



As experiências de desenvolvimento profissional e pessoal de um estudante-estagiário: da tormenta oceânica à serenidade das águas calmas

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

João Pedro Barbosa Abreu

Porto, julho de 2024

Ficha de Catalogação

Abreu, J. P. B. (2024). As experiências de desenvolvimento profissional e pessoal de um estudante-estagiário: da tormenta oceânica à serenidade das águas calmas. Porto: J. Abreu. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS PEDAGÓGICOS; DINÂMICA EM AULA; PEDAGOGIAS CENTRADAS NOS ALUNOS.

Dedicatória

A ti, avó:

Sempre quiseste o melhor para mim. Por isso, aqui estou eu. Um beijinho.

Agradecimentos

À FADEUP pela formação que me deu e a todos os professores pelo profissionalismo para nos preparar para o nosso futuro como representantes do DESPORTO.

Ao professor orientador, Cláudio Farias, pela ajuda fornecida ao longo do processo de escrita deste documento de elevada importância e pelas sugestões dadas para a melhoria do mesmo.

Ao professor cooperante, Luís Moreira, por toda a ajuda, companhia, e, acima de tudo, pelo amigo que foi ao longo de todo o ano. Muito daquilo que foi a minha melhoria ao longo do tempo, foi devido ao feedback e ajuda por parte do mesmo e ficará, para sempre, gravado como sendo uma excelente ajuda e um amigo no meu primeiro ano como professor de Educação Física.

A todos os colegas de turma do mestrado de ensino, que ficarão guardados com um grupo de pessoas amigas que ajudaram a manter o foco durante estes dois anos.

Ao núcleo de estágio, que sempre ajudou quando necessário e manteve um ambiente acolhedor para que a prática corresse de forma mais tranquila para todos.

À minha turma residente que ficarão na memória por serem a melhor primeira turma que poderia pedir nesta caminhada que está para começar.

Aos meus pais, que proporcionaram a minha caminhada e sempre apoiaram as minhas decisões de seguir a área do Desporto e da Educação Física.

Ao meu irmão, pela ajuda desde o primeiro ano de faculdade.

À minha namorada, pela presença e apoio constantes para que não saísse do foco.

Obrigado por tudo, isto é apenas o começo!

Índice Geral

Ficha de Catalogação	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Tabelas.....	IX
Índice de Anexos	X
Resumo	XI
Abstract.....	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
1. Introdução	1
1.1. A importância do estágio profissional como formação inicial do professor	1
1.2. Expectativas iniciais	2
1.2.1. Expectativas pessoais	2
1.2.2. Expectativas profissionais.....	2
1.3. Impacto do estágio profissional no estudante-estagiário	3
1.4. A metáfora.....	3
1.5. A estrutura deste relatório de estágio.....	4
2. Enquadramento pessoal	4
3. Enquadramento institucional	5
3.1. A estrutura do barco – a escola cooperante.....	5
3.2. Os pupilos do capitão – a turma residente.....	6
3.3. Novos membros da tripulação – a turma partilhada.....	8
4. Área 1 - Problemas e Boaventuras do Navegar – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem	9
4.1. A importância e o papel da Educação Física no currículo escolar	9
4.2. Que domínios educativos são desenvolvidos na Educação Física	10

4.3.	As exigências curriculares da Educação Física versus experiências profissionais no decorrer do estágio profissional	11
4.4.	Planeamento	13
4.5.	Realização da Prática	14
4.6.	Modelos e estilos de ensino como ferramentas pedagógicas ao serviço do ensino-aprendizagem na Educação Física	18
4.7.	Detalhes sobre a utilização de modelos pedagógicos para realizar objetivos educativos.....	19
4.7.1.	Modelo da Educação Desportiva: uma experiência de ligação entre a teoria e a prática	19
4.7.2.	Modelo de Aprendizagem Cooperativa: uma ajuda na socialização dos alunos e aprendizagem em ginástica.....	21
4.7.3.	Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo: uma forma de lidar com a evolução das etapas de aprendizagem.....	22
4.7.4.	Estilo de comando e de tarefa: um porto seguro em tempos de tormenta 24	
4.7.5.	Estilo descoberta guiada, convergente e divergente(?)	25
4.8.	“Ser mais eu” – uma reflexão sobre o carácter versátil, flexível e responsivo do processo de ensino-aprendizagem.....	27
4.9.	A importância da avaliação	29
4.9.1.	A avaliação diagnóstica	29
4.9.2.	A avaliação formativa.....	30
4.9.3.	A avaliação sumativa	32
4.10.	A reflexão: uma dimensão vital da aprendizagem profissional.....	34
4.10.1.	A reflexão a nível pessoal	34
4.10.2.	A reflexão a nível de núcleo de estágio	35
4.10.3.	A reflexão a nível do professor cooperante.....	35
4.10.4.	A reflexão a nível do professor orientador	36

5. Área 2 – Outros Capitães Marinheiros - Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	37
6. Área 3 – Uma Última Descoberta – Desenvolvimento Profissional.....	41
Análise do Desempenho do Jogo de Alunos do Ensino Secundário na Modalidade de Badminton	41
6.1. Resumo.....	41
6.2. Abstract.....	42
6.3. Introdução	42
6.4. Objetivo do Estudo	43
6.5. Metodologia	43
6.5.1. Participantes e Contexto.....	43
6.5.2. Procedimentos.....	44
6.5.3. Unidade de Ensino.....	44
6.6. Recolha e Análise de Dados	46
6.7. Resultados	48
6.7.1. Tomada de Decisão	48
6.7.2. Eficácia	49
6.8. Discussão e Conclusões.....	51
6.9. Sugestões para estudos futuros	52
6.10. Referências Bibliográficas.....	52
7. Conclusão	54
8. Referências Bibliográficas.....	55
9. Anexos.....	XIV

Índice de Figuras

Figura 1: Modalidades praticadas pelos alunos.	7
Figura 2: Classificações dos alunos em EF no ano anterior (9º ano).	7
Figura 3: Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA).	11
Figura 4: Cabeçalho da tabela de avaliação diagnóstica de ginástica de solo realizada pelo núcleo de estágio.	30
Figura 5: Utilização de vídeo na aula para corrigir a execução dos alunos, no caso, na corrida de barreiras.	33

Índice de Tabelas

Tabela 1: Planeamento anual com as respetivas modalidades e aulas previstas/leccionadas.....	14
Tabela 2: Mapeamento sinóptico do processo de ensino-aprendizagem anual.	15
Tabela 3: Atividades realizadas na comunidade escolar.	38
Tabela 4: Unidade de ensino de 14 aulas de badminton.....	45
Tabela 5: Medidas descritivas para a turma, rapazes e raparigas em relação à tomada de decisão e envolvimento no jogo.	48
Tabela 6: Medidas descritivas para a turma, rapazes e raparigas em relação à eficácia dos batimentos e à percentagem de pontos obtidos.	49

Índice de Anexos

Anexo 1: Ficha informativa sobre o aluno - preenchida na primeira aula.....	XIV
Anexo 2: Exemplo de planeamento semestral, registo de presenças, pontualidade e desempenho em aula.	XV
Anexo 3: Exemplo do planeamento dos conteúdos a abordar na unidade didática de atletismo e respetiva avaliação sumativa.	XVI
Anexo 4: Exemplo de uma tabela de avaliação sumativa, no caso, de badminton.	XVII
Anexo 5: Exemplo da ficha de codificação, GPAI, para o estudo de investigação.	XVIII

Resumo

A criação deste relatório de estágio fornece a última componente necessária à conclusão do segundo ciclo de estudos, nomeadamente, o mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Neste documento, tenta-se mostrar a caminhada de um estudante estagiário ao longo do seu primeiro ano como profissional de ensino, num contexto real de prática, sendo a mesma supervisionada por um professor cooperante. Este impacto inicial mostrou o que foi ir ao encontro das expectativas iniciais e também uma constatação de um mundo completamente diferente do esperado. O mesmo, apresenta situações vividas pelo estudante estagiário num contexto onde foi necessária a adoção de uma postura reflexiva, atenta e focada em evoluir. Este documento encontra-se dividido em três partes representando as três áreas de atuação. A primeira está relacionada com a gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem onde dou um enfoque especial e tento promover aquilo que foi a minha dinâmica das aulas, a experiência com alguns modelos de ensino e dificuldades que tenham surgido. A segunda diz respeito à integração do professor estagiário na comunidade de ensino e nas atividades em que participa, relatando uma série delas nas quais participei e como é que as mesmas impactaram no meu desenvolvimento profissional. Por fim, a terceira engloba um processo de investigação que tem como objetivo o desenvolvimento profissional e tenho presente na mesma um estudo relacionado com a performance dos alunos no jogo, na modalidade de badminton. Para terminar, na conclusão é feita uma dualidade sobre aquilo que era a ideia inicial do estágio e a situação em que o futuro professor se encontra, após um ano de variadas experiências.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS PEDAGÓGICOS; DINÂMICA EM AULA; PEDAGOGIAS CENTRADAS NOS ALUNOS.

Abstract

The elaboration of the present document aims at completing the cycle of studies related to the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. It tries to show the path of a preservice teacher in his first year as an education professional in a real context while being supervised by another teacher. This first contact showed what went according to the preservice teacher initial expectations and finding a completely different world from the presumed. This report shows situations lived by the preservice teacher in a context where became needed a reflexive posture, attentive and focused on improvement. This document is divided in three different areas representing the different moments of procedure. The first one is related to the management and organization of the teaching-learning process where I give a special touch trying to show what I tried to foment what was my class dynamics, the experience with some education models and some difficulties that may appeared along the way. The second one is about the integration of the preservice teacher into the school community and the participation he had in extracurricular activities where I report some that I've participated and how did they impact on my professional development. The last but not the least, the third one is about the investigative process of pedagogical action that aims professional development. In this area I have a study related with the game performance of the students in the game of badminton. To end everything, I make a conclusion with the duality between what was my first impression about the practicum and the situation that the future physical education teacher is in, after a whole year of new experiences.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL MODELS; CLASS DINAMYCS; STUDENT CENTERED APPROCHES.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AfL – Assessment for Learning

AS – Avaliação Sumativa

DP – Desenvolvimento Profissional

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UD – Unidade Didática

1. Introdução

1.1. A importância do estágio profissional como formação inicial do professor

Na profissão docente há noção de “desenvolvimento profissional” (DP) que é um processo fundamental. Este desenvolvimento está associado envolver os professores (ou futuros professores) numa variedade de situações e experiências educacionais com a finalidade de melhorar a prática dos professores e os resultados obtidos pelos alunos (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011).

Ao longo da carreira profissional dos professores, há uma série de atividades que englobam e permitem que este DP exista. As várias formações, palestras, seminários, entre outros eventos, permitem que haja uma melhoria no conhecimento e nas habilidades dos professores que, consequentemente, levam à melhoria da sua prática efetiva contribuindo para a sua evolução enquanto profissionais do ensino (Parker & Patton, 2016).

Na formação inicial, o estágio profissional (EP) oferece um meio de enorme ampliação das possibilidades de DP do estudante-estagiário; nomeadamente no que concerne o desenvolvimento das bases pedagógicas básicas (conceituais e operacionais) para (começar) a aprender a ser professor. Na minha opinião, o facto de podermos estagiar numa escola enquanto ainda não temos uma habilitação profissional, dá-nos imensas valências e experiências que nos permitem evoluir enquanto futuros professores de EF. No meu entender, este EP pode perfeitamente ser enquadrado nestas atividades de DP. O mesmo, tem um foco semelhante que é a evolução do estudante-estagiário e a sua melhoria como profissional para que, consequentemente, os alunos obtenham resultados mais positivos.

Dependendo da escola e da cultura em que estamos inseridos, Parker e Patton (2016) referem que há várias formas de definir uma DP efetiva. As mesmas autoras fazem referência a três situações possíveis: (1) o facto do DP estar relacionado com o envolvimento do professor no ambiente escolar; (2) o

desenvolvimento e melhoria da prática; (3) o impacto da DP no desenvolvimento e melhoria dos resultados cognitivos, psicomotores e afetivos dos alunos.

A meu ver, o EP vai ao encontro destas três possíveis definições de DP efetivo e mostra, mais uma vez, a importância do mesmo na formação inicial dos professores.

1.2. Expectativas iniciais

Neste segmento do documento, faz-se uma referência a algumas expectativas presentes na mente deste estudante-estagiário.

1.2.1. Expectativas pessoais

As minhas expectativas pessoais para este EP eram muito positivas. Como é mencionado no enquadramento pessoal, abaixo, a minha experiência de antemão enquanto treinador fez com que me sentisse à vontade com o facto de ter de lidar com alunos. Ao mesmo tempo, sabia que tinha um perfil indicado, nomeadamente, no que concerne à forma de planear, criar dinâmicas ativas e uma vertente comunicativa muito boas. Desta forma, estava entusiasmado para começar este estágio prevendo que iria encontrar um contexto difícil, com uma abordagem diferente da que estava habituado, com um leque de conteúdos muito mais abrangente em relação ao que era necessário na área do treino desportivo, entre outros aspetos.

Esperava encontrar um núcleo de estágio (NE) onde pudesse trocar ideias constantemente para melhorar os aspetos menos positivos durante toda a minha prática. Esperava um professor que me ajudasse a perceber quais os aspetos mais importantes a melhorar e que me desse algum feedback sobre aquilo que era a minha dinâmica de trabalho com jovens e crianças, que é algo muito pessoal e que ainda está em evolução.

1.2.2. Expectativas profissionais

A nível profissional, aquilo que esperava deste estágio era ficar realmente preparado para poder lecionar a EF a qualquer ciclo de ensino. Sinto que o primeiro ano deste mestrado nos ajuda bastante e dá-nos muitas informações importantes. No entanto, a teoria nem sempre reflete o que acontece

efetivamente na prática. Por vezes, não é possível aplicar os conteúdos como se idealiza na literatura, tal como vamos poder verificar nos pontos da realização da prática que se seguem neste relatório. Esperava poder continuar motivado ou ganhar ainda uma paixão maior por esta área da EF, mesmo sabendo que estou a entrar num ambiente difícil e muito trabalhoso.

1.3. Impacto do estágio profissional no estudante-estagiário

Este EP foi uma experiência muito rica para mim, em diversos aspetos. Fez-me perceber a diferença entre a área do treino desportivo e a área do ensino. Ajudou-me a melhorar o meu trabalho com crianças e jovens e acabei por concluir que, num contexto de treino de crianças e jovens, prefiro idades mais jovens enquanto no contexto de ensino, sinto-me melhor com um ano de escolaridade mais avançado.

O facto de ter de passar por diversos contextos de ensino, com diferentes turmas, num ambiente que me era estranho, ajudou-me a crescer e a olhar para esta profissão com ainda mais respeito.

Tornou-se um ano inesquecível, com alunos que nunca olvidarei porque o facto de ter sido um ano tão positivo em quase todos os aspetos, tornou esta experiência memorável. Posso acrescentar que, este estágio deixou em mim uma marca de professor e mostrou-me que realmente esta é a minha área e é neste contexto que pretendo estar.

