e professores podem utilizar para determinar o ponto em que estes se encontram na sua aprendizagem e identificar as metas a atingir, definindo as melhores estratégias para alcançar esses objetivos (Broadfoot et al., 2002). De acordo com Duarte et al. (2022) a aplicação destes princípios nas aulas de EF valoriza a disciplina ao proporcionar conteúdos relevantes e transferíveis para a vida.

Assim sendo, elaborei alguns documentos com este propósito (Anexo 16 e 17). Além disso, cada capitão foi responsável por me enviar um áudio até à aula seguinte, relatando as principais dificuldades e conquistas das suas respetivas equipas. Desafiando-os a perceber qual o seu nível, objetivos e os caminhos para os atingir. Alguns dos indicadores de sucesso destas abordagens foram o facto de, em várias ocasiões, os alunos me terem abordado para questionar se poderiam treinar um determinado elemento gímnico através das progressões A, B, ou C, demonstrando que estavam conscientes e envolvidos no seu processo de E/A.

A implementação da avaliação para a aprendizagem é complexa e requer um planeamento cuidadoso. Segundo Stiggins et al. (2007) cit. por Borghouts et al. (2017), a qualidade da avaliação pode ser definida por cinco aspetos centrais: Um propósito claro, objetivos claros, *design* sólido, comunicação eficaz e envolvimento dos alunos. Reconheço, que apesar do sucesso obtido, as minhas estratégias necessitam de mais refinamento para melhorar a sua eficácia.

3.3.1.3. Diamantes em bruto – Alunos com Necessidades Educativas Especiais

As estratégias utilizadas tiveram um papel crucial na promoção e desenvolvimento social positivo, incentivando a adoção de atitudes e comportamentos de inclusão e entreajuda (Farias & Mesquita, 2022). De acordo com Moraes et al. (2023), é de suma importância compreender e dominar as diversas metodologias de inclusão dos alunos com NEE, bem como identificar quando e como aplicá-las. Os autores assinalam, contudo, avanços metodológicos significativos que possibilitam a plena participação destes alunos nas atividades propostas pelos professores de EF, permitindo-lhes desfrutar de experiências enriquecedoras de forma análoga aos seus colegas sem deficiência.

> *"Gostaria de destacar o desempenho (...), de um aluno com necessidades educativas especiais, que teve uma participação fantástica nas coreografias e apresentou um desempenho admirável nos aparelhos e no solo em ginástica. Apesar das suas limitações físicas e intelectuais, destacou-se com o apoio incondicional dos seus colegas de grupo, que o incluíram completamente nas atividades aula após aula. Para mim, (…) tornou-se o destaque desta UD, mostrando que com apoio e determinação, todos podem alcançar grandes feitos"*
>
> **(Diário de bordo, 12 a 16 fevereiro)**

A implementação efetiva deste modelo educacional enfrenta diversos desafios, ressaltando-se a importância da colaboração e parceria entre todas as partes interessadas. É compreensível que os professores possam adotar práticas diversas, pois os métodos, recursos e estratégias utilizados por cada um têm em consideração o contexto específico e as características individuais de cada aluno e das suas turmas (Moraes et al., 2023).

Não posso, porém, de todo, ficar com os louros da excelente inclusão destes alunos na turma. Sendo ela fruto de um trabalho de anos anteriores, e não exclusivamente meu! É, no entanto, um trabalho que eu orgulhosamente dei continuidade. Quando reflito sobre as tarefas, considero como construí-las de acordo com as suas habilidades, assim como faço para os demais alunos. Entendo que eles devem realizar estas tarefas dentro dos objetivos para o seu currículo específico. No entanto, é notável como eles respondem sempre dando o seu melhor, e muitas vezes com resultados muito acima do que esperamos, o que nos deixa orgulhosos e satisfeitos pela a sua atuação.

3.3.2. Ritmos lúdicos no badminton – Modelo de Educação Desportiva e *Game Base Approaches*

No regresso ao 11.º ano, desta vez na UD de badminton, a AD revelou a ausência de uma intencionalidade estratégica por parte dos alunos para criar desequilíbrios no jogo. Notou-se uma clara falta de alternância entre os diferentes batimentos e as zonas do campo, que deveriam ser utilizadas com maior astúcia tática. Os batimentos predominantes eram aqueles realizados acima da cabeça, e o jogo tornava-se numa simples troca de volante, com os pontos a surgir, na sua maioria, de erros não forçados.

Face a este contexto, emergiam desafios pedagógicos relevantes. O primeiro era como lecionar esta UD de modo a proporcionar uma experiência de aprendizagem verdadeiramente eficaz e significativa, que levasse os alunos a refletir estrategicamente durante o jogo e a melhorar a sua compreensão tática. O segundo desafio consistia em envolver os alunos de forma inclusiva, promovendo momentos de cooperação e interação genuína entre eles. Tudo isto num ambiente envolvente e estimulante, capaz de despertar nos alunos não só o desejo de participar ativamente nas aulas, mas também uma vontade sincera de aprender e evoluir na modalidade.

3.3.2.1. Modelo de Educação Desportiva

Para Mesquita et al. (2012), o objetivo central do ensino desportivo surge das abordagens que colocam o aluno no centro do processo de E/A. Para os autores, um exemplo marcante é o MED (Siedentop, 1994), que se destaca por renovar profundamente as práticas e conceções no ensino dos desportos. Tendo em vista esta perspetiva, tornou-se essencial transformar as aulas em momentos de cooperação e interação, dando origem a um torneio que se desenrolou ao longo de toda a UD.

A turma foi dividida em quatro grupos, com os alunos a escolherem nomes e cores para as suas equipas, o que lhes conferiu uma identidade própria. O torneio foi concebido para que cada aluno percebesse o seu papel como indispensável dentro da equipa. Em vez de se focar exclusivamente nas vitórias ou derrotas, a dinâmica do torneio premiava o número de pontos obtidos em cada jogo. Adicionalmente, foi criado um sistema de ligas, no qual os alunos que alcançassem uma determinada pontuação viam os seus pontos multiplicados, incentivando-os a progredir para as ligas mais altas. Assim, independentemente da habilidade técnica, cada aluno teve a oportunidade de contribuir para o sucesso coletivo, promovendo um sentido de responsabilidade individual e encorajando o máximo desempenho.

Durante os jogos, o *roulement* foi organizado por mim, garantindo que todos os alunos tivessem a oportunidade de jogar contra diferentes colegas, proporcionando-lhes uma experiência variada em termos de dificuldade. Para além da componente de jogo, os alunos desempenharam outras funções, como árbitros ou na mesa de registo, o que favoreceu o desenvolvimento de uma cultura desportiva. Ao estruturar as equipas de aprendizagem e atribuir-lhes funções específicas, os alunos puderam também desenvolver competências sociais essenciais, como a comunicação, o trabalho em equipa e a resolução de problemas (Metzler, 2000).

Beni et al. (2017) destacam que as experiências verdadeiramente significativas na EF são determinadas pelo valor que os alunos atribuem às mesmas e pelos seus objetivos de aprendizagem. De acordo com uma perspetiva construtivista social, estas interpretações são moldadas por dimensões afetivas e socioculturais. O MED, segundo Siedentop (1994), recorre a formas de jogo modificadas que, apesar das adaptações, mantêm a essência dos jogos tradicionais, criando um ambiente desportivo autêntico que incorpora treino, competição, *fair play*, um caráter festivo e inclusão.

Com a implementação deste torneio, procurou-se fortalecer os laços de cooperação e interação entre os alunos, promovendo aprendizagens significativas e profundas. Esta abordagem, que assenta no MED, não só

contrasta com métodos mais tradicionais, mas também reforça um ensino desportivo centrado no aluno, desafiando-o a participar ativamente, a evoluir e a contribuir para o sucesso da equipa, tanto no plano social como no desportivo.

3.3.2.2. Game Based Approaches

Atualmente, já não se fala apenas em *Teaching Games for Understanding*, mas sim em abordagens baseadas no jogo, conhecidas como *Game-Based Approaches* (GBA), que englobam diversas metodologias, como o *Teaching Games for Understanding*, *Game Sense*, MAPJ, entre outras. Segundo Mitchell et al. (2013), a falta de compreensão do jogo compromete a capacidade dos alunos de identificar a técnica correta em cada situação, comprometendo a sua performance no jogo. Além disso, de acordo com Harvey e Jarrett (2013), o potencial das intervenções das GBA para desenvolver o conhecimento tático e melhorar o desempenho dos alunos está comprovado em vários estudos.

Com base nestes princípios, e para abordar as problemáticas identificadas no contexto do ensino do badminton, foi empregue uma metodologia que dividia o campo em três zonas distintas, cada uma com pontuações diferentes (Figura 7). Assim, dependendo da zona onde o ponto fosse conquistado, os alunos obteriam pontuações variadas, incentivando-os a procurar as áreas com pontuações mais elevadas.

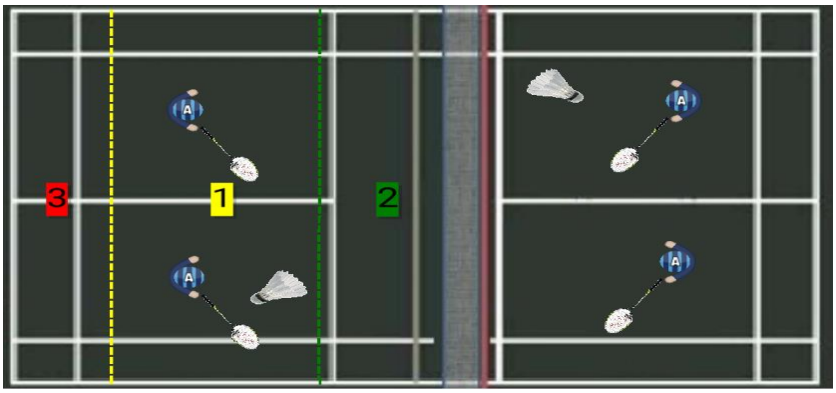


Figura 7 - Divisão do campo de Badminton por zonas.

A zona 1, situada na área central do campo, correspondia à menor pontuação, de 1 ponto, dado o seu fácil acesso e cobertura pelos alunos. Já a zona 2, junto à rede, exigia uma maior precisão e controlo nas jogadas, recompensando os alunos com 2 pontos por cada volante colocado nesta área mais exigente. Por sua vez, a zona 3, localizada no fundo do campo, valia 3 pontos, sendo considerada a mais desafiante, pois exigia um domínio mais apurado das técnicas de batimento e uma visão estratégica mais apurada. Esta última zona implicava levar o colega de jogo a deslocar-se para áreas mais distantes e de difícil alcance, criando, assim, uma vantagem tática considerável.

Adicionalmente, era possível obter pontos extra sempre que os alunos conseguissem colocar o volante numa área onde o colega de jogo não estivesse posicionado, incentivando uma maior diversidade de jogadas. Este sistema promoveu uma exploração estratégica das diferentes zonas do campo, favorecendo um jogo mais dinâmico, inteligente e taticamente rico, incentivando os alunos a refletir sobre as suas decisões e a adotar abordagens mais elaboradas.

Quando os alunos não estavam diretamente envolvidos na execução do torneio, o planeamento seguiu o programa estabelecido pela UD (Anexo 18), onde foram introduzidas algumas adaptações nos jogos utilizados. Entre esses jogos destacavam-se o Volminton (regras de voleibol adaptadas ao badminton) e o Trono do Rei (jogo 3x1). Estas variações lúdicas permitiram aos alunos aplicar de forma divertida os batimentos trabalhados nas sequências técnicas, proporcionando momentos de descontração e prática.

Em algumas situações, os jogos eram limitados a batimentos específicos, conforme os conteúdos programáticos abordados em cada aula, o que favoreceu a consolidação das aprendizagens de maneira direcionada. Esta estratégia ofereceu aos alunos uma forma envolvente de praticar os batimentos, quebrando a monotonia que poderia advir da repetição contínua, equilibrando a necessidade de reforço dos movimentos técnicos com a inclusão de elementos lúdicos. Desta forma, garantiu-se uma experiência de aprendizagem mais

dinâmica e variada, ao mesmo tempo que se mantinha o foco no desenvolvimento técnico e tático dos alunos.

3.3.2.3. Evento Culminante

No evento culminante, que marcou o final do torneio de badminton, com entusiasmo e carinho, preparei algumas surpresas para os alunos (Anexo 19), com o intuito de premiar as equipas e o jogador(a) mais valioso do torneio (MVP). A atmosfera nesta aula era especial, a autenticidade que a utilização do MED conferiu ao torneio era evidente na motivação e empenho dos alunos em participar.

> *"Inicialmente, estava um tanto receoso de que os alunos não dessem grande importância a estes prémios, mas percebi que eles apreciaram bastante a iniciativa e até mesmo uma aluna ficou um pouco emocionada, o que me tocou profundamente. Sinto que consigo estabelecer uma conexão genuína com estes alunos e isto deixa-me muito contente."*
>
> **(Diário de bordo, 11 a 15 março)**

Durante a cerimónia de entrega de prémios, no momento de eleger o MVP, aproveitei para proferir um discurso sobre o verdadeiro valor deste título. Expliquei que o MVP não é apenas o mais habilidoso, mas sim aquele ou aquela que demonstra seriedade, honestidade e uma evolução técnica e tática notável, desde a AD até à AS. Com isto em mente, escolhi uma aluna que, embora não fosse a mais dotada em termos de habilidade, encaixava-se perfeitamente no perfil que descrevi. Quando a aluna percebeu que estava a falar dela, emocionou-se profundamente, tocando-me de uma forma que é difícil descrever.

Com o final do segundo período a aproximar-se, encerrar este ciclo com um momento tão especial foi verdadeiramente inesquecível. Ao terminarmos a

aula, vi os alunos a saírem radiantes, e foi neste instante que se tornou claro o poder transformador da EF!

3.4. A dança das dissonâncias no ensaio do saber – Terceiro período

Assim como o primeiro período representou o confronto inicial com a realidade, desdobrando-se na superação dos desafios inerentes à profissão de docente, e o segundo período o momento em que descobri a minha identidade enquanto professor em formação, colocando os artistas no centro do palco educativo. Posso afirmar que o terceiro período, pelos diversos contextos novos que me trouxe, confirmou que tanto o CP quanto o conhecimento do conteúdo pedagógico (CCP) são verdadeiramente inesgotáveis. Esta revelação, por si só, deve inspirar o professor a procurar incessantemente saber mais e fazer melhor, numa jornada contínua de aperfeiçoamento e devoção à arte de educar.

À primeira vista, estes dois conceitos podem parecer semelhantes, no entanto, uma análise mais detalhada revela que ambos são bastante distintos. Capel e Whitehead (2013) definem o CP como a habilidade de compreensão e implementação das competências de ensino necessárias para criar e manter um ambiente de aprendizagem eficaz. Já o CCP refere-se à capacidade do professor de integrar o conhecimento do conteúdo com o CP, de forma a promover e apoiar a aprendizagem dos alunos. É como se o maestro não só dirigisse a orquestra, mas também compreendesse profundamente a música que está a ser tocada, sabendo como cada nota deve soar e como cada músico deve contribuir para a sinfonia.

Assim sendo, de acordo com Ward et al. (2015), para proporcionar uma aprendizagem efetiva, é essencial planear cuidadosamente a aula, conseguindo gerir as variáveis durante a sua execução, como o tempo e as adaptações necessárias às diferentes situações de aprendizagem.

3.4.1. Sem Conhecimento do Conteúdo Pedagógico, a melodia do Conhecimento Pedagógico está em risco!

É fútil discutir estratégias para melhorar o sucesso da instrução, do planeamento e da avaliação se negligenciarmos o CCP. Ao longo dos tópicos anteriores, este tema surgiu de forma subtil. No entanto, a sua importância justifica, no mínimo, um parágrafo inteiramente dedicado a si. Segundo Lund et al. (2008) e You (2011) cit. por Capel e Whitehead (2013), este conhecimento é um dos componentes mais críticos na expertise do ensino.

A qualidade do CCP existe num continuum que pode ser descrito como variando de imaturo a maduro e de ineficaz a eficaz (Ward & Ayvazo, 2016). Segundo os autores a distribuição dos professores ao longo deste continuum, mostra que muitos professores se situam na faixa de imaturidade e menor eficácia, indicando que ainda há uma necessidade significativa de desenvolvimento profissional e apoio. Os nossos jovens músicos precisam de orientação e prática para alcançar o seu pleno potencial, nos enquanto professores, necessitamos de um desenvolvimento contínuo para melhorar tanto o CP como o CCP e, assim, garantir que a sinfonia da aprendizagem em EF seja sempre magistral.

3.4.2. Mudança do palco educativo e o retorno da preocupação pelo controlo

O primeiro contexto novo que desafiou o meu CP e CCP, surge na forma da UD de natação para o 9º ano. Esta, por sua vez, representa o compromisso com a promoção da segurança, literacia física aquática, saúde e excelência desportiva. Dada a sua natureza intrínseca, é válido afirmar que a integração desta modalidade no contexto escolar é de suma importância, considerando os benefícios para o crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Esta UD foi orientada por um conjunto de metas específicas, tais como aumentar, com qualidade, o número de alunos que aprendem a nadar, garantir a qualidade na sua prática e utilização de programas diversificados para a sua aprendizagem (Barbosa, 2015). É essencial romper com a inércia habitual na prática da natação e democratizar a escolha dos alunos.

3.4.2.1. Desafio do meio aquático

Todavia a preocupação com a segurança dos alunos, no ambiente aquático, trouxe novamente a necessidade de controlo da aula, o que acabou por diminuir as oportunidades de escolha em relação à forma como os alunos respondem às tarefas propostas. Neste sentido, foi necessário procurar novas estratégias para proporcionar experiências significativas aos alunos.

> *"Lidar com uma aula num ambiente aquático, onde a segurança dos alunos é uma preocupação constante, torna sempre um pouco complicado concentrarmo-nos nos aspetos técnicos de forma mais apurada. Contudo, acredito que aos poucos iremos começar a libertar-nos destas preocupações e a gerir as coisas de forma mais natural"*
>
> **(Diário de bordo, 7 10 maio)**

3.4.2.2. O Modelo Multidisciplinar da Natação

Ao adotar uma abordagem multidisciplinar, proporcionámos aos alunos a oportunidade de experimentar uma ampla gama de alternativas, permitindo-lhes explorar e selecionar diferentes modalidades aquáticas. Uma abordagem multidisciplinar para a adaptação ao meio aquático pode proporcionar aos praticantes o desenvolvimento de uma base motora geral de competências motoras específicas, facilitando a aprendizagem e a evolução de habilidades mais avançadas (Barbosa, 2015). Desta forma, ao construirmos aulas com

diferentes camadas, através da inclusão de conteúdos variados, democratizamos as escolhas dos alunos, permitindo que encontrem as atividades que mais se coadunam com as suas exigências e interesses.

Por outro lado, a aprendizagem diferencial preconizada por este modelo traduz-se numa abordagem de treino focada na variação das tarefas ou das condições da prática durante o processo de aprendizagem. Em vez de persistir numa única tarefa de forma constante, como no treino repetitivo, na aprendizagem diferencial os praticantes são expostos a uma multiplicidade de variações da mesma habilidade ou a tarefas interligadas. A investigação conduzida por Henz e Schöllhorn (2016) evidencia que a aprendizagem diferencial conduz a índices de aprendizagem superiores em comparação com o treino repetitivo. Ademais, podemos argumentar que a diversidade de estímulos pode resultar numa aula mais cativante e motivadora para os alunos.

Contrariamente ao que habitualmente fizemos durante o EP, nesta UD em particular houve a necessidade de dividir os alunos por níveis de habilidade. De acordo com Mahedero et al. (2021), esta divisão por níveis traz benefícios para a aprendizagem quando a sua utilização se revela necessária.

3.4.2.3. Sistema Personalizado de Instrução

"Students progress as fast as they can, or as slowly as they need"
(Metzler, 2000 Pag. 189)

Para responder aos desafios proporcionados pelo ambiente aquático, foi igualmente necessário procurar soluções em outros modelos, além daqueles que foram utilizados e discutidos no primeiro ano de MEEFEBS. O Sistema Personalizado de Instrução (Metzler, 2000) foi concebido com o intuito de facultar uma progressão ao ritmo de cada aluno, através de uma sequência de tarefas de aprendizagem predefinidas.

O ponto fulcral reside no facto de o professor não transmitir diretamente estas informações aos alunos, estes, por sua vez, acedem a materiais didáticos ou visualizam amostras de vídeo para adquirir tais informações. Esta característica liberta o professor, permitindo-lhe interagir de forma mais substancial com os alunos no âmbito instrucional (Metzler, 2000).

Os alunos que não participavam ativamente na aula eram integrados como assistentes, incumbidos de auxiliar os colegas com questões logísticas, apresentações de tarefas, incluindo *feedback* e tutoria individual. Estes assistentes podiam ser também o próprio professor ou alunos mais avançados (Metzler, 2000). Segundo o autor, a característica mais marcante deste modelo é permitir que os alunos sejam em grande parte independentes do professor na gestão das operações da aula e na progressão das atividades de aprendizagem.

Embora em outras ocasiões a utilização de elementos audiovisuais já tivesse sido explorada, nesta UD assumiu um papel muito preponderante. Nomeadamente através dos cartões tarefa (Anexo 20), vídeos no *classroom* e gravação da prestação dos alunos pelos assistentes, para posterior *feedback.* O uso da tecnologia, especialmente numa sociedade onde estas estão tão profundamente integradas social e culturalmente (Selwyn & Stirling, 2015), foi utilizado com o intuito de envolver os alunos de forma mais atraente nas atividades de aprendizagem.

3.4.3. A arte de simplificar sem perder a riqueza - Passagem pelo ensino Básico

Durante o EP, tive a oportunidade de vivenciar outro contexto totalmente novo, que voltou a instigar em mim a necessidade de aprofundar o meu CCP e CP. Ao ingressar no ensino básico, fui incumbido da responsabilidade de orientar as aulas para a turma do 5.º C. Esta experiência exigiu uma profunda reflexão e adaptação ao novo ambiente, considerando que lidava com uma faixa etária bastante inferior àquela com a qual estava habituado até então.

Como aspirante a maestro o objetivo seria ajustar a complexidade das partituras para que os músicos mais jovens possam captá-las sem perder a riqueza da melodia. Nesta nova fase, a minha função era garantir que cada aluno, pudesse acompanhar a "melodia" da aula, fazendo os ajustes necessários ao ritmo da sinfonia do ensino.

Primeira aula

Para evitar causar "estranheza" nos alunos, decidi respeitar integralmente a estrutura estabelecida pela professora, mantendo o aquecimento proposto por ela. Concluí este aquecimento com um toque pessoal, optando por atividades como o caça-gelo, que, além de envolver os elementos gímnicos, permite que os alunos desenvolvam as suas habilidades de ginástica de forma lúdica.

