Os desafios de um Professor de Educação Física com Dislexia

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Professor Orientador: Professora Doutora Susana Maria Soares

Nuno Filipe Oliveira Gomes

Porto, 2025

Ficha de catalogação

Gomes, N. (2025). Os desafios de um Professor de Educação Física com Dislexia. Porto: Gomes, N. 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; PROFESSOR; MODELOS DE ENSINO

Agradecimentos

À FADEUP, por toda ajuda que me deram, desde os funcionários até aos professores.

À EBS de Pedrouços, a todos os professores, funcionários e ao diretor, pela excelente forma como me trataram.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, à Madalena e ao Rodrigo, pelo excelente companheirismo, sinceridade e entreajuda demonstrados ao longo do ano de estágio.

Aos meus alunos, pela forma respeitosa com que sempre me trataram, permitindo-me vivenciar momentos que reforçaram o orgulho e a satisfação em exercer a profissão de professor. Foram, sem dúvida, os melhores alunos que poderia ter tido.

À Prof.ª Doutora Susana Soares, pelo seu profissionalismo, sinceridade competência, ajuda e paciência.

À Professora Cooperante, **Prof.ª Carla Salgado**, por todo o seu apoio, carinho, alegria, generosidade e competência.

Aos meu Pais e Avós, pelos valores, ensinamentos e apoio que me proporcionaram. São, sem dúvida, os melhores pais e avós que eu poderia ter.

Aos meus irmãos, Lucas, João e Filipe, por toda ajuda, incentivo, preocupação e conselhos dados. Sou verdadeiramente grato por ter os melhores irmãos do mundo.

Ao Paulo Sá, por toda ajuda que me deu durante o ano de estágio.

Índice Geral

Agradecimentos III

Índice de tabelas VII

Resumo VIII

Abstract IX

Lista de Abreviaturas X

1. Introdução 1

2. Enquadramento Pessoal e Profissional 3

2.1. O meu percurso 3

2.2. A Educação Física no Currículo Escolar: entre a sua Importância e Desvalorização 5

2.3 O papel do professor e sua (Des)valorização 6

3. Enquadramento Institucional 8

3.1. A Escola 8

3.2. Núcleo de estágio e Professora Cooperante 9

4. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem 11

4.1. Turma residente 11

4.2. Turma partilhada 14

5. Trabalho realizado na prática 15

5.1. Planeamento: a bússola para o êxito 16

5.1.1. Planeamento Anual 16

5.1.2. Unidade didática 19

5.1.3. Plano de aula 20

5.2 Relação professor-aluno 21

5.3 Modelos de ensino 23

5.4 A Aula 25

5.5 Avaliação 28

5.6 Processo de reflexão 31

5.7 Observação das aulas 33

6. Participação na dimensão Escola-Comunidade 34

6.1 Aulas de cidadania 35

6.2 Desporto escolar 36

6.3 Atividades internas da escola 37

6.4 Organização de uma atividade desportiva 42

7. Desenvolvimento profissional 44

7.1 Desafios e resiliência de um futuro Professor com dislexia 44

7.2 Desmotivação e superação: o desafio de um estágio na Educação Física 46

8. Estudo comparativo da eficácia dos Modelos de Ensino por Pares e de Aprendizagem Cooperativa na aprendizagem dos alunos 48

8.1 Contexto 48

8.2 Resumo 49

8.3 Introdução 51

8.4 Revisão da literatura 52

8.5 Objetivo 56

8.5.1 Hipóteses 56

8.6 Material e métodos 56

8.6.1 Participantes 56

8.6.2 Instrumentos e procedimentos 57

8.6.3 Desenho da experiência pedagógica 59

8.6.4 Procedimentos de análise 63

8.6.5 Procedimentos estatísticos 63

8.7 Resultados 64

8.8 Discussão 67

8.9 Conclusão 69

8.10 Limitações do estudo 69

9. Considerações finais 70

Referências bibliográficas 72

10. Anexos CVII

Índice de tabelas

Tabela I. Resumo dos principais pressupostos do MEP e MAC..... 52

Tabela II. Divisão dos alunos da turma por grupos equilibrados no que se refere ao nível de desempenho motor..... 57

Tabela III. Planificação das aulas de andebol para alunos de nível de aprendizagem elementar..... 60

Tabela IV. Classificação média obtida em cada conteúdo e na modalidade de andebol nos três momentos de avaliação (diagnóstica – Av. D, intermédia – Av. I e final – Av. F) pelos alunos de nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup) que vivenciaram o modelo de ensino por pares (MEP) e o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC)..... 64

Tabela V. Comparação da classificação média obtida na modalidade na sequência da aplicação dos modelos de ensino por pares (MEP) e de aprendizagem cooperativa (MAC). Distinguem-se os momentos de avaliação diagnóstica (Av.D) e final (Av.F) e o nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup) dos alunos. 65

Tabela VI. Comparação da classificação média obtida pelos alunos de nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup) na modalidade de andebol, quer na avaliação diagnóstica (Av.D), quer na avaliação final (Av.F), de acordo com a vivência modelo de ensino por pares (MEP) ou do modelo de aprendizagem cooperativa (MAC)..... 66

Tabela VII. Evolução da aprendizagem dos alunos que vivenciaram o modelo de ensino por pares (MEP) e o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC), distinguidos por nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup). 67