1.4. A metáfora

Da tormenta oceânica à serenidade das águas calmas. Podemos transpor este cenário para o meu percurso neste EP. Numa fase inicial, tudo surgiu como um grande problema, tudo muito rápido e complexo, tudo muito irregular naquilo que era a minha forma de ver o ensino e aquilo que era necessário para o ensino, nomeadamente em termos de planeamento e necessidade de conhecimento. Contudo, com o avançar do ano e com o ganhar de novas rotinas e algum conhecimento, consegui acalmar-me e começar a perceber melhor o contexto onde estava e aquilo que precisava fazer. Após ambas as fases, cheguei a um momento final, mais bem preparado, com uma melhor noção sobre o ensino da EF e, dessa forma, termino o EP muito mais sereno e calmo.

1.5. A estrutura deste relatório de estágio

O presente relatório de estágio demonstra aquele que foi o meu percurso ao longo de todo o EP. Está dividido em várias partes, sendo elas a introdução, as respetivas áreas de estudo (Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 3 – Desenvolvimento Profissional) e uma conclusão.

É importante referir que é feito, antes de se introduzirem as áreas de estudo, uma contextualização sobre o EE e o seu contexto de prática profissional. No começo da área 1, é feito um enquadramento concetual sobre a importância da EF e sobre a necessidade deste tipo de experiências na formação inicial dos professores. Seguidamente, procede-se à explicitação de todos os temas mais pertinentes que estiveram em destaque no percurso realizado, bem como o meu parecer sobre todas as dificuldades sentidas e formas de estar no ensino.

Na área 2, são contextualizadas as atividades em que participei, a relação com a restante comunidade e a sua necessidade para o desenvolvimento profissional do EE. Além disto, é dada a minha experiência sobre acontecimentos vividos nessas atividades e a minha opinião sobre os mesmos assuntos.

Na última área, dedicada ao desenvolvimento profissional, é feito um estudo de investigação sobre a performance dos alunos no jogo de badminton. Aqui é representado um tema que eu gosto e senti a necessidade de investigar para, ao mesmo tempo, perceber se se notou uma evolução nos alunos.

Terminando, apresenta-se uma conclusão com aspetos importantes daquilo que foi vivido neste EP.

2. Enquadramento pessoal

Enquanto aluno, sempre gostei mais da EF do que qualquer outra disciplina. O meu desejo era que todos os dias tivessem uma aula de EF para poder desanuviar das restantes aulas e poder divertir-me a fazer qualquer que fosse a atividade proposta pelos professores. Nesta altura, o meu foco era dar

tudo de mim para mostrar que era bom na área do Desporto, e nem as aulas de condição física me faziam desgostar da EF.

Agora, olho para trás e vejo que gostei imenso de todas as minhas aulas, mesmo tendo em consideração o facto de ter tido muitos professores que não mostravam uma preocupação com as aulas da mesma forma que eu mostro hoje. Fico revoltado porque poderia ter aprendido mais, mas ao mesmo tempo dá-me uma motivação extra para poder ser, de agora em diante, o professor que não tive e dar aos meus alunos a qualidade no processo de ensino-aprendizagem que não tive, quando estava no lugar deles. Neste momento, sei o professor que não quero ser, sei as coisas que não quero dizer, sei aquilo que não pode acontecer numa aula.

Avançando no tempo e entrando na faculdade, vivi novas experiências e consegui expandir o meu gosto pela EF para o Desporto em geral, tornando-me treinador de futebol de formação. Este passo, que consegui dar antes de entrar no mestrado de Ensino, fez com que a minha forma de lidar com os alunos, a minha forma de comunicar, a minha forma de pensar fossem sendo refinadas. Como consequência, hoje, quando entro no mundo profissional do ensino, revejo-me com bases muito mais completas, alguma experiência em lidar com crianças e mais qualidades para me tornar um bom professor. Sei que a minha comunicação com os alunos e a minha postura são muito boas devido ao tempo que passei no futebol a aprender com outros treinadores e professores.

Sei, com toda a certeza, que a faculdade me permitiu entrar nos dois mundos que mais gosto e me preparou da melhor forma para poder ser um bom professor. Agora, o tempo na escola irá ser conciliado com o tempo no futebol e poderei tornar-me no melhor profissional de Desporto possível, aprendendo e evoluindo em ambos os contextos.

3. Enquadramento institucional

3.1. A estrutura do barco – a escola cooperante

Toda a experiência foi passada numa escola no Porto onde as condições foram muito positivas para a aprendizagem enquanto estudante estagiário devido às infraestruturas muito boas que a mesma apresentava. Optei por esta

escola para realizar o meu estágio por ser bem reconhecida e por ter recebido um feedback positivo de alguns colegas. Não me arrependo de nada da escolha que fiz!

A escola cooperante contava com o 3º ciclo de ensino e com o secundário, onde apresentava uma série de cursos disponíveis para os alunos, desde Artes, Ciências e Tecnologias, Economia e até cursos Profissionais. Com uma grande quantidade de turmas e de alunos, a distribuição dos mesmos pelos espaços de aula, requereu um planeamento cuidado, onde os professores de EF, incluindo o NE, participaram para que todos passassem por todos os espaços disponíveis para a leção das aulas.

Estes espaços eram 4 na totalidade, um ginásio interior dedicado à leção das modalidades de voleibol, badminton, ginástica de acrobática e ainda o salto em altura; um ginásio interior mais pequeno onde eram lecionadas as modalidades da ginástica de solo, dança e ainda eram realizados alguns testes de aptidão física; e dois campos exteriores, um coberto e um descoberto, para a leção das modalidades como o basquetebol, andebol, futebol e atletismo. O grupo de EF dispunha ainda de um pequeno espaço alternativo para a leção das aulas em tempos de chuva e ainda uma sala para a leção de aulas teóricas quando necessário ou quando as condições meteorológicas não permitiam o decorrer normal das aulas.

Em relação ao material disponível para as aulas, o mesmo apresentava-se em boas condições e, sempre que necessário, era feita a reposição com novo material. Todo o material era guardado numa arrecadação exterior, que servia os campos exteriores, e numa arrecadação interior que servia os dois ginásios.

3.2. Os pupilos do capitão – a turma residente

A turma residente foi de 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias. Foi uma turma que se iniciou com cerca de 24 alunos, mas que rapidamente sofreu muitas alterações com transferências para outras turmas e escolas, ficando um número constante durante todo o ano de 19 alunos, dos quais 12 rapazes e 7 raparigas. Na minha opinião, foi o número ideal de alunos para um ano de estágio devido à facilidade de gestão dos mesmos durante as aulas. Nenhum

aluno tinha necessidades educativas especiais, no entanto, alguns apresentavam níveis de aptidão para a disciplina muito baixos.

Numa primeira aula, foi-lhes entregue um pequeno inquérito para que os mesmos me dessem algumas informações importantes para o planeamento das aulas. Desse inquérito, consegui perceber que era uma turma muito ativa onde apenas 6 alunos não praticavam nenhum tipo de desporto e dos 13 praticantes, havia uma grande variabilidade de modalidades.

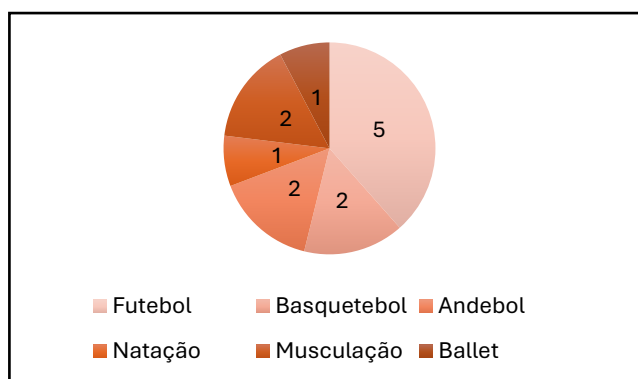


Figura 1: Modalidades praticadas pelos alunos.

Além deste aspeto, outro fator muito importante é a nota que os alunos obtiveram no ano anterior (9º ano), expostas na figura 2, e podemos concluir que é uma turma com bom rendimento na disciplina.

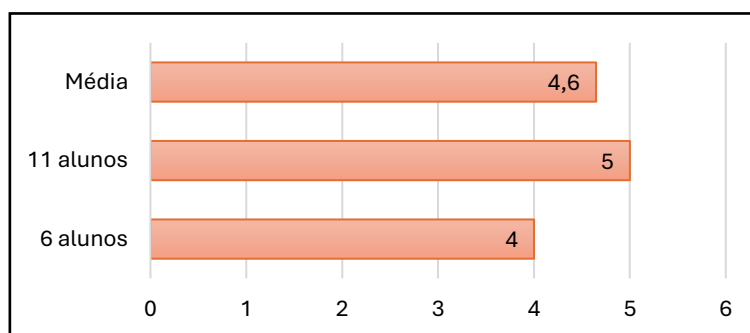


Figura 2: Classificações dos alunos em EF no ano anterior (9º ano).

Para além de outros aspetos muito importantes e mais pessoais, como os problemas de saúde existentes, os alunos foram questionados sobre o nível de gosto perante as modalidades que iam ser abordadas, obtendo resultados muito positivos para as modalidades de Voleibol e Badminton e muito negativos para a Ginástica de Solo, o Atletismo e a Dança. O Futebol foi a modalidade mais neutra entre as respostas. Isto permitiu-me, depois, realizar planos de aula que

fossem ao encontro das suas respostas, sendo que um número de respostas mais negativas vai fazer com que o meu planeamento seja muito focado em exercícios que os motivem e não os façam perder o interesse na modalidade, mesmo não gostando dela.

3.3. Novos membros da tripulação – a turma partilhada

É muito importante fazer referência ao facto de que, contrariamente ao que estava previsto, este ano, o NE teve uma preocupação acrescida em relação à turma partilhada. Aquilo que era suposto ser uma experiência de um período escolar, tornou-se numa experiência de um ano completo. Com isto, tive experiências em todos os ciclos de ensino lecionando ao 2º ano numa escola co-cooperante e ainda ao 6º ano noutra escola co-cooperante.

Foram experiências completamente distintas da que eu estava habituado com a minha turma residente e tornaram-se muito importantes para me mostrar contextos mais complicados que me podem surgir nos anos que se avizinham como professor de EF. Por um lado, pelo número elevado de alunos (no 2º ano) e pelas suas características completamente opostas às da turma residente, por outro, pelo tipo de alunos mais conflituosos (6º ano) e com níveis de motivação, em relação à EF, extremamente baixos.

Passei por algumas dificuldades em vários aspetos ligados ao controlo da turma, não no que diz respeito ao comportamento dos alunos, mas na qualidade de os colocar em atividade constante sem que houvesse problemas.

Apesar de terem sido experiências difíceis, cansativas, e trabalhosas, consegui perceber que, mesmo que tivesse uma turma com muita qualidade em todos os aspetos, não me identifico com estas idades e com estes ciclos de ensino da mesma forma que me identifico com o secundário.

4. Área 1 - Problemas e Boaventuras do Navegar – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem

4.1. A importância e o papel da Educação Física no currículo escolar

O que podemos retirar da literatura é que não há uma concepção concreta do que é a EF. Surgem vários problemas sobre as definições de vários conteúdos e da importância da EF para o currículo escolar.

Capel (2012), ajudou a tentar definir melhor o que é a EF e a sua importância para o currículo escolar. De acordo com a mesma, a EF é muitas vezes confundida com o desporto de recreação ou com o desporto em geral. Faz ainda referência ao facto de algumas pessoas considerarem a EF como sendo um leque de atividades físicas que ocorrem em espaços como um campo ou uma piscina. Além disso, outros pensam que a utilidade da EF na escola passa por os alunos aprenderem a utilizar o seu corpo ou a lidar com outros alunos incluindo o saber ganhar e perder.

Ora, esta autora, em diálogo com Whitehead, tentaram solucionar esta incerteza e propuseram algumas concepções sobre estes temas. Capel (2012) começa por distinguir o que é a educação física e o desporto de recreação, sendo que o primeiro é considerado um termo aplicado ao trabalho com o movimento nas escolas onde todos os alunos devem estar envolvidos, e o segundo compreendido como algo escolhido voluntariamente apenas para desfrutar.

Além disto, refere ainda que a EF tem muito valor e importância para o currículo escolar devido ao facto de permitir um desenvolvimento físico, uma competência do movimento e ainda um entendimento e conhecimento sobre abordagens para a obtenção de um estilo de vida saudável. Completa como sendo um tema onde a experiência do movimento é o foco central e o conteúdo é visto como um contributo para a educação dos alunos, na sua globalidade.

Concordando com as autoras acima, na minha opinião a EF é uma disciplina muito importante para o currículo escolar porque é a única onde podemos aprender através do uso do nosso corpo. Em momento algum, outra disciplina permite isto e promove o movimento como fonte de aprendizagem para os seus

alunos. Infelizmente, e de acordo com Capel (2012), a educação física muitas vezes é vista como um simples intervalo entre as outras disciplinas que são tidas como “mais sérias”, onde o foco principal é apenas descansar os alunos mental e cognitivamente para que, nas aulas seguintes, estejam novamente aptos. Isto traz consigo uma conotação muito negativa para a EF onde se entende que a mesma é apenas uma forma de divertimento e não tem associado a si um contributo importante para a educação dos alunos.

4.2. Que domínios educativos são desenvolvidos na Educação Física

Como referido anteriormente, a EF é a única disciplina que permite que os alunos aprendam através do uso do corpo.

De acordo com essa afirmação, Arnold (1979) refere que o movimento pode ser um grande contributo para a educação como um todo tendo em conta a educação sobre o movimento, através do movimento e em movimento. Educação sobre o movimento está associada a uma investigação racional que aborda o conhecimento nos campos da anatomia, fisiologia, física, psicologia, entre outros. Além disso, refere que esses campos e esse conhecimento é objetivo, partilhável e comunicável promovendo uma base de conhecimento e de compreensão que ajuda a entender aquilo que é executado.

Educação através do movimento está associada ao desenvolvimento cognitivo, estético e moral da educação promovendo nos alunos uma relação social, educação para o lazer e fitness e ainda para uma estivo de vida positivo. Além desta visão, refere ainda que a educação através do movimento pode ser vista de uma forma ilustrativa, onde o ambiente de aula se torna o local de experiências vividas e compreendidas em primeira mão ou então de uma forma funcional, onde a educação é vista como um veículo de aprendizagem através dos jogos e da necessidade inerente aos mesmos em relação às regras, por exemplo.

Em relação à educação em movimento, Arnold (1979) argumenta que as atividades de desenvolvimento valem a pena por si próprias e são intrinsecamente gratificantes. Além disso, afirma que a atividade física permite a uma pessoa se atualizar em relação à dimensão física e tornar-se mais atento sobre si próprio e o mundo em que ela habita.

Se cruzarmos todas estas informações com o que temos presente atualmente nas Aprendizagens Essenciais, podemos concluir que o referido acima em relação ao autor em causa, se transporta até aos dias de hoje e mostra que, os domínios desenvolvidos na EF vão ao encontro daquilo que se pretende para todos os alunos na saída da escolaridade obrigatória.



Figura 3: Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA).

4.3. As exigências curriculares da Educação Física versus experiências profissionais no decorrer do estágio profissional

Quando iniciei o ano letivo, em setembro, levava comigo uma conceção do que era para mim a EF e daquilo que eu pretendia transportar para o meu trabalho. Esta conceção baseava-se muito nas minhas experiências como aluno e como estudante na faculdade.

“Transportar o gosto que eu tenho pelo Desporto para os meus alunos de forma que entendam a importância do mesmo nas suas vidas.”