Com alunos de uma faixa etária bastante inferior àquela a que estava habituado a lecionar, surgiram alguns desafios de comunicação, trazendo pequenas lembranças do primeiro período. O *feedback* pedagógico pode assumir diferentes objetivos, formas, direções, valores e referenciais (Farias, 2023). Sob a dimensão do objetivo do *feedback,* utilizei predominantemente os avaliativos e prescritivos, visto que, segundo Quina (2009), estes têm melhores efeitos junto dos alunos mais novos. A simplicidade na transmissão das tarefas também é muito importante. Simplificar a linguagem é crucial, mas mantendo uma associação adequada dos termos técnicos dos exercícios, como, por exemplo, "rolamento-cambalhota" e "estende-estica".

Na parte fundamental da aula, optei por uma organização diferente das tarefas. Nas TRs, devido ao maior grau de autonomia dos alunos, frequentemente utilizávamos diferentes estações para que eles se mantivessem envolvidos nas tarefas. Para os alunos do 5.º C, preparei um percurso de exercícios, onde no exercício principal eu focava a minha instrução, e no percurso de regresso os alunos realizavam outras habilidades que não necessitavam obrigatoriamente da minha supervisão, conferindo maior dinâmica e fluidez à aula (Quina, 2009). No percurso de regresso, ao realizar os exercícios como, saltos engrupado, meia pirueta e vela no plinto, os alunos estavam, sem

perceber, a preparar-se para os desafios subsequentes, criando uma progressão natural que culminou no objetivo principal da aula que era o trabalho no minitrampolim.

Segunda aula

Uma diferença bastante notória nos alunos era a sua disposição para a prática da aula de EF. Este traço era evidente na sua assiduidade, chegando bastante cedo à aula. Aproveitando que os alunos iam chegando a conta-gotas, segui a sugestão do PO durante uma das suas visitas e utilizei as "Atividades Instantâneas" fazendo alguns exercícios envolvendo os arcos. Pesquisas mostram que o tempo que o aluno se envolve efetivamente com a prática das tarefas numa aula de 50 minutos é de aproximadamente um terço da aula (Tani, 2023), sendo assim, esta estratégia, permite rentabilizar o tempo de prática dos alunos que chegam com antecedência. Estas atividades devem ser de baixa complexidade organizativa, exigindo pouca estrutura, e devem dar continuidade às tarefas da aula anterior ou predispor para os conteúdos centrais da aula atual (Farias, 2023).

Embora o tempo tenha sido limitado para desenvolver as habilidades desejadas, as aulas correram bastante bem. A professora responsável destacou a diversão dos alunos como o aspeto mais importante, alertando, no entanto, que este tipo de abordagem, incluindo o percurso de retorno, pode não funcionar com todas as turmas. É algo a considerar quando confrontado com diferentes contextos no futuro. Neste caso específico, esta estratégia teve um bom resultado, e é isso que devo ter em mente. A partir deste momento, os alunos desta turma frequentemente me abordavam e cumprimentavam de forma entusiasta quando me viam na escola, o que reforça a ideia de que, globalmente, a minha passagem por esta turma foi marcante e bem-sucedida.

3.5. O Professor e a Reflexão – Ritmos de incerteza e harmonia nas descobertas

Encontrei o meu ritmo, quando percebi que os passos atrás também fazem parte da dança

Durante o EP, as minhas dúvidas acerca das minhas capacidades como professor aumentavam à medida que eu me esforçava para melhorar o CP e CCP. O sentimento de inquietação e sobrecarga eram avassaladores. Em determinado momento, interrogava-me se estaria verdadeiramente à altura do desafio. Neste contexto, o papel do PC revelou-se de extrema importância, sublinhando que, mesmo atualmente, ele continua a questionar as suas próprias competências docentes. O PC destacou que eu tinha o coração no sítio certo e a minha vontade de inovar e explorar novas abordagens era de louvar, encorajando-me a continuar a aprofundar os meus conhecimentos. Atualmente, encaro esta dúvida como uma espécie de "sede" de sabedoria, uma sede que me inquieta e me impulsiona, pelo menos a tentar fazer mais e melhor.

A reflexão foi também um processo contínuo ao longo de todo o EP, e o diário de bordo tornou-se o “meu melhor amigo”. Além disso, como parte do processo de reflexão, revelou-se extremamente útil, ao final de cada período letivo, realizar um balanço das dificuldades e conquistas (Anexo 21, 22 e 23), sistematizando o percurso de forma a traçar novos objetivos para o EP. O maestro, apesar da sua experiência, continua a ajustar e afinar a sua batuta para extrair o melhor som de cada músico, eu também, no meu papel de professor, reconheci a importância de continuamente refletir e melhorar a minha prática pedagógica.

Com o objetivo de melhorar a motivação dos alunos aula após aula, através da criação de um ambiente descontraído e empático, propício à aprendizagem. Sempre que os alunos enfrentavam dificuldades ou, por outro lado, alcançavam sucesso de forma demasiado rápida, indicando que a tarefa poderia estar mal ajustada, foi fundamental empregar as três estratégias de reflexão propostas por Schön (1987): reflexão na ação, reflexão da ação e

reflexão sobre a reflexão na ação. Estas estratégias permitiram ajustar o ambiente e as atividades de modo a melhor servir os objetivos pedagógicos e a garantir uma aprendizagem eficaz.

Independentemente da perspetiva, a ideia central é ligar o CP ao CCP. Como futuro professor, devo ser capaz de construir e questionar o conhecimento e de o ligar criticamente com os contextos e influências socioculturais, agindo politicamente e eticamente para transformar e melhorar a escola e a profissão (Capel & Whitehead, 2013). Tal como um maestro não é nada sem a sua orquestra, um professor deve estar sintonizado com as necessidades dos seus alunos, ajustando o seu ensino para que cada um possa atingir o seu pleno potencial. Assim, a jornada de um professor é comparável à de um maestro, que deve liderar, mas também inspirar e adaptar-se, garantindo que a sinfonia da educação atinja sempre novas alturas.

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

A participação na comunidade escolar dividiu-se em dois tipos de atividades. Sob a responsabilidade do GDEF, realizaram-se atividades desportivas como o Corta-Mato, o Mega-Sprinter e as captações do Desporto Escolar, essenciais para compreender a gestão e organização de eventos, preparando-me para futuras colaborações em grupos de EF. As atividades não desportivas, em colaboração com outros grupos da escola, promoveram uma experiência mais holística, destacando a importância da cooperação para o sucesso das tarefas.

Cada evento foi uma peça fundamental no meu EP, sendo pilares do desenvolvimento pessoal e reforçando a nossa integração na comunidade escolar. A Tabela 2 sistematiza os eventos e o seu impacto no meu crescimento.

Tabela 2 - Participação na comunidade escolar.

Atividade	Descrição	EE/NE	Aprendizagens para o Desenvolvimento pessoal do EE/NE
Dia de captações para o desporto escolar	Um dia dedicado às captações, onde os alunos participaram em várias modalidades desportivas, nas quais poderiam envolver-se ao longo do ano letivo, no âmbito do desporto escolar.	Responsável pela modalidade de orientação. Distribuição de mapas e explicação do funcionamento da aplicação Iorienteering. Acompanhamento dos alunos durante os percursos, assegurando a compreensão das componentes críticas de orientação.	Desenvolvimento de competências de instrução relacionadas com a modalidade de orientação. Interação com alunos de outras turmas, promovendo a socialização e o espírito de equipa.
Dia de S. Martinho	Cada turma da escola organizou uma barraquinha para vender produtos típicos da época, como castanhas, e outros artigos à sua escolha. Os fundos arrecadados foram destinados a projetos escolares.	Preparação do espaço, planeamento da distribuição e montagem das barraquinhas. Organização do sistema de som. Convívio com alunos e professores, participando nas atividades organizadas pelos alunos.	Colaboração e socialização com alunos de várias turmas na montagem e preparação do espaço. Valorização das relações interpessoais com professores, funcionários e alunos.
Festa de Natal	Almoço-convívio com professores, alunos e funcionários, alusivo ao tema de Natal.	Solicitação para que cada participante trouxesse pelo menos um alimento para contribuir para o almoço.	Socialização com a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e funcionários, fomentando os laços para uma futura cooperação no trabalho de todos os intervenientes da escola.
Corta-Mato	Provas de corrida de resistência divididas por escalões. O número de voltas era definido consoante o escalão. Em vários pontos do percurso, estavam designados alguns professores para o controlo da prova.	Organização da logística, distribuição dos lanches e água aos participantes. Distribuição dos elásticos juntamente com os alunos voluntários. Cada elástico representava uma volta completa efetuada pelo aluno.	Gestão das atividades, destacando a importância de uma organização prévia para o sucesso do evento e a relevância na distribuição adequada das funções.
Mega Sprinter	Conjunto de provas de atletismo, incluindo salto em comprimento,	O nosso NE ficou responsável pelo salto em comprimento. Especificamente, a minha função	Importância do trabalho colaborativo entre todos os professores de EF. Oportunidade de fornecer

	lançamento do vortex, mega quilómetro e provas de velocidade. Os alunos vencedores teriam a oportunidade de avançar para etapas subsequentes em Lousada.	consistia em estar atento à tábua de chamada e verificar se o salto era válido, fornecendo *Feedback* aos participantes sobre a sua prestação.	*feedback* aos participantes de forma a ajudá-los a tentar melhorar as suas marcas. Importância de oferecer um vasto conjunto de oportunidades para os alunos praticarem desporto.
Provas de orientação em Famalicão e Vila Real	Provas de orientação no âmbito do Desporto Escolar, que decorreram primeiro em Famalicão e posteriormente em Vila Real.	O trabalho do NE consistiu na logística, controlo da participação dos alunos nas provas. Vigilância pela segurança dos alunos que não estavam nas competições e distribuição de lanches.	Socialização com os alunos. Convívio com diferentes escolas e contacto com as suas especificidades únicas, destacando a importância da participação nas provas com *fair play*.
Mega Sprinter em Lousada	Conjunto de provas de atletismo, incluindo salto em comprimento, lançamento do vortex, mega quilómetro e provas de velocidade. Juntamente com várias escolas da zona norte.	O trabalho do NE consistiu na logística, controlo da participação dos alunos nas provas. Vigilância pela segurança dos alunos que não estavam nas competições e distribuição de lanches.	Importância do trabalho colaborativo entre todos os professores de EF. Oportunidade de fornecer *feedback* aos participantes de forma a ajudá-los a melhorar as suas marcas. Socialização com os alunos. Convívio com diferentes escolas e contacto com as suas especificidades únicas, destacando a importância da participação nas provas com *fair play.*
Torneio de Futebol professores contra professores	Torneio de Futsal da escola organizado pelos alunos.	Participação no jogo de abertura, professores contra professores.	Participação nas atividades em contexto informal, fortalecendo a minha pertença e participação no seio escolar.
Aulas de *Kin-Ball, Frisbee* e natação	Participar nas aulas, no papel de aluno. Experimentar modalidades alternativas como *Kin-Ball* e Frisbee, vivenciando as dificuldades e particularidades de cada modalidade.	Dinamizar a aula, através da participação e de suporte aos alunos. Salientar aspetos como participação saudável, cordialidade e respeito.	Vivenciar as dificuldades das modalidades sobre a perspetiva dos alunos. Este contacto permitiu reforçar a minha empatia para com as suas dificuldades e encontrar estratégias de mitigação para as mesmas. Fortalecer os laços com os alunos.
Tocha olímpica	Passagem simbólica de uma tocha entre as turmas da escola, num percurso estabelecido previamente.	Marcação dos *spots*, onde cada turma ficaria, e dos corredores da passagem da tocha olímpica.	Participação, no evento cuja mensagem era paz, respeito e proteção do planeta alusiva ao tema dos Jogos Olímpicos. Socialização com a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e funcionários, fomentando os laços para uma futura

			cooperação no trabalho de todos os intervenientes da escola.
Dia aberto	Organização de várias tarefas, com vista a receber alunos de várias escolas, que constituem o nosso agrupamento. Atividades como: - *unihockey;* - *Kin-ball;* - Escalada; - Passagem pelo túnel; - Saltos no minitrampolim e plinto; -Rolamento à frente; -Rolar um pneu por um percurso; -Passagem pela trave. A cada estação estaria um professor responsável pela a explicação e segurança da atividade.	Entusiasmar e encorajar os alunos a cumprir os exercícios, despertando-lhes o gosto pela atividade física, garantindo em simultâneo a sua segurança.	Proporcionar atividades e experiências que aumentam o repertório motor dos alunos, contribuindo para o despertar do gosto pela atividade física. Vivenciar a alegria e entusiasmo dos mais pequenos em participar nas atividades que preparamos. Devido ao maior entusiasmo dos alunos, houve a necessidade de sermos mais proativos na prevenção dos acidentes, garantindo a segurança em cada atividade.
Sessão de primeiros socorros com o 11º ano	Sessão formativa sobre primeiros socorros destinada a alunos e professores, com o objetivo de ensinar técnicas básicas de socorrismo e como agir em situações de emergência.	Auxílio na organização da sessão, incluindo a preparação do espaço, distribuição de materiais informativos e suporte ao formador durante a apresentação. Participação ativa na prática das técnicas ensinadas.	Aquisição de conhecimentos essenciais de primeiros socorros. Desenvolvimento de habilidades práticas para atuar em situações de emergência. Fortalecimento da consciência sobre a importância da segurança e do bem-estar na comunidade escolar. Melhoria das capacidades de organização e coordenação de eventos formativos
Caminhada verde	Caminhada ecológica com o objetivo de promover a consciência ambiental e a valorização dos espaços naturais locais.	Supervisão e acompanhamento dos participantes durante o evento, assegurando a sua segurança. Organização de atividades educativas sobre a preservação do ambiente ao longo do percurso.	Desenvolvimento de uma maior sensibilidade e responsabilidade ambiental. Experiência na organização e gestão de atividades ao ar livre, reforçando a importância da sustentabilidade e da educação ambiental.

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Desempenho e envolvimento em jogo e motivação dos alunos durante a participação numa unidade de ensino de badminton através de pedagogias centradas no aluno

Resumo

O estudo teve como objetivo avaliar o desempenho e envolvimento durante a participação numa unidade de ensino de badminton através de pedagogias centradas no aluno, como o MED e as GBA. A estratégia incluiu a divisão do campo em zonas e a realização de um torneio. A investigação foi realizada com 15 alunos do ensino secundário (11 raparigas com média de 16,7 ± 1,2 anos, e 4 rapazes com média de 17,3 ± 0,5 anos). O *Game Performance Assessment Instrument* foi utilizado para codificar o grau de envolvimento, tomada de decisão, eficácia das habilidades e eficiência em jogo, com foco em ações específicas como o serviço e os batimentos acima e abaixo da cintura. Os resultados de performance mostraram melhorias em todas as métricas analisadas ($p < .001$), expeto na eficácia das habilidades, que obteve resultados mais heterogéneos: os batimentos abaixo da cintura registaram melhorias significativas ($p < .022$), enquanto os batimentos acima da cabeça não atingiram relevância estatística ($p < .173$), apesar de uma ligeira melhoria (3,26 - 4,14). O serviço registou uma ligeira descida na média (6,23 - 4,14) e no total de todos os batimentos, apesar das melhorias observadas (2,86 – 2,98), os resultados não foram estatisticamente significativos ($p < .496$). No final da intervenção, foi aplicado um questionário que avaliou a motivação dos alunos em três dimensões (Cognitiva, Emocional e Comportamental), revelando baixos níveis de amotivação (médias inferiores a 2,64 numa escala de 1-7) e elevados níveis de motivação identificada e integrada (médias superiores a 5,71). A ANOVA revelou diferenças estatisticamente significativas ($p < .001$) indicando que a variabilidade das respostas pode ser explicada pelas diferentes dimensões. No geral, a abordagem adotada parece ter influenciado positivamente o desenvolvimento de competências táticas e fomentado atitudes motivacionais elevadas.

PALAVRAS-CHAVE: BADMINTON; PERFORMANCE EM JOGO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; ABORDAGEM TÁTICA AO JOGO; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO; MOTIVAÇÃO.

Abstract

The study aimed to evaluate performance and engagement during participation in a badminton teaching unit through student-centered pedagogies, such as the Sport Education Model and Game-Based Approaches. The strategy included dividing the court into zones and organizing a tournament throughout the unit. The research was conducted with 15 secondary school students (11 girls with an average age of 16.7 ± 1.2 years and 4 boys with an average age of 17.3 ± 0.5 years). The Game Performance Assessment Instrument was used to code engagement, decision-making, skill effectiveness, and game efficiency, with a focus on specific actions such as serves and overhead and underhand shots. The performance results showed improvements across all metrics analyzed ($p < .001$), except for skill effectiveness, which presented more heterogeneous results: underhand shots showed significant improvements ($p < .022$), while overhead shots did not reach statistical significance ($p < .173$) despite a slight improvement (3.26 - 4.14). The average for serves slightly decreased (6.23 - 4.14), and although there were improvements in the total number of shots (2.86 - 2.98), the results were not statistically significant ($p < .496$). At the end of the intervention, a questionnaire was administered to assess students motivation across three dimensions (Cognitive, Emotional, and Behavioral), revealing low levels of amotivation (averages below 2.64 on a 1-7 scale) and high levels of identified and intrinsic motivation (averages above 5.71). ANOVA revealed statistically significant diferences ($p < .001$), suggesting that the variability in responses can be explained by the different dimensions. Overall, the adopted approach appeared to positively influence the development of tactical skills and fostered high motivational attitudes among students.

KEYWORDS: BADMINTON; GAME PERFORMANCE; SPORT EDUCATION MODEL; TACTICAL GAME BASED APPROACH; SELF-DETERMINATION THEORY; MOTIVATION.

Introdução

Durante as observações realizadas nas aulas de badminton dos meus colegas, constatei que estas se centravam excessivamente numa abordagem baseada em sequências de batimentos e nos jogos do "campo do rei". Este método fazia com que os alunos mais habilidosos competissem sobretudo entre si, enquanto os menos habilidosos ficavam restritos a jogos entre eles próprios. A cooperação nas aulas era praticamente inexistente, uma vez que a natureza individual da modalidade não favorecia momentos de colaboração significativa entre os alunos.

Além disso, as aulas apresentavam uma certa monotonia, pois grande parte do tempo era dedicada à repetição das sequências de batimentos, sem que os alunos fossem incentivados a pensar de forma tática ou a aplicar os conceitos aprendidos nas referidas sequências durante os jogos. Em particular, na turma do 11.º ano, que constituiu a amostra deste estudo, observou-se, após a AD, uma ausência de variação tanto nos batimentos como nas zonas do campo, que deveriam ser utilizadas de forma estratégica. Predominavam os batimentos mais simples, como o *clear*, o que fazia com que os jogos se assemelhassem a simples trocas de volante, com os pontos frequentemente a surgir de erros não forçados.

O fundamento pedagógico desta investigação baseia-se na necessidade de identificar estratégias que possam melhorar a compreensão tática dos alunos, respondendo às carências identificadas pela AD. Esta, segundo Mitchell et al. (2013), define-se como a capacidade de reconhecer e responder de forma adequada aos desafios táticos que surgem durante o jogo, sendo essencial para o desempenho dos alunos. Além disso, é crucial promover um ambiente de aula que incentive os alunos a refletir sobre as suas ações e decisões. Conforme argumenta Beni (2019), esta reflexão é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, permitindo aos alunos compreender e atribuir sentido aos jogos a partir de várias perspetivas (cognitiva, social e física).

Através da criação de momentos de cooperação e interação, com recurso de diversas características das abordagens centradas nos alunos, nomeadamente do MED e das GBA, pretende-se fomentar o desenvolvimento significativo de competências pessoais e sociais, além das motoras (Penney & Chandler, 2000). O objetivo é que os alunos adotem comportamentos mais autónomos, aumentando a sua motivação para a prática nas aulas de EF. Esta nova abordagem não só contrasta de forma clara com as práticas anteriormente observadas, como também introduziu uma perspetiva fresca e inovadora no ensino do badminton, na tentativa de promover uma experiência de aprendizagem mais envolvente e motivadora aos alunos.

Revisão da literatura

Para fomentar níveis elevados de motivação nos alunos, é imprescindível compreender os tipos de motivação que estes manifestam, assim como os fatores que os influenciam. A Teoria da Autodeterminação (TAD) de Ryan e Deci (2000), fornece uma estrutura sólida para analisar as diferentes formas de regulação motivacional, sublinhando a importância do apoio à autonomia no contexto educativo.

Segundo a TAD (Ryan & Deci, 2000), a motivação extrínseca pode ser decomposta em quatro tipos de regulação: externa, introjetada, identificada e integrada. A regulação externa é impulsionada por fatores externos, como recompensas ou punições, enquanto a regulação introjetada resulta de uma pressão interna, associada à necessidade de evitar culpa ou vergonha. A regulação identificada ocorre quando o indivíduo reconhece o valor intrínseco da tarefa, e a regulação integrada verifica-se quando o comportamento está profundamente alinhado com os objetivos e valores pessoais. A combinação das regulações identificada e integrada, juntamente com a motivação intrínseca, constitui a motivação autónoma, ao passo que a regulação externa e introjetada formam a motivação controlada, menos propícia ao envolvimento duradouro e à autorregulação.

A literatura destaca a importância de os professores reconhecerem e apoiarem as necessidades motivacionais dos seus alunos. O estudo de Ulstad et al. (2018) salienta que a discrepância entre a perceção da motivação por parte dos professores e dos alunos pode criar obstáculos ao processo de E/A. Neste sentido, é fundamental que os docentes estejam atentos aos sinais motivacionais dos alunos, fomentando comportamentos mais autónomos e promovendo a satisfação das suas necessidades de competência, autonomia e relacionamento.

Na EF a diversidade de tarefas oferece oportunidades únicas para promover a motivação autodeterminada. Abós et al. (2021) argumentam que a variedade de atividades propostas pelos professores, aliada à satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, pode aumentar a motivação autónoma e reduzir a desmotivação, contribuindo para um estilo de vida ativo e saudável.

O MED, proposto por Siedentop (1994), alinha-se perfeitamente com os princípios da TAD, ao criar um ambiente de aprendizagem autêntico, centrado nos alunos. Segundo Perlman (2013), a implementação do MED, com práticas pedagógicas que incentivam a autonomia, oferece aos alunos um ambiente mais envolvente e autónomo do que os métodos tradicionais de ensino desportivo. O MED, ao replicar elementos essenciais do desporto real, como a competição, o treino, o *fair play* e a inclusão, não só aumenta o envolvimento dos alunos, como também promove a sua autorresponsabilidade e capacidade de tomada de decisões.

Estudos como o de Wallhead e Ntoumanis (2004) reforçam esta perspetiva, ao demonstrar que os alunos expostos ao MED apresentam um maior prazer, esforço e perceção de competência quando comparados a abordagens mais tradicionais de ensino desportivo. Estes resultados sugerem que o MED, ao criar um clima envolvente e centrado na tarefa, pode significativamente melhorar a motivação e o desempenho dos alunos no contexto da EF.