Resumo

Realizei o meu Estágio Profissional na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, como professor estagiário da disciplina Educação Física. Este relatório procurou relatar todo o trabalho realizado como professor estagiário ao longo do ano letivo. O documento está estruturado em vários capítulos. Na Introdução, faço um relato sucinto de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano de estágio. No capítulo de Enquadramento Pessoal e Profissional, descrevo a minha trajetória pessoal até à realização do Estágio Profissional e partilho a importância e a desvalorização da Educação Física nos dias atuais, refletindo ainda sobre a profissão de professor. Na parte dedicada ao Enquadramento Institucional abordo a escola cooperante, o núcleo de estágio e a professora cooperante. Na secção relativa à Organização e gestão do ensino e aprendizagem, apresento a minha turma residente e a turma partilhada. No capítulo referente à prática, descrevo o trabalho desenvolvido como professor, abordando o planeamento (anual, unidade didática, plano de aula), relação professor-aluno, modelos de ensino, a atuação como professor de Educação Física, a avaliação e o processo de reflexão e observação. Na parte dedicada à Participação na dimensão escola-comunidade, descrevo a minha experiência nas aulas de Cidadania, no Desporto Escolar, nas atividades internas da escola e na organização de uma atividade desportiva. Na secção de Desenvolvimento Profissional, reflito sobre os desafios que tive de superar como disléxico ao longo do meu percurso académico e partilho a minha experiência enquanto professor estagiário. Em Considerações finais, faço um balanço do que aprendi durante o estágio e exponho as minhas intenções para o futuro. Por fim, apresento o meu estudo de investigação, cujo objetivo foi desenvolver uma proposta de intervenção para promover a transição de alunos do nível de Desempenho Inferior para níveis superiores de desempenho. Esta intervenção fundamentou-se na aplicação de dois modelos de ensino centrados no aluno, o Ensino por Pares e a Aprendizagem Cooperativa.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; ENSINO-APRENDIZAGEM; DISLEXIA.

Abstract

I completed my Professional Internship at the Pedrouços Basic and Secondary School as a trainee teacher in the subject of Physical Education. This report aims to describe all the work carried out as a trainee teacher throughout the academic year. The document is structured into several chapters. In the Introduction, I provide a brief overview of all the work developed during the internship year. In the Personal and Professional Framework chapter, I describe my personal journey leading up to the Professional Internship and share insights on the current importance and undervaluation of Physical Education, while also reflecting on the teaching profession. In the section dedicated to the Institutional Framework, I discuss the host school, the internship group, and the cooperating teacher. In the Organization and Management of Teaching and Learning section, I present my main class and the shared class. In the chapter related to Teaching Practice, I describe the work carried out as a teacher, covering planning (annual, didactic unit, lesson plan), teacher-student relationships, teaching models, my role as a Physical Education teacher, assessment, and the processes of reflection and observation. In the Participation in the School-Community Dimension section, I describe my experience in Citizenship classes, School Sports, internal school activities, and in organizing a sports event. In the Professional Development section, I reflect on the challenges I had to overcome as a dyslexic individual throughout my academic journey and share my experience as a trainee teacher. In the Final Considerations, I provide an overview of what I learned during the internship and outline my future intentions. Finally, I present my research study, which aimed to develop an intervention proposal to promote the transition of students from a Low Performance level to higher performance levels. This intervention was based on the application of two student-centered teaching models: Peer Teaching and Cooperative Learning.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING MODELS; TEACHING AND LEARNING; DYSLEXIA.

Lista de Abreviaturas

DE– Desporto Escolar

EF– Educação Física

EP– Estágio Profissional

MAC– Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEP– Modelo de Ensino por Pares

NDI– Nível de Desempenho Inferior

NDS– Nível de Desempenho Superior

NE– Núcleo de Estágio

NEE– Necessidades Educativas Especiais

PC– Professora Cooperante

TEIP– Território Educativo de Intervenção Prioritária

UD– Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de estágio documenta o meu desenvolvimento pessoal e a adaptação ao ambiente profissional. Integra o plano de estudos do 2.º Ciclo de Ensino em Educação Física (EF) para os Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sendo elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP).

Neste relatório procuro relatar a minha experiência enquanto professor estagiário, sintetizando as principais vivências e o conhecimento adquirido ao longo do EP. O EP reveste-se de grande importância para a aquisição da prática profissional, uma vez que permite ao aluno aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação. Para além disso, o aluno desenvolve a capacidade de resolver problemas e passa a reconhecer o papel fundamental do professor na formação pessoal e académica dos seus alunos (Bernardy & Paz, 2012).

A minha prática de ensino supervisionada foi realizada na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, no distrito do Porto. Estive inserido num núcleo de estágio (NE) composto por mim e mais dois colegas estagiários, uma professora cooperante (PC) da escola residente e uma professora orientadora designada pela faculdade. Planeamento, aplicação e reflexão foram as três palavras que guiaram o meu processo de ensino-aprendizagem, sendo interdependentes e fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes e para a melhoria contínua no ensino. A prática reflexiva envolve a aplicação concreta deste processo de reflexão na tomada de decisões diárias e na resolução de problemas (Clarà, 2015).

Durante este ano letivo tive a possibilidade de lecionar duas turmas de diferentes níveis de ensino, uma turma do 10.º ano no ensino secundário, como turma residente, e uma turma do 9.º ano no 3.º ciclo, partilhada com o meu NE. Para além destas responsabilidades, participei nas aulas da disciplina de Cidadania, nas quais, juntamente com o meu NE, auxiliámos tanto os alunos como a professora responsável nas tarefas propostas. Adicionalmente, treinei um grupo de alunos inscritos no Desporto Escolar (DE), na modalidade de badminton, tendo ainda a oportunidade de organizar, em colaboração com o meu NE, um

torneio de badminton e de participar em várias outras atividades, contribuindo ativamente para a dinâmica da comunidade educativa.

O relatório está organizado em vários capítulos, incluindo esta introdução, que constitui o primeiro. Neste capítulo inicial, faço uma síntese breve de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano de estágio. No segundo capítulo, "Enquadramento Pessoal e Profissional", descrevo a minha trajetória até à realização do EP e apresento também a importância e a desvalorização da Educação Física nos dias atuais e sobre o professor. No terceiro capítulo, "Enquadramento Institucional" abordo a escola residente, o NE e a PC. No quarto capítulo, "Organização e gestão do ensino e aprendizagem", falo sobre a minha turma residente e a turma partilhada. No quinto capítulo, "trabalho realizado na prática", abordo o planeamento (anual, a unidade didática, o plano de aula), a relação professor-aluno, os modelos de ensino, todo o trabalho realizado na prática (antes, durante e após a aula), a avaliação, o processo de reflexão e as observações das aulas. No sexto capítulo, "dimensão Escola-Comunidade", falo da minha participação das aulas de Cidadania, DE, atividades internas da escola e a organização de uma atividade desportiva. No sétimo capítulo, no "Desenvolvimento Profissional", expus os desafios que tive de ultrapassar como uma pessoa disléxica, durante o percurso escolar enquanto aluno e também enquanto professor estagiário durante o ano letivo. Por fim, no oitavo capítulo, apresento o meu estudo de investigação: "Estudo comparativo da eficácia dos Modelos de Ensino por Pares e de Aprendizagem Cooperativa na aprendizagem dos alunos.".