Resposta sobre a minha conceção de EF no 1º ano no MEEFEBS

Esta era a minha base para o trabalho ao longo do ano. Sempre pensei que tornar a EF numa disciplina em que os alunos gostassem de estar e sentissem prazer em realizar, era o meu principal objetivo. Quando me deparei com um currículo muito extenso, percebi que ser professor era uma profissão realmente difícil. Respeitar as exigências ao nível das aprendizagens essenciais ao mesmo tempo que procurávamos criar aulas com as progressões ideias de aprendizagem e que fossem motivadoras, tornou-se muito complicado. Desta forma, promover o gosto pela EF continuou a ser importante para mim, mas fiquei a perceber que essa minha visão era fruto de um aluno e de uma mentalidade em que “só é preciso fazer”. Ou seja, se a preocupação fosse apenas realizar as

tarefas, estava tudo bem. A questão é que temos de realizar as tarefas, cumprindo certas componentes tendo como alvo uma avaliação para a qual os alunos têm de estar preparados.

Com isto, fui alterando a minha conceção sobre a EF, sobre o currículo e sobre o que pretendia passar para os meus alunos. Passando por aquilo que foi o meu papel nas aulas, sempre procurei ser um professor com uma postura confiante que realizasse aulas motivadoras para os alunos com uma dinâmica muito ativa. O foco das minhas aulas deixei de ser eu e a minha vontade de passar uma mensagem de gosto, para um foco nos alunos, onde o meu objetivo era que eles fizessem sempre o seu melhor em todas as situações propostas com foco em melhorarem constantemente. De uma forma mais informal, esta minha conceção é baseada numa dinâmica de “*Scaffolding*” que segundo Smit et al. (2013) ajuda a os alunos a completarem uma tarefa na qual tenham dificuldade dando-lhes aos poucos um grau de competência maior ao ponto de eles conseguirem realizar tarefas semelhantes por conta própria.

Tendo este pensamento por base, a forma como vejo a EF hoje é completamente diferente. Os alunos, não têm de ser excelentes em todos os conteúdos do currículo. Os alunos têm de ganhar autonomia, têm de desenvolver o seu corpo na totalidade, têm de saber resolver problemas e, com isto, conseguirem reter as informações base sobre os conteúdos abordados.

No início, sempre pensei que os alunos tinham de ser excelentes em tudo aquilo que faziam porque os exercícios eram adequados ao seu nível, e isso fazia com que as minhas expectativas nunca fossem alcançadas. Contudo, a minha experiência em aula fez com que a minha perspetiva de ver as coisas se alterasse e o objetivo primordial passou a ser que os alunos dessem o seu melhor naquilo que lhes propunha. Se o seu melhor não correspondesse à excelência, estava tudo bem, desde que eles se esforçassem, ganhassem autonomia, melhorassem (mesmo que pouco) ao mesmo tempo que iam retendo os pontos mais importantes.

Usando um exemplo da corrida de barreiras, o meu objetivo não era que os alunos conseguissem, ao fim de um período, ter a forma perfeita da transposição das barreiras. Se eu tenho uma aluna que tem medo de realizar a

corrida de barreiras, como é que as minhas expectativas vão ser atingidas? Então, o meu foco passou a ser, cada um vai fazer o seu melhor, vai tentar refinar o melhor possível o seu movimento (tendo por base 3 ou 4 critérios chave) e no final avaliamos a sua prestação. Desta forma, o meu foco com esta aluna que tem medo da corrida de barreiras vai passar por colocar a mesma a transpor as barreiras, mesmo que seja a uma velocidade mais baixa e com uma técnica mais corriqueira. Se no final de um período, a evolução foi de “não consigo, tenho medo” para “já faço, mesmo que com algumas dificuldades”, então o meu trabalho está a ser bem feito.

4.4. Planeamento

Podemos fazer um salto ao início do ano letivo e falar de uma pequena reunião com o professor cooperante (PC). Num primeiro momento, o PC alertou o NE para a necessidade de um trabalho árduo da nossa parte quer no tempo dentro da aula como fora dela.

“Este é um ano muito difícil, não pela dificuldade das coisas, mas pela quantidade enorme de trabalho que vocês vão ter.”
Professor Cooperante, 28 julho 2023

Esta primeira reunião foi realizada, pela primeira vez, no mês de julho, ainda antes da pausa letiva de verão. O objetivo era organizar com o NE como seria a logística do planeamento de documentos tais como o Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC), as Unidades Didáticas (UD) e as reflexões quer das aulas quer das próprias UD. Foram estipulados prazos a cumprir com cada tipo de documento e, a partir deste momento, foi deixado nas mãos dos professores estagiários o trabalho autónomo sendo que o maior alerta foi:

“Eu não vos vou ensinar as modalidades, vocês têm de ter o domínio do conteúdo!”
Professor Cooperante, 28 julho 2023

Desta forma, o nosso sucesso como professores de EF dependia apenas de nós e daquilo que era o nosso investimento neste estágio.

A tabela 1 apresenta um pequeno planeamento anual daquilo que foram as modalidades lecionadas nos respetivos ciclos de ensino e o número de aulas previstas e lecionadas.

Tabela 1: Planeamento anual com as respetivas modalidades e aulas previstas/lecionadas.

Data	Turma	Modalidades	Aulas previstas	Aulas lecionadas
1º semestre	10º ano	Futebol	22	12
		Voleibol	13	13
		Ginástica	12	12
2º semestre	10º ano	Atletismo	19	19
		Badminton	14	14
		Dança	16	15
1º período	6º ano	Atletismo	9	9
		Basquetebol	10	10
		Badminton	8	7
2º período	6º ano	Ginástica	3	3
		Futebol	3	3
2º período	2º ano	Jogos Desportivos	16	16
3º período		Perícias e Manipulações		
		Deslocamentos e Equilíbrios		

4.5. Realização da Prática

Seguidamente procederei a apresentar um mapeamento sumário acerca do processo de ensino-aprendizagem. A tabela 2 apresenta informações sobre a matéria, os conteúdos, as pedagogias, problemas encontrados, razões desses problemas e algumas conquistas obtidas ao longo do tempo quer para o estudante-estagiário como para os alunos.

Destacar o ganho da confiança por parte dos alunos e do controlo da turma com a resolução de problemas que foram aparecendo.

Este foi um planeamento realizado ao fim de três meses quando a modalidade de futebol já tinha sido lecionada e a de voleibol estava em andamento. Foi uma forma de ver aquilo que estava a ser feito da melhor forma e aquilo que era preciso melhorar.

Tabela 2: Mapeamento sinóptico do processo de ensino-aprendizagem anual.

Projeto de Estágio		Estudante Estagiário		Núcleo de Estágio	
Matéria	Conteúdos/Objetivos	Pedagogias/Estratégias	Problemas encontrados	Porquê	Conquistas
Futebol (10º ano)	- Penetração, Contenção, Cobertura Ofensiva. - Criar ligações sociais entre alunos e entre aluno-professor. - Aumentar o gosto pela modalidade daqueles alunos que não gostam. - Transmitir algum conhecimento mais aprofundado da modalidade	- Exercícios de baixa dificuldade e que permitam que isto aconteça várias vezes. - Exercícios com competição, com pontos, transportar pontos entre exercícios, permitir que todos os alunos ganhem pontos. (MED) - Feedback interrogativo (Descoberta guiada).	- Níveis na turma muito díspares - Transmitir conhecimento mais aprofundado - Gestão da aula	- Exercícios por nível, equipas equilibradas com níveis misturados. - Alunos autónomos a fazerem equipas, “forçar” diálogo entre alunos para contar os pontos da equipa. - Dificuldade em gerir tudo ao mesmo tempo: transmitir conteúdo, organizar exercícios, contar pontos, dar feedback, cumprir tempo da aula.	- Alunos motivados - Confiança e controlo dos alunos - Progressão do desempenho dos alunos - Bom começo da PES (modalidade em que estou à vontade)
Voleibol (10º ano)	- Passe, Serviço por baixo, Deslocamentos, Side-out, Posição média, Comunicação, Diferenciação de papeis. - Jogo 2x2 / 3x3 - Manter alunos motivados.	- Manter os exercícios com competição, com pontos, transportar pontos entre exercícios, permitir que todos os alunos ganhem pontos. (MED) - Feedback interrogativo – Descoberta guiada. - Exercícios colaborativos	- Baixa motivação dos alunos, apesar de gostarem da modalidade (resolvido) - Desenhar tarefas adequadas ao nível dos alunos e que sejam motivantes - Arranjar variabilidade nos exercícios (criar várias variantes) - Erros na gestão do tempo de aula (umas vezes falta de tempo,	- Exercícios não estavam de acordo com o nível dos alunos. Alteração para o jogo 3x3. - Pouco conhecimento tático e técnico da modalidade bem como do seu conteúdo. - Devido à falta de novas variantes do exercício e devido ao conteúdo, adequado ao nível dos alunos, ser muito restrito (tudo na base do passe e da posição média).	- Ganhar novamente a motivação dos alunos. - Manter o controlo da turma. - Mais conhecimento sobre a modalidade.

			outras vezes tempo a mais)		
Ginástica (10º ano)	- Manter a motivação dos alunos alta. - Promover o gosto pela modalidade (apenas 4/5 alunos é que gostam de ginástica). - Fazer com que os alunos superem as suas dificuldades.	- Ensino cooperativo - Ensino de pares	- Pouco gosto pela modalidade, pouco interesse dos alunos - Alunos algum tempo parados e sem estar a executar o pedido.	- Modalidade difícil	
Atletismo (6º ano)	- Velocidade, Resistência, Salto em comprimento. - Ter alunos motivados	- Exercícios analíticos, com muitas repetições. - Instrução Direta - MED	- Alunos extremamente desmotivados. - Alunos não gostam de EF. - Aluno não comunicam, não respondem a nenhuma pergunta. - Aulas com 5/6 alunos a realizar a mesma e mais de metade a fazer relatórios.	- Alunos com idades muito diferentes, uns com 14 outros com 13 outros com 11 anos. - Turma com poucos alunos. - Contexto em que se encontra a escola e contexto familiar dos alunos (alguns institucionalizados)	- Alunos mais comunicativos

Basquetebol (6º ano)	- Promover o gosto pela modalidade e pela EF	- Exercícios com competição, com pontos, transportar pontos entre exercícios. (MED) - Exercícios analíticos e por estações. - Instrução Direta	- Alunos extremamente desmotivados. - Alunos não gostam de EF. - Aluno não comunicam, não respondem a nenhuma pergunta. - Alunos não querem jogar.	- Além dos acima referidos, pouca motivação dos professores devido ao número de alunos na turma (12 alunos, apenas 8/9 fazem aula efetiva) - Nível baixo dos alunos. - Mais questionamento.	- Mais alunos a realizarem as aulas.
Badminton (6ºano)	- Promover o gosto pela modalidade e pela EF	- Exercícios com competição, com pontos, transportar pontos entre exercícios. (MED)	- Alunos extremamente desmotivados. - Alunos não gostam de EF. - Aluno não comunicam, não respondem a nenhuma pergunta.	- Igual aos acima referidos.	- Alunos mais motivados pela modalidade. - Mais alunos a realizarem a aula (poucos relatórios). - Alunos já querem fazer jogo.

4.6. Modelos e estilos de ensino como ferramentas pedagógicas ao serviço do ensino-aprendizagem na Educação Física

Os estilos de ensino, que segundo Metzler (2017) e Rink (1993) também podem ser chamados de estratégias de ensino, são interações planeadas entre o professor e o aluno com o intuito de atingir uma série de objetivos. Podemos distinguir os estilos de ensino por algumas ações e decisões que os professores devem ter em consideração, certas e determinadas ações por parte dos alunos e o objetivo que é suposto cumprir na ligação professor-aluno (Mosston & Ashworth, 1986).

Tendo em conta que temos uma grande diversidade de alunos, com características específicas, com níveis de habilidade motora, cognitiva e social distintos (Mosston & Ashworth, 1986; Rink, 1993), devemos ter capacidade e à-vontade no uso de diferentes estilos de ensino para que consigamos chegar a todos os alunos, uma vez que, com essas diferenças, também terão objetivos pessoais diferentes (Kirk et al., 2006).

O foco principal dos estilos de ensino está relacionado com o “como” e o “porquê” do conteúdo abordado e não o “o quê” (Rink, 1993). Devemos ter atenção ao facto de que os alunos necessitam de receber um conteúdo adequado, instruções claras para a realização de uma tarefa, oportunidade de participar num nível de dificuldade de tarefas adequado bem como as suas respetivas progressões (Rink, 1993).

A quantidade de uso de estilos de ensino pode variar numa aula. Podemos passar uma aula de 30 minutos a utilizar sempre o mesmo modelo de ensino ou podemos no mesmo tempo passar por uma série de estilos de ensino distintos (Kirk et al., 2006).

Os modelos com que mais trabalhei na prática, foram o Modelo da Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), o Modelo da Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Johnson & Johnson, 1999) e ainda o Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2005). Em relação aos estilos de ensino, os mais adotados por mim foram o estilo comando e tarefa, descoberta guiada, convergente e divergente.

4.7. Detalhes sobre a utilização de modelos pedagógicos para realizar objetivos educativos

Nesta secção do documento, serão abordados os modelos pedagógicos que foram implementados mais frequentemente na prática deste estudante-estagiário bem como algumas adversidades que surgiram e como é que o mesmo lidou com elas.

4.7.1. Modelo da Educação Desportiva: uma experiência de ligação entre a teoria e a prática

No primeiro ano do nosso mestrado, na unidade curricular de Didática do Atletismo, o professor aplicou connosco, o MED. Ora, no contexto em que estava, isto é, uma turma de faculdade com alunos adultos e responsáveis, o MED teve um funcionamento incrível e suscitou algum interesse em mim de testar o mesmo num contexto de prática em que eu estaria inserido com alunos mais jovens e que nunca tinham tido contacto com o mesmo.

O MED tem como objetivo principal “recriar um contexto desportivo autêntico com a institucionalização de clubes, (...) registos de resultados e estatísticas dos desempenhos individuais e de grupo, com a atribuição de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo;” (Mesquita & Bento, 2013, pp. 191-221). Além disto, é um modelo onde há uma grande valorização da competição tornando a mesma como um elemento central da experiência desportiva. Completando, é necessário referir a necessidade de criar um clima e um ambiente que favoreça a participação, o desenvolvimento individual dos alunos onde haja oportunidades de jogar e de aprender de todos os participantes (Mesquita & Bento, 2013).

Todos estes objetivos foram colocados em prática, principalmente nas aulas da modalidade de futebol. Como era uma modalidade que pertence à minha área, sentia-me muito tranquilo na forma como transmitia os conteúdos aos alunos e na forma como organizava a aula. Uma forma que adotei de cumprir com todos os requisitos acima referidos, foi a divisão da turma em duas equipas. Dentro dessas duas equipas, todos os alunos tinham a possibilidade de ganhar pontos de alguma forma (p.ex., num meínho de 4x1, quando os alunos de fora fazem 6 passes, ganham 1 ponto, quando o aluno que está no meio corta a bola,

ganha 1 ponto. Todos os alunos vão ao meio, pelo menos uma vez. Desta forma, todos têm a possibilidade de, mesmo com alguma dificuldade que sintam, ganhar pontos para a sua equipa e saírem vencedores no final da competição.).