Paralelamente, as GBA oferecem uma abordagem complementar ao ensino, ao colocar o aluno no centro da aprendizagem através de jogos modificados. Farias et al. (2015), explora a fusão entre o MED e as GBA, sublinhando como ambos os modelos, quando utilizados em conjunto, podem aumentar a participação dos alunos e melhorar a sua compreensão dos jogos. Embora este estudo não aborde diretamente a TAD, os princípios subjacentes de autonomia e competência estão intrinsecamente presentes, ao promover um ensino lúdico e estrategicamente envolvente. Mitchell et al. (2013) corroboram esta ideia, ao realçar que as GBA proporcionam uma alternativa estimulante para o ensino dos jogos, beneficiando tanto professores como alunos, ao incentivar a tomada de decisões táticas e a compreensão profunda dos jogos.

Em síntese, a integração do MED, das GBA e dos princípios da TAD representam uma abordagem pedagógica robusta para a EF, promovendo um ambiente de aprendizagem que equilibra a autonomia, a competência e a cooperação, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica, significativa e motivadora.

Objetivo do estudo

Os principais objetivos desta investigação centram-se na análise do desempenho e envolvimento durante a participação numa unidade de ensino de badminton através de pedagogias centradas no aluno, como o GBA e o MED. Mais concretamente, visa-se examinar a eficácia de uma estratégia que divide o campo em zonas, complementada pela realização de um torneio ao longo da UD, e o impacto destes elementos na performance em jogo dos alunos. A análise abrangeu vários parâmetros, como o grau de envolvimento no jogo (GI), a capacidade para tomar decisões táticas adequadas (TMD), também conhecida como eficácia da tomada de decisão (Hastie et al., 2009), a competência na execução de habilidades motoras ajustadas ao contexto do jogo (IEF), descrita como eficácia das habilidades (Farias et al., 2015), e a eficiência global em jogo (IEE).

Adicionalmente, foi administrado um questionário ao final da intervenção, com o propósito de avaliar a perceção dos alunos em relação às estratégias adotadas e ao seu impacto na motivação para a prática do badminton. A análise concentrou-se em três dimensões motivacionais — comportamental, cognitiva e emocional — criadas especificamente para este estudo, de forma a avaliar como estas influenciam o envolvimento dos alunos e a sua aceitação das tarefas propostas, permitindo medir diferentes tipos de motivação em cada contexto.

Contexto da unidade didática

O ponto 3.3.2 expõe em detalhe a abordagem pedagógica adotada na UD de badminton, que combinou elementos do MED com princípios das GBA. Do MED, destacam-se características como o torneio que decorreu ao longo de toda a UD. Este torneio permitiu que os alunos assumissem diferentes papéis, contribuindo assim para o seu desenvolvimento numa perspetiva mais ampla de cultura desportiva. O sistema de pontuação implementado no torneio é particularmente inovador, afastando-se da tradicional dicotomia entre vitória e derrota, ao incentivar que os alunos contribuam para a sua equipa com a quantidade de pontos obtidos em cada jogo. Para reforçar a motivação, foi introduzido um sistema de ligas, onde os pontos de cada jogo eram multiplicados pela liga em que os alunos se encontravam, promovendo a progressão para ligas superiores e, consequentemente, um foco na melhoria contínua.

Este sistema de pontuação e ligas reflete um clima de domínio, centrado no esforço individual e no desenvolvimento de competências, onde o sucesso é medido pelo progresso pessoal, fomentando a confiança, a persistência e o prazer. Esta abordagem contrasta com o tradicional clima de desempenho, em que o sucesso é medido comparativamente, com base na superioridade sobre os colegas (Cecchini, 2014). Deste modo, as estratégias pedagógicas visaram criar um ambiente motivador, onde o objetivo primordial era o desenvolvimento individual e a autossuperação.

No que diz respeito aos princípios das GBA, a introdução da divisão do campo em zonas foi o aspeto mais marcante. Um contributo inovador desta investigação foi a atribuição de pontos extra a jogadas consideradas eficientes, ou seja, àquelas onde os alunos demonstraram uma aplicação correta dos conceitos táticos. Esta valorização, visou estimular a capacidade dos alunos em tomar decisões táticas adequadas durante o jogo, promovendo uma compreensão estratégica mais apurada.

Assim, as estratégias implementadas ao longo da UD tinham dois principais objetivos: a criação de um ambiente de aula mais motivador e o desenvolvimento da compreensão tática dos alunos com vista à melhoria da sua performance em jogo, ambos analisados detalhadamente no decorrer desta investigação.

Participantes

A investigação foi realizada no ensino secundário por um professor estagiário no último ano do MEEFEBS com a colaboração do seu NE. Os participantes deste estudo foram os alunos da turma do 11.º ano de escolaridade.

No que respeita à constituição da turma, esta conta com 15 alunos, dos quais 11 (73,3%) são raparigas com idades entre os 16 e os 19 anos, com uma média de idade de 16,7 ± 1,2 anos, e 4 (26,7%) rapazes entre os 17 e os 18 anos, com uma média de idade de 17,3 ± 0,5 anos. Destaca-se o caso de uma aluna, que regressa às aulas este ano, após uma interrupção no ano anterior devido a um linfoma. A participação da referida aluna foi observada com especial atenção e sensibilidade, dada a sua situação de saúde.

.

Procedimentos

Para a realização deste estudo, foi apresentado aos alunos uma explicação detalhada sobre os objetivos da investigação, a sua duração, e a promessa de manter a sua confidencialidade. Foi enfatizado que o propósito fundamental do estudo era exclusivamente académico, garantindo que todas as informações recolhidas seriam tratadas de forma anónima, assegurando a privacidade dos alunos.

Não se tornou necessário obter novamente o consentimento informado dos alunos para a recolha de dados audiovisuais (pré e pós-teste), uma vez que, esta autorização já tinha sido previamente concedida no início do ano letivo. Desta forma, a pesquisa pôde avançar conforme planeado, respeitando todas as normas éticas e legais estabelecidas.

No final da investigação, foi proposto aos alunos o preenchimento de um questionário, essencial para complementar os dados quantitativos obtidos através dos pré e pós-testes, fornecendo *insights* qualitativos sobre a experiência dos alunos durante o estudo de badminton.

Recolha de dados

Os dados foram recolhidos em dois momentos. O primeiro ocorreu na aula destinada à AD (pré-teste), e o segundo na última aula, reservada para a AS (pós-teste). Para assegurar a máxima qualidade visual dos registos, foi utilizado um dispositivo de captura de vídeo, estrategicamente posicionado a uma altura elevada, permitindo uma visualização clara e abrangente dos alunos, da organização da aula e das várias situações de jogo.

A recolha de dados focou-se nas competições de 1x1 entre os alunos das quatro equipas. Em ambos os momentos de avaliação (pré e pós-teste), cada aluno foi filmado durante 8 minutos de jogo, distribuídos por dois jogos de 4 minutos. Nas aulas subsequentes ao pré-teste, os alunos enfrentaram diferentes colegas, garantindo que no pós-teste jogassem contra os mesmos colegas do

pré-teste, replicando assim as condições iniciais. O controlo do tempo de jogo foi rigorosamente assegurado pelo professor-investigador, garantindo equidade nas oportunidades de jogo e consistência na análise do desempenho dos alunos. Importa sublinhar que todos os alunos participaram nos dois momentos de avaliação, assegurando uma recolha de dados completa e representativa. Os dados recolhidos foram posteriormente codificados com recurso ao *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Anexo 24).

Game Performance Assessment Instrument

O GPAI, desenvolvido por Oslin, Mitchell e Griffin (1998), é amplamente reconhecido como uma ferramenta de referência para a avaliação da performance dos alunos em contextos de jogo real. Este instrumento é amplamente citado na literatura, nomeadamente por autores como López-Pastor et al. (2013), sendo valorizado pela sua adaptabilidade a diferentes contextos de ensino e pelos objetivos que visa alcançar. O GPAI facilita a análise das competências transferíveis entre diferentes modalidades desportivas e permite a realização de avaliações em múltiplos momentos ao longo do processo educativo (Sánchez et al., 2016).

No presente estudo, o GPAI foi utilizado para codificar o desempenho dos alunos na modalidade de badminton, com particular ênfase em ações específicas como o serviço, batimentos acima da cabeça e os batimentos abaixo da cintura. Estas ações foram codificadas e analisadas com base nos critérios estabelecidos pelo instrumento (Tabela 3). A análise detalhada dos vídeos, captados durante os momentos de pré e pós-teste, permitiu uma avaliação minuciosa do desempenho de cada aluno, proporcionando uma visão precisa da evolução individual ao longo da UD

Tabela 3 - Codificação das variáveis.

Variável	Descrição/exemplo prático	Exemplo	Cálculo
GI	Abrange todos os batimentos realizados pelos alunos durante o jogo.	Registar cada batimento realizado por um aluno.	Somatório de todos os batimentos realizados.
TMD	Considera a direção dos batimentos em relação ao campo contrário. A Zona 1 (central) vale 1 ponto; a Zona 2 (próxima da rede) vale 2 pontos; a Zona 3 (fundo do campo) vale 3 pontos.	Ponto conquistado na Zona 3 vale 3 pontos.	Soma de pontos das zonas atingidas.
IEF	Avalia-se a ação em três categorias: erro, continuidade e ponto. A continuidade refere-se à troca ativa do volante sem que este toque no chão.	Um aluno realiza 5 batimentos: 2 contínuos, 1 erro e 2 pontos.	(Ponto + Continuidade) ÷ Erro.
IEE	Consideram-se todos os batimentos eficazes, diferenciando-os em eficientes e ineficientes. Batimentos eficientes são aqueles enviados para uma zona do campo onde não esteja o colega.	O colega está posicionado na Zona 3, e o aluno coloca o volante na Zona 2, que está livre, tornando o batimento eficiente.	Batimentos eficientes ÷ Batimentos ineficientes.

Questionário

No final da UD, foi aplicado um questionário, distribuído via Google Forms, com o objetivo de recolher as perceções dos alunos sobre as metodologias pedagógicas implementadas. Um dos alunos não respondeu ao questionário devido à sua desistência académica, apesar de ter participado integralmente no processo de investigação. O questionário foi estruturado em três secções, cada uma com um propósito específico, e as questões foram formuladas de forma a evitar enviesamentos, promovendo respostas genuínas e permitindo que os alunos expressassem as suas perceções e motivações em relação às abordagens pedagógicas utilizadas.

Secção 1: Perceção sobre a metodologia usada

Nesta secção (Anexo 25), procurou-se captar a perceção dos alunos sobre as estratégias pedagógicas adotadas, tais como a divisão do campo em zonas, o sistema de pontuação do torneio, atribuição de pontos extra às jogadas eficientes, entre outros. As questões visaram avaliar o impacto destas

estratégias na motivação dos alunos e na sua compreensão tática.

Secção 2: Impacto na Motivação para a Prática de Badminton

Esta secção (Anexo 26) foi orientada pelos princípios da TAD de Ryan e Deci (2000), que sustenta que a satisfação das necessidades psicológicas de competência, autonomia e relacionamento fomenta a autodeterminação e a motivação intrínseca. A combinação destes fatores resultou na definição das três dimensões de análise: Cognitiva (Autonomia), Comportamental (Competência) e Emocional (Relacionamento).

As questões foram apresentadas numa escala de Likert de 1 a 7, em que 1 indicava discordância total e 7, concordância plena. Em cada dimensão, foram colocadas quatro questões para cada tipo de motivação: integrada, identificada, introjetada e amotivação. O objetivo é captar de forma precisa e diferenciada os fatores que influenciam a motivação dos alunos para a prática do badminton e cruzá-las com as diferentes dimensões.

Secção 3: Expressão das opiniões dos alunos

Esta secção (Anexo 27) proporcionou um espaço para respostas abertas, permitindo que os alunos expressassem livremente as suas opiniões sobre as metodologias pedagógicas adotadas e outros aspetos que considerassem relevantes. Este formato visou recolher sugestões e preocupações, oferecendo uma perspetiva crítica e construtiva sobre as abordagens educativas implementadas ao longo da UD.

A abordagem metodológica deste estudo combinou a análise quantitativa, realizada através do GPAI, com a análise qualitativa proporcionada pelo questionário. Esta combinação permitiu obter uma visão abrangente sobre o impacto das estratégias pedagógicas adotadas na performance e motivação dos alunos para a prática de badminton

Análise estatística

Os dados relativos à performance em jogo foram codificados utilizando o Microsoft Excel, sendo necessário aplicar as fórmulas inerentes ao modelo GPAI para obter os valores essenciais para a análise das variáveis de interesse, nomeadamente GI, TMD, IEF e IEE. Estas variáveis foram calculadas em relação ao serviço, batimentos acima da cabeça, batimentos abaixo da cintura e ao total de todos os batimentos. Posteriormente, os dados codificados foram exportados para o *IBM SPSS Statistics 28* para a realização dos testes estatísticos.

Para cada variável, foram solicitadas estatísticas descritivas com o intuito de determinar a média e o desvio padrão. Subsequentemente, utilizou-se o teste não paramétrico de *Wilcoxon*. Um valor **p** < 0,05 indica que a diferença observada é estatisticamente significativa, sugerindo que as mudanças não são fruto do acaso.

Por fim, foi calculado o tamanho do efeito **r**, uma medida estatística utilizada para quantificar a magnitude do efeito observado frequentemente utilizada em pesquisas para complementar a significância estatística de **p**. A fórmula, muitas vezes referida como o coeficiente de correlação **r**, é calculada através da seguinte operação: $\boldsymbol{r} = \frac{\mathrm{Z}}{\sqrt{\mathrm{N}}}$. Um **r** próximo de 0 indica um efeito muito pequeno ou inexistente; aproximadamente 0,1 indica um efeito pequeno; aproximadamente 0,3 indica um efeito médio; e aproximadamente 0,5 ou maior indica um grande efeito.

Para a secção 2 do questionário foi realizada a análise descritiva das diferentes dimensões de motivação, cruzando-a com os quatro tipos de motivação. As médias e desvios padrão foram calculados para cada combinação, assim como o intervalo de resposta (*range*).

Para comparar as diferentes dimensões dentro de cada tipo de motivação, foi realizada uma análise de variância com medidas repetidas (*Repeated Measures ANOVA*), incluindo os valores de **F,** significância **p** e o tamanho do efeito **η²** (ETA quadrado). o valor de **F** indica se há diferenças significativas entre as médias dos grupos comparados, o valor de **p** mostra a probabilidade destas

diferenças serem estatisticamente significativas e o **η²** quantifica o tamanho do efeito do fator estudado nas diferenças observadas.

Resultados da performance em jogo

O estudo revelou melhorias significativas no GI e na TMD após a intervenção. Todas as categorias avaliadas, (serviço, batimentos acima da cabeça, batimentos abaixo da cintura e total de batimentos) apresentaram aumentos substanciais. Além disso, os resultados (Tabela 4), demonstram que o r igual ou superior a 0.85 reflete um impacto substancial da metodologia aplicada nos resultados obtidos. Por sua vez os valores de $p < .001$ são indicativos de diferenças estatisticamente significativas entre os testes pré e pós-intervenção.

No IEF observaram-se resultados mais heterogêneos. No serviço, houve uma leve diminuição na média de 6.23 para 4.14 ($r = .26$). Os batimentos acima da cabeça mostraram uma ligeira melhoria (média de 3.26 para 4.14, $r = .35$) porém sem relevância estatística ($p < .173$). Por outro lado, os batimentos abaixo da cintura apresentaram uma melhoria notável (média de 1.40 para 2.44, $r = .59$), sugerindo uma maior eficácia neste tipo específico de batimento com resultados estatisticamente significativos ($p < .022$). No total de todos os batimentos, não houve uma diferença estatisticamente significativa ($p < .496$), estes resultados indicam que, embora tenha havido melhorias em algumas áreas da eficácia, outras não foram significativamente afetadas pela intervenção, conforme indicado pelos valores de p e r.

Tabela 4 – Resultados da performance em jogo.

	Pré-teste	Pós-teste		
GI	**Média (DP)**	**Média (DP)**	**Z/P**	**R**
Serviço	10.73 (3.56)	15.53 (5.38)	-3.419***	.88
Bat. Acima da cabeça	38.80 (8.20)	50.53 (10.13)	-3.412***	.88
Bat. Abaixo da cintura	12.33 (4.92)	18.07 (6.64)	-3.301***	.85
Total	61.87 (15.56)	84.13 (20.37)	-3.411***	.88
TMD				
Serviço	12.87 (5.48)	22.47 (9.41)	-3.412***	.88
Bat. Acima da cabeça	43.60 (11.34)	68.27 (20.24)	-3.408***	.88
Bat. Abaixo da cintura	13.60 (6.38)	26.53 (12.51)	-3.411***	.88
Total	70.07 (22.20)	117.27 (40.00)	-3.408***	.88
IEF				
Serviço	6.23 (5.34)	4.14 (2.44)	-1.023	.26
Bat. Acima da cabeça	3.26 (1.36)	4.14 (2.44)	-1.363	.35
Bat. Abaixo da cintura	1.46 (0.64)	2.14 (1.46)	-2.291*	.59
Total	2.86 (1.20)	2.98 (1.35)	-.682	.18
IEE				
Serviço	0.13 (0.13)	.53 (.51)	-3.204***	.83
Bat. Acima da cabeça	0.10 (0.09)	0.32 (0.12)	-3.408***	.88
Bat. Abaixo da cintura	0.10 (0.15)	0.71 (0.47)	-3.408***	.88
Total	0.10 (0.08)	0.38 (0.13)	-3.408***	.83

Legenda: * p < .05. ** p < .01. *** p < .001
M- Média **DP-** Desvio Padrão

No IEE, todas as categorias analisadas mostraram melhorias significativas, com resultados estatisticamente significativos (p < .001), com r igual ou superior a .83. Estes resultados destacam a eficácia da intervenção na melhoria consistente da eficiência dos alunos, crucial para um desempenho elevado da sua performance em jogo.

Globalmente, os resultados deste estudo fornecem evidências robustas de que a intervenção implementada teve um impacto positivo e significativo no desempenho da performance em jogo dos alunos na UD de badminton. Foram observadas melhorias substanciais no GI, na TMD e na IEE geral dos alunos. Entretanto, os resultados relativos à IEF mostraram-se mais variáveis, sugerindo que o aumento da eficácia dos alunos menos hábeis diminui a eficácia dos alunos mais hábeis, fruto de uma competição intensificada.

Resultados dos questionários de motivação

Secção 1 - Perceção sobre Metodologia Utilizada

Questionaram-se os alunos se, fora do ambiente escolar, tinham praticado badminton antes desta UD (Figura 8). Apenas dois alunos responderam positivamente, o que representa 14,3% da amostra total, enquanto a grande maioria, 85,7%, referiu nunca ter praticado a modalidade fora do contexto escolar.

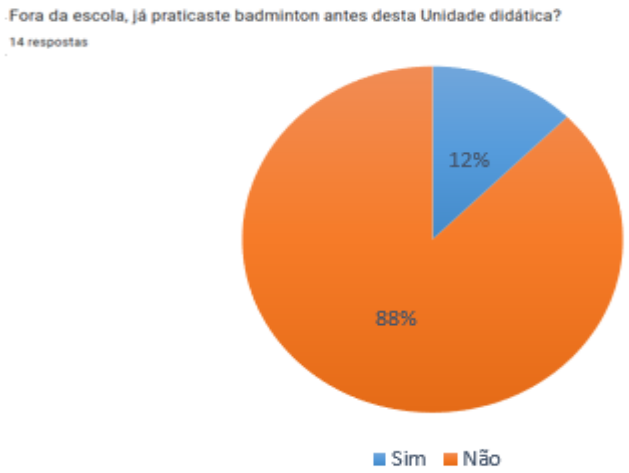


Figura 8 - Prática da modalidade de badminton fora do contexto escolar.

Quando questionados sobre a divisão do campo em zonas, (Figura 9), 64,3% dos alunos indicaram que esta divisão contribuiu significativamente para a sua compreensão do jogo, 28,6% afirmou que contribuiu para a sua compreensão. Finalmente, 7,1% consideraram que o impacto da divisão do campo foi neutro em relação à sua compreensão tática. Sendo que, a divisão do campo em zonas foi amplamente percecionada como uma estratégia eficaz, com 92,9% dos alunos a relatarem uma contribuição positiva para a sua compreensão do jogo.

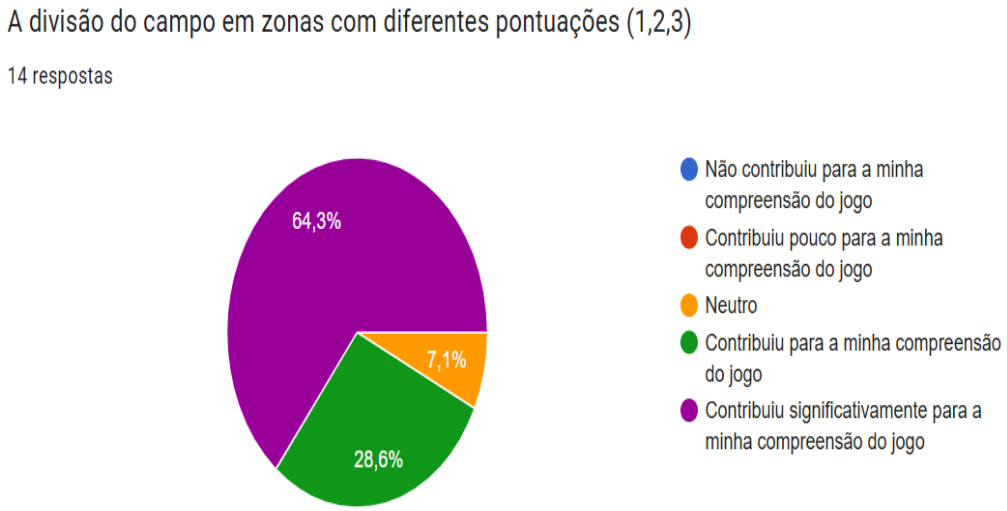


Figura 9 - Perceção acerca da divisão do campo de badminton por zonas.

Os alunos foram também questionados sobre a atribuição de pontos extra às jogadas de eficiência e se esta influenciou o seu esforço na aplicação dos conceitos táticos no jogo. Dos alunos, 64,3% responderam que esta estratégia os incentivou significativamente e 35,7% relataram que incentivou o seu esforço (Figura 10). Conclui-se que a atribuição de pontos extra às jogadas eficientes foi uma metodologia motivadora, com 100% dos alunos a atribuírem um aumento do seu esforço para aplicar os conceitos táticos no jogo.