2. Enquadramento Pessoal e Profissional

2.1. O meu percurso

O meu nome é Nuno Filipe Oliveira Gomes, tenho 24 anos e nasci a 22 de fevereiro de 2001, na Trofa, e sou um grande apaixonado pelo desporto. Desde que me lembro, o desporto tem sido uma presença constante na minha vida, tanto na prática como na observação. Recordo-me da minha infância, quando muitas vezes jogava futebol sem bola com os meus primos, na casa dos meus avós, tendo sido esta, talvez, a minha primeira experiência desportiva, assim como de, no pré-escolar, observar os alunos do 1ºciclo a jogar futebol no campo da escola, naquela que foi provavelmente a primeira vez que vi um jogo de futebol ao vivo, apaixonando-me instantaneamente pela modalidade.

O meu grande sonho de criança era ser jogador de futebol, como é o desejo de muitas crianças. Iniciei a minha carreira futebolística no Clube Desportivo Trofense, clube da minha terra, onde estive durante seis anos. Nesse período, criei fortes laços de amizade e acumulei inúmeras recordações de jogos marcantes e emocionantes. Com o tempo, comecei a cansar-me do futebol e decidi mudar para o ténis, modalidade que pratiquei durante três anos. Durante a minha infância estive sempre muito ligado ao desporto, sentindo um grande prazer tanto ao praticá-lo como ao observá-lo.

O meu percurso escolar decorreu no Colégio da Trofa, desde o pré-escolar até ao 12ºano, e posso dizer que teve os seus altos e baixos. Do pré-escolar e da primária, guardo boas memórias das brincadeiras nos intervalos, como jogar à apanhadinha, ao macaquinho de chinês e jogar futebol, jogos estes que realizávamos nas aulas de EF. Já no 2ºciclo, foi o momento em que decidi que gostaria de ser professor de EF, depois de ter desistido da ideia de ser jogador de futebol. As aulas de EF fascinavam-me, pela possibilidade de praticar diferentes desportos. Recordo-me de uma ocasião em que o professor me pediu para ir buscar os coletes à arrecadação de material. Foi a primeira vez que entrei naquele espaço e fiquei impressionado com a quantidade de materiais disponíveis, momento esse que despertou em mim, mais uma vez um grande interesse pelo desporto, pelas aulas de EF e de um dia ser professor de EF. Quando passei para o 5.º ano, a minha turma recebeu muitos alunos novos,

mantendo-se a mesma até ao 9.º ano. Admito que não foram anos fáceis para mim, pois não me identificava muito com os meus colegas, o que tornou esse período bastante desafiante para mim, ao ponto de, em determinados momentos, recusar ir à escola. Ao entrar no ensino secundário optei pelo curso de Ciências e Tecnologia e a escolha foi facilitada pelo facto de a maioria dos meus colegas não querer seguir este caminho e pela sugestão do meu professor de EF.

Comecei a minha formação académica no ano letivo de 2019/2020, ao ingressar no curso de Educação Física e Desporto na Universidade da Maia. A minha licenciatura foi realizada nesta instituição ao longo de três anos, período de muita aprendizagem em que também criei fortes laços de amizade. Após concluir a licenciatura, ingressei na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Foi a minha primeira experiência numa entidade pública, pois anteriormente estive em instituições privadas. Estava bastante ansioso por ingressar nesta faculdade, reconhecida como uma das melhores do país, com excelentes professores, mas também pela oportunidade de adquirir conhecimentos variados e fundamentais para o ensino da EF.

A nível profissional, integrei o Clube Desportivo Trofense como treinador principal no escalão de traquinas e treinador-adjunto dos juvenis. A experiência adquirida como treinador de futebol proporcionou-me uma base sólida para o meu EP, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências essenciais como liderança e gestão de grupo. Aprendi a motivar atletas, a lidar com diferentes personalidades, a planificar e organizar treinos, bem como dar *feedbacks* constantes. Além disso, promovi valores fundamentais como respeito e trabalho em equipa, que são igualmente relevantes no contexto escolar. Embora treinar uma equipa seja diferente de dar aulas a uma turma, o futebol permitiu-me desenvolver competências práticas valiosas que contribuíram significativamente para a minha formação profissional, assim como para o EP.

2.2. A Educação Física no Currículo Escolar: entre a sua Importância e Desvalorização

A EF integra o currículo escolar na maioria dos países a nível mundial (UNESCO, 2014); sendo passível de múltiplas interpretações, ou seja, de diferentes perspetivas em relação à disciplina (Crum, 1994). A história da Educação Física é marcada por uma luta constante, tanto externa, para o seu reconhecimento como disciplina do currículo escolar, como interna, devido à concorrência entre as diversas interpretações da própria disciplina (Crum, 1994). Além disso, as mudanças políticas têm impactado negativamente as estruturas escolares e a organização curricular em Portugal. Um exemplo disso é a instabilidade quanto à inclusão ou exclusão da nota da disciplina no cálculo da média do ensino secundário. Tal como afirmam Batista & Queirós (2015) “a procura da afirmação da disciplina já é uma luta antiga”. A EF possui um estatuto semelhante ao das outras disciplinas, podendo ser comparada, em termos de sua continuidade ao longo da trajetória escolar, a disciplinas "essenciais" como a Língua Portuguesa ou a Matemática. No entanto, ainda não é tratada com o devido valor nas escolas, sendo frequentemente subestimada em relação às demais disciplinas. Como referem Marques & Krug (2012) apesar de ser reconhecida como uma área de conhecimento fundamental, a Educação Física nas escolas continua a não receber o mesmo reconhecimento e valorização que as outras disciplinas.