Além destes aspetos de dar oportunidade a todos, um dos aspetos que eu dou mais importância é a capacidade de socialização dos alunos. Uma turma onde não haja comunicação e socialização, na minha opinião, vai ser sempre mais complicado de trabalhar. Desta forma, e permitindo que os alunos falem entre si em vários momentos da aula para a contagem de pontos ou até para se corrigirem, por exemplo, permite que o domínio socio-afetivo seja cumprido com distinção. Vidoni e Ward (2009) referem que as capacidades sociais na EF são necessárias devido à interdependência das tarefas de instrução (ter um objetivo), de gestão (manter a ordem na aula), e da própria socialização entre alunos, dando ainda mais ênfase à utilização deste modelo de ensino nas nossas aulas (Carlson & Hastie, 1997; Hastie & Siedentop, 1999; Wallhead & O'sullivan, 2005).

Concluindo, este domínio social e afetivo entre os alunos, na minha opinião ainda é pouco explorado nas aulas porque muitas vezes o foco passa só em aprender uma habilidade motora específica esquecendo as interações dos alunos. Vidoni e Ward (2009) deixaram claro que as qualidades e capacidades sociais dos alunos ainda continuam pouco desenvolvidas e, para melhorar este aspeto, os professores devem implementar este domínio no currículo e na sua instrução das tarefas.

No entanto, nem tudo são pontos positivos e nem sempre o professor consegue colocar este modelo em prática. No meu caso, na modalidade de Atletismo, não foi uma experiência positiva quando tentei aplicar o MED de uma forma mais completa. Como se sabe, é necessária uma autonomia por parte dos alunos muito elevada para que as aulas corram da melhor forma, para que os alunos se corrijam durante os exercícios, para que os alunos saibam outras funções no jogo, entre outras tarefas que sejam atribuídas.

“Quando alguma coisa corre mal, devemos primeiro perceber o que é que não foi bem feito e se a falha foi do professor, dos alunos ou de ambos.”
Professor Cooperante, reunião do NEP, 17-01-2024

Esta frase do PC ajudou-me muito durante o ano porque na minha cabeça, o erro estava sempre no professor quando alguma coisa não corria como o

esperado. No entanto, neste caso do Atletismo, a falha foi dos alunos porque nas tarefas que dependiam unicamente da sua autonomia, falharam e, nesse aspeto, por muito que o professor tente, não consegue controlar. Se os alunos não trazem as tarefas de casa, se os alunos não se apresentam prontos para outras funções, se os alunos não se corrigem mesmo quando o professor lhes dá todos as componentes para atingir o sucesso na tarefa, torna-se muito complicado fazer com que o MED funcione.

Contudo, aquilo que se verificou passou muito longe da minha ideia inicial. O que se verificou na minha turma ao longo de todas as aulas é que os alunos não estavam a colaborar com esta forma de trabalho, mostrando pouca autonomia nos exercícios, mostrando pouca responsabilidade na tarefa de corrigirem os seus colegas, entre outros aspetos.

Reflexão da UD de Atletismo, 16-04-2024

Para terminar, aquilo que concluí ao fim da aplicação do MED foi que, aplicar o mesmo na sua totalidade é praticamente impossível num contexto escolar. Contudo, há aspetos muito positivos e que dão uma riqueza muita grande às nossas aulas. Desta forma, o que devo fazer, é uma aplicação mista de vários modelos, que será algo abordado no ponto 4.9. deste relatório de estágio.

4.7.2. Modelo de Aprendizagem Cooperativa: uma ajuda na socialização dos alunos e aprendizagem em ginástica

No que diz respeito á utilização do MAC, o mesmo foi aplicado na modalidade da Ginástica. O MAC é um modelo que nos diz que os alunos trabalham em pequenos grupos, estruturados e heterogéneos para tentar dominar o conteúdo de uma determinada tarefa (Dyson et al., 2010).

“We sink or swim together.” (Johnson & Johnson, 1999)

Além disso, os alunos são responsáveis por todo o material de aprendizagem e por ajudar os seus colegas de grupo a atingir o sucesso da tarefa (Cohen, 1994; Dyson & Casey, 2012) porque desta forma eles são capazes de passar pelo papel de professor e perceber o que é suposto aprender de uma melhor forma. No entanto, é importante perceber que não basta colocar os alunos em pequenos grupos que tornamos isso em aprendizagem cooperativa. É importante, segundo Dyson e Casey (2016) respeitar cinco

diretrizes que nos ajudem a perceber que realmente estamos a respeitar uma aprendizagem cooperativa sendo eles: (1) percepção clara de interdependência; (2) interação cara-a-cara considerável; (3) percepção de responsabilidade individual para sucesso do grupo; (4) uso frequente das habilidades interpessoais e de pequenos grupos relevantes; (5) uso regular de um processamento sobre o funcionamento do grupo para melhorar a eficácia futura do mesmo (Dyson & Casey, 2016).

No meu caso, e naquilo que foi a minha tentativa de aplicar este modelo, apenas o consegui cumprir em parte. De facto, dividi os alunos em grupos heterógenos e estruturados e dava-lhes tarefas para cumprirem ao longo da aula. Um dos aspetos que sempre frisei na aula, era a necessidade de eles se corrigirem mutuamente para que percebessem quais eram os seus erros nas execuções dos elementos e os pudessem corrigir.

No entanto, isto nem sempre foi possível. Como referi acima, os alunos apenas estavam em grupo e, em vez de se tornar uma dinâmica de aprendizagem cooperativa, os alunos não se corrigiam e apenas se interessavam em conseguir realizar os elementos individualmente. Este aspeto não foi recorrente nem sempre aconteceu, mas penso que é importante referir as falhas cometidas.

Algo que poderia fazer diferente e para promover mais esta dinâmica, seria avaliar, em contexto prático, as ajudas dos elementos. Desta forma, todos os alunos durante as aulas iriam trabalhar mais em conjunto, em aprendizagem cooperativa, para que conseguissem perceber como ajudar os colegas para que todos conseguissem obter sucesso no final.

4.7.3. Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo: uma forma de lidar com a evolução das etapas de aprendizagem

Este foi o modelo utilizado na modalidade de Voleibol. Tendo sido abordado no primeiro ano deste mestrado, nas aulas de didática do voleibol, optei por dar continuidade no meu ano de estágio porque realmente achei interessante o funcionamento das aulas e as dinâmicas existentes. Este é um modelo que acentua a necessidade de os alunos compreenderem e o jogo na sua totalidade e fazerem do processo de aprendizagem uma procura de

soluções. Além disto, é importante que todos tenham oportunidades equitativas de prática legitimando a aquisição das componentes táticas, técnicas e físicas pela prática de um jogo modelado, em referência ao jogo formal (Mesquita, 2006). Esta abordagem perante os alunos é realizada por etapas e de uma forma gradativa de modo que os alunos, para poderem avançar para uma etapa seguinte, devem ter o conhecimento completo dos conteúdos da etapa em que se encontrarem. Posto isso, de forma a clarificar as tarefas de aprendizagem para os alunos, seja num nível tático ou num nível técnico, é necessário que os alunos conheçam as componentes críticas dos movimentos técnicos, como é que se realizam esses movimentos e em que situações é que os mesmos devem ser aplicados (Mesquita, 2006).

No que diz respeito à minha experiência prática com este modelo, penso que consegui respeitar muito bem o mesmo no que diz respeito ao planeamento das minhas aulas. Toda a UD foi planeada com base no MAPJ e penso que os resultados obtidos pelos alunos foram bastante positivos graças a isso, até um certo momento.

O facto deste modelo nos indicar que só devemos avançar para uma etapa seguinte quando os alunos já dominam a etapa em que se encontram, torna a abordagem do professor perante os alunos ligeiramente mais complicada. Digo isto porque, como sabemos, a turma em questão era bastante heterogénea e quando uns alunos já estavam pronto para avançar para uma etapa seguinte, outros estavam ainda num nível mais abaixo. Desta forma, a gestão das aulas passou a ser diferente daquela que previa inicialmente. Optei por dividir, na grande maioria das vezes, os alunos por níveis de habilidade já que, segundo Steenbergen-Hu et al. (2016), o principal objetivo desta divisão é criar um ambiente mais homogéneo de aprendizagem para que as instruções dos professores vão ao encontro do nível dos alunos e das suas necessidades, ao mesmo tempo que os mesmos beneficiam de interações com um colega de nível semelhante.

Esta divisão teve um resultado positivo até ao momento em que notei uma desmotivação dos alunos nas minhas aulas, mesmo sabendo que esta era uma modalidade que eles gostavam. Aqui foi quando percebi que a etapa que tinha selecionado inicialmente, já não era a mais adequada a eles.

Desta forma, decidi avançar para a etapa seguinte, utilizando um jogo diferente, com um número de interações, dificuldades e relações no jogo entre alunos diferentes. Neste ponto, reconheço uma falha minha enquanto professor de uma forma que me deixou desiludido por ter sido demasiado ambicioso.

Após passar para a etapa seguinte, cometi o erro de tornar as situações de jogo ainda mais complexas do que o natural delas. Caí neste erro por fazer uma má análise do nível dos alunos e, desta forma, os resultados não foram tão bons quanto os desejados. Em relação à motivação, os alunos mostraram muito mais interesse por se sentirem desafiados por mim, no entanto, a função do professor é assegurar que a aprendizagem dos conteúdos é consolidada por parte dos alunos.

“Isto foram erros da minha parte, nas decisões que tomei. Pensei que com aquela evolução inicial dos alunos, eu conseguisse promover um desenvolvimento ainda maior nos alunos usando esses conteúdos mais complexos.”
Reflexão da UD de Voleibol, 07-01-2024

Quando tomei esta decisão, quis arriscar mesmo sabendo que estava a ser ambicioso. No entanto, temos de ter atenção que, apesar de ser um ano de experimentação para nós professores estagiários, estamos a lidar com alunos que estão a realizar o percurso académico normal e não podem ser prejudicados em momento algum nem ser considerados “ratos de laboratório”, tal como o professor orientador nos diz.

Concluindo, apesar dos erros cometidos, foi uma das modalidades com a qual melhor me identifiquei e mais gostei de abordar com os meus alunos. Penso que as situações vividas nesta experiência ficaram marcadas e servirão para me tornar melhor professor no futuro.

4.7.4. Estilo de comando e de tarefa: um porto seguro em tempos de tormenta

Como referi no ponto 4.8.1., a utilização do MED falhou com a modalidade de Atletismo. Ora, quando alguma coisa não corre como o esperado, nós temos de adaptar a forma de trabalhar para tentar colmatar todas as falhas. Neste caso em particular, a solução encontrada, e que teve muito sucesso pelos resultados obtidos, foi a utilização do estilo de ensino de comando e de tarefa.

O estilo de comando é centrado no professor e no conteúdo onde todas as deliberações são do encargo do professor. Diz-nos, também, que é o professor que tem o poder de definir e demonstrar a tarefa que deve ser executada pelos alunos. Além disto, estabelece o local onde se realiza a tarefa, a sequência, o início e o fim da mesma, bem como o ritmo que os alunos devem respeitar quando estão a realizá-la (Gomes et al., 2017).

Já o estilo de tarefas indica-nos que o professor é que explica e/ou demonstra a tarefa conforme aquilo que é desejado dos alunos. Isto serve para que se adquira a noção de que um bom desempenho está associado à repetição da tarefa e ao conhecimento dos resultados (Gomes et al., 2017).

Quando o MED falhou, pelos motivos já referidos, a utilização destes dois estilos de ensino permitiu que a transmissão de conteúdos se tornasse mais facilitada e direta. Em relação aos alunos, os mesmos começaram a ter um nível de empenhamento motor nas aulas bastante mais elevado (dados medidos pelos colegas do NE), principalmente na disciplina da corrida de barreiras.

Ao mesmo tempo, para além da instrução, o facto de assumir o controlo da aula por completo, dando menos liberdade aos alunos, fez com que a gestão da aula em termos de controlo da turma e de planeamento fosse mais tranquila e executada com sucesso.

Com a utilização deste estilo, as aulas passaram a ter um rumo diferente, sendo tudo mais analítico, de menos descoberta autónoma, mas que apresentou melhores resultados nos alunos (avaliação formativa e sumativa com aspetos mais positivos)
Reflexão da UD de Atletismo, 16-04-2024

4.7.5. Estilo descoberta guiada: convergente e divergente(?)

Os estilos de descoberta são aqueles com os quais melhor me identifico. Como referi anteriormente, é muito importante que os alunos percebam aquilo que estão a executar, não sendo importante apenas o sucesso dessas ações. Para mim, é mais importante que o aluno tente realizar a ação correta, mesmo que não tenha sucesso, do que realizar uma tarefa meramente por ordem minha e sem entender o porquê dessa situação.

Estes três estilos, caracterizam-se pela possibilidade de os alunos participarem na criação e descoberta de soluções (uma só solução no caso do estilo convergente), para as tarefas propostas pelo professor. Desta forma, faz sentido que se dispense mais tempo com os nossos alunos durante as tarefas, estimulando-os a pensar por si próprios na resposta acertada, promovendo assim o desenvolvimento do autoconceito e sentido crítico, na seleção das respostas (Catunda & Marques, 2017).

Com a utilização destes estilos, surgem alguns pormenores de grande importância aos quais o professor deve ter atenção, nomeadamente a criação de um clima motivacional orientado para a tarefa tendo em conta que o mesmo está associado a resultados num nível comportamental afetivo, cognitivo e moral mais positivos (Braithwaite et al., 2011; Martins, 2015; Papaioannou et al., 2012).

O melhor exemplo que tenho relacionado com estes estilos de ensino, ocorreu na modalidade de Badminton. Inicialmente, o meu foco ao longo de todas as aulas estava a ser muito relacionado com todos os aspetos técnicos. Após ser feita a segunda observação formal por parte do professor orientador, em reflexão com o mesmo, percebi que, todos os aspetos ligados ao contexto tático do jogo, não estavam a ser abordados. Desta forma, o que podíamos concluir, é que os alunos só estavam a jogar “por jogar” sem terem um objetivo concreto para além de ganhar o ponto e sem perceberem aquilo que seria mais benéfico para si consoante a situação em que se encontravam.

Após alteração na minha forma de estar e de atuar nas aulas, comecei a dar mais ênfase aos aspetos táticos do jogo e reparei numa melhoria muito significativa dos alunos na sua qualidade do jogo (assunto a ser abordado na área 3).

A minha abordagem foi baseada, em grande parte, nestes estilos de ensino. Em todos os momentos da minha instrução, estes estilos estavam presentes, fazendo sempre questões aos alunos para que esses percebessem o jogo em vez de apenas o jogarem. Durante o próprio jogo, sempre que um aluno realizava um batimento inadequado, fazia questão de parar o jogo e questionar o aluno o porquê desse batimento, se foi o mais adequado ou não, porquê de ser adequado ou não e, se não, o que é que poderia ter feito diferente.

Desta forma, os alunos iam dando as respostas que eu pretendia e eu ia encaminhando-os para o resultado que pretendia.

Concluindo, tornei a dinâmica das aulas bastante mais interessante e o processo de ensino-aprendizagem acabou por se volver numa situação em que todos ganhávamos porque os alunos começavam a entender o jogo e eu começava a obter os resultados pretendidos para uma avaliação com mais qualidade.

4.8. “Ser mais eu” – uma reflexão sobre o carácter versátil, flexível e responsivo do processo de ensino-aprendizagem

Nesta secção ofereço uma perspetiva global sobre a minha perspetiva relativa à flexibilidade pedagógica necessária para conseguir responder aos problemas pedagógicos com os quais me deparei.