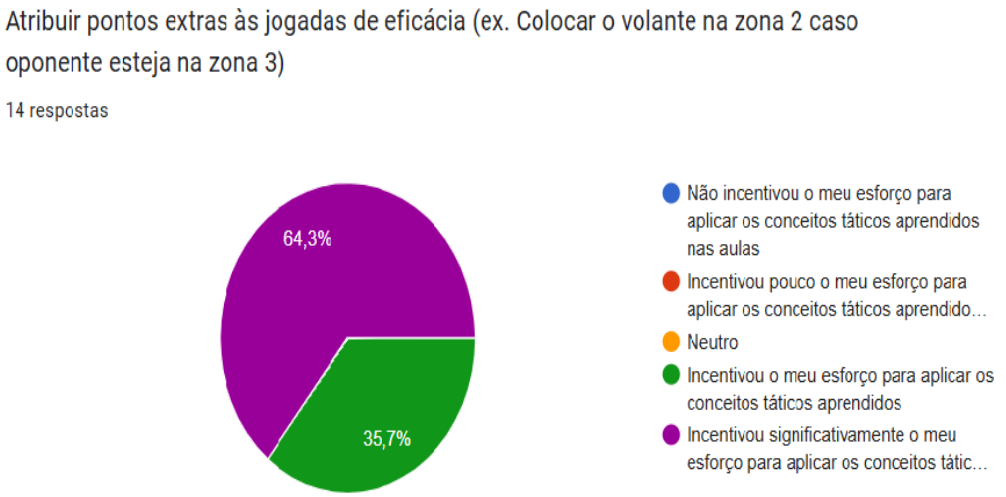


Figura 10 - Perceção sobre a atribuição de pontos extras às jogadas de eficácia.

Por último, relativamente a perceção dos alunos à criação das ligas, (Figura 11) 50% dos alunos indicaram que esta iniciativa incentivou significativamente o seu esforço no torneio, enquanto os restantes 50% referiram que incentivou o seu esforço. Pode-se afirmar que a criação de ligas foi percebida como uma estratégia motivadora, sendo que todos os alunos relatam um aumento no seu empenho durante o torneio.

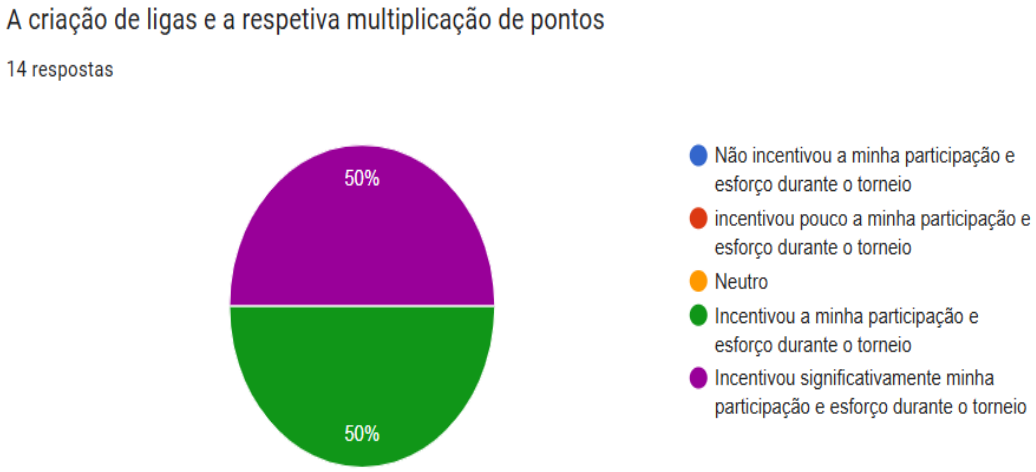


Figura 11 - Perceção acerca da criação das ligas.

Secção 2 - Impacto da Motivação para a Prática de Badminton

Análise descritiva

Para a amotivação (Tabela 5), todas as dimensões (cognitiva, emocional e comportamental) apresentaram médias relativamente baixas, iguais ou inferiores a 2.64 num *range* de 1.00-7.00. Estes resultados sugerem que, em média, os participantes manifestaram um nível baixo de amotivação, indicando que não se sentiram desmotivados para participar nas atividades propostas, apesar de a variabilidade ser considerável, especialmente na dimensão comportamental.

Tabela 5 – Resultados dos questionários de motivação.

	Range	M (DP)	F	η2
Amotivação				
Cognitiva	1.00-7.00	2.14 (1,96)	24.058***	.649
Emocional	1.00-7.00	2.07 (1.82)		
Comportamental	1.00-7.00	2.64 (2.21)		
Introjetada				
Cognitiva	1.00-7.00	4.57 (1.87)	142.229***	.916
Emocional	1.00-7.00	3.71 (2.23)		
Comportamental	4.00-7.00	5.57 (1.22)		
Identificada				
Cognitiva	4.00-7.00	6.07 (1.00)	625.901***	.980
Emocional	3.00-7.00	5.79 (1.19)		
Comportamental	4.00-7.00	6.29 (0.99)		
Integrada				
Cognitiva	4.00-7.00	5.93 (1.14)	762.931***	.983
Emocional	1.00-7.00	5.71 (1.49)		
Comportamental	4.00-7.00	6.07 (1.00)		

Legenda: * p<.05. ** p<.01. *** p<.001
M- Média **DP**- Desvio Padrão

A motivação introjetada apresentou médias moderadas a altas em todas as dimensões: com uma média de 4.57 (DP 1.87) na dimensão cognitiva, 3.71 (DP 2.23) na dimensão emocional e 5.57 (DP 1.22) na dimensão comportamental. Estes resultados indicam que fatores como a pressão dos resultados académicos e a necessidade de obter aprovação de terceiros, desempenham um papel significativo, especialmente na dimensão comportamental, onde a média foi a mais alta.

No que diz respeito à motivação identificada e à motivação integrada, as médias foram consistentemente altas em todas as dimensões, com médias iguais ou superiores a 5.71 num *range* de 1.00-7.00 Estes resultados refletem um elevado nível de motivação autónoma e satisfação pessoal com as atividades propostas, com variação mínima nas respostas.

Comparação entre dimensões (ANOVA)

A análise mostrou diferenças estatisticamente significativas na comparação entre as dimensões para cada tipo de motivação, com $p < .001$ e η^2 igual ou superior a .916. Na amotivação a diferença é ligeiramente menor com $\eta^2 = 649$, contudo com resultados igualmente estatisticamente relevantes ($p < .001$). Deste modo, a maior parte da variabilidade nas respostas é explicada pelas dimensões analisadas.

Apesar das médias das diferentes dimensões motivacionais (cognitiva, emocional e comportamental) serem relativamente próximas, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões. Esta aparente contradição pode ser compreendida quando consideramos a natureza da ANOVA de medidas repetidas, que é particularmente sensível a variações intra sujeitos, isto é, como cada participante responde de maneira consistente às diferentes dimensões. Esta técnica permite detetar diferenças pequenas, mas sistemáticas, que não são imediatamente evidentes apenas ao observar as médias das respostas.

Secção 3 - Expressão das opiniões dos alunos

A maioria dos alunos respondeu que não alteraria nada na experiência, com comentários como: "acho que não mudaria nada, uma vez que captou o interesse da turma" e "As aulas foram excelentes, não mudaria nada". No entanto, dois alunos sugeriram propostas de melhoria, indicando a necessidade de "equipas mais equilibradas" e que "Se fosse professor, gostaria que quando fosse possível fosse eu a contar os pontos dos alunos, de modo a verificar o talento de cada aluno e até as suas melhorias durante as aulas".

Relativamente à segunda questão, que oferecia a oportunidade aos alunos de partilharem algo mais sobre a sua experiência neste torneio, as respostas foram geralmente muito positivas. Destacaram-se comentários como "Participar no torneio de badminton foi incrível, principalmente quando se deu início à multiplicação dos pontos. Considero um jogo simples, dinâmico e

bastante competitivo. Adorei a experiência"; "Acho que, com o facto de haver um torneio, há uma maior vontade de fazer melhor e faz com que haja um maior espírito de equipa"; "adorei"; e "Ajudou-me a esforçar mais nos jogos".

A análise das respostas dos alunos indica uma receção amplamente positiva às atividades propostas na UD de badminton. A maioria dos alunos não sugeriu mudanças, destacando o interesse e a qualidade das aulas. As sugestões de melhoria focaram-se em aspetos específicos como o equilíbrio das equipas e a avaliação individual dos alunos. A participação no torneio foi vista de forma entusiástica, promovendo tanto a competitividade saudável quanto o espírito de equipa.

Discussão dos resultados

A análise dos resultados deste estudo demonstra um impacto positivo significativo da implementação de características das abordagens centradas no aluno, nomeadamente o MED e as GBA, na performance e no envolvimento do alunos ao longo da UD de badminton. Estes achados, fundamentados em evidências estatísticas, reforçam a importância destas metodologias no ensino da EF, conforme já apontado na literatura.

Relativamente à performance em jogo, verificaram-se melhorias significativas no GI, TMD e IEE em ações como o serviço e batimentos acima e abaixo da cintura. Estes resultados corroboram as conclusões de Farias et al. (2015), Farias et al. (2018), Farias et al. (2019) e Ramos et al. (2020), que destacam a eficácia da combinação entre o MED e as GBA na participação dos alunos e na sua compreensão tática, o que se reflete na melhoria do desempenho em jogo. A divisão do campo em zonas e a atribuição de pontos incentivaram uma abordagem mais estratégica, permitindo aos alunos desenvolver uma leitura de jogo mais consciente e dinâmica.

Contudo, a IEF apresentou alguma variabilidade. Os batimentos abaixo da cintura melhoraram significativamente, mas os batimentos acima da cabeça

não registaram progressos estatisticamente relevantes, e o serviço, inclusive registou uma ligeira descida nas médias apresentadas. Estas diferenças podem ser atribuídas ao aumento da competitividade no pós-teste, com os alunos menos habilidosos a desafiarem mais os colegas, promovendo um jogo mais equilibrado e competitivo.

No que respeita à motivação, os resultados da secção 1 indicam que a maioria dos alunos reconheceu o impacto positivo das estratégias pedagógicas, como a divisão do campo e a organização do torneio, tanto na sua compreensão do jogo como na motivação. Beni (2019) defende uma definição mais ampla de competência, que inclui não só as habilidades motoras, mas também a capacidade de atribuir sentido ao jogo. Butler (2006) reforça que a competência desportiva é construída através da capacidade de pensar criativamente e tomar decisões estratégicas, o que ficou evidenciado pelas respostas dos alunos acerca das estratégias adotadas.

A secção 2 revelou baixos níveis de amotivação e elevados níveis de motivação identificada e integrada, sugerindo um forte envolvimento nas atividades. Estes achados estão em linha com Abós et al. (2021), que realçam a importância da satisfação das necessidades psicológicas básicas e na variedade das tarefas para fomentar a motivação autónoma. A motivação introjetada, embora moderada, refletiu o impacto de pressões externas, como a obtenção de bons resultados académicos ou o desejo de não desiludir os colegas, fatores que, embora não façam parte da motivação autónoma, devem ser considerados na elaboração das estratégias pedagógicas no futuro.

O uso de elementos do MED foi decisivo para o sucesso da intervenção. Como sublinha Perlman (2013), ao replicar componentes essenciais do desporto real como a competição, *fair play*, treino e inclusão, criou-se um ambiente de aprendizagem autónomo e envolvente. As características implementadas das GBA, por seu lado, também se revelaram eficazes ao proporcionar um ambiente lúdico e contextualizado, que, segundo Mitchell et al. (2013), promove a tomada de decisões em situações de jogo real, resultando numa aprendizagem mais eficaz e motivadora.

A ANOVA revelou variações significativas nas diferentes formas de motivação, com os valores de η^2 a indicarem um impacto considerável das dimensões estudadas nos resultados. Estes resultados sublinham a importância de ajustar as estratégias pedagógicas para equilibrar as diferentes dimensões da motivação, melhorando o desempenho e evitando discrepâncias na perceção da motivação entre professores e alunos, o que pode comprometer o processo de E/A (Ulstad et al., 2018). Assim, seria pertinente, no futuro realizar um estudo mais aprofundado sobre o impacto de cada dimensão na motivação global dos alunos.

Por fim, as respostas da secção 3, relativa às sugestões abertas, mostram uma aceitação positiva das atividades da UD, com a maioria dos alunos a não sugerir alterações. As poucas sugestões de melhoria focaram-se no equilíbrio das equipas e na avaliação individual, destacando o impacto positivo do torneio na promoção de uma competitividade saudável e no fortalecimento do espírito de equipa.

Conclusão

Este estudo demonstra que a aplicação de elementos das abordagens centradas nos alunos, como o MED e as GBA, podem ser eficazes na promoção da aprendizagem em EF, potenciando tanto a performance como a motivação dos alunos. Para além das melhorias significativas no desempenho, as estratégias implementadas fomentaram elevados níveis de motivação autónoma.

A intervenção pedagógica contribuiu também para equilibrar a competitividade entre alunos mais e menos habilidosos, criando um ambiente inclusivo e motivador. Contudo, a variabilidade observada em alguns aspetos da IEF destaca a importância de adaptar continuamente as estratégias de ensino, ajustando-as de acordo com as respostas dos alunos. Tal como sublinhado por Farias et al. (2018), embora o tempo dedicado à prática seja essencial para promover a transferência de conhecimento e melhorar o desempenho em jogo,

é igualmente crucial prestar atenção ao *design* das tarefas. As modificações introduzidas nos jogos devem ser cuidadosamente planeadas e ajustadas de forma contínua, tendo em conta as necessidades dos alunos, assegurando assim uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa.

Dada a pequena dimensão da amostra deste estudo (15 alunos), as conclusões devem ser generalizadas com cautela. Para obter resultados mais robustos, futuras investigações devem envolver amostras mais amplas e diversificadas, abrangendo diferentes faixas etárias e categorias de jogo. Além disso, seria pertinente replicar esta metodologia noutras modalidades de rede, como o voleibol, para verificar como o processo de retenção da aprendizagem poderia influenciar o desenvolvimento dos alunos em diferentes modalidades.

Referências Bibliográficas

Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., & Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in physical education: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise, 56*, 101988. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101988

Beni, S., Ní Chróinín, D., & Fletcher, T. (2019). A focus on the how of meaningful physical education in primary schools. *Sport, Education and Society, 24*(6), 624–637 https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1612349

Butler, J. I. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society, 11*(3), 243–258. https://doi.org/10.1080/13573320600813408

Cecchini, J., Fernandez-Rio, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET Framework and Motivational Climate in Sport: Effects of a Field-Based, Long-Term Intervention Program. *International Journal of Sports Science & Coaching. 9*(6) 1325-1340. https://doi.org/10.1260/1747-9541.9.6.1325

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education 34*(3), 363-383. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149

Farias C., Valério C., & Mesquita I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports & Science Medecine*. *17*(1). 56-65. PMID: 29535578

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2019). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review, 25(3),* 691-712. https://doi.org/10.1177/1356336X18769220

Hastie, P., Sinelnikov, O., & Guarino, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, *9*(3), 133-140. https://doi.org/10.1080/17461390802542564

López-Pastor, V., 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. https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach for ages 7 to 18.* Human Kinetics.

Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education, 17(2),* 231-243. https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231

Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future (s)? *Sport, education and society, 5(*1), 71-87. https://doi.org/10.1080/135733200114442

Perlman, D. (2011). The influence of the Sport Education Model on developing autonomous instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *17*(5), 493–505. https://doi.org/10.1080/17408989.2011.594430

Ramos, A., Coutinho, P., Davids, K., & Mesquita, I. (2020). Developing Players' Tactical Knowledge Using Combined Constraints-Led and Step-Game Approaches—A Longitudinal Action-Research Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 92*(4), 584–598. https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1755007

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sánchez, J., Tamayo, I., & Ríos, L. (2016). La evaluación en educación física a través del "Game Performance Assistente Instrument" (GPAI). *Estudios pedagógicos (Valdivia), 42*(2), 7-19. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200001

SIEDENTOP, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching Physsical Education. 23*(1). 4-18. https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4

Ulstad, S. O., Halvari, H., & Deci, E. L. (2018). The Role of Students' and Teachers' Ratings of Autonomous Motivation in a Self-Determination Theory Model Predicting Participation in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(7), 1086–1101. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476917

6. Conclusão

À medida que coloco o ponto final nesta jornada tão marcante, é impossível não sentir um turbilhão de emoções. Termino esta etapa com o coração cheio, consciente de que, ao longo deste ano, deixei um pedaço de mim em cada aula, em cada aluno. É com um misto de alegria e nostalgia que me despeço deste capítulo, feliz por ter contribuído para a formação dos meus alunos. Recordo, como se fosse hoje, as palavras sábias do meu PC no início do ano letivo: "No início, o estágio parece uma montanha íngreme, mas lá para março, vocês começarão a apreciar a vista e, quem sabe, até sentir saudades deste caminho."

Ainda que, nunca tenha conseguido desfrutar plenamente desta caminhada, pois a minha procura incessante por fazer sempre mais e melhor me manteve num estado de inquietação constante, sinto que fui honesto em cada passo. Dei tudo o que tinha, e se não fiz mais, foi porque ainda estou a moldar as qualidades que um grande professor deve possuir. Este estágio foi como tentar apanhar um comboio já em movimento, onde as coisas acontecem num ritmo vertiginoso, sem pausas para que possamos comtemplar a paisagem. Ou acompanhamos o ritmo, ou ficamos para trás. Felizmente, a formação inicial que recebi foi o trampolim que me permitiu embarcar nesta aventura, dotando-me das ferramentas essenciais para enfrentar os desafios quotidianos da profissão.

Composição da Identidade Profissional

Este relatório, intitulado “Sinfonia da formação docente: Composição da Identidade Profissional”, culmina numa reflexão profundamente enraizada nas minhas vivências académicas, no EP, nos pilares orientadores (PO e PC) e no estudo autónomo que desenvolvi ao longo dos anos. Nele, procuro sintetizar o que, para mim, constitui a essência da identidade docente, articulando esta visão com os conceitos explorados ao longo deste documento.

No ponto 3.2, destaco a importância vital do CP na integração das competências essenciais ao ensino. O verdadeiro professor é aquele que adapta de forma harmoniosa a teoria e a prática, pois é desta simbiose que surge a práxis, a ação transformadora capaz de moldar a realidade. A formação que recebi na FADEUP foi determinante para a reconceptualização da minha visão sobre a EF, distanciando-me de uma prática mecanicista e conduzindo-me a uma abordagem reflexiva, flexível e integrada, bem diferente dos tempos em que fui aluno.

O planeamento, longe de ser uma fórmula rígida, deve ser uma estrutura viva e adaptável, ajustando-se às singularidades de cada aluno e criando uma educação inclusiva e verdadeiramente significativa. Compreender a complexidade da instrução não só revela os desafios da docência, mas também permite vislumbrar oportunidades que maximizam o tempo de aprendizagem em cada aula. Por sua vez, a avaliação, muito além de uma função meramente classificativa, torna-se um processo contínuo de ajuste, respondendo às necessidades dos alunos e convertendo-se, simultaneamente, numa poderosa ferramenta de aprendizagem. Não há progresso sem um ponto de partida, um processo e uma meta. O futuro constrói-se sobre as lições do passado, materializando-se nas ações do presente. Neste sentido, a avaliação reflete-se num espelho onde os alunos podem contemplar o seu percurso, projetando os caminhos que os conduzirão aos seus objetivos.

No ponto 3.3, refleti sobre o papel central do aluno no processo de E/A. Tal como o meu PC tão bem afirmava, “o maestro guia a orquestra sem ofuscar os músicos”. Esta analogia percorre todo o documento, pois acredito que o verdadeiro desafio do educador é iluminar o caminho dos alunos, dotando-os da autonomia necessária para que possam compor a sua própria sinfonia. Educar é imbuir de significado, é criar as condições para que cada indivíduo encontre sentido no que aprende e, a partir daí, seja capaz de transformar a si mesmo e à sociedade. Se a educação, por si só, não muda o mundo, sem ela a mudança tão pouco é possível. Durante o estágio, tentei aprofundar a exploração de abordagens pedagógicas centradas no aluno, sempre guiado pela procura de

um ensino que promovesse a cooperação, o respeito, reflexão e a jovialidade como pilares de uma aprendizagem que promovesse a autonomia dos alunos.

Por fim, no ponto 3.4, refleti sobre a essência da profissão docente, que requer um compromisso permanente com a evolução do CP e do CCP. Procurando incessantemente por métodos e estratégias que se ajustem à natureza fluida da educação e às necessidades dos alunos, em constante transformação. O que é eficaz hoje pode já não o ser amanhã. Assim, a docência exige a constante articulação entre o CP e o CCP, promovendo uma aprendizagem que não só forma, mas transforma. Reduzir a distância entre o que se diz e o que se faz é, mais do que nunca, fundamental, de modo que a nossa prática seja a expressão viva das nossas palavras.

Ninguém se educa sozinho e ninguém educa outro. A educação é uma troca mútua, mediada pelo mundo que nos rodeia. O papel do professor, tal como o de um artista, não é moldar os alunos à sua imagem, mas sim abrir-lhes o caminho para que descubram e desenvolvam a sua própria identidade. O maior feito é permitir que os alunos se tornem, verdadeiramente, eles mesmos.

Acorde Final

A nível emocional, vejo o papel do professor como o de um pai, uma figura que equilibra a ternura com a firmeza. Ser pai há relativamente pouco tempo ensinou-me que, por vezes, o amor expressa-se também na disciplina e no rigor, garantindo o melhor para os nossos filhos. Da mesma forma, com os alunos, é necessário tratá-los com respeito e empatia, mas ser firme quando ultrapassam os limites estabelecidos. As lições mais valiosas, aprendi-as muitas vezes em momentos inesperados. No último dia na escola, uma funcionária, num gesto simples, mas profundo, aconselhou-me: "Sejam bons professores e, acima de tudo, boas pessoas. Atrás de um aluno revoltado pode estar uma alma ferida. Ouçam, compreendam, e ganharão um aliado para a vida." Estas palavras ecoam em mim até hoje.

O futuro é um caminho incerto, e não sei o que este me reserva. Com 35 anos, por vezes questiono-me se não será tarde para construir uma carreira na docência. Mas o amor por esta profissão, a paixão que me move, dissipa estas dúvidas.

Este ano foi repleto de desafios muito pelo facto de ter de equilibrar o trabalho profissional com o estágio, o cansaço foi muitas vezes avassalador. Mas foi também um ano de imenso crescimento, onde cada dificuldade foi superada pela paixão que tenho pela educação e pela missão de ser professor. Olho para trás e vejo um caminho árduo, mas repleto de realizações. Acredito que fiz um excelente trabalho, ciente de que poderia ter sido ainda melhor, não fosse o medo de errar que tantas vezes me travou. No entanto, termino esta etapa com a alma leve e o coração tranquilo, certo de que dei tudo de mim. A cada noite, ao deitar a cabeça na almofada, sinto a paz de quem sabe que lutou pelo o que acredita, que transpôs os seus limites em nome de algo maior: o crescimento dos seus alunos. E isso, para mim, é a maior recompensa.