A desvalorização da Educação Física continua, infelizmente, a fazer-se sentir no contexto escolar, uma vez que ainda existem professores e alunos que a encaram meramente como uma atividade extracurricular, voltada para o entretenimento através de jogos e atividades lúdicas, desconsiderando os seus propósitos educativos. Esta perceção contribui para o desânimo e insatisfação dos docentes da área, que se sentem desvalorizados no seio da escola.

“Mas afinal, qual a sua importância no plano curricular?”. A presença da EF no currículo escolar vai além da simples prática desportiva. Como referem Bego & dos Anjos (2020) a EF deve ser reconhecida como uma componente importante do processo educativo, estando intrinsecamente ligada à formação do indivíduo na sociedade. O seu objetivo vai além do desporto, abrangendo também o desenvolvimento humano, social, motor, crítico e cultural. Para além dos

benefícios físicos, como o desenvolvimento da coordenação motora, da resistência e do equilíbrio, a EF escolar desempenha também um papel fundamental na socialização dos alunos, promovendo a interação através de jogos, atividades coletivas, desportos e práticas corporais. Estas experiências oferecem aos estudantes oportunidades para aprimorar competências como o respeito mútuo, cooperação, a resolução de conflitos, o trabalho em equipa e a comunicação (Gomes et al., 2024).

2.3 O papel do professor e sua (Des)valorização

A profissão de professor, em Portugal, tem sido desvalorizada ao longo dos anos. Essa desvalorização reflete-se em vários aspetos da profissão, desde a remuneração ao reconhecimento social. Esta profissão deveria ser considerada primordial, pois é ela que molda o mundo em que vivemos. Hoje existem profissionais qualificados nas mais diversas áreas, assim como pessoas que, mesmo sem terem frequentado cursos formais, sabem ler, escrever e calcular, tudo isso resulta do trabalho incansável dos professores, que lhes transmitiram esse conhecimento. Como disse anteriormente, a profissão de professor não tem sido valorizada, englobando também os professores de EF. Durante o meu percurso escolar, senti uma certa falta de consideração, tanto por parte de alguns professores de outras disciplinas da minha antiga escola, como por parte de alguns colegas da minha sala de aula, em relação aos professores desta disciplina. Muitas vezes, eram vistos como tendo um trabalho fácil, com comentários a insinuar que pouco faziam e que a disciplina deveria ser optativa. Contudo, penso que alguns professores da EF acabam por contribuir para essa desvalorização. Isso é percetível, quando se vê no dia a dia, professores que lecionam as suas aulas sem nenhum plano de aula, dando muitas vezes aos alunos uma bola ou outros materiais desportivos, para que joguem de forma livre sem nenhuma orientação didática-pedagógica.

Um aspeto muito importante para os alunos gostarem da disciplina de EF está relacionada com a competência do professor, tema este que sempre despertou o meu interesse enquanto aluno, pois procurava compreender o que, na perspetiva dos alunos, define um bom professor. Uma das razões que pode

justificar a falta de participação dos alunos nas aulas de Educação Física está associada à competência do professor (Nascimento et al., 2007).

No que diz respeito à definição de bom professor, encontrei diversos pontos de vista. Segundo Rangel (2001), Feitoza (2007) e Cunha (2008), um bom professor é alguém que apresenta uma abordagem pedagógica que contempla a interligação de três dimensões: a humana, a técnica e a ideológica. Alguns valorizam mais a dimensão humana, ou seja, um professor que consiga cativar os alunos, que seja compreensivo, acessível e imparcial. Outros preferem uma abordagem mais técnica, destacando a importância de um professor que domine plenamente a matéria que leciona, utilize estratégias pedagógicas eficazes e mantenha uma interação ativa com os alunos. Por outro lado, há quem privilegie a dimensão ideológica, considerando essencial que o professor partilhe experiências, exemplifique com situações reais e sirva de exemplo para os alunos. Este é, sem dúvida, um conceito muito complexo e diversificado, pois a perceção do que constitui um "bom professor" varia de pessoa para pessoa.

No meu caso, as experiências que tive com os professores ao longo do meu percurso escolar contribuíram para moldar a minha visão sobre o que constitui um bom professor. Na minha perspetiva, um bom professor é aquele que se empenha para que os seus alunos alcancem os seus objetivos e se tornem melhores cidadãos. É alguém que tem a capacidade de impactar positivamente os seus alunos e que demonstra verdadeira paixão pelo ensino da sua disciplina, além de saber ensinar eficazmente. Embora tenha encontrado diversas opiniões sobre o que define um “bom professor”, a maioria compartilha um ponto em comum: o foco no aluno. Um bom professor é aquele que foca a sua atenção no aluno e no seu desenvolvimento individual (Feiman-Nemser, 1990).

3. Enquadramento Institucional

3.1. A Escola

A instituição educativa designada para a realização do estágio foi a Escola Básica e Secundária de Pedrouços. Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços e está localizada na freguesia de Pedrouços, no concelho da Maia, sendo formada por onze escolas situadas nos concelhos da Maia e de Gondomar. A sua oferta educativa abrange desde o 1º ciclo até ao ensino secundário. É constituída por um edifício principal com três blocos interligados com dois pisos cada, contendo salas de aula, sala dos professores, gabinete de direção, reprografia, cantina, entre outras instalações. Além disso, existe um edifício secundário onde se encontra o pavilhão gimnodesportivo, decorrendo neste local aulas de EF, sendo possível realizar três aulas ao mesmo tempo. Dentro deste pavilhão gimnodesportivo existe também o pavilhão de ginástica (G1), onde, por norma, a possibilidade de lecionar é restrita a uma única turma. Entre estes dois pavilhões, encontra-se a arrecadação, onde é guardado todo o material necessário para as aulas, tendo sido fornecida pela PC no início do ano letivo uma lista com o material disponível. No espaço exterior, há uma pista de atletismo, dois espaços polidesportivos com relvado sintético e tabelas de basquetebol. Além das instalações mencionadas, a Câmara Municipal da Maia disponibiliza um pavilhão, que se localizava mesmo em frente à escola.