Aquilo que nos foi mostrado e ensinado no nosso primeiro ano deste mestrado, foi feito com base em todos os modelos existentes. Os professores deram-nos a conhecer todas as formas possíveis de abordar as nossas aulas tendo em conta a literatura disponível. Ora, na minha opinião, isto é muito importante porque nos dá uma base de trabalho muito ampla. Contudo, aquilo que considero mais importante é a capacidade de sermos nós próprios durante todo o processo de ensino-aprendizagem, aquilo que defendo é que tenho de “ser mais eu”.

Com isto quero dizer que se tentarmos ser um professor que segue a literatura de todas as formas, se tentarmos ser um professor que alguém quer que sejamos, não estamos a ser fiéis a nós mesmos e acabamos por nos tornar infelizes naquilo que fazemos. Segundo Rink (2001), colocando as coisas de forma simples e clara, não há uma teoria única de aprendizagem que explique efetivamente o fenómeno da aprendizagem ou a falta dela. Dessa forma, não poderá haver apenas uma única forma de nos aproximarmos da instrução. Completando ainda mais esta visão, Rink (2001) diz-nos que quando gastamos todos os nossos esforços para provar que um modelo de ensino é melhor ou pior que o outro, limitamos aquilo que realmente podemos aprender sobre a verdadeira dificuldade do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, pretendo falar um pouco da minha dinâmica das aulas que me torna um professor mais concretizado e, na minha opinião, mais competente. Esta é uma dinâmica em que todos os alunos recebem um grau de importância igual na aula. A socialização entre eles é essencial para o bom funcionamento da mesma, os alunos devem ser desenvolvidos na sua totalidade (seja domínio motor, cognitivo ou psicossocial), a todos os alunos deve ser exigido o seu melhor e não a excelência. Por fim, todos eles devem sentir-se felizes na aula enquanto consolidam os conteúdos necessários.

É desta forma que gosto de planejar e atuar nas minhas aulas. Claramente que isto foi uma dinâmica que fui aprendendo com colegas de trabalho e fui adaptando para aquilo com que melhor me identifico.

No entanto, é importante mostrar que isto não é feito com base no acaso. Apesar de ser uma dinâmica muito própria, podemos concluir que a mesma surge de uma utilização híbrida de vários modelos de ensino. Os modelos mais conhecidos atualmente e que eu utilizei neste meu processo, nomeadamente o MED e o TGfU, surgiram na tentativa de eliminar o ensino através dos modelos mais tradicionais e técnicos (Quina & Graça, 2011). Isto vai ao encontro do que Graça e Mesquita (2007) referem que todos estes modelos seguem alguns princípios: (1) o jogo como um espaço de problemas; (2) a importância da compreensão; (3) da tomada de decisão e da consciência tática; (4) o aluno como construtor ativo da sua aprendizagem, que, no fundo, vai muito ao encontro dos pontos referidos anteriormente que estão presentes nas aulas que leciono.

Contudo, Hastie e Buchanan (2000), Hastie e Curtner-Smith (2006) e Ricardo (2005) dizem que há um aumento de estudos empíricos sobre experiências vividas utilizando modelos híbridos em contextos e várias modalidades desportivas diferentes.

Concluindo, penso que a minha dinâmica nas aulas é muito positiva e, para além de me deixar mais à vontade naquilo que faço, permite-me fazê-lo com muita mais qualidade, precisamente por ser um misto de vários aspetos importantes de uma série de modelos de ensino. Confesso que enquanto estou na prática, não penso em todos os modelos de ensino, apenas me guio por fatores básicos de gestão da aula como a transição entre exercícios, a instrução

e tudo aquilo que seja mais benéfico para os alunos. Contudo, penso que isso não invalida o facto de o trabalho ser feito e bem feito.

“À minha maneira, com o mesmo cuidado, a respeitar o pedido, mas mais à vontade. Sinto que tenho de ser eu, para ser um bom professor. Sinto que se fugir àquilo que defendo para tentar aplicar as coisas de outra forma, não vou ter o mesmo sucesso nem me vou sentir o mesmo professor.”
Reflexão da UD de Badminton, 07-05-2024

4.9. A importância da avaliação

Aqui é feita uma pequena exposição sobre a importância da avaliação para este estudante estagiário e em que domínios e momentos é que a mesma ocorreu na sua prática pedagógica.

4.9.1. A avaliação diagnóstica

Como sabemos, a avaliação diagnóstica (AD) é importante porque é o primeiro contacto que temos com os alunos numa certa modalidade. É aqui que podemos aferir o nível deles para depois partir para um planeamento das aulas mais cuidado e adaptado às características dos mesmos.

Apesar de ter uma importância elevada, a AD, no meu caso, foi útil numa fase inicial, na modalidade de futebol, porque ainda não conhecia de maneira nenhuma os alunos, mas depois tornou-se pouco utilizada. Isto aconteceu devido ao facto de as modalidades abordadas serem de elevada dificuldade para aquele que é o nível escolar dos alunos.

Inclusive, quando se iniciou o segundo semestre, a primeira modalidade a ser abordada foi o atletismo. Em conversa com o NE e com o PC, o mesmo referiu-nos que não era necessário realizarmos a AD nesta modalidade porque já conseguíamos prever que os alunos não iam ter um bom nível, quer pela dificuldade da modalidade em si, quer pelas respostas que nos deram nos inquéritos iniciais. No que diz respeito às restantes modalidades, realizei uma primeira aula mais simples, com apenas jogo (badminton e voleibol) de forma a fazer uma avaliação inicial dos alunos, mas sem as formalidades todas de uma tabela com critérios como se propõe a AD. Nas modalidades de dança e de atletismo não foi realizada qualquer AD, iniciando as aulas com os conteúdos mais básicos do nível introdutório. Na modalidade de ginástica, foi realizada uma

pequena avaliação inicial, prevendo, também, um nível introdutório dos alunos (que se veio a verificar mais tarde). Para terminar, a modalidade de futebol, como referido, foi a única a receber uma AD mais formal e completa.

As dificuldades que senti na realização da AD, passaram por utilizar uma tabela demasiado extensa com muitos critérios a serem avaliados para o grande número de alunos e o pouco tempo de aula disponível. As tabelas de AD no primeiro semestre foram todas realizadas em conjunto com o NE. Como ainda estávamos numa fase inicial do ano letivo e não tínhamos a experiência de campo, as tabelas mostraram-se muito extensas (figura 4) para todas as modalidades planeadas, tornando pouco prático o seu uso nas aulas e acabando por ter uma utilidade muito limitada.

Turma	Introdutório																			
Habilidades	Cambalhota à Frente		Cambalhota à Frente Plano Inclinado		Cambalhota à retaguarda				Passagem por pino no pinto		Subida para pino		Roda no pinto							
Componentes Críticas	Mantém a mesma direção durante o enrolamento	Termina com os pés juntos	Mantém a mesma direção durante o enrolamento	Termina com os MI afastados e em extensão	Faz repulção dos braços na fase final	Mantém a mesma direção durante o enrolamento	Termina com os pés juntos	Termina com os MI afastados e em extensão	Passa de delatado ventral para pino elevando as pernas	Termina com cambalhota à frente	Recua as mãos e sobe gradualmente os pés	Termina com cambalhota à frente	Apóia alternadamente as mãos	Faz recepção equilibrada	Apóia alternadamente os pés					
a																				
a																				
a																				
a																				
a																				
Elementar																				
Cambalhota à frente		Cambalhota à frente saltada		Cambalhota à retaguarda				Avião		Pino de Braços		Roda		Rodada						
Mantém a mesma direção durante o enrolamento	Termina com os MI juntos	Termina com os MI afastados e em extensão	Chamada a pés juntos	Termina em equilíbrio	Braços em elevação anterior	Repulção dos braços na fase final	Termina em equilíbrio	Termina com MI unidos e estendidos	Tronco paralelo ao solo	MI em extensão	Alinha em extensão os segmentos corporais	Alinhamento e extensão dos segmentos do corpo	Termina com cambalhota à frente	Extensão dos segmentos corporais	Saída em equilíbrio	Braços em elevação lateral oblíqua superior	Realiza chamada e ritmos dos apoios corretos	Realiza impulsão dos braços	Realiza o fecho rápido dos MI	Recepção a pés juntos e semi-desquilíbrios laterais

Figura 4: Cabeçalho da tabela de avaliação diagnóstica de ginástica de solo realizada pelo núcleo de estágio.

4.9.2. A avaliação formativa

A avaliação formativa, para mim, é a mais importante em todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, foi uma avaliação que esteve sempre presente em todas as modalidades que foram abordadas.

A avaliação formativa, pode ser entendida como todas as atividades realizadas quer pelo professor quer pelos alunos (se trabalharem em pares), para obter informação que depois tem o propósito de modificar as tarefas seguintes. Além disto, a informação tem de ser utilizada para efetivamente alterar o planeamento das aulas de maneira a responder às necessidades dos alunos (Black & Wilam, 1998; Kirk et al., 2006; Lund & Veal, 2013).

O meu melhor exemplo de avaliação formativa ocorreu na modalidade de voleibol. Ora, a minha análise inicial do nível dos alunos foi correta e consegui enquadrar os mesmos no nível certo, sendo que as tarefas propostas eram todas adequadas aos mesmos e iam de acordo com as suas necessidades para melhorarem. No entanto, a evolução dos alunos foi muito significativa e fez com que a sua motivação nas aulas estivesse a baixar e, consequentemente, o seu rendimento também. Quando percebi isto, num momento em que realizava uma situação de jogo normal (que era o exercício que os alunos mais gostavam), comecei a tentar perceber o que é que poderia estar a falhar. Desta forma, passei os últimos 15 minutos dessa aula a realizar uma avaliação formativa, sem sequer dar feedback aos alunos sobre qualquer que fosse o conteúdo. Quando terminou a aula, percebi que os alunos já apresentavam uma qualidade no jogo que não correspondia ao nível em que os tinha colocado inicialmente. Desta forma, e em conversa com os alunos no final dessa aula, tentei que eles me dissessem o que sentiam e percebi que eles queriam um desafio maior para as aulas seguintes.

Concluindo, nas aulas seguintes alterei por completo o planeamento e a forma de ação na aula para tentar responder às novas necessidades dos alunos e dar-lhes, ao mesmo tempo, um novo desafio. Se não tivesse realizado esta avaliação formativa, muito possivelmente os alunos iriam perder o total interesse na modalidade nas restantes aulas e perderiam a confiança em mim como professor.

“Desta forma, e para responder às competências dos alunos, acabei por realizar uma avaliação formativa que acabou por originar uma alteração da unidade didática, de um jogo 2x2 para um jogo 3x3 e, consequentemente, algumas alterações a nível tático que estão associadas a essa estrutura. Em geral, penso que esta alteração foi bastante positiva porque permitiu que os alunos não estagnassem a sua evolução e deu-lhes a oportunidade de experimentarem uma forma de jogo diferente e mais complexa.”

Reflexão da UD de voleibol, 07-01-2024

Podemos ainda falar de um tipo de avaliação formativa que prezei bastante, mas que tive pena de não conseguir aplicar da melhor forma com os meus alunos, devido às suas características e comportamento em aula. Este tipo de avaliação formativa é denominado em inglês de “*assessment for learning*” (AfL). Usemos o termo em inglês para facilitar. O AfL é uma forma de avaliação onde os alunos têm um poder ativo na sua própria aprendizagem. O objetivo principal do AfL é fornecer feedback aos alunos que lhes permita perceber o seu

progresso em relação a um objetivo em concreto. Além disto, também serve para permitir que os alunos sejam os responsáveis da sua própria aprendizagem (Chng & Lund, 2018). O AfL informa-nos das estratégias instrucionais mais efetivas, significativas e que valham a pena para melhorar o ensino e, por sua vez, a experiência de aprendizagem dos alunos (Tannehill et al., 2013).

Apesar de ser uma visão de avaliação que me cativa muito, penso que é difícil de aplicar com uma turma onde, apesar de ter bastante qualidade, a autonomia é baixa, como o caso da minha turma residente.

4.9.3. A avaliação sumativa

A avaliação sumativa (AS) foi sempre realizada no final das UD em todas as modalidades com a exceção da modalidade de atletismo. Nesta modalidade, optei por dividir a mesma por blocos para as respetivas disciplinas. Desta forma, achei por bem realizar a AS sempre que terminava uma disciplina para que os conteúdos estivessem mais presentes nos alunos e não prejudicasse os seus resultados. Optei por fazer este processo desta forma porque, no início do ano letivo, na modalidade de futebol, a AS foi realizada muito tempo após a última aula prevista devido ao mau tempo e à falta de condições por parte da escola para realizar a avaliação. Devido a esses imprevistos, o desempenho dos alunos nessa AS foi muito inferior ao que era comum nas aulas que foram normalmente lecionadas.

Aquilo que sempre nos foi passado pelo PC foi que só podemos avaliar aquilo que abordamos nas aulas. Caso contrário, a avaliação estaria a ser injusta para com os alunos por não respeitar os modelos de trabalho de ao longo das aulas.

Outro aspeto muito importante relacionado com a AS, é o uso da tecnologia para tornar o processo mais facilitado para o professor. Inicialmente, tinha uma ideia pessoal de que as tecnologias só vieram para “estragar” muito daquilo que são os objetivos da EF. Contudo, após recorrer ao uso das mesmas para me ajudar nas avaliações dos alunos, percebi que a minha visão era superficial e desfasada da realidade.

O uso das tecnologias, esteve presente em quase todas as minhas avaliações sumativas. Na modalidade da ginástica, o facto de gravar as sequências dos alunos permitiu-me analisar cuidadosamente todos os pormenores para que as classificações atribuídas fossem “o menos injustas possível”, tal como o nosso PC nos diz. No atletismo, em todas as disciplinas foi necessário a gravação da avaliação dos alunos devido ao facto de ser muito pormenorizado e acontecer num período muito curto. No badminton, recorrer ao vídeo foi a melhor forma de avaliar os aspetos táticos dos alunos porque numa aula de 30 minutos, é muito complicado avaliar todos os alunos em aspetos tão complexos do jogo. Por fim, na dança, a coreografia dos alunos teve de ser gravada para poder avaliar num momento posterior todos os alunos com cuidado porque as suas classificações, apesar de serem um grupo, não podiam ser as mesmas pelas prestações individuais que os alunos demonstraram.

Mesmo que não fosse para a AS, utilizei em alguns momentos da aula o meu telemóvel para gravar a execução dos alunos de algumas tarefas (por exemplo, a transposição das barreiras) de modo a mostrar-lhes aquilo que poderiam estar a fazer menos bem, sem terem a noção disso.



Figura 5: Utilização de vídeo na aula para corrigir a execução dos alunos, no caso, na corrida de barreiras.

*“Ó professor, eu já estou a passar a barreira o mais rente possível, não estou a saltar”
Perceção de um aluno sobre a sua transposição das barreiras, aula de atletismo.*

Após gravar a sua execução e mostrar-lhe no momento exatamente após o aluno percebeu que, afinal, a sua execução não era a melhor e que eu estava a corrigir um aspeto que precisava de ser melhorado.