7. Referências Bibliográficas

Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didática, nº47, UTAD.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach*. Journal of teacher education*, *51*(3), 241-247. https://doi.org/10.1177/0022487100051003013

Barbosa T., Costa M., Marinho D., Queirós T., Costa A., Cardoso L., Machado J., & Silva A. (2015). *Manual de referência FPN para o Ensino e Aperfeiçoamento Técnico em Natação*. Federação Portuguesa de Natação, Lisboa, 24-25.

Batista, P. (2012). *O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular.* Plataforma Barómetro Social. ISSN 2182-1879.

Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Queremos Caminhar?. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, *5*(3), 46 - 52. DOI:10.47863/XMLT9281

Batista, P., & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I .Mesquita & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a Profissão.* (pp. 67-91). Belo Horizonte, Brasil: Instituto Casa da Educação Física.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Leite Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios*

renovados para a aprendizagem em educação física. (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2014). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física.* Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Resende, R. (2023). Formação de Professores e Educação Física Inclusiva em análise: *Journal of Sport Pedagogy and Research 9*(3), 4-8. https://doi.org/10.47863/WKKB3758

Beni, S., Tim Fletcher & Déirdre Ní Chróinín (2017) Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature*, Quest*, *69*(3), 291-312. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Borghouts L., Menno Slingerland & Leen Haerens (2017) Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands*, Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(5), 473-489. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226

Broadfoot P, Daugherty R, Gardner J, Harlen W, James M & Stobart G (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Assessment Reform Group*. Nuffield Foundation and University of Cambridge.

Capel, S., & Whitehead, M. (2013). *Debates in Physical Education:* Routledge.

Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação, 10*(10), 49-62.

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. https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119

Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, *45*(3), 339–356. https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092

Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (*23*), 61-76.

Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, *13*(1), 97-117. https://doi.org/10.1080/13573320701780779

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). *Diário da República: I Série, n.º 129/2018. Escola inclusiva*. dl_54_2018.pdf (mec.pt)

Duarte, H. Moura, A. Monteiro, J. C. Batista, P., & Estriga, L. (2022). Avaliação para a aprendizagem no ensino do voleibol a alunos do secundário. *Journal of Sport Pedagogy and Research*. *8*(1), 13-23. https://doi.org/10.47863/ZDHZ5318

Ennis, C. D. (2015). Knowledge, transfer, and innovation in physical literacy curricula. *Journal of sport and health science*, *4*(2), 119-124. DOI: 10.1016/j.jshs.2015.03.001

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2016). The sport education model: research update and future avenus for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 16*(1), 73-96. DOI:10.5628/rpcd.16.01.73

Farias, C., & Ribeiro Mesquita, I. (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*. London: Routledge.

Farias, C. (2023). Boas práticas pedagógicas na educação física do 1.º ciclo: guia didático e aplicação prática. In J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós,

C. Dias & M. Vasconcelos, *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: Um manual para professores*. (pp. 286-296). Porto: Editora FADEUP.

Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, 84-85. PAGINA (apagina.pt)

Figueiredo, A. D. (2002). Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: Conselho Nacional de Educação. *Redes de aprendizagem, Redes de Conhecimento.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Fonseca, M. (2021). Formação docente em educação física na e para perpetiva inclusiva: *Reflexões sobre Brasil e Portugal. RevistAleph, (Especial).* p.42-74. https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48348

Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, *7*(1), 121-132. DOI: 10.2174/1875399X01407010121

Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação* Física (pp. 43-66). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós, *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física.* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.

Harvey, S., & Jarrett, K. (2013). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *19*(3), 278–300. https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005

Henz D., & Schöllhorn WI (2016) Differential Training Facilitates Early Consolidation in Motor Learning*. Front. Behav. Neurosci. 10*. 199. 10.3389/fnbeh.2016.00199

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401-420). Lisboa: Visão e Contextos.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school:* ASCD*.*

Lopes, T., Cruz, J., & Rolim, R. (2015). O Cubo–Mágico de um Estudante–Estagiário. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 297-310). Porto: Editora FADEUP.

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), 57-7. https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860

Loughran, J. (2013). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*: Routledge.

Mahedero, M., Calderón, A., Hastie, P., & Arias-Estero, J. (2021). Grouping students by skill level in mini-volleyball: Effect on game performance and knowledge in sport education*. Perceptual and Motor Skills, 128*(4), 1851-1871. https://doi.org/10.1177/00315125211021812

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S.

(2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória:* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009*).* Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.)*, Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.

Mesquita, I., & Bento, J. (2012). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a Profissão. Belo Horizonte,* Brasil: Instituto Casa da Educação Física.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, 132 estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122).

Metzler, Michael W. (2000). *Instructional models for physical education.* Boston: Allyn and Bacon.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education:* Taylor & Francis*.*

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills : a tactical games approach for ages 7 to 18.* Human Kinetics.

Moraes, J. W. L., Oliveira., & Lucas A. G. (2023). *A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do ensino regular – uma revisão integrativa de literatura.* Artigo (Graduação em Educação Física - Bacharelado). - Centro Universitario Unifametro, Fortaleza.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education.* Columbus: Merril.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación, 350*, 1-10.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education and society*, *14*(4), 421-442. https://doi.org/10.1080/13573320903217125

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Rink, J. (1992). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). London, England: Mosby.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto,* Edições FMH.

Selwyn, N., & Stirling, E. (2015). Social media and education… now the dust has settled. *Learning, media and technology*, *41(*1), 1-5. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1115769

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education.* Moutain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education (2nd ed.).* Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (25), 1-29. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, pp. 26-31.

Tani, G. (2023). Do que se trata educação física no 1.º ciclo do ensino básico: guia didático e aplicação prática. In J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós, C. Dias & M. Vasconcelos, *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: Um manual para professores* (pp. 19-37). Porto: Editora FADEUP.

Tavares, F. (2006). *Estudos 6: actas. 2º Seminário de Estudos Universitários em Basquetebol.* Porto. 2004.

Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 168-181.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 431-440. DOI: 10.1080/02701367.2013.844045

Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research quarterly for exercise and sport, 86*(2), 130-139. DOI: 10.1080/02701367.2014.987908

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge*:* Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(3), 194–207. https://doi.org/10.1123/jtpe. 2016-0037

Ward P, Dervent F, Lee YS, et al. (2017) Using content maps to measure content development in physical education: Validation and application*. Journal of Teaching in Physical Education 36*(1), 20-31. DOI: https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0059

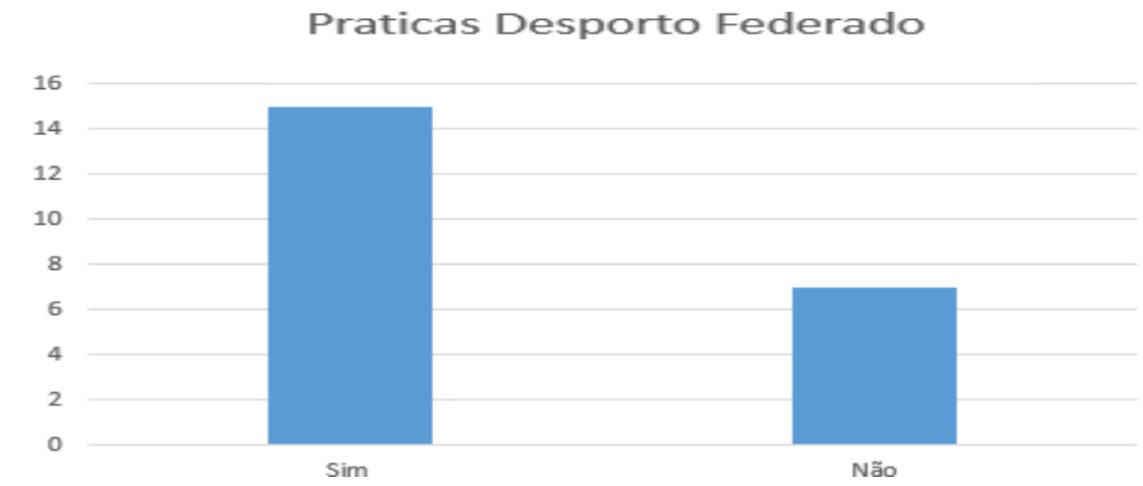
8. Anexos

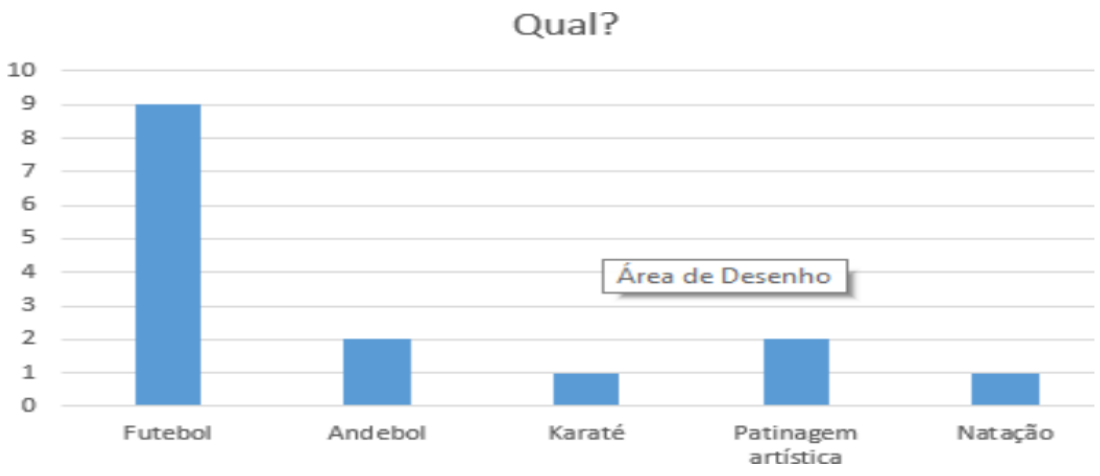
Anexo: 1 - Caracterização 9º ano.

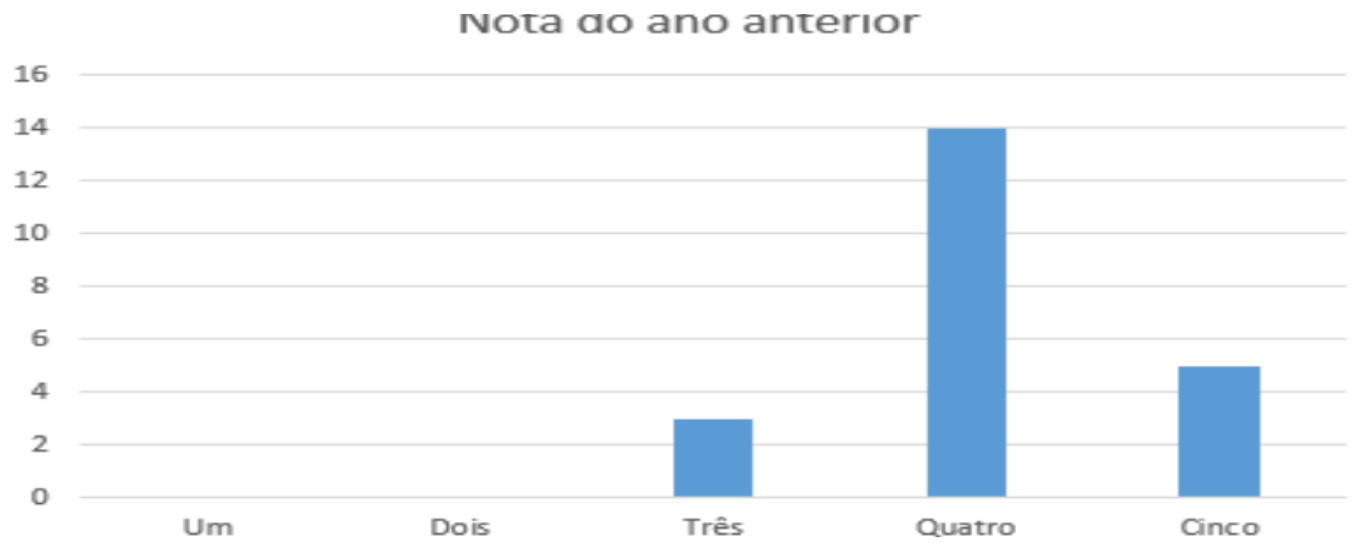
Caracterização 9º

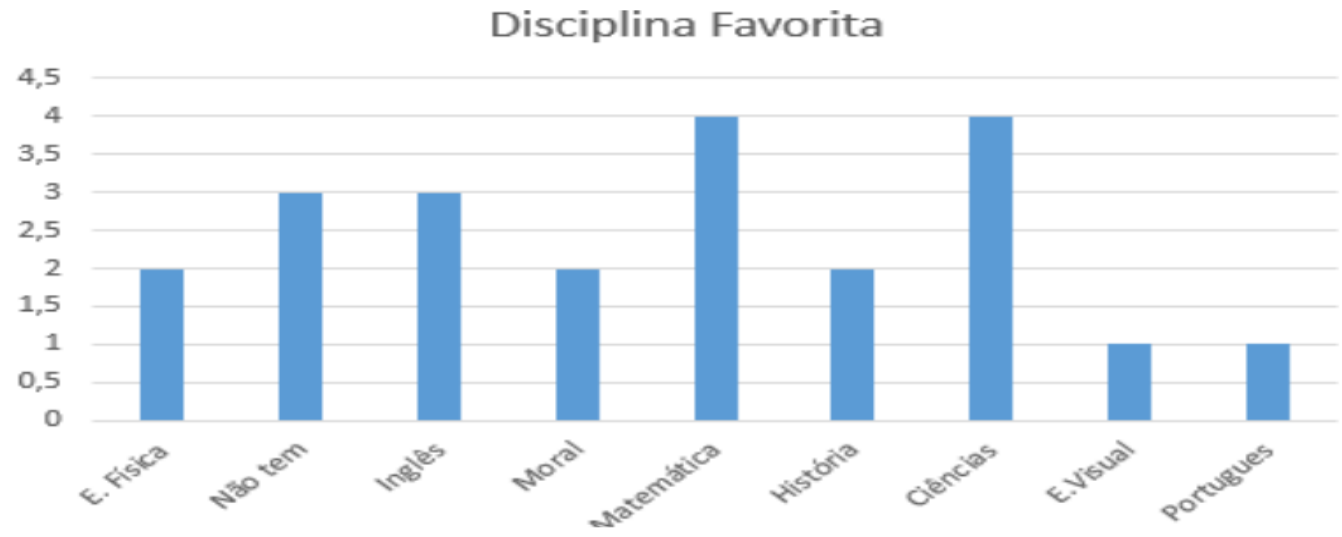
Neste sentido, é possível inferir que cerca de sessenta e oito por cento dos 22 alunos se dedicam à prática desportiva para além do ambiente escolar. A média das classificações obtidas no ano anterior revela-se em torno de 4,09 valores. Destaca-se, ainda, o apreço manifestado pelos discentes em relação às disciplinas de Matemática embora esta turma apresente dispersos em várias disciplinas, sendo que Educação Física não é particularmente apontada com uma das suas favoritas. Adicionalmente, é notável a preferência conspícua pelo Futebol como modalidade desportiva predominante entre os alunos.

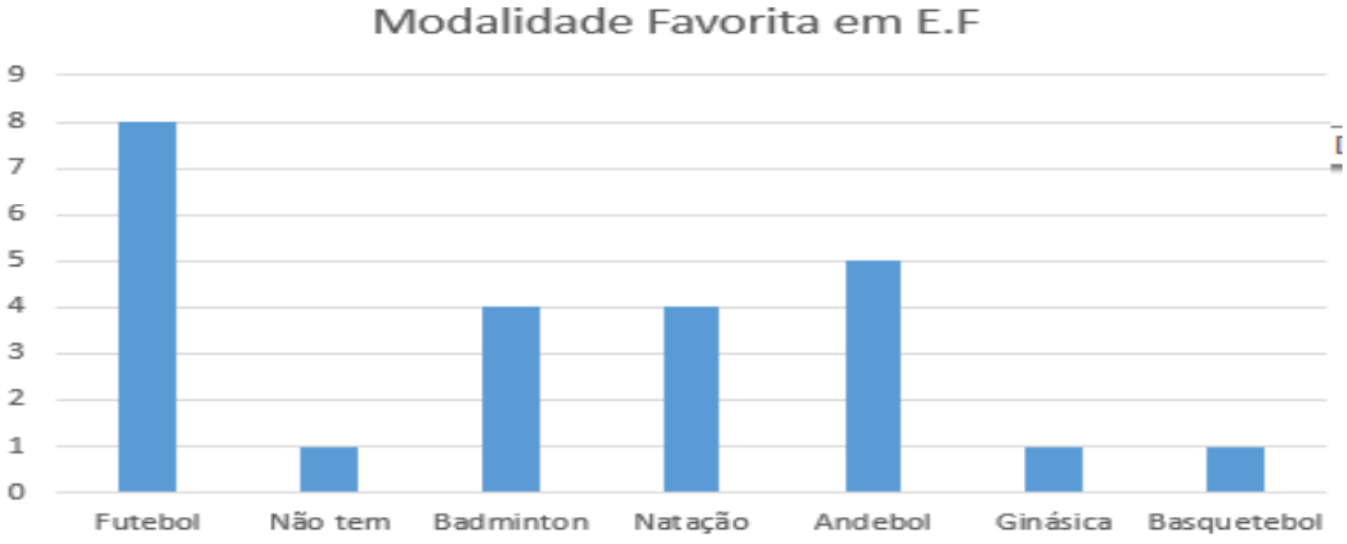
É de salientar que esta turma se destaca como uma das melhores da escola, se não a melhor. No entanto, as notas em Educação Física não são particularmente extraordinárias, o que pode evidenciar uma falta de interesse por esta disciplina. Esta tendência é também percetível no gráfico que ilustra as disciplinas favoritas entre os alunos, onde Educação Física não ocupa uma posição de destaque.






Nota do ano anterior
16
14
12
10
8
6
4
2
0
Um
Dois
Três
Quatro
Cinco


Disciplina Favorita
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
E. Física
Não tem
Inglês
Moral
Matemática
História
Ciências
E.Visual
Portugues

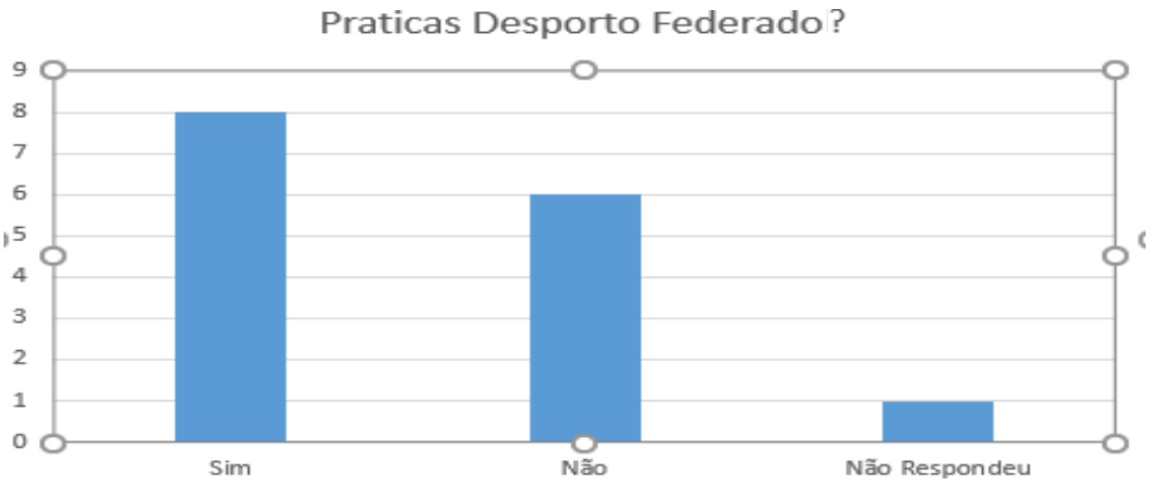

Modalidade Favorita em E.F
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Futebol
Não tem
Badminton
Natação
Andebol
Ginásica
Basquetebol

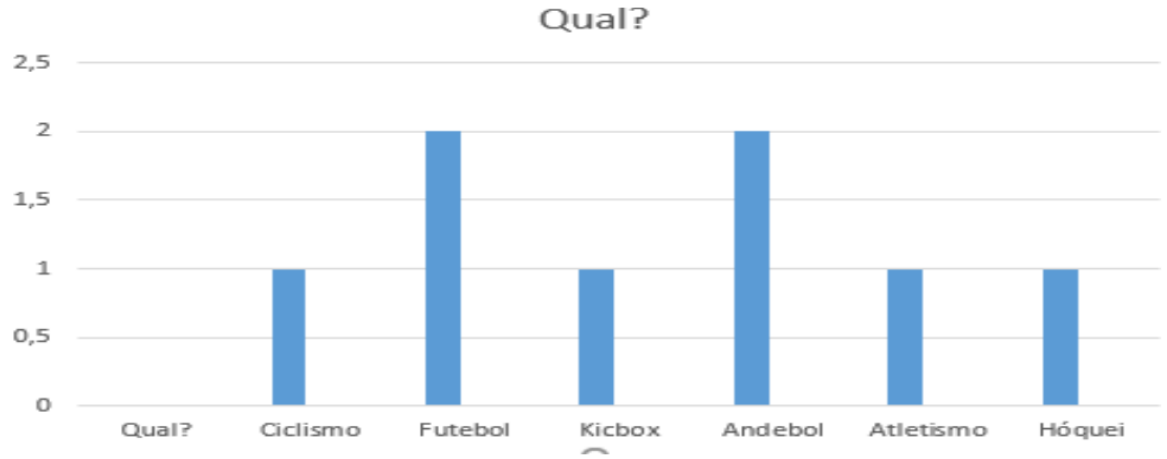
Anexo: 2 - Caracterização 11º ano.