Através do documento *roulement*, fornecido pela PC, pude perceber em que locais se realizariam as minhas aulas. O *roulement* é documento que permite aos professores de EF conhecer em que horas e em que local cada uma das suas turmas terá aulas, facilitando assim a logística dos espaços. Segundo o *roulement*, à terça-feira ficava no pavilhão da escola durante 100 minutos e à quinta-feira no pavilhão municipal, durante 50 minutos. Admito que preferia dar aulas no pavilhão municipal, pois tinha o espaço exclusivamente para a minha turma e as condições eram melhores, nomeadamente o piso. No horário em que lecionei as minhas aulas, ocasionalmente à terça-feira, tinha de partilhar o campo do pavilhão com mais duas turmas, o que representava um desafio para mim, especialmente no ensino da modalidade de basquetebol, devido ao espaço reduzido.

Esta escola é categorizada como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). "O que são escolas TEIP?", foi a pergunta que me fiz depois de saber que pertenciam a esse programa educativo específico. Pude perceber que são instituições de ensino em Portugal situadas em áreas consideradas desfavorecidas ou com problemas socioeconómicos e culturais significativos. O objetivo do programa TEIP é melhorar o sucesso escolar, reduzir o abandono e promover a inclusão social nessas comunidades. A educação inclusiva está relacionada com a valorização da diversidade das crianças e alunos nas escolas e nos contextos de aprendizagem, reconhecendo as contribuições de todos, independentemente da sua origem, características ou capacidades. Pretende-se assim garantir oportunidades reais de aprendizagem de qualidade para todos, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade ou risco de exclusão social (Fonseca, 2022).

Esta seria o meu primeiro contacto prolongado com os alunos de uma escola pública, uma vez que todo o meu percurso escolar decorreu numa escola privada. Esta vivência levou-me a refletir sobre a diversidade entre o ambiente entre uma escola pública e privada o que me levou a refletir sobre a diversidade existente entre os alunos do ensino público e do privado, revelando-se uma experiência crucial para mim, pois permitiu-me compreender de forma mais clara e realista os desafios que as escolas públicas enfrentam no seu quotidiano.

Desde o início que o ambiente escolar foi acolhedor e o apoio de todos os membros da comunidade escolar foi notável, desde os Funcionários até ao Diretor, demonstrando um elevado nível de profissionalismo e dedicação. Além disso, tive também a oportunidade de conhecer excelentes professores de outras disciplinas através das conversas na sala de professores e nas reuniões, assim como os professores do grupo de EF, que se mostraram afáveis e sempre dispostos a ajudar.

3.2. Núcleo de estágio e Professora Cooperante

O meu NE era constituído por mim e por mais dois colegas estagiários. Conseguimos desenvolver uma boa coesão de grupo e manter uma harmonia constante, sempre com respeito mútuo. Ao longo do ano, houve uma grande

colaboração entre nós, sendo muito notável aquando da elaboração dos planos de aula para as nossas turmas. Cada um preparava o seu próprio plano, mas partilhávamos ideias e sugestões. Reconheço que devido ao facto de estar a treinar duas equipas de futebol, no primeiro período não consegui colaborar muito com os meus colegas como gostaria na elaboração dos documentos propostos pela PC. Além disso, a minha dislexia dificultou a minha participação nas reuniões de grupo de estágio, por ter receio de dar a minha opinião e de ser julgado, o que me levou a tornar-me mais reservado. Com o passar do tempo percebi que a falta de interação não era benéfica e que precisava de me envolver mais com os meus colegas de estágio e com a PC. À medida que fomos desenvolvendo mais empatia uns com os outros e após ter saído do futebol no final do 1ºperíodo, comecei a partilhar mais as minhas opiniões e a contribuir mais para a elaboração dos documentos a serem feitos.

A sinceridade e a entreajuda são as duas palavras que melhor definem este NE. Durante o ano de estágio, procurámos ser sinceros uns com os outros, especialmente nas observações das aulas lecionadas por cada um. Recebi muita ajuda de ambos os meus colegas e tive também a oportunidade de aprender muito com eles. Um deles destacou-se como um verdadeiro especialista em tecnologia, oferecendo-me valiosos ensinamentos nesta área. A minha outra colega, por sua vez, foi frequentemente um exemplo para mim no que diz respeito à organização, educação e disposição para ajudar.

Um dos meus receios antes do início do ano de estágio era não conseguir identificar-me com a minha PC. Sabia que, para o sucesso deste estágio, era crucial estabelecer uma boa relação. No entanto, desde o início que a mesma revelou ser uma pessoa humilde, sempre disposta a ajudar, sincera, competente, tendo ficado impressionado com a sua amabilidade e dedicação. Além disso, gostaria de salientar que as reuniões semanais decorriam sempre com boa disposição e alegria, proporcionando momentos em que a PC aproveitava para nos dar sugestões construtivas, com o intuito de nos tornar melhores professores.

4. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1. Turma residente

No início do estágio, a PC informou a mim e aos meus colegas de estágio, que cada um de nós ficaria responsável por uma turma do 10º ano, entre as quatro pelas quais a professora era responsável naquele ano letivo.

A turma em que fiquei responsável era constituída por um total de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e 19 anos (15,95 ±1,13 anos). A turma era composta por 12 rapazes e 10 raparigas. No final do 1º período, uma aluna mudou-se para outra escola, reduzindo o número de alunos para 21. Em termos de nacionalidade, a turma era constituída por 2 alunas Angolanas, 1 aluno Argentino, 2 alunos Venezuelanos, 3 alunos Brasileiros, 1 aluna Indiana e 13 alunos Portugueses.

No início do ano letivo foi entregue um questionário aos alunos para obter mais informações sobre a turma, com o objetivo de os conhecer melhor, permitindo uma compreensão abrangente sobre os seus hábitos, preferências, condições de saúde e o nível de atividade física dos alunos.