*“For example, teachers can use video-based feedback to enrich the way they teach game pedagogy. In particular, the analysis of video footage showing tactical aspects of the game may foster higher levels of insightful tactical play and greater participation by students”
(Koekoek et al., 2018, p. 13)*

*[“Os professores podem utilizar feedback baseado em vídeo para enriquecer a forma como ensinam a pedagogia dos jogos. Em particular, a análise de vídeos que mostram aspetos táticos do jogo pode promover níveis mais elevados de jogo tático perspicaz e maior participação dos alunos”]
(Koekoek et al., 2018, p. 13)*

4.10. A reflexão: uma dimensão vital da aprendizagem profissional

A capacidade de refletir sobre a nossa prática é, na minha opinião, uma das coisas mais importantes. Isto, porque através de uma reflexão daquilo que fizemos, vamos perceber onde é que erramos, e o que é que podíamos ter feito diferente e melhor.

É um aspeto vital que os professores em estágio (e, na minha opinião, todos os outros professores), sejam adaptáveis, preparados criticamente e preparados para conseguir responder às necessidades dos nossos alunos. Desta forma, para conseguirmos responder a esta responsabilidade de forma efetiva, os professores precisam de cultivar uma forma de pensar reflexiva que se vai tornar essencial para melhorar a sua habilidade de integrar o pensamento crítico na sua prática efetiva (Azevedo, 2024).

4.10.1. A reflexão a nível pessoal

No que diz respeito às minhas reflexões ao longo do ano, este sempre foi um aspeto muito positivo da minha prática. Todas as aulas foram alvo de uma reflexão em que o meu objetivo era seguir uma linha de pensamento como a seguinte: (1) os motivos por detrás daquele planeamento; (2) o que é que correu

bem? (3) o que correu mal e porquê? (4) como é que posso corrigir e alterar melhorando a aplicação na próxima vez que me deparar com a situação?

Estes 4 pontos foram sempre a base das minhas reflexões e posso dizer que as mesmas fizeram com que alterasse o plano para as aulas seguintes, mais que uma vez. Contudo, uma das minhas dificuldades no início do ano, era realizar esta reflexão no próprio momento da aula. Durante o decorrer das tarefas propostas, eu era capaz de identificar os erros, mas muitas vezes não conseguia chegar à solução para corrigir, naquele momento, os erros encontrados. Desta forma, a minha reflexão ocorria sempre numa fase pós-ação.

O PC referiu em reunião logo nas primeiras semanas, que a minha capacidade de reflexão já estava num nível bastante positivo quando lhe apresentei uma reflexão sobre uma aula de futebol. A partir deste momento, decidi continuar a seguir a mesma forma de estruturar o meu pensamento crítico.

4.10.2. A reflexão a nível de núcleo de estágio

Boyd e Fales (1983) estenderam a conceção de reflexão para um domínio onde a mesma deixava de ser unicamente um esforço cognitivo individual e passava a ser reconhecida como uma partilha enriquecida de diversas perspetivas e abordagens.

Em consonância com a opinião destes autores, a reflexão realizada em reunião com o NE, por vezes, tornava-se muito interessante e útil para aquela que era a nossa prática efetiva. Um aspeto que permitiu esta reflexão em grupo foram as observações formais que o núcleo teve de realizar entre si, num total de 8 observações. Desta forma, os colegas de núcleo identificavam alguns problemas, que o professor que deu a aula poderia não ter percebido, e numa discussão saudável para expor todos os acontecimentos e alternativas possíveis, o núcleo tornou-se um pilar de reflexão bastante útil.

4.10.3. A reflexão a nível do professor cooperante

O PC, individualmente, tinha poucos momentos de reflexão sobre aquilo que acontecia nas aulas. As suas opiniões eram dadas quando estávamos em reunião com o restante NE, todas as semanas. Fora estes momentos, a relação com o PC era mais tranquila e informal. Penso que os feedbacks dados em todas

as reuniões sobre as reflexões pessoais que fazia foram sempre adequados e permitiram-me alterar algumas rotinas. Dentro delas, nomeadamente o controlo da turma, por exemplo, com o simples facto de colocar todas as raquetes e os volantes de badminton por baixo da rede sempre que pretendia dar alguma instrução de um exercício ou um feedback mais geral para a turma. Simples pormenores que o PC reparava, faziam com que o funcionamento da aula se alterasse para melhor.

4.10.4. A reflexão a nível do professor orientador

A reflexão com o professor orientador aconteceu em dois momentos distintos, presencialmente, na escola cooperante, logo após a aula terminar. Penso que este contacto com o PO é muito importante e deveria ser mais recorrente. Digo isto porque, dos dois momentos em que tive a oportunidade de trocar ideias sobre a minha prática e a prática dos meus colegas de núcleo, retirei sempre aspetos que nunca me surgiram que podiam alterar o funcionamento das aulas para melhor.

Como o PO está mais ligado ao mundo da literatura, consegue ter um leque de situações mais alargadas que nos podem ajudar na nossa prática para resolver os nossos problemas. Um simples exemplo é a forma como controlamos a turma através do feedback. Um dos exemplos que mais gostei foi o facto de, mesmo não estando em todo o lado, dar essa ideia aos alunos. Mesmo quando estamos a conversar com um aluno em particular, podemos e devemos dar algum tipo de feedback ao aluno que está do outro lado do espaço de aula (“BOM REMATE, ALUNO X”) de forma clara e bem alto. Assim, com um simples comentário, a turma percebe que o professor consegue controlá-los mesmo quando parece estar mais distante.

Outro exemplo e que para mim fez muito sentido, foi em relação à instrução, dizendo que podemos colocar um tom de voz maior nos aspetos mais importantes de uma tarefa que propomos (p.e. “Agora vamos ver critérios de êxito para o remate no badminton. O volante vem para o nosso campo, MOVIMENTAMO-NOS PARA A ZONA DE QUEDA DELE, para começarmos a preparar o movimento seguinte. ...”). Estes simples exemplos ajudam-nos na

nossa prática porque são aspetos que podemos utilizar sempre, independentemente da modalidade que estamos a abordar.

5. Área 2 – Outros Capitães Marinheiros - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Na minha opinião, a participação dos professores estagiários na comunidade escolar é muito importante por razões como, por exemplo, a inclusão num ambiente escolar mais amplo e não só no grupo da EF.

Em relação ao que foi a minha experiência, tentei sempre manter uma conversa ativa com todos os professores do grupo de EF para que o ambiente criado entre os mesmos fosse sempre o mais positivo e pudesse aprender mais com todos. Ao mesmo tempo, sempre que possível e surgia a oportunidade, tentava perceber as situações que decorriam ao meu redor (formações a decorrer, reuniões marcadas, entre outros) com os professores das outras disciplinas e dos outros anos de escolaridade, quer no espaço dentro da Escola, nomeadamente na sala de professores, quer num espaço fora da Escola, com uma conversa mais informal.

Outro aspeto importante que ajudou a minha integração na comunidade escolar, foram as reuniões que existiam todas as semanas com o grupo de EF (denominadas de ACP) para refletir sobre temas referentes às aulas de EF, casos particulares de alunos ou até a construção de tabelas de avaliação. Além destes assuntos burocráticos e de grande importância, também tínhamos momentos de partilha de histórias pessoais e lanches de grupo, que permitiam a integração de todos os professores e a criação de um ambiente muito positivo entre todos.

A tabela 3 apresenta um pequeno resumo das atividades que foram realizadas neste setor. As atividades que irei referir a seguir, foram todas realizadas no âmbito da Educação Física em que a minha participação foi ao nível do planeamento, da gestão das mesmas e de um momento de reflexão final sobre o funcionamento delas.

Tabela 3: Atividades realizadas na comunidade escolar.

Atividade	Realização	Data
Corta-Mato Escolar	Foi planeado, em reunião de grupo, todo o funcionamento para o dia do corta-mato escolar. A divisão de tarefas pelos professores, desde a construção do percurso, pela distribuição dos lanches até à distribuição dos “dorsais” dos alunos. A prova foi realizada no parque ao lado escola e todos os cuidados foram assegurados pelos professores, no transporte dos alunos entre ambos os locais. Quando em reunião, apresentei uma alteração que poderia ser feita em relação aos dorsais dos alunos. Pelo feedback dos anos anteriores, os alunos acabavam por perder os seus dorsais durante a realização da prova e isso impedia de os identificar quando passavam pela meta. Desta forma, apresentei a ideia de escrever, com um marcador, o número dos dorsais nas mãos ou nos braços dos alunos. Esta ideia acabou por ser posta em prática e ter sucesso (mesmo num dia chuvoso), impedindo conflitos na fase final da prova, onde poderia surgir algum aglomerado de alunos.	1º semestre
Mega-Sprinter	O planeamento para as atividades do mega-sprinter foi mais rápido. Passou-se pelo processo de inscrição dos alunos nas diferentes competições (lançamentos ou velocidade) e definiu-se o dia em que ocorreriam as atividades. Durante a realização das provas, os professores registaram os resultados obtidos pelos alunos participantes.	2º semestre
Torneio Voleibol	Torneio organizado por todo o grupo de educação física no âmbito do festejo do dia em que a escola foi fundada. Foram realizados jogos em formato de campeonato entre todas as equipas participantes num jogo de 4x4. Num primeiro bloco foram incorporados os 7,8 e 9 anos e num segundo bloco foram as turmas de secundário. Os professores de EF geriam o torneio, orientando as equipas, resultados e regras de arbitragem.	2º semestre
Jogos Tradicionais	Jogos Tradicionais que foram organizados, tal como o torneio de voleibol, no dia da escola. Foram usados também dois blocos de funcionamento diferentes, um das 8h às 10h e outro das 11h às 13h. Após a criação de quatro estações de funcionamento com o jogo do lenço, o jogo da corda, o jogo das cadeiras e a corrida de pés atados, duas turmas distribuíram-se pelos mesmos para competirem entre si. Eu fiquei encarregue do jogo do lenço. Todas as vezes que um grupo de alunos passava pela minha estação, eu explicava as regras de funcionamento e orientava o jogo de início ao fim.	2º semestre

Em relação a estas atividades, gostei particularmente da participação no corta-mato escolar e nos jogos tradicionais. Em relação ao corta-mato, senti um recordar dos meus tempos de aluno em que participava todos os anos nessa prova. Poder ver o outro lado da moeda neste ano, fez com que percebesse que as coisas não são tão simples como parecem e exigem algum planeamento cuidadoso. Foi interessante ver o nível de proveito dos alunos sendo que os mais novos se mostraram sempre mais contentes com a participação na prova, enquanto os mais velhos adotaram uma postura mais calma e tranquila. O facto de a prova ser realizada fora do espaço escolar é algo que foi novo para mim porque nunca tinha tido essa experiência enquanto aluno. Na minha opinião, é muito mais emocionante para os alunos e dá uma “nova vida” à atividade, trazendo mais atenção e mostrando que a EF tem importância no currículo escolar e na felicidade dos alunos.

Em relação aos jogos tradicionais, gostei bastante de ter lidado com turmas mais velhas (11º anos) e com alunos que não conhecia de forma autónoma (o PC estava a supervisionar as atividades, mas nunca interveio nos jogos, com exceção do segundo bloco de tempo). Durante todos os jogos consegui ter uma relação alegre com os alunos, mas sempre mantendo uma posição de professor-aluno. Fui criando e alterando as regras do jogo para que o mesmo se tornasse mais competitivo e motivador para os alunos, evitando que os mesmos perdessem o interesse em participar. Senti que mesmo sendo um estudante estagiário e desconhecido para os alunos, os mesmos mostraram respeito e sentiram a minha presença e controlo do jogo.

No que diz respeito ao torneio de voleibol, notei algumas coisas que poderiam ser melhoradas para que o funcionamento do mesmo fosse ainda mais positivo. No momento “pré-torneio” penso que o facto de o grupo de EF não ter a informação concreta, por parte da direção, das turmas que iriam participar, fez com que o funcionamento fosse mais caótico e não fosse possível fazer uma organização dos jogos com a devida antecedência. Além deste aspeto, penso que os professores poderiam ter tomado uma posição mais autoritária e ativa no torneio sendo efetivamente árbitros rigorosos e controlando a segurança de todos. Digo isto porque vi situações em que os alunos estavam fora do controlo

e o jogo passou de uma situação controlada e divertida para uma competição extrema sem respeito entre si.

“Também tens de ver que se formos marcar todas as faltas no jogo, eles praticamente não jogam...”

Professor de EF, no espaço do torneio

Esta foi uma frase que me marcou e deixou um pouco desiludido com a situação em questão porque aconteceu logo após dois alunos ultrapassarem a rede numa tentativa de remate, que resultou numa pequena lesão de um deles. Na minha opinião, se queremos organizar uma atividade, temos de estar ligados a ela com tudo o que temos, mesmo que seja algo muito trabalhoso (porque a quantidade de alunos no recinto de jogos era realmente elevada para o espaço existente). Penso que esta postura de conformismo e de desinteresse não pode estar presente em momento nenhum porque estamos a lidar com alunos. Assegurar a sua segurança enquanto lhes damos jogos motivadores é a nossa função, nestes momentos em que não se exige a aprendizagem dos mesmos. Além destes aspetos muito importantes, mostramos uma má imagem daquilo que é a nossa disciplina e do que são os professores de EF e, na minha opinião, isso não pode ser uma postura comum.

Para terminar, é importante referir que eu e os restantes colegas do NE falamos desde a primeira semana de aulas sobre a possibilidade da realização de um jogo de voleibol de professores contra alunos. Apesar de várias tentativas para avançar com esta atividade, os professores de EF não se mostraram recetivos a colaborar e, por isso, a atividade acabou por não ser realizada.

6. Área 3 – Uma Última Descoberta – Desenvolvimento Profissional

Análise do Desempenho do Jogo de Alunos do Ensino Secundário na Modalidade de Badminton

6.1. Resumo

Este estudo de investigação foi realizado no âmbito do meu desenvolvimento profissional enquanto estudante estagiário. O mesmo apresenta uma importância relevante para este relatório, ajudando o estudante estagiário na sua travessia reflexiva, atenta à prática e promovendo o desempenho do mesmo em vários pontos de ação. Este estudo examinou o desempenho de jogo dos alunos numa unidade didática de badminton composta por 15 aulas. Os participantes incluíram 18 alunos, de uma turma do 10.º ano de escolaridade, sendo 12 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. Foram filmadas três aulas em três momentos distintos da prática do jogo 1x1: um pré-teste, um pós-teste e um momento de retenção. Com recurso ao “*Game Performance Assessment Instrument*” (GPAI), foi determinado o desempenho de jogo dos alunos (tomada de decisão e eficácia) e o seu envolvimento em jogo. Os resultados mostraram, para a turma em geral, uma redução dos erros no serviço, e um aumento dos pontos obtidos com batimentos acima da cabeça. Entre rapazes e raparigas notou-se uma diferença significativa na obtenção de pontos através do serviço.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM; EVOLUÇÃO DOS ALUNOS; DESEMPENHO NO JOGO.

6.2. Abstract

The research study presented was made within the scope of my professional development as a preservice teacher. This study presents a high importance to this document helping the preservice teacher in his reflective crossing, attentive to practice and promoting the development in various points of action. This study examined the game performance of the students in a period of 15 classes of badminton. The sample is composed by a total of 18 students of a 10th year school class where 12 of them are boys and 6 are girls between 15 and 16 years of age. Three classes were recorded in three different moments of a game 1x1: pre-test, post-test and one of retention. Using the “Game Performance Assessment Instrument” (GPAI), it was determined the game performance of the students (decision making and efficiency) and their involvement in the game. The results showed for the whole class a reduction of the mistakes made in the service and an improvement of the points obtained with hits above the head. Between boys and girls the results showed a significant difference in points obtained through the service.