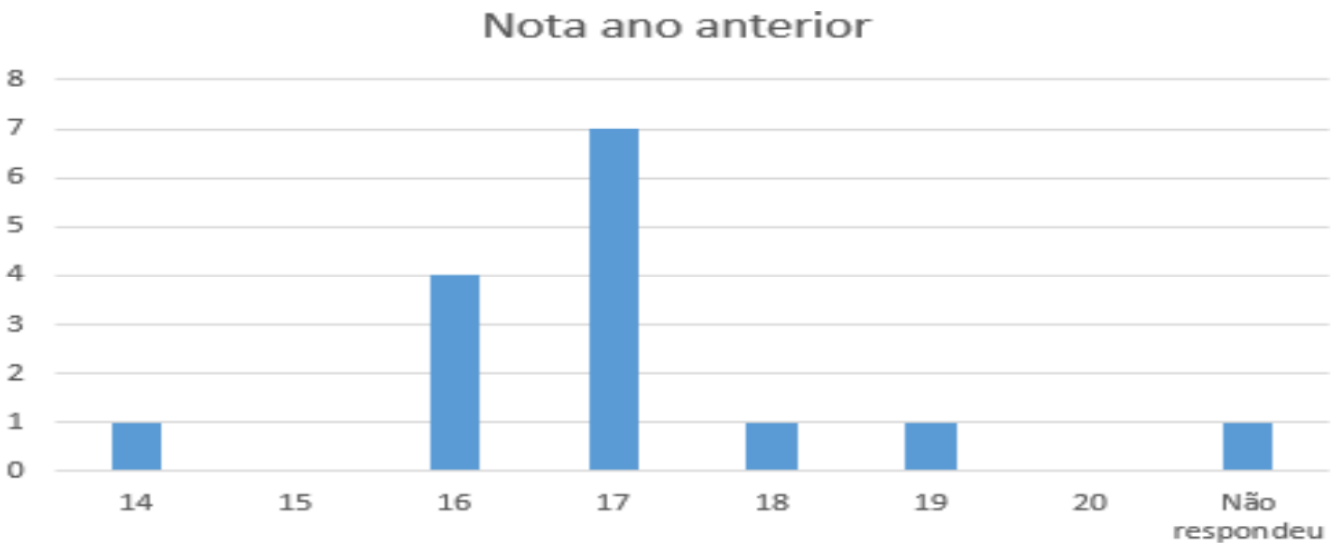
Caracterização 11º

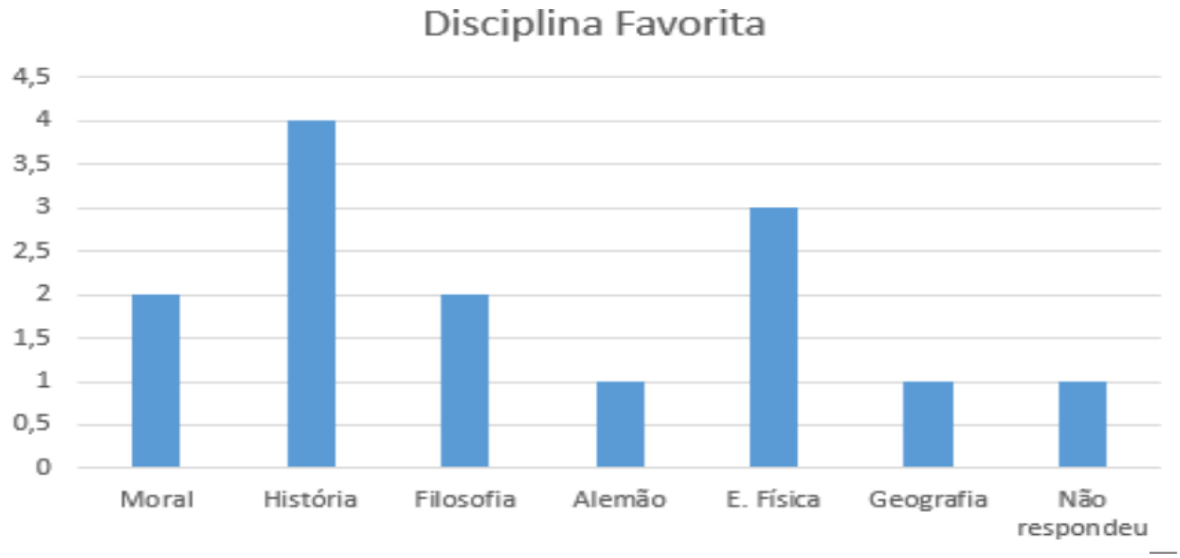
Neste sentido, é possível inferir que cerca de cinquenta por cento dos 15 alunos se dedicam à prática desportiva para além do ambiente escolar. A média das classificações obtidas no ano anterior revela-se em torno de 16,7 valores. Destaca-se, ainda, o apreço manifestado pelos discentes em relação às disciplinas de História e Educação Física.

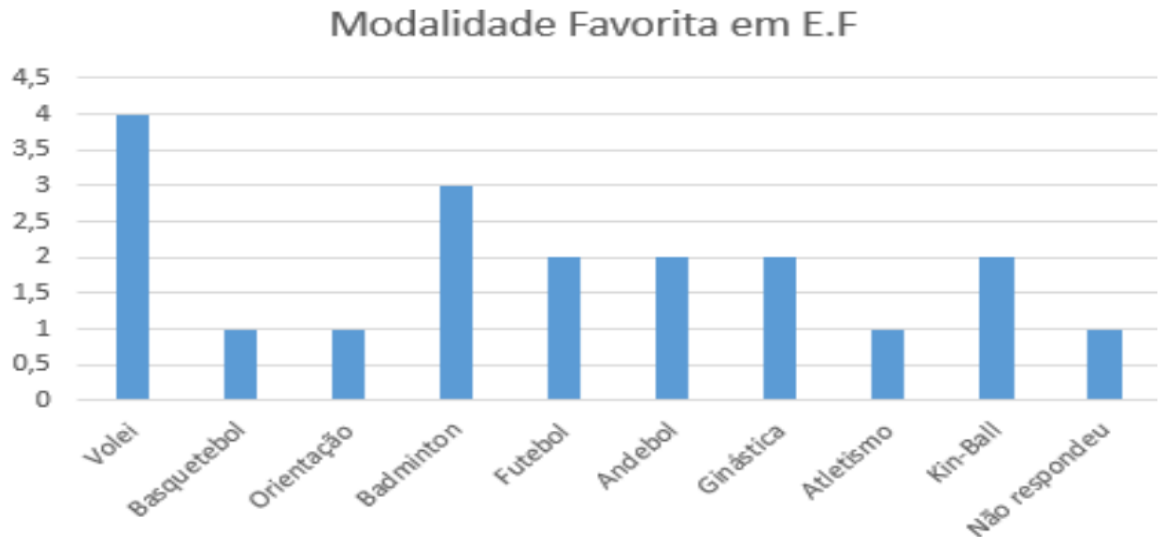
Adicionalmente, é notável a preferência conspícua pelo voleibol como modalidade desportiva predominante entre os alunos. É pertinente salientar que existe uma marcada heterogeneidade quanto às disciplinas que são consideradas favoritas, refletindo a diversidade de interesses presentes no grupo estudantil.






Nota ano anterior
8
7
6
5
4
3
2
1
0
14
15
16
17
18
19
20
Não respondeu


Disciplina Favorita
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
Moral
História
Filosofia
Alemão
E. Física
Geografia
Não respondeu


Modalidade Favorita em E.F
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
Volei
Basquetebol
Orientação
Badminton
Futebol
Andebol
Ginástica
Atletismo
Kin-Ball
Não respondeu

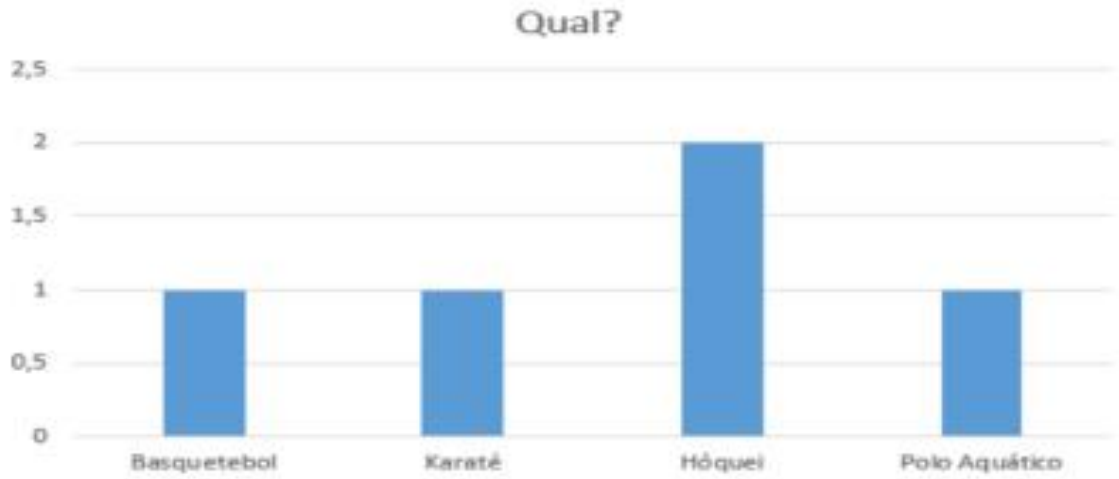
Anexo: 3 - Caracterização 12º ano.

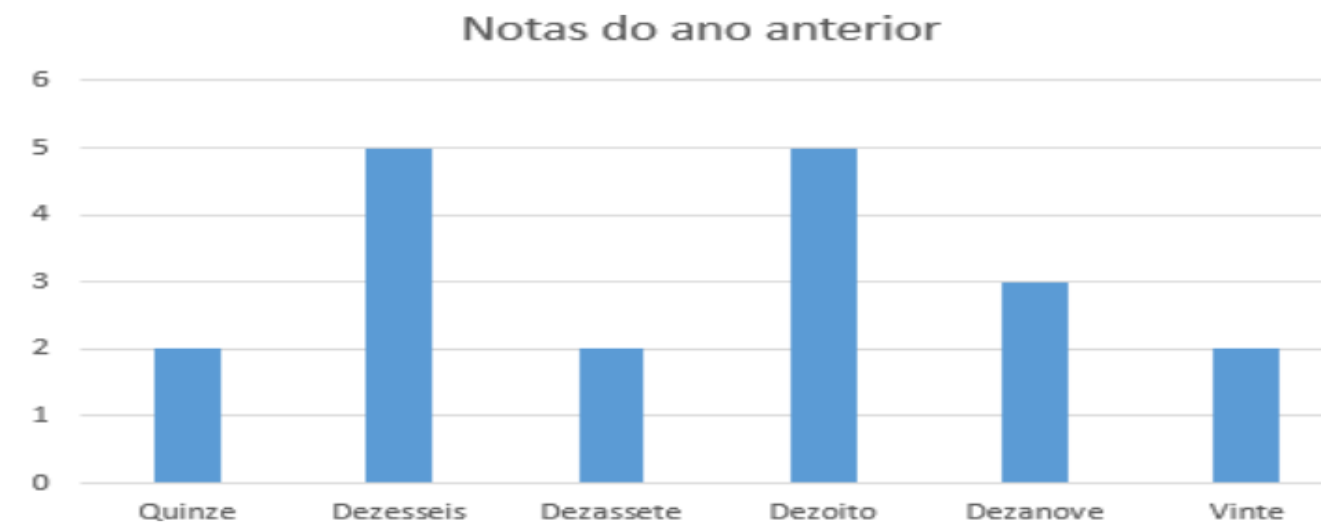
Caracterização 12º

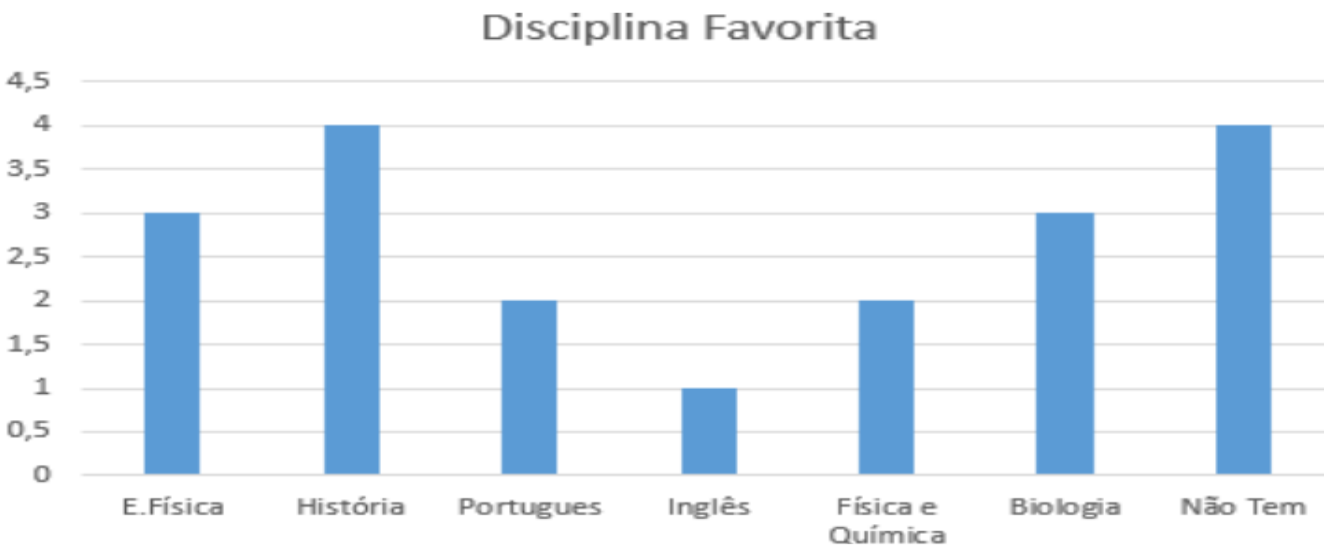
Neste sentido, é possível inferir que cerca de cinquenta e oito por cento dos 19 alunos não se dedicam à prática desportiva para além do ambiente escolar. A média das classificações obtidas no ano anterior revela-se em torno de 17,4 valores. Destaca-se, ainda, o apreço manifestado pelos discentes em relação às disciplinas de História, Educação Física e Biologia. Adicionalmente, é notável a preferência conspícua pelo Ginástica como modalidade desportiva predominante entre os alunos.

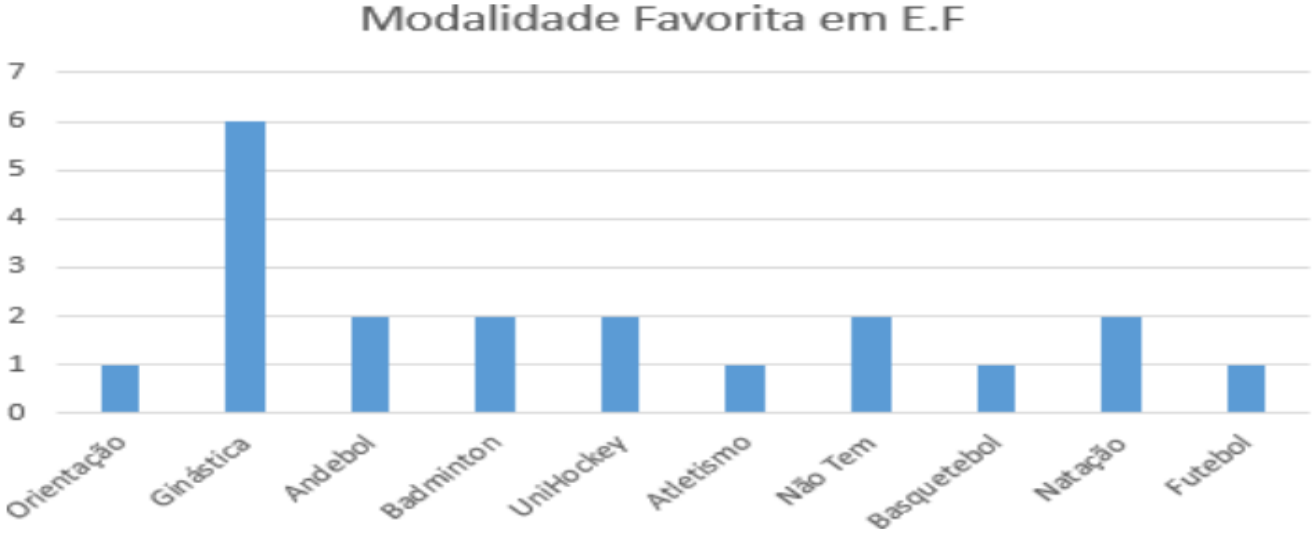
Por fim, é digno de realce o facto de esta turma albergar três alunos que requerem atenção especial no contexto educativo, contudo, é notável a plena integração destes estudantes nas dinâmicas e interações que permeiam o ambiente escolar. Tal evidência não só enaltece o espírito de inclusão e solidariedade dentro do seio desta turma, mas também demonstra o compromisso e a dedicação dos professores e da comunidade escolar para com a criação de um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento de todos os indivíduos.






Notas do ano anterior
6
5
4
3
2
1
0
Quinze
Dezesseis
Dezassete
Dezoito
Dezanove
Vinte


Disciplina Favorita
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
E.Física
História
Portugues
Inglês
Física e Química
Biologia
Não Tem


Modalidade Favorita em E.F
7
6
5
4
3
2
1
0
Orientação
Ginástica
Andebol
Badminton
UniHockey
Atletismo
Não Tem
Basquetebol
Natação
Futebol

Anexo: 4 - Plano anual das modalidades.



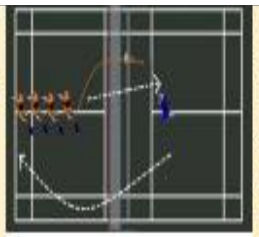
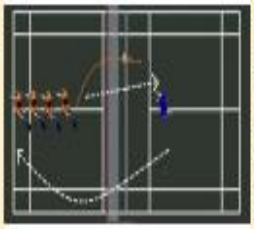
Ano	1º Período		2º Período		3º Período	
	18 Set até 3 Nov	7 Nov até 15Dez	3 Jan até 9 Fev	15 Fev até 22 Mar	8 Abr até 3 Mai	6 Mai até 4 Jun / 14Jun
5º Ano	Fitescola-Atletismo		Atletismo		Atletismo	
	Jogos	Andebol	Ginástica/Danças	Basquetebol	Futebol	Voleibol
6º Ano	Fitescola-Atletismo		Atletismo		Badminton	Basquetebol
	Andebol	Futebol	Ginástica/Danças	Voleibol	Orientação	
7º Ano	Fitescola-Atletismo		Atletismo		Atletismo	
	Badminton	Andebol	Basquetebol	Ginástica /Acro/Danças	Voleibol	Futebol
	Orientação		Natação			
8º Ano	Fitescola-Atletismo		Atletismo		Fitescola-Atletismo	
	Futebol	Badminton	Voleibol	Andebol	Ginástica/Danças	Basquetebol
	Orientação					
			Natação			
9º Ano	Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo	
	Ginástica /Acro/Danças	Basquetebol	Andebol	Futebol	Voleibol	Orientação
			Badminton/Ténis			
			Natação			
10º Ano	Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo	
	Basquetebol	Ginástica/Acro./ Dança	Futebol	Voleibol	Andebol/Modalidades Alternativas	Badminton/Ténis
	Orientação		Natação			
11º Ano	Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo	
	Voleibol	Futebol	Andebol/Modalidades Alternativas	Badminton/Ténis	Ginástica /Acro/Danças	Basquetebol
	Orientação		Natação			
12º Ano	Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo		Fitescola-Atletismo	
	Badminton/Ténis	Basquetebol	Ginástica /Acro/Danças	Andebol/Modalidades Alternativas	Futebol	Voleibol
	Orientação		Natação			

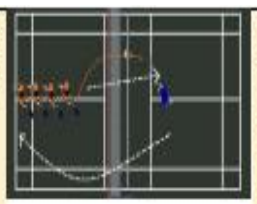
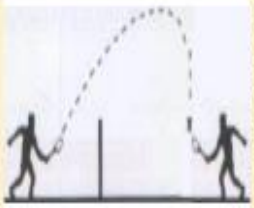
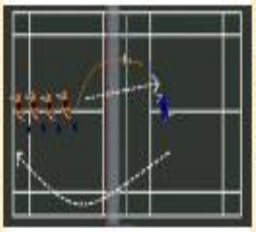
Anexo: 5 - *Roulement* dos espaços.

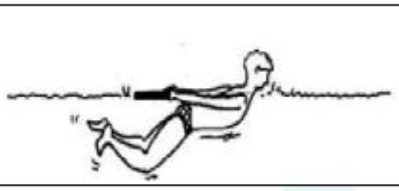
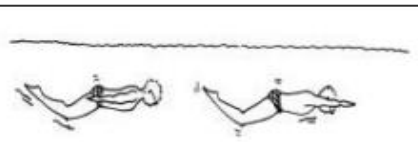
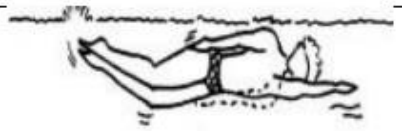
	2º Feira						3º Feira						4º Feira						5º Feira						6º Feira					
08.15 09.00			10B		Mot									6D			9D		5A						5C					
09.00 09.45			10B								11A			6D			9D								5C		7A			
10.00 10.45			7B		9C					9A	9B		5A								10A		9B			6D				
10.45 11.30			7B							9A	9D	8D	5A								10A	9A	9B			6A		11B		
11.35 12.20			7A		12A			6B			12A	8D			7C	12 B/C		8A			7B	11B	9C			6C		12 B/C		
12.20 13.05			7A					6B			12A								5B			11B	9C			6B		12 B/C		
13.20 14.05													And	And					And	And										
14.05 14.50					Mot	8D						7D			Bad						Bad									
14.55 15.40			Nat			7D	5B	6C				8B			10B			8C		6A	7C		11A							8A
15.40 16.25			Nat			7D	5B	6C				8B	5C		10A			8C		6A	7C		11A							8A
16.40 17.25						8B						8C																		
17.25 18.10																														

Andebol Masculino Infantil B	Coordenadora DE Andebol Feminino Iniciado	Badmínton Misto Infantil	Orientação Vários Misto Coordenador de Departamento Delegado de Instalações	Natação Adaptada	

Anexo: 6 - *Box* de exercícios.