Nesta turma, havia três alunos que representavam um grande desafio para mim, dois com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo um deles sobredotado e outro com dispraxia, e a aluna indiana, que só falava inglês. A aluna indiana tinha dificuldades em compreender o português e só falava e entendia inglês. Como não é uma língua que domino, pedi ajuda a uma das alunas que falava a língua fluentemente. Durante o primeiro período, percebi, em conversa com a PC, que não estava a dar a devida atenção a essa aluna devido à barreira linguística. No segundo e terceiro período, adotei uma abordagem diferente. Sendo uma aluna muito pontual e uma das primeiras a chegar, comecei a criar um laço de confiança com ela, explicando os exercícios da aula e incluindo palavras-chave em inglês no meu plano de aula para lhe transmitir. Além disso, todos os documentos que entregava aos alunos no primeiro período, comecei a disponibilizar também em inglês para essa aluna, de forma que pudesse acompanhar melhor a matéria. O aluno sobredotado também foi um desafio considerável para mim. Logo na primeira aula, recusou apresentar-se. Quando a PC o questionou sobre o seu comportamento, reagiu de forma

agressiva. Foi uma experiência bastante chocante para mim, pois nunca tinha vivido algo semelhante em sala de aula. Este aluno, além disso, aborrecia-se facilmente com as tarefas, revelando uma atitude crítica em relação aos colegas, demonstrando um grande sentimento de frustração em relação à escola e à vida. Isolava-se frequentemente e, por vezes, recusava-se a realizar os exercícios. Nas reuniões do Conselho de Turma, outros professores relatavam episódios de agressividade por parte deste aluno e questionavam se o comportamento se devia ao facto de ele ser sobredotado ou se era simplesmente um aluno mal-educado. A verdade é que a maioria dos professores partilhava que tinha grandes dificuldades em lidar com ele. Essas reuniões foram importantes para mim, pois os professores partilhavam as estratégias que utilizavam com o aluno e toda a informação que tinham sobre ele. Além disso, participei numa sessão realizada na biblioteca da escola sobre os alunos sobredotados, sendo um tema muito relevante para mim, dado o aluno que tinha. A sessão, intitulada "Identificação e Intervenção com Crianças de Alta Capacidade", foi dirigida pela professora da equipa multidisciplinar de Apoio à Inclusão da escola. Com a participação nesta ação de curta duração, aprendi mais sobre o conceito de sobredotação, os seus mitos, as suas características gerais, os seus problemas/dificuldades e as propostas de intervenção. No final, conversei com a professora que dirigiu esta sessões para esclarecer algumas dúvidas sobre como deveria lidar com o meu aluno em específico. A professora recomendou-me que perguntasse ao aluno quais eram os seus gostos para tentar estabelecer uma conexão com ele. Mais tarde, descobri que ele tinha um grande interesse por tudo o que envolvia tecnologia. Com base nessa informação, comecei a pedir-lhe ajuda na ligação do meu telemóvel à coluna via *Bluetooth* durante as aulas. Outra abordagem que adotei foi elogiá-lo na presença dos colegas, uma vez que se tratava de um aluno muito pontual, ficando o mesmo muito feliz por esse reconhecimento. Fiquei surpreendido quando, após esse elogio, o aluno se aproximou para me agradecer, naquela que foi a sua primeira interação verbal comigo. Esse gesto emocionou-me e marcou-me profundamente. Relativamente ao aluno com Dispraxia, este apresentava dificuldades relacionadas com alteração do tónus muscular, manifestando desequilíbrio e falta de coordenação nos movimentos amplos, tinha dificuldades em mimetizar e coordenar movimentos corporais, sobretudo em tarefas que envolviam lateralidade e

seguimento de instruções. Dado o seu perfil, foi necessário prestar-lhe uma atenção adicional, ajustando alguns dos exercícios em determinadas modalidades, como a ginástica acrobática, aconselhando-o a realizar figuras mais simples. A meio do 1.º período, foi entregue pela diretora de turma um documento designado de "Relatório Técnico Pedagógico", que detalhava as principais dificuldades do aluno. Este relatório foi elaborado por professores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de avaliar e descrever o desenvolvimento e as práticas pedagógicas do aluno, proporcionando um melhor conhecimento sobre o seu percurso e necessidades.

De um modo geral, ao longo do ano, a minha turma demonstrou ser uma turma responsável, autónoma, participativa e colaborativa, sendo uma turma exemplar no domínio socio afetivo. Em relação ao domínio motor, verificou-se uma grande heterogeneidade entre os alunos. Alguns apresentavam um bom nível de desempenho e outros revelaram maiores dificuldades. Esta diversidade de capacidades foi, precisamente, um dos focos do meu estudo de investigação, que procurou compreender de que forma a utilização de modelos de ensino poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos.

Para comunicar com os alunos, utilizei frequentemente a plataforma *Teams*, partilhando documentos relativos à aula. Um exemplo disso foi a entrega do documento de nome "*flyer*", que resumia a matéria abordada, incluindo as principais regras e os atletas mais destacados nas modalidades aprendidas.

No último dia de aulas com a minha turma estava um pouco emocionado, pois seria a última vez que estaria com eles. Para expressar a minha gratidão pelo empenho e carinho demonstrado pela turma ao longo do ano, preparei e apresentei um vídeo compilando vários momentos das aulas. O vídeo incluía filmagens da coreografia final de ginástica acrobática, apresentada por cada grupo, fotos do jogo de futebol que joguei com a turma na penúltima aula, imagens da entrega dos diplomas de atletismo de estafetas e também o dia em que me ofereceram um bolo e uma pulseira pelo meu aniversário. Com a apresentação deste vídeo, quis transmitir-lhes como a EF pode ser bela e significativa. Além disso, ofereci a cada aluno um caderno personalizado, feito por mim, com os seus nomes, fotos e adjetivos que lhes atribuí. No final do caderno, havia uma mensagem minha e da PC, dedicada a toda a turma.