KEY-WORDS: LEARNING; STUDENTS DEVELOPMENT; GAME PERFORMANECE.

6.3. Introdução

A realização de um estudo de investigação mostra-se como uma vertente importante deste relatório de estágio e para o desenvolvimento profissional do estudante-estagiário. Para mim, foi importante realizar este estudo porque os alunos mostraram desde cedo um interesse muito elevado pela modalidade. Desta forma, achei importante verificar o seu desempenho no jogo 1x1 e verificar a sua progressão ao longo do tempo.

Segundo MacPhail et al. (2008), jogar um jogo provoca num aluno uma necessidade de se tornar ativo e consolidando uma dimensão socio-afetiva do desporto. Isto acontece através de momentos de tomada de decisão e na execução de certas ações que sejam mais corretas em determinadas situações.

O badminton é um jogo que é disputado numa velocidade bastante elevada. Thomas e Thomas (1994) afirmam que durante um jogo, para resolver situações que são especificamente táticas, os alunos precisam de reter vários tipos de informação sobre a tomada de decisão (o que fazer?) e ainda a execução de determinadas ações (como fazer?) para tentar obter o sucesso durante o jogo.

Como professores, queremos perceber como é que os alunos estão a evoluir ao longo do tempo em todos os aspetos do jogo. A criação do GPAI (Game Performance Assessment Instrument) facilitou esta tarefa aos professores, dando-lhes informação sobre a capacidade dos alunos de resolverem os problemas táticos do jogo, seja a nível da tomada de decisão, da movimentação dos alunos ou da sua execução mais técnica (Mitchell et al., 2013).

Apesar desta ser uma área do processo de ensino-aprendizagem, a meu ver muito importante, porque nos diz se os alunos estão a progredir e de que forma, Farias et al. (2019) indica que ainda há pouca investigação sobre o desenvolvimento do jogo dos alunos no que diz respeito aos aspetos táticos e aos problemas que os alunos são obrigados a resolver durante o seu jogo.

Tendo os aspetos acima referidos por base, realizou-se este estudo de investigação de forma a descobrir algumas evidências que possam ser importantes para o desenvolvimento profissional do estudante-estagiário.

6.4. Objetivo do Estudo

Este estudo foi realizado com o principal objetivo de verificar o desempenho dos alunos no jogo de badminton. Com isto, verificar se houve uma evolução por parte dos mesmos ao longo de toda a unidade didática no que diz respeito à sua tomada de decisão, eficácia no jogo e ainda o envolvimento no mesmo.

6.5. Metodologia

6.5.1. Participantes e Contexto

Deste estudo, temos como participante 18 alunos, todos do 10º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Destes 18 alunos, cerca de 12 foram rapazes e 6 raparigas. No entanto, para efeitos de análise, apenas se consideraram 11 alunos (7 rapazes e 4 raparigas) que estiveram em todos os momentos de análise.

Todo o processo executou-se num contexto da aula de educação física (ginásio grande) e durante o período dedicado à lecionação das mesmas, no caso, com a modalidade de badminton.

6.5.2. Procedimentos

Foi dado conhecimento aos participantes sobre o facto destes momentos estarem a ser gravados para um propósito de um estudo de investigação. Foram gravados três momentos distintos, um primeiro correspondente à avaliação diagnóstica, um segundo referente à avaliação sumativa e ainda um terceiro momento de retenção, que foi gravado duas semanas após o último momento em que os alunos tiveram contacto com a modalidade.

Foi utilizado um telemóvel pessoal do estudante estagiário e ainda uma máquina fotográfica para proceder à gravação dos diferentes momentos.

Em todos os momentos foram assegurados cerca de 8 minutos de jogo para cada aluno. O campo tinha dimensões reduzidas, mas suficientes para haver um jogo organizado e onde era possível verificar todos os aspetos necessários para a execução deste estudo.

6.5.3. Unidade de Ensino

Este estudo foi aplicado num programa de uma unidade de ensino de 15 aulas de badminton. Durante as mesmas, seguiu-se um planeamento realizado numa fase inicial da mesma que correspondeu ao presente na tabela 4.

Tabela 4: Unidade de ensino de 14 aulas de badminton.

Número da Aula	Conteúdos Abordados	Descrição/Síntese
1	Jogo 1x1 “Pré-teste”	Avaliação diagnóstica para aferir o nível dos alunos.
2	Serviço comprido Jogo 1x1	Iniciação dos primeiros batimentos do jogo com o serviço comprido + jogo 1x1
3	Clear Jogo 1x1	Introdução de novos batimentos de forma a completar o jogo dos alunos.
4 + 5	Remate Jogo 1x1 Torneio 1x1	Introdução de batimentos de complexidade mais elevada em situação analítica e de jogo 1x1. Realização de contexto competitivo em formato de torneio “sobe e desce”.
6	Remate Jogo 1x1	Continuação com os batimentos de complexidade mais elevada. Realização de jogo 1x1 com regras para modelar o jogo e competição entre 2 equipas.
7 + 8	Aspetos táticos do jogo Jogo 1x1	Incidência maior em todos os aspetos táticos do jogo que são de importância mais elevada para a obtenção de um jogo completo.
9	Jogo 1x1	Continuação dos conteúdos da aula anterior sempre em contexto de jogo 1x1 com regras para valorizar aspetos de maior importância.

(continuação)

10 + 11	Torneio 1x1 – dupla eliminação	Realização do primeiro torneio competitivo formal num formato de dupla eliminação. Rapazes só jogam contra rapazes e raparigas contra raparigas. Promover muito tempo de jogo nos alunos.
12	Jogo 1x1	Incidência final em todos os aspetos táticos importantes para um jogo completo.
13	Sequências de batimentos Jogo 1x1	Realização de uma parte da avaliação sumativa através de sequências de batimentos. Jogo 1x1.
14	Jogo 1x1 “Pós-teste”	Término da avaliação sumativa em contexto de jogo 1x1 formal.
15	Jogo 1x1 “Retenção”	Momento de retenção em formato de jogo 1x1 para verificar aquilo que os alunos retiveram das aulas anteriores.

6.6. Recolha e Análise de Dados

A recolha de dados ocorreu em três momentos distintos da unidade de badminton: pré-teste (avaliação diagnóstica), pós-teste (avaliação sumativa) e um momento de retenção (3 semanas após o pós-teste, quando já se tinha iniciado outra modalidade).

O pré-teste foi gravado utilizando o telemóvel pessoal do estudante estagiário, aproveitando um plano elevado, para que fosse mais perceptível o papel dos alunos no jogo. O pós-teste e o momento de retenção foram gravados com recurso a uma máquina fotográfica e respetivo suporte, fornecida pelo PC. Os mesmos foram gravados de um plano ao nível da rede e de um local ligeiramente mais afastado.

Foi utilizado o GPAI, adaptado ao badminton. Assim, a codificação dos dados foi feita com recurso a uma tabela (anexo 5). O instrumento permitiu codificar ações de jogo relacionadas com a tomada de decisão (p. ex., serviço, batimentos acima da cabeça e batimentos abaixo da cintura) e com a eficácia dos alunos (p. ex., ponto, continuidade ou erro).

Através da análise em vídeo de todos os momentos, os valores eram registados no instrumento à medida que iam acontecendo, parando o vídeo nesse momento e registando. Foi feita uma análise aluno a aluno. Com isto, sempre que os 8 minutos eram assegurados, o vídeo era reiniciado e utilizado para a codificação do aluno seguinte.

O campo foi dividido em três zonas, perto da rede, central e fundo do campo que valiam 2 pontos, 1 ponto e 3 pontos, respetivamente.

Foram calculados vários índices de desempenho no jogo. O score total foi obtido através da soma dos pontos correspondes tendo em conta a zona onde o volante caía. O envolvimento no jogo foi calculado tendo em conta o número de batimentos realizados no serviço, acima da cabeça e abaixo da cintura durante os 8 minutos de jogo. A eficácia foi calculada realizando uma regra de três simples tendo em conta o número de batimentos realizados e o número de pontos obtidos. A análise dos mesmos foi realizada com recurso ao IBM SPSS statistics 29 e ao Excel.

Foram realizados testes descritivos para todas as variáveis presentes no estudo, obtendo os valores médios e os respetivos desvios padrão. Além da análise descritiva, foi realizado o teste não paramétrico de *Wilcoxon* para perceber a relação entre variáveis em momentos distintos, obtendo assim os dados referentes à progressão no tempo para a turma, para os rapazes e para as raparigas no que diz respeito à tomada de decisão, ao envolvimento no jogo e à eficácia dos alunos.

Após a realização deste teste para todas as variáveis, procedeu-se ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para perceber se se notou alguma diferença significativa entre rapazes e raparigas em todas as variáveis avaliadas.

Para todos os dados obtidos, tomou-se uma diferença significativa sempre que o valor de $p \leq 0,05$.

6.7. Resultados

Aqui são expostos os resultados significativos que foram conseguidos, fruto da análise dos dados seguindo o acima referido.

6.7.1. Tomada de Decisão

A tabela 5 mostra as medidas descritivas dos scores globais da tomada de decisão para o serviço, batimentos acima da cabeça, batimentos abaixo da cintura e o envolvimento dos alunos no jogo.

Pode constatar-se que, no geral, a maior frequência de tomada de decisão envolveu os batimentos acima da cabeça, seguido do serviço. Os batimentos abaixo da cintura apresentaram os valores mais baixos de frequência de tomada de decisão. Esta tendência repetiu-se para os rapazes e para as raparigas.

Tabela 5: Medidas descritivas para a turma, rapazes e raparigas em relação à tomada de decisão e envolvimento no jogo.

Tomada de Decisão	Turma			Rapazes			Raparigas		
	Pré	Pós	Ret	Pré	Pós	Ret	Pré	Pós	Ret
	Média (DP)			Média (DP)			Média (DP)		
Serviço	19,4 (10,3)	18,3 (8,6)	13,8 (4,9)	20,3 (7,2)	20,1 (9,5)	15,0 (5,1)	17,8 (15,5)	15,0 (6,4)	11,8 (4,4)
Ac. Cabeça	51,5 (24,0)	44,5 (13,7)	43,2 (17,8)	43,9 (15,7)	41,7 (13,8)	40,9 (16,9)	64,8 (32,4)	49,3 (14,1)	47,3 (21,2)
Ab. Cintura	8,6 (7,2)	8,8 (6,7)	11,0 (5,8)	6,9 (6,7)	9,4 (5,9)	10,1 (7,1)	11,8 (7,8)	7,8 (8,7)	12,5 (3,0)
Score total	79,5 (25,6)	70,6 (19,7)	68,0 (23,2)	71,0 (20,4)	69,9 (23,5)	66,0 (26,6)	94,3 (30,0)	72,0 (13,4)	71,5 (18,9)
Envolvimento no jogo	53,7 (18,5)	50,1 (11,1)	44,5 (12,5)	46,4 (12,3)	48,9 (13,4)	42,0 (13,2)	66,5 (22,1)	52,3 (6,2)	48,8 (11,4)

Ac. Cabeça: batimentos acima da cabeça;
 Ab. Cintura: batimentos abaixo da cintura;
 DP: desvio padrão.

6.7.1.1. *Progressão no tempo (pré-teste, pós-teste e retenção)*

Ao nível dos dados globais da turma, verificaram-se diferenças significativas, baixando o valor obtido, do pré-teste para a retenção, na variável do envolvimento no jogo ($Z = -2,293$; $p = 0,022$) e na variável do score total ($Z = -2,180$; $p = 0,029$).

Ao nível dos dados globais da tomada de decisão dos rapazes e das raparigas, não se verificaram diferenças significativas em nenhuma variável.

6.7.1.2. *Diferenças entre rapazes e raparigas*

Ao nível dos dados globais dos rapazes e das raparigas, não se verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas em nenhuma variável.

6.7.2. *Eficácia*

A tabela 6 mostra as medidas descritivas dos scores globais da eficácia para o serviço, batimentos acima da cabeça, batimentos abaixo da cintura e a percentagem geral de pontos obtidos.

No geral, notou-se uma maior continuidade com batimentos acima da cabeça, seguido do serviço. Os batimentos abaixo da cintura apresentaram, novamente, os valores mais reduzidos. O mesmo verificou-se para os rapazes e para as raparigas.

A percentagem de pontos obtidos foi muito semelhante no pré-teste e na retenção, para a turma. Nos rapazes foi maior no pré-teste, seguido da retenção. Nas raparigas foi maior na retenção, seguido do pré-teste.

Tabela 6: Medidas descritivas para a turma, rapazes e raparigas em relação à eficácia dos batimentos e à percentagem de pontos obtidos.

		Turma			Rapazes			Raparigas		
Eficácia		Pré	Pós	Ret	Pré	Pós	Ret	Pré	Pós	Ret
		Média (DP)			Média (DP)			Média (DP)		
Serviço	erro	1,4	1,4	0,4	1,3	1,9	0,3	1,5	0,5	0,5
		(1,7)	(1,4)	(0,7)	(1,8)	(1,3)	(0,5)	(1,7)	(1,0)	(1,0)
	cont	12,7	11,5	9,1	12,9	11,7	9,4	12,5	11,3	8,5
		(8,0)	(4,7)	(1,9)	(5,5)	(5,0)	(1,6)	(12,4)	(4,8)	(2,5)
	ponto	1,0	0,6	1,3	1,0	0,1	1,1	1,0	1,5	1,5
		(1,0)	(0,9)	(1,9)	(0,8)	(0,4)	(2,0)	(1,4)	(1,0)	(1,9)

Batimentos	erro	3,4	2,3	1,8	2,7	2,1	1,4	4,5	2,5	2,5
		(2,2)	(1,0)	(2,0)	(2,4)	(1,1)	(1,3)	(1,3)	(1,0)	(3,1)
	Acima	21,5	23,4	18,6	16,7	22,0	17,6	29,8	25,8	20,5
Da	cont	(13,4)	(9,7)	(6,3)	(5,2)	(10,5)	(5,6)	(20,0)	(9,1)	(8,1)
	Cabeça	7,7	4,7	6,3	6,9	4,3	5,3	9,3	5,5	8,0
	ponto	(4,0)	(1,8)	(3,7)	(3,2)	(2,1)	(3,4)	(5,2)	(1,0)	(4,2)
Batimentos	erro	1,0	0,4	0,7	1,0	0,4	0,6	1,0	0,3	1,0
		(1,3)	(0,7)	(1,3)	(1,5)	(0,8)	(1,0)	(0,8)	(0,5)	(2,0)
	Abaixo	4,2	4,5	5,1	3,6	4,7	4,6	5,3	4,0	6,0
Da	cont	(3,8)	(3,7)	(2,5)	(3,7)	(3,7)	(2,6)	(4,3)	(4,2)	(2,2)
	Cintura	0,9	1,4	1,2	0,4	1,6	1,7	1,8	1,0	0,3
	ponto	(1,1)	(1,3)	(1,7)	(0,8)	(1,4)	(1,9)	(1,3)	(1,2)	(0,5)
% Pontos		18,2	13,7	18,1	17,8	12,7	17,1	18,9	15,5	19,8
		(5,3)	(4,5)	(7,7)	(5,5)	(4,8)	(8,9)	(5,5)	(3,6)	(5,6)

Ret: retenção;
Cont: continuidade.