Extensão	Colocados em fila atrás de fundo. A indicação do professor (ou aluno à escolha) o 1º da fila avança realiza drive do lado esquerdo e direito, vai apanhar os volantes e volta para o final da sua fila		Enviar o volante que se encontra aproximadamente à altura da rede, numa trajetória tensa e plana, ligeiramente descendente para o fundo do campo adversário Recolhe os volantes e volta rapidamente para a fila
		Remate	
Informação	Frente a frente com volante, um aluno levanta o volante (com raquete) e outro efetua remate, tentando dar entre si o maior número de toques possível. Depois de X tempo trocar de funções		Manter o pé do lado da raqueta ligeiramente recuado, com o braço armado atrás. Bater o volante de forma rápida e forte acima e à frente da cabeça. Extensão do braço durante o movimento e acentuada flexão do pulso. imprimir uma trajetória descendente e rápida ao volante
Extensão	Colocados em fila atrás de fundo. A indicação do professor (ou aluno à escolha) o 1º da fila avança realiza remate do lado esquerdo e direito, vai apanhar os volantes e volta para o final da sua fila		Manter o pé do lado da raqueta ligeiramente recuado, com o braço armado atrás. Bater o volante de forma rápida e forte acima e à frente da cabeça. Extensão do braço durante o movimento e acentuada flexão do pulso. Imprimir uma trajetória descendente e rápida ao volante Recolhe os volantes e volta rapidamente para a fila
		Amorti	
Informação	Frente a frente, realizam o amorti consecutivamente entre si tentado fazer o maior número de toques possível sem deixar cair		Rodar os ombros e as pernas. Bate o volante por cima da cabeça; estende o braço mantendo a mão em extensão; imprime uma trajetória lenta e descendente para perto da rede. Tentam realizar o maior número de batimentos

Extensão	Colocados em fila atrás de fundo. A indicação do professor (ou aluno à escolha) o 1º da fila avança realiza clear do lado esquerdo e direito, vai apanhar os volantes e volta para o final da sua fila		Roda os ombros e as pernas; flete o braço que tem a raquete com a mão ao nível da nuca. Bate de forma explosiva, por cima da cabeça, com extensão final do braço Recolhe os volantes e volta rapidamente para a fila
		Lob	
Informação	Frente a frente, realizam o lob consecutivamente entre si tentado fazer o maior número de toques possível sem deixar cair V1. Tocar com raquete na linha de fundo a cada batimento		Coloca o pé do lado do batimento avançado, bate de forma explosiva à frente e abaixo da cintura, faz o movimento de chicotada com o pulso Tentam realizar o maior número de batimentos possíveis sem deixar cair o volante ao chão
Extensão	Colocados em fila atrás de fundo. A indicação do professor (ou aluno à escolha) o 1º da fila avança realiza lob do lado esquerdo e direito, vai apanhar os volantes e volta para o final da sua fila		Coloca o pé do lado do batimento avançado, bate de forma explosiva à frente e abaixo da cintura, faz o movimento de chicotada com o pulso Recolhe os volantes e volta rapidamente para a fila
		Drive	
Informação	Frente a frente, realizam o drive consecutivamente entre si tentado fazer o maior número de toques possível sem deixar cair		Envia o volante que se encontra aproximadamente à altura da rede, numa trajetória tensa e plana, ligeiramente descendente para o fundo do campo adversário Tentam realizar o maior número de batimentos possíveis sem deixar cair o volante ao chão

Pernada de Bruços com braços atrás das costas estendidas e apoio das mãos na placa		Elevar a anca, ventilação forte e pernada forte e rápida Deitar o ar fora de forma forte, rápida e ativa Pernada mais forte, rápida e/ou corpo mais alinhado horizontalmente e/ou dorsiflexão e/ou evitar flexão da anca/coxa
Pernas de Bruços com cabeça emersa e braços junto do corpo Variante: um braço no prolongamento do corpo; dois braços no prolongamento do corpo		Quando os pés vão para baixo, elevar a anca Pés em flexão plantar e inversão, movimento forte, rápido, curto e com mudança de direção brusca
Percorrer a maior distância possível em imersão completa a efetuar pernada de Mariposa e braços junto do corpo Variante: um braço no prolongamento do corpo ou; dois braços no prolongamento do corpo		Quando os pés vão para baixo, elevar a anca Pés em flexão plantar e inversão, movimento forte, rápido, curto e com mudança de direção brusca Cabeça em posição neutra, a olhar para o fundo
Pernada de Mariposa em decúbito dorsal e braços junto do corpo Variante: um braço no prolongamento do corpo ou; dois braços no prolongamento do corpo		Encurtar a pernada e aumentar a frequência Corrigir a posição da cabeça para uma posição neutra Aumentar as trocas ventilatórias, corrigir a posição corporal e MS, aumentar a potência do batimento
Pernada de Mariposa em decúbito lateral, o braço debaixo no prolongamento do corpo e o de cima junto ao tronco Variante: dois braços junto do corpo		MS alinhado com tronco e com MI Orelha encostada ao ombro Ombro livre aponta para teto, puxar a boca para o lado, olhar para o lado e para cima

Uma pernada de Mariposa em decúbito ventral, seguida de outra pernada em decúbito lateral direita, depois pernada em decúbito dorsal e finalmente pernada em decúbito lateral esquerda Variante: apenas variação entre decúbito ventral e dorsal ou; apenas variação entre decúbito lateral direito e esquerdo ou; duas ações em cada decúbito seguida de alteração do mesmo		Aumentar o número de repetições em cada decúbito antes de se alterar para nova posição Manter os alinhamentos segmentares para minimizar o arrasto
Efetuar pernada de Crol e sculling com as mãos à frente do corpo, na entrada Variante: pull-boy nas pernas e faz scullings ou; pernas de Mariposa e sculling com as mãos ou; pernas de Bruços e sculling com as mãos		Movimento a partir do punho Movimento de "oito" mais curto Manter as mãos sempre imersas
Efetuar pernada de Crol com braçada encurtada de Bruços, acelerar a ação lateral interior		Efetuar movimento circular Desenhar o círculo com as mãos
Nado completo de Bruços com um ciclo de braçada curto, seguido de um ciclo de braçada amplo Variante: dois ciclos curtos e um amplo ou; um ciclo curto e dois amplos		Efetuar movimento circular Desenhar o círculo com as mãos Acabar a ação com cotovelos juntos, à frente do peito
Nadar Bruços com punhos fechados Variante: um ciclo com os punhos fechados, seguido de um ciclo com as mãos abertas		Nadar mais devagar Efetuar menor frequência gestual, acelerar os MS desde a entrada até à saída

Anexo: 7 - Plano de aula.

PLANO DE AULA DE NATAÇÃO – TURMA 12

Aula nº 2/8 da UD **Data: 19/04/24** **Hora:** 11H50- 12H40 **Duração:** 50' **Local: Piscina M.**	**Unidade Didática: Natação** **Função Didática:** Exercitar: técnica completa de crol e AMA (resp. mersão e flutuação) Introdução: Viragens abertas e pernada de bruços **Objetivos** **Cognitivo:** Conseguir identificar as determinantes técnicas inerentes a cada estilo de natação. Sendo assim, devem ser capazes de interpretar e executar os exercícios dos cartões tarefa **Motor:** Dotar os alunos da coordenação motora necessária para conseguirem realizar com sucesso os estilos de nado **Social**: Cooperação com os assistentes (feedback, motivação e logística)	**Nº de Alunos**: 19 **Material: 19** placas, pullboys e esparguetes. cartões tarefa

PARTE INICIAL — ⏱ 5'



Objetivo: Apresentar os conteúdos.

Situação de aprendizagem: Em meia-lua em frente ao professor.

Critérios de êxito: Devidamente equipados para a aula mantêm-se atentos.







Objetivo: Adaptação ao meio/ativação — ⏱ 5'

Situação de aprendizagem: Dentro de água (agarrados ou não ao cais)

V1 – Tocar com pés no fundo da piscina 20x

V2 – Tocar com a mão no fundo da piscina 10x

Critério de êxito: Inspira pela boca e expira pelo nariz, retirando o ar dos pulmões de forma a conseguir emergir em profundidade

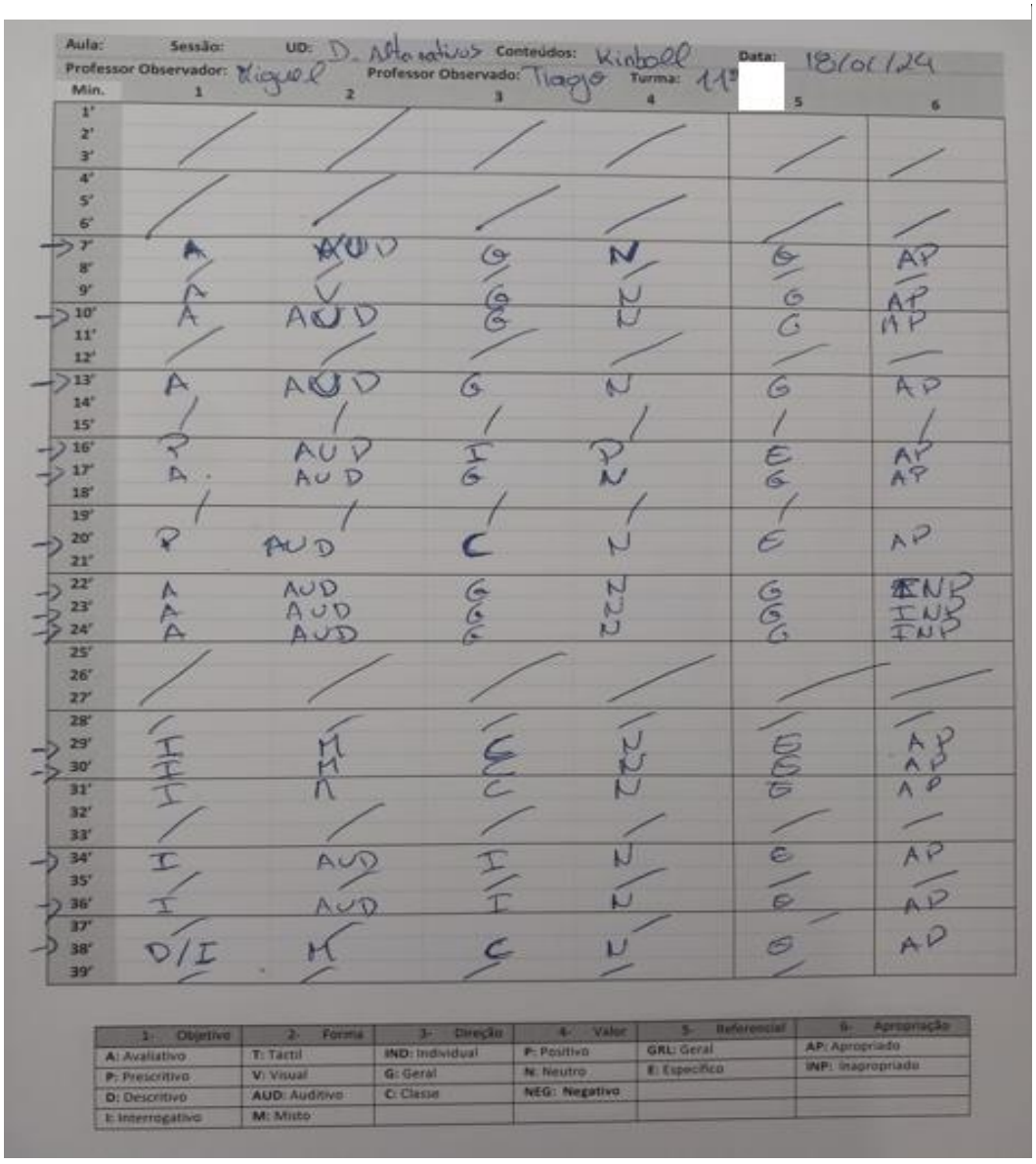
Palavras-chave:

Inspira pela boa expira pelo nariz

Faz bolhinhas

Retira o ar dos pulmões

Anexo: 8 - Ficha de observação do *Feedback.*



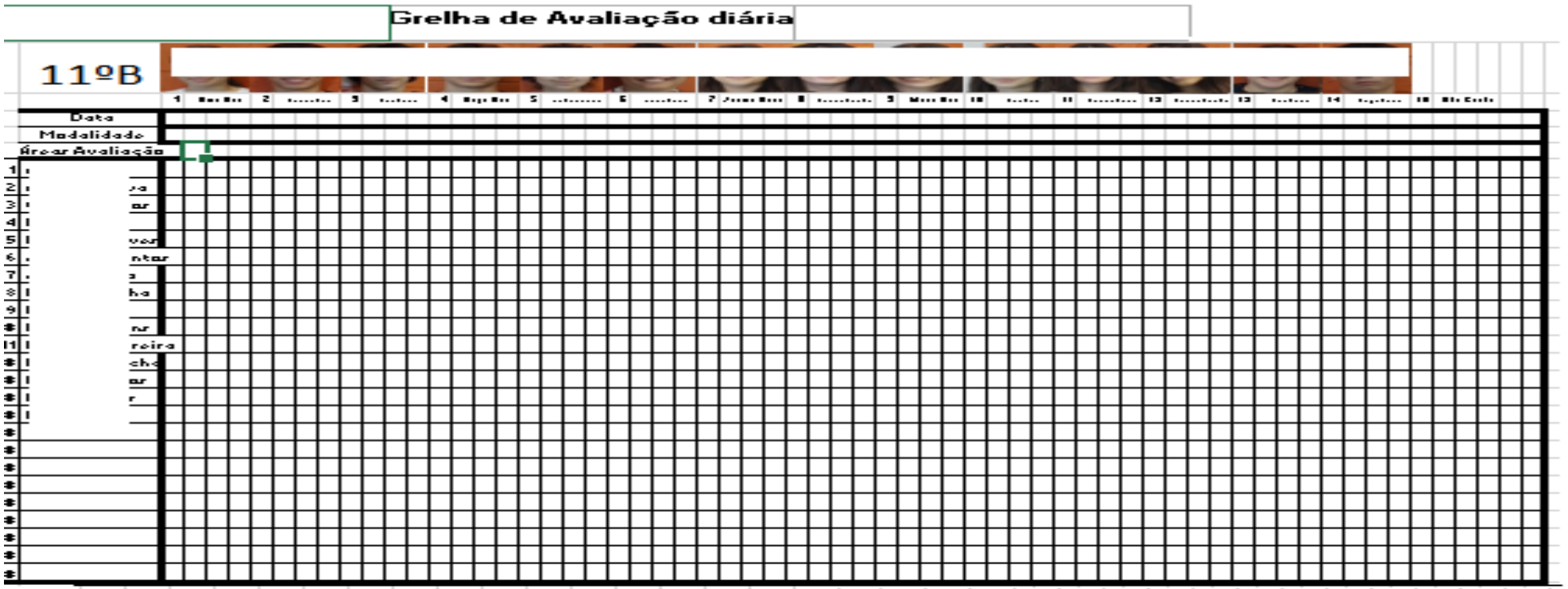
Aula: Sessão: UD: D. Alternativos Conteúdos: Kinball Data: 18/01/24

Professor Observador: Miguel Professor Observado: Tiago Turma: 11º

Min.	1	2	3	4	5	6
1'	/	/	/	/	/	/
2'	/	/	/	/	/	/
3'	/	/	/	/	/	/
4'	/	/	/	/	/	/
5'	/	/	/	/	/	/
6'	/	/	/	/	/	/
7'	A	AUD	G	N	G	AP
8'	/	/	/	/	/	/
9'	A	V	G	N	G	AP
10'	A	AUD	G	N	G	AP
11'	/	/	/	/	/	/
12'	/	/	/	/	/	/
13'	A	AUD	G	N	G	AP
14'	/	/	/	/	/	/
15'	/	/	/	/	/	/
16'	P	AUD	I	D	E	AP
17'	A	AUD	G	N	G	AP
18'	/	/	/	/	/	/
19'	/	/	/	/	/	/
20'	P	AUD	C	N	E	AP
21'	/	/	/	/	/	/
22'	A	AUD	G	N	G	INP
23'	A	AUD	G	N	G	INP
24'	A	AUD	G	N	G	INP
25'	/	/	/	/	/	/
26'	/	/	/	/	/	/
27'	/	/	/	/	/	/
28'	/	/	/	/	/	/
29'	I	M	G	N	G	AP
30'	I	M	G	N	G	AP
31'	I	M	G	N	G	AP
32'	/	/	/	/	/	/
33'	/	/	/	/	/	/
34'	I	AUD	I	N	E	AP
35'	/	/	/	/	/	/
36'	I	AUD	I	N	E	AP
37'	/	/	/	/	/	/
38'	D/I	M	G	N	G	AP
39'	/	/	/	/	/	/

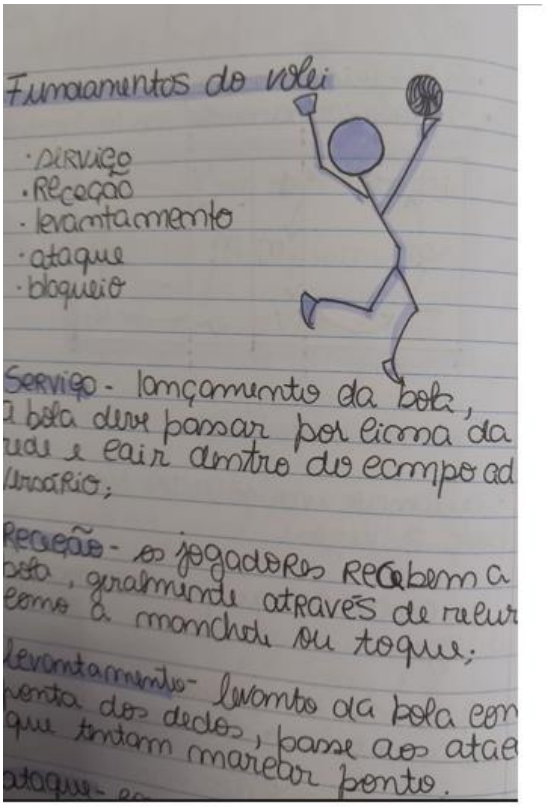
1- Objetivo	2- Forma	3- Direção	4- Valor	5- Referencial	6- Apropriação
A: Avaliativo	T: Tátil	IND: Individual	P: Positivo	GRL: Geral	AP: Apropriado
P: Prescritivo	V: Visual	G: Geral	N: Neutro	E: Específico	INP: Inapropriado
D: Descritivo	AUD: Auditivo	C: Classe	NEG: Negativo		
I: Interrogativo	M: Misto				

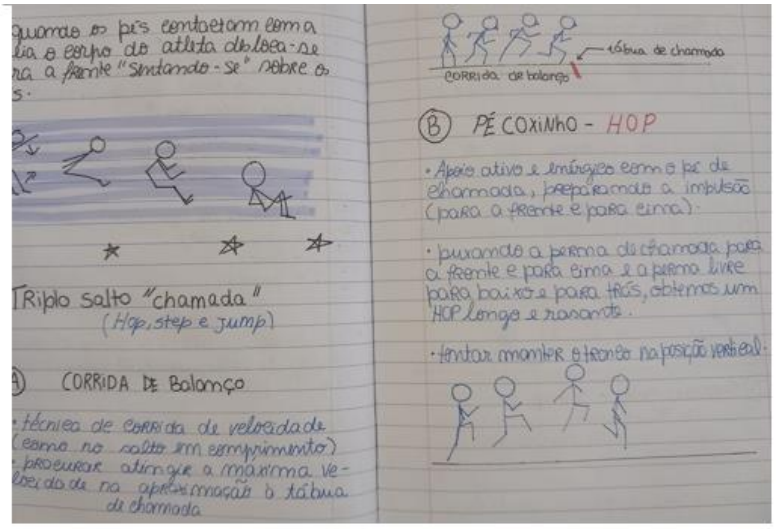
Anexo: 9 - Grelha de avaliação diária.

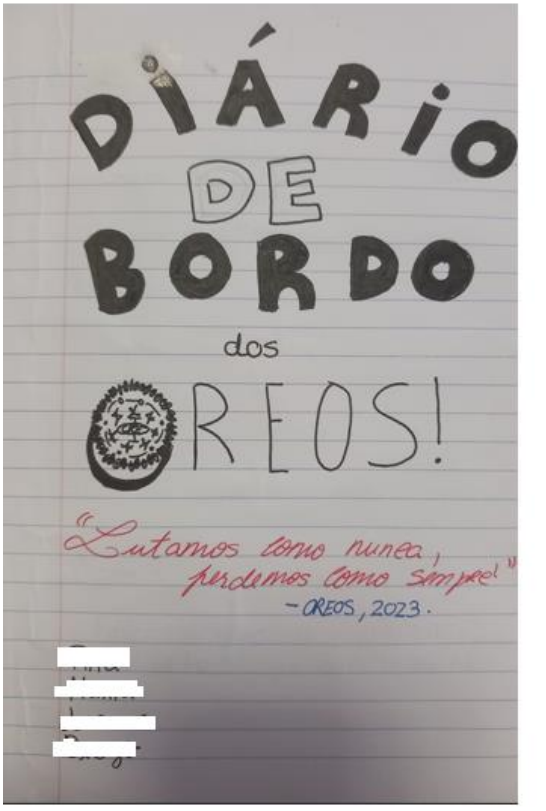


Aa - Trabalho aula (Jogo/Exercicio critério)
Ap - Avaliação Prática
Fu - Funções (**á**rbitro, **t**reinador, **m**esa, claque, capitão...)
Ap -Aptidão Física (condição física)
AT- **R**esponsável - **P**articipação - **C**omportamento
C- Conhecimentos específicos e gerais (questionamento, realiza a tarefa corretamente)

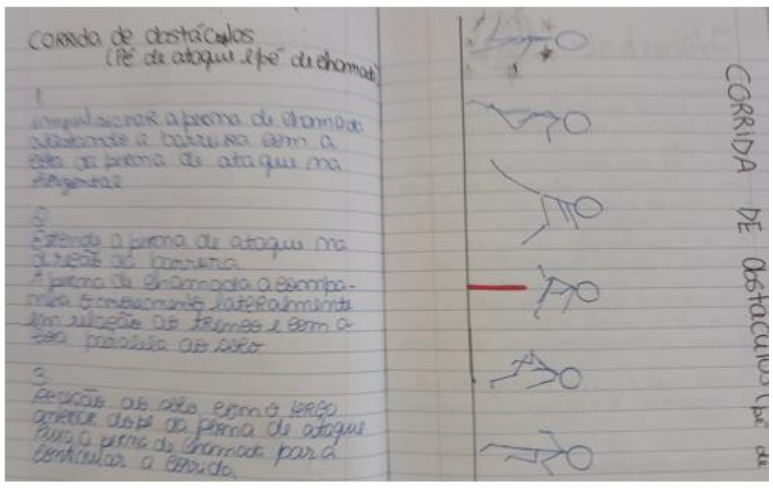
Anexo: 10 - Diário de bordo das equipas.



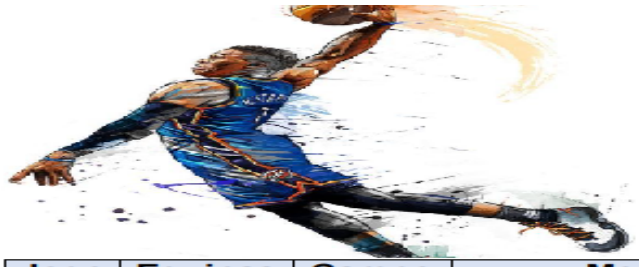








Anexo: 11 - *Roulement* do torneio de basquetebol.



Jogo	Equipas	Campo	Mesa	Arbitro
1º	1x2	1		
1º	3x4	2		
2º	1x5	1		
2º	2x6	2		
3º	3x6	1		
3º	4x5	2		
4º	1x3	1		
4º	2x4	2		
5º	6x1	1		
5º	5x2	2		
6º	4x6	1		
6º	3x5	2		
7º	1x4	1		
7º	2x3	2		
8º	5x6	1		

Classificação:

Equipa	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5	Total
1						
2						
3						
4						
5						
6						

1º

2º

3º

4º

5º

6º

Anexo: 12 - Diplomas de participação.