4.2. Turma partilhada

No 2.º período, eu e os meus colegas de estágio tivemos a possibilidade de lecionar a uma turma do 3.º ciclo, uma vez que é recomendável que os professores estagiários realizem a sua intervenção prática em diferentes ciclos de ensino. A turma sugerida pela PC foi o 9.º ano e a modalidade a lecionar seria o futsal, que não constava nas modalidades lecionadas nas nossas turmas residentes, tendo sido bastante enriquecedora esta experiência diversificada, pelo facto de lecionarmos a uma turma mais nova e a oportunidade de lecionar uma modalidade diferente das que estávamos a lecionar nas nossas turmas residentes, permitindo assim melhorar a nossa prática pedagógica. A turma era composta por 20 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 13 e os 15 anos (13,9 ± 0,55 anos).

Todo o processo pedagógico foi muito mais fácil de implementar nesta turma, graças à experiência que já tinha adquirido com a minha turma residente durante o 1.º período. Essa experiência, que incluía a preparação das aulas, a abordagem do ensino da modalidade e a elaboração de toda a documentação necessária (como os documentos de avaliação, entre outros), facilitou bastante o processo.

Na prática, todos estávamos presentes, mas apenas um professor estagiário assumia a responsabilidade pela instrução e organização da aula. Os professores estagiários que não lecionavam, ajudavam na organização dos materiais pelo espaço, orientando também os alunos nos diferentes exercícios fornecendo-lhes *feedbacks*. Durante as aulas que lecionei, senti sempre o respeito dos meus colegas, e procurei também respeitar as aulas que eles lecionavam, dando-lhes apoio e o espaço necessário. Nas aulas em que não era o professor responsável, recordo-me de que alguns alunos me questionavam com pedidos como "Posso ir beber água?" ou "Posso ir à casa de banho?". Em todas as situações, reforcei que o professor responsável era o meu colega e que deveriam dirigir-se a ele. Desta forma, procurei sempre manter o respeito pelo trabalho que estava a ser desenvolvido pelo mesmo.

Na primeira aula, aula de avaliação diagnóstica, eu e o meu NE observámos que a turma apresentava uma grande heterogeneidade em termos de desempenho

motor. Para lidar com essa diversidade, decidimos formar grupos de nível. Para a formação desses grupos de nível, recorreu-se a um documento que agrupa os alunos de acordo com níveis de desempenho semelhantes em cada conteúdo lecionado, permitindo, assim, a criação de grupos homogéneos ou heterogéneos, conforme o objetivo definido.

Relativamente aos alunos, constatei uma diferença significativa entre a minha turma residente e a turma partilhada, apesar de estarem separadas por apenas um ano de escolaridade. A turma do 9.º ano revelou-se bastante imatura, inquieta, com pouco empenho e, em certa medida, desrespeitosa em relação ao trabalho que estávamos a desenvolver. Dar aulas a esta turma foi um grande desafio para mim, já que, em termos de comportamento, eram o oposto da minha turma residente. Recordo-me de uma aula em particular durante a qual os alunos estavam a realizar um exercício critério e a turma se encontrava extremamente agitada, rindo constantemente e sem levar o exercício a sério. Nesse momento percebi que estava a perder o controlo da turma. Decidi, então, interromper o exercício e reunir a turma. Expliquei-lhes que tal comportamento não podia repetir-se e que, se continuasse, a aula terminaria ali mesmo. Apesar de não gostar de dar "sermões", senti que era necessário para que os alunos percebessem que os exercícios eram para ser levados a sério e que aquele momento da aula não era apropriado para brincadeiras. A partir daquele momento, senti que a turma teve mais respeito por mim e pelo meu trabalho.

5. Trabalho realizado na prática

Durante o estágio, tive contacto com as inúmeras tarefas exigidas a um professor estagiário, como o planeamento das aulas, a condução da aula em si, a reflexão após a aula, a gestão da relação professor-aluno, a observação das aulas dos meus colegas de estágio e da PC, a avaliação e a aplicação dos diferentes modelos de ensino.

5.1. Planeamento: a bússola para o êxito

O planeamento constitui uma função essencial do docente, uma vez que condiciona a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, o potencial de desenvolvimento do aluno (Coutinho et al., 2024). Planear consiste em definir previamente os objetivos do que se pretende realizar, a forma como deve ser executado e quem será responsável pela sua concretização (Bento, 2003; Mesquita & Coutinho, 2022).

O planeamento resulta, portanto, da articulação entre os objetivos de aprendizagem, os métodos pedagógicos, os conteúdos e as formas de organização, sendo esta relação fortemente influenciada pelas condições específicas do contexto em que é aplicada (Mesquita, 2005). Esse processo é crucial para garantir que as aulas tenham lógica sequencial e para que os professores consigam estar bem preparados para ensinar. Além disso, o planeamento em EF desenvolve-se em três níveis distintos: o planeamento anual, a UD e o plano de aula (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990).

5.1.1. Planeamento Anual

O planeamento anual visa definir os objetivos a alcançar ao longo do ano letivo, bem como organizar a distribuição das aulas e dos conteúdos a lecionar, assegurando sempre a articulação vertical entre os diferentes ciclos e níveis de ensino (Coutinho et al., 2024). Constitui, portanto, uma calendarização anual dos conteúdos, que implica um processo de análise, reflexão e tomadas de decisão sobre a forma como os mesmos serão organizados e lecionados (Rink, 1993; Vickers, 1990).

Este documento é de extrema importância, pois serve como um guia para o professor ao longo do ano letivo, permitindo delinear os objetivos a atingir e as estratégias para alcançá-los, sendo que é fundamental para o sucesso, já que a sua ausência pode levar a aulas repetitivas e desorganizadas, o que pode resultar em desinteresse e desmotivação dos alunos. Além disso, ao longo do ano letivo, este documento sofreu várias alterações devido a fatores como provas de aferição e eventos. Embora não tenham sido grandes modificações, foram feitos pequenos reajustes no número de algumas modalidades. Antes da

elaboração deste documento, recebemos da PC a calendarização do ano letivo 2023/2024, a qual incluía as datas de início e término de cada período, as interrupções letivas e os feriados, assim como a planificação anual de EF, para o 10ºano, com as modalidades a serem abordadas e respetivas aprendizagens essenciais, que estabelecem o que hoje é considerado essencial para a aprendizagem escolar, abrangendo "conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares" (Roldão, 2009). Com base nessas informações, procedemos à elaboração do planeamento anual, com o objetivo de visualizar e organizar o ano letivo e suas respetivas modalidades.