6.7.2.1. Progressão no tempo (pré-teste, pós-teste e retenção)

Ao nível dos dados globais da turma, em relação à eficácia, verificaram-se diferenças significativas, baixando o valor obtido, do pós-teste para a retenção, na variável de erro no serviço ($Z = -1,980$; $p = 0,048$), na variável da continuação em batimentos acima a cabeça, ($Z = -2,092$; $p = 0,036$) e, subindo o valor obtido, para a variável do ponto em batimentos acima da cabeça ($Z = -1,995$; $p = 0,046$). Do pré-teste para o pós-teste, verificou-se uma diferença significativa, baixando o valor obtido, na variável de ponto em batimentos acima da cabeça ($Z = -2,419$; $p = 0,016$) e na variável da percentagem de pontos obtidos ($Z = -2,490$; $p = 0,013$).

No que diz respeito aos rapazes, verificaram-se diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste, baixando o valor obtido, na variável de ponto no serviço ($Z = -2,121$; $p = 0,034$), na variável do ponto em batimentos acima da cabeça ($Z = -2,410$; $p = 0,016$), na variável da percentagem de pontos obtidos ($Z = -2,366$; $p = 0,018$) e, subindo o valor obtido, na variável do ponto em batimentos abaixo da cintura ($Z = -2,060$; $p = 0,039$). Do pós-teste para a retenção, verificou-se uma diferença significativa, baixando o valor obtido, na variável do erro no serviço ($Z = -1,980$; $p = 0,048$).

Em relação às raparigas, não se verificaram diferenças significativas em nenhuma variável.

6.7.2.2. Diferenças entre rapazes e raparigas

No pós-teste, apenas se verificou uma diferença significativa entre rapazes e raparigas na variável de ponto no serviço ($U= 1,500$; $p= 0,008$).

6.8. Discussão e Conclusões

Em relação aos resultados obtidos é necessária uma pequena discussão de forma a retirarmos algumas conclusões importantes sobre os mesmos.

No que diz respeito à tomada de decisão, o score total e o envolvimento no jogo tiveram uma descida significativa nos seus valores do pré-teste para a retenção. Ora, isto pode dever-se a vários fatores. Contudo, por aquilo que foi a prática efetiva do jogo 1x1, alguns aspetos importantes têm de ser referidos.

A qualidade do jogo dos alunos, no pré-teste era muito precária. Os alunos não respeitavam as regras do jogo e realizavam, maioritariamente, uma sequência de batimentos de sustentação, sem o propósito de marcar ponto. Além disto, a grande maioria dos batimentos realizados eram compridos, que forneciam um score maior, mesmo que a situação do jogo não o exigisse. No momento de retenção, os scores foram mais baixos. No entanto, apesar destes valores, o jogo mostrou-se mais completo e os alunos aplicavam os batimentos corretos consoante aquilo que o jogo lhes requeria. Tendo isto em conta, como o jogo é mais completo, existem menos batimentos para o fundo do campo e, além disso, como os alunos seguem as regras de forma mais séria, há menos batimentos em geral porque o jogo apresenta mais pausas. Isto pode indicar o facto de o envolvimento no jogo ser menor no momento de retenção e consequentemente, os scores serem mais baixos, não significando, porém, que o jogo tenha sido pior.

Em relação à eficácia dos alunos, verificamos um padrão que vai ao encontro daquilo que referi acima. A eficácia do serviço e dos batimentos acima da cabeça aumentou do pós-teste para o momento de retenção. Isto, pode estar relacionado com o facto de, tal como referi anteriormente, o jogo ser bastante mais completo por parte dos alunos no pós-teste e na retenção. Dessa forma, os

alunos aplicam os batimentos corretos consoante a situação do jogo em que se encontram, tornando-se mais eficazes. Outra prova disto, é o facto de, nos rapazes, do pré-teste para o pós-teste, a eficácia do serviço e dos batimentos acima da cabeça ter diminuído, mas a eficácia dos batimentos abaixo da cintura terem valores mais positivos. Isto mostra uma maior variedade no uso dos diferentes batimentos.

Concluindo, percebemos que o jogo dos alunos se tornou mais correto e competitivo, onde se notou uma adaptação dos mesmos no que diz respeito ao uso do batimento mais correto, tendo em conta a situação do jogo. Apesar de não se verificarem resultados significativos no score total da tomada de decisão, podemos concluir que isso não invalida a melhoria existente no jogo 1x1 dos alunos ao longo do tempo.

6.9. Sugestões para estudos futuros

De forma a melhorar a pesquisa neste tema e tornar a obtenção de dados mais completa, sugere-se que:

- Utilize uma maior quantidade de participantes;
- Acrescente uma variável para verificar se o batimento realizado foi adequado ou não;
- Altere, de alguma forma, as pontuações dos batimentos. Um batimento para o fundo do campo, não pode ser sempre o mais “valioso”;
- Entreviste, aleatoriamente, os alunos que realizaram os testes para receber o seu testemunho sobre a sua melhoria (ou não), do seu jogo e do jogo dos seus colegas.

6.10. Referências Bibliográficas

- 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.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of teaching in Physical Education*, 27(1), 100-115.

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

Thomas, K. T., & Thomas, J. R. (1994). Developing expertise in sport: The relation of knowledge and performance. *International journal of sport psychology*, 25, 295-295.

7. Conclusão

De modo a fechar este documento, percebemos que foi um percurso do estudante-estagiário com alguns altos e baixos e que em momentos foi ao encontro daquilo que eram as suas expectativas e noutros mostrou-se divergente das suas ideias.

Esta foi uma experiência que mostrou ao estudante-estagiário a magia do ensino da EF e todos os desafios que a mesma provoca não só aos alunos (pela sua complexidade) mas também aos professores pela sua abrangência e exigência enormes de modo a promovermos nos alunos aquilo que é o melhor para eles.

O principal tema que gostava de tocar para finalizar esta escrita está relacionado com a forma de pensar no processo de ensino-aprendizagem e como planear o mesmo.

A EF é dos alunos! Aquilo que passa na cabeça e no planeamento do professor, tem de ir ao encontro daquilo que os alunos precisam! As aulas de EF não são sobre nós (professores), nem são para nós. Desta forma, temos de agir e pensar no melhor para todos, para que seja um processo saudável, correto e que, consequentemente, promova um gosto pela EF e uma aprendizagem completa nos alunos.

O planeamento e a ideia que tinha da EF previamente a este estágio profissional foram alteradas e desmitificadas, em grande parte, com a experiência vivida neste ano letivo, neste contexto e com estes alunos. Agora, vejo as coisas de outra forma, a pensar SEMPRE no melhor dos alunos e em como os posso ajudar da melhor forma.

8. Referências Bibliográficas

- Arnold, P. J. (1979). Meaning in movement, sport, and physical education. doi:10.1080/00948705.1985.9714434
- Azevedo, E. L. (2024). Unveiling the reflective path of pre-service teachers: A yearlong action research study in Physical Education settings.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology*, 23(2), 99-117. doi:10.1177/0022167883232011
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638. doi:10.1016/j.psychsport.2011.06.005
- Capel, S. (2012). *Debates in physical education*. Routledge.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of teaching in physical education*, 16(2), 176-195. doi:10.1123/jtpe.16.2.176
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação física escolar*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. doi:10.3102/00346543064001001
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 92(6), 81-92. doi:10.1177/003172171109200622
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education*: Routledge.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

- Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29, 113-130. doi:10.1123/jtpe.29.2.113
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. 401-421.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European physical education review*, 5(1), 9-30. doi:10.1177/1356336X990051002
- Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(1), 25-35. doi:10.1080/02701367.2000.10608877
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(01), 1-27. doi:10.1080/17408980500466813
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73. doi:10.1080/00405849909543834
- Kirk, D., Å²Sullivan, O., & Mary, M. (2006). *Handbook of physical education*: SAGE Publications Ltd.
- Koekoek, J., Van Der Mars, H., van der Kamp, J., Walinga, W., & van Hilvoorde, I. (2018). Aligning digital video technology with game pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(1), 12-22. doi:10.1080/07303084.2017.1390504
- Lund, J. L., & Veal, M. L. (2013). *Assessment-driven instruction in physical education: A standards-based approach to promoting and documenting learning*: Human Kinetics.
- Martins, J. F. d. S. F. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in) ativos?* Universidade de Lisboa (Portugal).
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds), *Pedagogia do Desporto*, 327-343.

- Mesquita, I., & Bento, J. (2013). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). Teaching physical education.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: A comparison of Nicholls' and Elliot's models.
- Parker, M., & Patton, K. (2016). What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. In *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 447-460): Routledge.
- Quina, J. d. N., & Graça, A. (2011). *O ensino do jogo de futebol: um modelo híbrido de desenvolvimento da competência táctica*. Comunicação apresentada em 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos.
- Ricardo, V. (2005). Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade.
- Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128. doi:10.1123/jtpe.20.2.112
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*.
- Smit, J., AA van Eerde, H., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817-834. doi:10.1002/berj.3007
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899. doi:10.3102/0034654316675417
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*: Jones & Bartlett Publishers.

- Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310. doi:10.1080/17408980802225818
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210. doi:10.1080/17408980500105098

9. Anexos

1. Dados Pessoais
Nome do aluno: _____
Sexo: F ☐ M ☐ Data de Nascimento: __/__/__ Idade: __ Peso: __ Altura: __
Morada: _____ Freguesia: _____ Código Postal: _____ - _____
E-mail: _____ Contacto: _____
2. Encarregado de Educação
Nome: _____
Grau de Parentesco: _____ Contacto: _____
Profissão: _____ Habilitações Literárias: _____
3. Dados escolares
Já reprovaste algum ano? Sim: ☐ Não: ☐ Se sim, qual: _____
Qual a disciplina que menos gostas: _____ Qual a que mais gostas: _____
Qual a profissão que gostavas de ter no futuro? _____
4. Dados Desportivos
Praticas algum desporto: Sim ☐ Não ☐ És federado: Sim ☐ Não ☐
Qual/ Quais: _____
Já praticaste algum desporto: Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual: _____
Modalidade preferida: _____ E a que menos gostas _____
Nota de E.F. do ano anterior: _____
Numa escala de 1 a 5, sendo 1 não gosto e 5 gosto muito, classifica a tua preferência nas seguintes modalidades desportivas: Voleibol ☐ Futebol ☐ Ginástica ☐ Badminton ☐ Dança ☐ Atletismo ☐
Participas no Desporto Escolar: Sim ☐ Não ☐ Que modalidade? _____
5. Saúde e Alimentação
Tens algum problema de saúde? Assinala o que melhor indica a tua situação:
Muscular ☐ Ósseo ☐ Cardíaco ☐ Pulmonar ☐ Coluna ☐ Visão ☐ Audição ☐ Asma ☐ Alergias ☐
Hiperatividade ☐ Défice de atenção ☐ Epilepsia ☐ Diabetes ☐ Dislexia ☐
Outro (s) (qual/quais): _____
Tens algum/a problema/doença que não te permita fazer E.F.? Sim ☐ Não ☐
Qual/quais: _____
Já tiveste alguma lesão grave? Qual/quais: _____
Consumo de bebidas alcoólicas? Sim ☐ Não ☐ Consumo de tabaco? Sim ☐ Não ☐
Tomas algum tipo de medicação regularmente? Sim ☐ Não ☐
Qual/quais? _____
Quantas refeições fazes por dia? _____ Quantas horas costumavas dormir? _____

Anexo 1: Ficha informativa sobre o aluno - preenchida na primeira aula.

Conteúdos		Unidade Didática de Atletismo																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
-----------	--	-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 3: Exemplo do planeamento dos conteúdos a abordar na unidade didática de atletismo e respetiva avaliação sumativa.

AVALIAÇÃO SUMATIVA DE BADMITON - 10ºB - 2023/2024											
Conteúdo		Serviço Comprido	Clear	Remate	Posição Base	Deslocamentos	Coloca o Volante em Zona Vulnerável	Total	Conversão	Torneio	Nota Final
Pontuação		0 a 5	0 a 5	0 a 5	0 a 5	0 a 5	0 a 5				
Nº	Nome										
1		4,5	4,5	5	4	4	4,5	26,5	16,96	0,3	17,26
3		5	5	4	5	5	5	29	18,56	0,8	19,36
4		4	4,5	4,5	3	4	4	24	15,36	0,3	15,66
7		3,5	4	3,5	3	3	4	21	13,44	0,3	13,74
8		3,5	4	4	3	4	3	21,5	13,76	0,8	14,56
9		4	4	3,5	4	3,5	3,5	22,5	14,4	0,3	14,7
10		4,5	5	4,5	4,5	4	5	27,5	17,6	0,5	18,1
11		4,5	5	4,5	5	5	5	29	18,56	0,6	19,16
12		5	4,5	4	4	5	5	27,5	17,6	0,5	18,1
14		4	4,5	3,5	4,5	5	5	26,5	16,96	0,3	17,26
15		4,5	4	3,5	3	4	3,5	22,5	14,4	0,3	14,7
16		4,5	4,5	3,5	3	2	3,5	21	13,44	0,3	13,74
17		3,5	4,5	4	3,5	3,5	3,5	22,5	14,4	0,3	14,7
18		5	5	5	3,5	4	4	26,5	16,96	0,3	17,26
19		3,5	3	3,5	3	3,5	3,5	20	12,8	0,3	13,1
20		4,5	5	5	5	4,5	5	29	18,56	0,6	19,16
21		4,5	4,5	4,5	5	5	5	28,5	18,24	0,3	18,54
22		4	4,5	5	3	4	4	24,5	15,68	0,3	15,98
24		3,5	3,5	3	3	3	3	19	12,16	0,3	12,46
										Média da Turma	16,19

Anexo 4: Exemplo de uma tabela de avaliação sumativa, no caso, de badminton.

PRÉ-TESTE - Ações de Jogo		Player:	8 minutes
Prática ativa:			
	Tomada de Decisão		SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central	1122111221211111112112121111	37
	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	132132111112121112213111112111 133233121211111132111121	83
	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	22	4
	C2 - Coloca o volante perto da rede		
	C3 - Coloca o volante na zona final do campo		
TOTAL			124
	Eficácia das habilidades		Nº
Serviço	Erro	0	
	Continuidade	11111 11111 11111 11111 11111 11111 11111 28	
	Ponto	0	
Batimentos acima da cabeça	Erro	1111 4	
	Continuidade	11111 11111 11111 11111 11111 11111 11111 11111 111 38	
	Ponto	11111 11111 11111 14	
Batimentos abaixo da cintura	Erro	1	
	Continuidade	1	
	Ponto	0	

PÓS-TESTE Ações de Jogo		Aluno:	8 minutos
Prática ativa:			
	Tomada de Decisão		SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central	211111111111	13
	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	11131311111311111111132111221312	46
	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	112	4
	C2 – Coloca o volante perto da rede		
	C3 – Coloca o volante na zona final do campo		
TOTAL			63
	Eficácia das habilidades		Nº
Serviço	Erro	11 2	
	Continuidade	11111 1111 9	
	Ponto	1	
Batimentos acima da cabeça	Erro	1	
	Continuidade	11111 11111 11111 11111 1111 24	
	Ponto	11111 11 7	
Batimentos abaixo da cintura	Erro	0	
	Continuidade	111 3	
	Ponto	0	

Anexo 5: Exemplo da ficha de codificação, GPAI, para o estudo de investigação.