Anexo: 13 - Ficha de heteroavaliação.

Lançamento do peso

Aluno avaliador	Aluno avaliado	Peso debaixo do queixo encostado ao pescoço (cotovelo alto)		Sem agarrar o peso, estende o braço lançando para cima e para a frente		Na fase de recuperação a perna que está atrás avança sem calcar a linha de lançamento		Nota (1-5)
		⊗	✓	⊗	✓	⊗	✓	

Salto em altura

Aluno avaliador	Aluno avaliado	Corrida preparatória em semicírculo		Salto junto ao primeiro poste, subindo a perna livre		Cair com a parte superior das costas e com os pés para cima		Nota (1-5)
		⊗	✓	⊗	✓	⊗	✓	

Partida de blocos

Avaliador	Avaliado	**Aos seus lugares:** Pés nos blocos; Ambas as mãos à largura dos ombros sem tocar na linha de partida; joelho no chão		**Preparados:** Elevação da anca acima dos ombros (4 apoios)		**Partida:** Avanço rápido da perna de trás com o tronco ligeiramente inclinado à frente		Nota (1-5):
		⊗	✓	⊗	✓	⊗	✓	

Anexo: 14 - Padrões Gímnicos Motores.



Anexo: 15 - Ficha para o aquecimento de Ginástica.

Grupo: Tarefa para Treino funcional de ginástica

Nº exercício	Circuito treino	Elemento Gímnico	PMG's
1			
2			
3			

Padrões motores:

1. *Equilíbrio;*
2. *Suspensão;*
3. *locomoção;*
4. *Saltos;*
5. *Receção;*
6. *Balanço;*
7. *Rotação;*
8. *Apoio.*

Anexo: 16 - Ficha de autoavaliação para ginástica.

Autoavaliação para aprendizagem

Legenda (E, A e B):

(E)XPLORADOR: Estou na 'base da montanha' adaptando-me aos desafios que me são impostos e explorando os caminhos para o desenvolvimento de habilidades. Com um pouco mais de orientação, prática e incentivo, os exploradores estarão aptos para se tornarem aventureiros.

(A)VENTUREIRO: Estou na 'encosta da montanha' possuo uma certa proficiência nas habilidades, aventurando-me em diversas atividades que me permitirão chegar ao topo da montanha. Estou no caminho certo, mas posso ir mais longe!

(B)RUXO: Cheguei ao 'topo da montanha'. Executo as habilidades com proficiência e estou pronto para praticá-la em situações cada vez mais complexas. Posso explorar novos jogos e encorajar os escaladores menos experientes a acreditar que também podem.

Solo

Rolamento à frente	
Rolamento à retaguarda	
Apoio facial invertido	
Parada de cabeça	
Roda	
Ponte	
Avião	

Minitrampolim

Salto em extensão	
Salto engrupado	
½ Pirueta	
Pirueta	

Bock

Eixo	

Trave

Marcha frente e retaguarda em pontas	
Molha pé	
Meia volta	

Anexo: 17 – Ficha de preparação dos exercícios para avaliação sumativa.

Nome_____



Trave

Elemento Gímnico	Llg.	Ajudas S/N

Boque

Elemento Gímnico	Ajudas S/N

Minitrampolim

Elemento Gímnico	Ajudas S/N

Anexo: 18 - Unidade Didática de Badminton.

	Nº da aula		**1/2**	**3**	**4/5**	**6/7**	**8/9**	**10**	**11/12**
	Dia da aula		15 Fev	16 Fev	22 Fev	29 Fev	07 Mar.	08 Mar.	14 Mar
	Espaço de aula		Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.		
	Habilidades técnicas								
Badminton	Pega		Avaliação Diagnóstica (1x1)	Introdução	Exercitação	Consolidação			Avaliação Sumativa (1x1)
	Posição base			Introdução	Exercitação	Exercitação	Consolidação		
	Deslocamento			Introdução	Exercitação	Consolidação			
	Lob			Introdução	Exercitação	Exercitação	Consolidação		
	Clear			Introdução	Exercitação	Exercitação	Consolidação		
	Serviço curto				Introdução	Exercitação	Consolidação		
	Serviço Longo				Introdução	Exercitação	Consolidação		
	Encosto				Introdução	Exercitação	Exercitação	Consolidação	
	Amorti				Introdução	Exercitação	Exercitação	Consolidação	
	Remate					Introdução	Exercitação	Consolidação	
Ténis	Pega				Introdução	Exercitação	Consolidação		
	Posição base				Introdução	Exercitação	Consolidação		
	Bat. Esquerda e direita				Introdução	Exercitação	Consolidação		
	Serviço					Introdução	Exercitação	Consolidação	
	Situação de jogo					Introdução	Exercitação	Consolidação	
	Ofensivos	Finalizar			Introdução	Exercitação	Consolidação		Avaliação Sumativa (1x1)
		Imprevisibilidade				Introdução	Exercitação	Consolidação	
	Defensivos	Retorno posição base		Introdução	Exercitação	Consolidação			
	Formas de jogo	1x1		Introdução	Exercitação	Exercitação	Exercitação	Consolidação	

Cultura desportiva								
	Regulamento	AD	Objetivo do jogo, sistema de pontuação	Terminologia correta da modalidade	toque na rede é falta, assim como jogar o volante no campo do adversário			AS
	Terminologia e sinalética							
Condição Física								
	Resistência geral Coordenação motora	Será desenvolvida através de exercícios de ativação, na parte inicial da aula, e circuitos de condição física. Para além disto, esta será transversal à unidade didática de atletismo desenvolvida nas aulas de 45 minutos.						
Aspetos psicossociais								
	Cooperação Superação Empenho Responsabilidade	Os conceitos psicossociais serão desenvolvidos através da aplicação de algumas características dos MED, nomeadamente todos os alunos terão a mesma oportunidade para contribuir para a pontuação da sua equipa no torneio de badminton. Sendo incentivados a superarem-se e empenhar-se na obtenção do maior número de pontos para a sua equipa. Será incutido nos alunos a sentido de responsabilidade informando-os que caso não façam ou faltem à aula a sua equipa sairá prejudicada no torneio, pela falta de pontuação desse aluno. A cooperação será também enfatizada com elemento importante na realização das sequências de batimentos.							

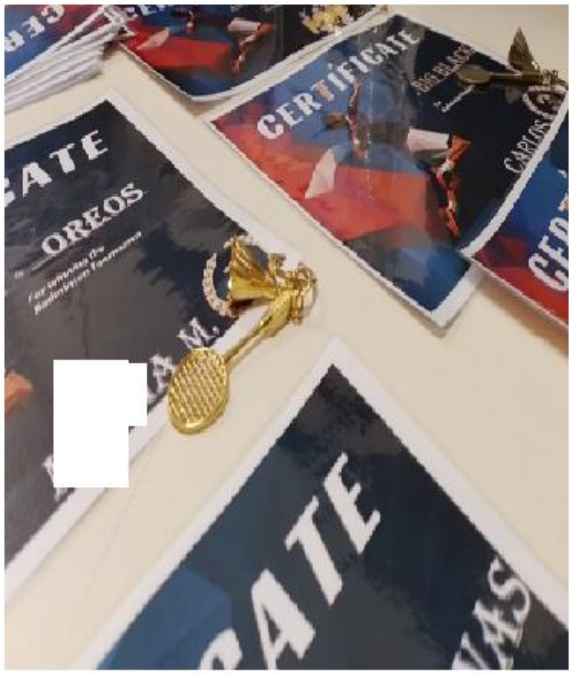
CONDIÇÃO FÍSICA EM BADMINTON

	Nº da aula	**1/2**	**3**	**4/5**	**6/7**	**8/9**	**10**	**11/12**
	Dia da aula	15 Fev.	16 Fev.	22 Fev.	29 Fev.	07 Mar.	08 Mar.	14 Mar
	Espaço de aula	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.		
	Condição Física							
Badminton	Circuito, de fortalecimento de MI, MS e Abdominais (Circuito de Tabata, com exercícios variados para fortalecer MI, MS e ABS)	Avaliação Diagnóstica (1x1)	Primeiro circuito 20'' exercício 20'' descanso		Segundo circuito 30'' exercício 20'' descanso		Terceiro circuito 30'' exercício 10'' descanso	
	Resistências Aeróbica (Corrida de resistência)			5 Voltas ao pavilhão em 7 minutos		7 Voltas ao pavilhão em 7 minutos		9 Voltas ao pavilhão em 7 minutos

Anexo: 19 - Entrega de prémios relativos ao torneio de Badminton.









Anexo: 20 - Cartão tarefa para natação.

Tarefa 1 Pernada de Bruços (20 X pernada)







- Seguram na divisória das pistas com as mãos
- Executam 20 repetições da pernada de Bruços
- pés virados para fora
- pés afastados e joelhos juntos

A Evitar: Pernada assimétrica e afastamento exagerado dos joelhos (Perna de rã)



Tarefa 2 Pernada de bruços com placa (2x) NADAR SEMPRE PELA DIREITA



- pernada para o fundo da piscina
- Para já não te preocupes com respiração....

A Evitar: Pernada superficial



Tarefa 3 Pernada de bruços com coordenação respiratória (2X)





- Elevação frontal da cabeça para inspirar
- Inspira rápido pela boca
- Realiza pernada de bruços
- Estender o corpo no final com deslize e expiração pelo nariz
- Repetir

A Evitar: Inspiração muito longa

Tarefa 4- Pernada de bruços na posição de costas



- pernada para o fundo da piscina
- Pernada forte e com movimento circular
- Ponta dos pés para fora

Anexo: 21 - Sistematização dos desafios e conquistas do 1º Período.

Período letivo	Modalidades/ Nº aulas	Problemas	Estilos/Modelos	Estratégias	Evolução
1º P 11º	**Voleibol** 1-Bloco 45' 7-Blocos 90' **Atletismo** 7-Blocos 45'	✓Conhecimento da modalidade; ✓Rotinas; ✓Gestão espaço e tempo; ✓Instrução (comunicação, Feedback); ✓Interação com os alunos; ✓Empenho motor; ✓Diferentes níveis habilidade.	✓Características do MID; ✓Tentativa implementação do MED; ✓Uso de tecnologias; ✓MAPJ.	✓Planeamento alternativo conforme espaço disponível e outros constrangimentos; ✓Abordagem progressiva à modalidade do voleibol ✓Ajuste do planeamento em resposta às dificuldades sentidas pelos alunos; ✓Formação de equipas; implementação do Diário de equipa; equipamentos; ✓Uso App *iOrienteering*.	✓Maior conhecimento da modalidade; ✓Melhoria do envolvimento dos alunos; ✓Maior rentabilização dos espaços e do tempo; ✓Maior regulação dos comportamentos.
1ºP 9º	**Basquetebol** 6-Blocos 90' **Atletismo** 6-Blocos 45'	✓Conhecimento da modalidade; ✓Interação com alunos; ✓Gestão espaço e tempo; ✓Empenho motor; ✓Diferentes Níveis habilidade; ✓Instrução (comunicação).	✓Características dos MID; ✓Tentativa implementação MED; ✓ E.J.Compreensão ; ✓APZ. Coop. avaliação pares.	✓Estudo da modalidade; ✓Planeamento alternativo; ✓Torneios e entrega de Diplomas ✓*Check-perform* (Dyson & Casey, 2016); ✓Tarefas em estações; ✓Manipulação dos constrangimentos do jogo para a participação inclusiva e melhoraria da compreensão do jogo; ✓Individualizar o feedback; fechar o ciclo de feedback; aumentar feedback tático; ✓Estratégias de verificação da compreensão dos alunos em relação às tarefas.	✓Maior conhecimento da modalidade; ✓Maior rentabilização dos espaços e do tempo; ✓Capacidade de gestão de 2 tarefas diferentes em simultâneo; ✓Melhoria na comunicação das tarefas; ✓Melhoria na interação com os alunos; ✓Maior foco tático da modalidade.

Anexo: 22 - Sistematização dos desafios e conquistas do 2º Período.

2º P **12º**	***Ginástica*** ***6****-Blocos 45'* ***4****-Blocos 90'* ***Atletismo*** ***1****-Blocos 45'* ***2****-Bloco 90'*	✓ *Colocar o aluno no cerne da APZ;* ✓ *Adaptar as tarefas aos diferentes níveis de habilidade dos alunos;* ✓ *Maior inclusão dos alunos com NEE;*	✓ *Características dos MED; APZ Cooperativa;* ✓ *Avaliação para APZ.*	✓ *Formação de equipas; definição Roulement dos capitães de equipa;* ✓ *Áudio reflexivo do capitão;* ✓ *Documentos de autoavaliação para APZ;* ✓ *Check-perform (Dyson & Casey, 2016);* ✓ *Material de apoio (Docs/ videos/ classRoom);* ✓ *Responsabilização das equipas pelo aquecimento geral, utilizando PGM's (ginástica);*	✓ *Passagem de professor diretivo para professor orientador;* ✓ *Maior envolvimento dos alunos nas tarefas;* ✓ *Tarefas melhor adaptadas para responder aos diferentes níveis de habilidade;* ✓ *Alunos reesposáveis pelo processo de APZ;* ✓ *Alunos Reflexivos.*
2º P **11º**	**Badminton** 2-Blocos 45' – 7-Blocos 90' **Atletismo** 6-Blocos 45'	✓ Conhecimento da modalidade; ✓ Diminuir o número de alunos que não fazem a aula; ✓ Melhorar o empenho dos alunos nas aulas.	✓ Forte uso do MED; ✓ Características APZ cooperativa; ✓ E.J.Compreensão.	✓ Estudo da modalidade; ✓ Torneio, equipas fixas durante toda a UD; criação de ligas; sistemas de pontuação; distinção de papeis dos alunos; ✓ Evento culminante e entrega de prémios; ✓ Estratégia de divisão do campo de badminton por zonas; ✓ Jogos lúdicos no badminton; ✓ Cartões tarefa; ✓ Check-perform (Dyson & Casey, 2016).	✓ Maior conhecimento da modalidade; ✓ Conciliação de vários modelos/estilos de ensino; ✓ Ambiente lúdico (regulado); ✓ Diminuição dos alunos que não participavam na aula; ✓ Aumento do esforço e empenho dos alunos; ✓ Melhor envolvimento cognitivo; ✓ Melhoria da instrução (comunicação; Feedback).

Anexo: 23 - Sistematização dos desafios e conquistas do 3º Período.

3º P 12º	**Natação** **4**-Blocos 90' **Futebol** 3-Blocos 45'	✓Conhecimento da modalidade; ✓Ambiente novo; ✓Preocupação com segurança; ✓Reequilíbrio controlo/liberdade.	✓Uso de características do PSI; ✓Abordagem multidisciplinar de Natação. ✓Características do MED; ✓ E.J Compreensão.	✓Uso frequente dos cartões tarefa; ✓Desígnio dos assistentes de cada equipa; ✓Abordagens de várias modalidades aquáticas; ✓Manipulação dos constrangimentos do jogo para a participação inclusiva e melhoraria da compreensão do jogo no futebol; ✓Elaboração dos equipamentos; ✓Torneios e entrega de prémios. .	✓Maior conhecimento da modalidade; ✓Melhoria do envolvimento dos alunos que não fazem a aula; ✓Melhoria da literacia aquática dos alunos; ✓Alunos progridem ao seu ritmo ✓Combinação de várias tarefas em simultâneo na mesma aula.
3º P 9º	**Natação** **4**-Blocos 90' **Orientação** 2-Blocos 45'	✓Ambiente novo; ✓Preocupação com segurança; ✓Reequilíbrio controlo/liberdade.	✓Maior utilização de cartões tarefa; ✓Abordagem multidisciplinar de Natação; ✓Uso de tecnologias.	✓Uso mais frequente dos cartões tarefa; ✓Desígnio dos assistentes de cada equipa; ✓Abordagens de várias modalidades aquáticas; ✓Uso da app WhatsApp; utilização da localização nos dispositivos móveis com mapas da escola; ✓Uso App iOrienteering.	✓Melhoria da literacia aquática dos alunos; ✓Alunos progridem ao seu ritmo; ✓Combinação de várias tarefas em simultâneo na mesma aula; ✓Desenvolvimento de habilidades na área da tecnologia.
3º P 5º	**Ginástica** **1**-Bloco 45'	✓Alunos de faixa etária mais baixa	✓Utilização MID.	✓Elaboração de exercícios com percursos de retorno; ✓Jogos lúdicos envolvendo os conteúdos de ensino;	✓Comunicação curta, simples e eficaz; ✓Elevado empenho motor dos alunos;

Anexo: 24 - *Game assessment performance 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 + nº de execuções ineficazes + nº de ajustamentos apropriados + nº 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

Anexo: 25 - Secção 1 do questionário.

Fora da escola, já praticaste badminton antes desta Unidade didática? *

Texto de resposta curta

A divisão do campo em zonas com diferentes pontuações (1,2,3) *

Por favor, seleciona a opção que mais fielmente reflete a tua perspetiva

- ◯ Não contribuiu para a minha compreensão do jogo
- ◯ Contribuiu pouco para a minha compreensão do jogo
- ◯ Neutro
- ◯ Contribuiu para a minha compreensão do jogo
- ◯ Contribuiu significativamente para a minha compreensão do jogo

Atribuir pontos extras às jogadas de eficácia (ex. Colocar o volante na zona 2 caso oponente esteja na zona 3) *

Por favor, seleciona a opção que mais fielmente reflete a tua perspetiva

- ◯ Não incentivou o meu esforço para aplicar os conceitos táticos aprendidos nas aulas
- ◯ Incentivou pouco o meu esforço para aplicar os conceitos táticos aprendidos nas aulas
- ◯ Neutro
- ◯ Incentivou o meu esforço para aplicar os conceitos táticos aprendidos
- ◯ Incentivou significativamente o meu esforço para aplicar os conceitos táticos aprendidos nas aulas

A criação de ligas e a respetiva multiplicação de pontos *

Por favor, seleciona a opção que mais fielmente reflete a tua perspetiva

- ◯ Não incentivou a minha participação e esforço durante o torneio
- ◯ incentivou pouco a minha participação e esforço durante o torneio
- ◯ Neutro
- ◯ Incentivou a minha participação e esforço durante o torneio

Anexo: 26 - Secção 2 do questionário.

Por favor, escolhe o número que melhor representa a tua opinião, tendo em conta a escala abaixo indicada *

A participação no torneio de badminton desafiou-me a superar os meus próprios limites

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

A minha Participação no torneio de badminton deve-se ao fato de querer ter boa nota a E.F.

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

Não vejo valor ou significado no torneio de badminton

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

A participação no torneio de badminton desafiou-me a desenvolver habilidades estratégicas e de tomada de decisão durante os jogos.

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro — Ligeiramente verdadeiro — Bastante verdadeiro

- ○ 1
- ○ 2
- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5
- ○ 6
- ○ 7

Por favor, escolhe o número que melhor representa a tua opinião, tendo em conta a escala abaixo indicada *

A participação no torneio de badminton permitiu-me aprender a importância da concentração e da disciplina para o sucesso na modalidade.

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

A participação no torneio de badminton é principalmente para cumprir requisitos externos, como obter uma boa nota ou evitar punições, e não por interesse pessoal na modalidade

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

Não vejo sentido em participar no torneio de badminton porque não vejo como isto contribui para o meu desenvolvimento pessoal ou acadêmico

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

Participar no torneio de badminton traz-me uma sensação de alegria e satisfação durante os jogos.

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5
- ◯ 6
- ◯ 7

Por favor, escolhe o número que melhor representa a tua opinião, tendo em conta a escala abaixo indicada *

Participar no torneio de badminton é importante para mim porque valorizo os benefícios como a alegria e a camaradagem que sinto ao praticar, como em qualquer outro desporto.

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

A participação no torneio de badminton deve-se ao facto de não querer desiludir os meus colegas.

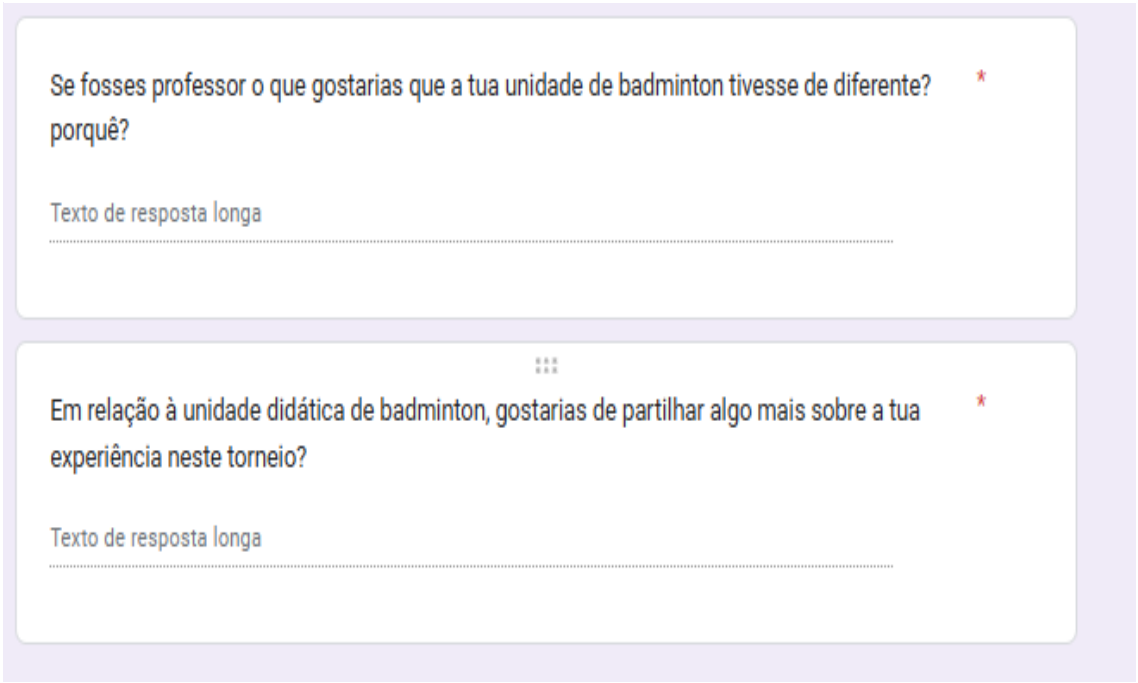
1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

Não vejo razão para me envolver no torneio de badminton, não sinto nenhum interesse ou conexão com este tipo de atividade.

1 2 3 4 5 6 7
Nada verdadeiro Ligeiramente verdadeiro Bastante verdadeiro

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5
- ◯ 6
- ◯ 7

Anexo: 27 - Secção 3 do questionário.



Anexo: 28 - Lembrança do 9º ano.



Anexo: 29 - Evento Pinta-me.