Além disso, foram definidas as atividades internas (torneios, corta-mato, etc.) e o planeamento por blocos (atividade física, aptidão física e conhecimentos). O modelo por blocos organiza o currículo em conjuntos de aulas sobre a mesma matéria, permitindo um foco e uma concentração maiores no conteúdo a desenvolver (Coutinho et al., 2024). A decisão de utilizar o método por blocos facilitou a aquisição e assimilação dos conteúdos devido à continuidade, tempo de prática e progressão.

Em relação ao domínio da atividade física, as aprendizagens essenciais recomendam a lecionação de cinco matérias do nível introdutório e uma do nível elementar. Para a subárea dos jogos desportivos coletivos, duas matérias de ensino, para a subárea da ginástica, uma matéria de ensino e para a subárea de atividades rítmicas expressivas e outras, duas matérias de ensino. No entanto, o grupo de EF decidiu que, para este ano letivo, as matérias a lecionar seriam as seguintes: na subárea dos jogos desportivos coletivos, duas modalidades, basquetebol e andebol. Para a subárea da ginástica, seria trabalhada a ginástica acrobática. Por último, para a subárea das atividades rítmicas expressivas e outras, seriam trabalhadas quatro matérias, nomeadamente velocidade, estafetas, dança e badminton, distribuídas ao longo dos três períodos.

Para a área dos conhecimentos reservei três aulas, uma no fim do 2º período e as outras duas no fim do 3º período, abordando temas como aptidão física, dimensão sociocultural e primeiros-socorros. No que diz respeito à aptidão física, o grupo de EF decidiu adotar as orientações do Programa Nacional de EF, realizando os testes do FITescola no início do 1º período e no final do 2º período,

para permitir um intervalo de tempo adequado para a evolução dos alunos. Observou-se assim uma ligeira melhoria na maioria dos alunos entre o primeiro e o segundo teste. O principal objetivo foi desenvolver capacidades motoras como resistência, força, velocidade, flexibilidade e destreza geral. Estas capacidades motoras, foram também desenvolvidas ao longo do ano, tendo em conta a modalidade em questão. Na minha turma residente, trabalhei essas mesmas capacidades através de exercícios em diferentes estações, com o objetivo de promover o desenvolvimento físico dos alunos. No entanto, os exercícios de treino funcional começaram a ser aplicados apenas a partir da aula nº 19, após uma observação realizada pela professora orientadora, que questionou se a aptidão física estava a ser trabalhada nas aulas. Na sequência dessa orientação, fui aconselhado a incluir a aptidão física como um dos objetivos nos planeamentos das aulas. Para desenvolver a aptidão física nas aulas, integrava exercícios de treino funcional, adotando duas abordagens distintas. Numa, os alunos iniciavam com um "tabata", realizando quatro exercícios com transferência para a modalidade lecionada. Noutra, era aplicado um circuito composto por oito exercícios distintos. Contudo, percebi que os alunos não demonstravam grande interesse nem retiravam o máximo proveito destas atividades. Reconheço que esta situação resultou de uma falha da minha parte, pois os exercícios tornaram-se demasiado repetitivos e careci de um entendimento mais aprofundado sobre como estruturar eficazmente um treino funcional nas aulas de EF. Uma abordagem mais adequada teria sido iniciar com um planeamento estruturado, começando pela execução de movimentos básicos, passando para a realização de exercícios em circuitos, seguidos de jogos funcionais e desafios em grupo. A intensidade das atividades deveria ser progressivamente aumentada ao longo do tempo, de forma a manter o interesse dos alunos e a proporcionar um desenvolvimento gradual das suas capacidades físicas.

Após a conclusão da estruturação inicial, foi necessário preparar os conteúdos a serem lecionados para cada modalidade e, para isso, comecei a desenvolver o modelo de estrutura de conhecimento (MEC), de Vickers (1990). Como o próprio nome sugere, trata-se de um modelo organizado e sistemático do conhecimento, baseado nos conteúdos definidos para uma modalidade específica, servindo-se

também como base para a sua conceção. O modelo é subdividido em três fases e oito módulos. Na fase de análise encontra-se a estrutura do conhecimento, análise das condições de aprendizagem ou envolvimento, análise dos alunos. Na fase das decisões está presente a determinação da extensão e sequência dos conteúdos, definição dos objetivos, configuração da avaliação, desenho das atividades de aprendizagem ou progressões e aplicação em prática de todos os conhecimentos. A elaboração deste documento proporcionou-me um domínio mais aprofundado dos conteúdos relativos a uma determinada modalidade, auxiliando significativamente na revisão de conceitos, sendo muito útil nas modalidades em que possuía menor domínio, como no caso da dança.

5.1.2. Unidade didática

Num segundo nível de planeamento, de carácter mais específico, encontra-se a Unidade Didática (UD), que consiste no planeamento detalhado de um conjunto de aulas orientadas para o desenvolvimento de determinados conteúdos (Rink, 1993; Vickers, 1990). O planeamento da UD baseia-se, numa primeira fase, nos conteúdos e objetivos orientadores definidos pelo currículo nacional de EF, tendo igualmente em conta as condições específicas do contexto de ensino e as características dos alunos (Coutinho et al., 2024).

A elaboração de cada UD foi realizada em colaboração com o meu NE, tendo como referência quatro categorias transdisciplinares: capacidades motoras, aptidão física, conhecimentos e atitudes. Para tal, utilizámos a grelha de Vickers (1990), também aplicada durante o primeiro ano de mestrado, permitindo ao professor identificar os conteúdos a ensinar em cada aula. O trabalho colaborativo facilitou a troca de ideias, resultando numa UD mais completa e bem estruturada, com uma sequência lógica de conteúdos. Além disso, a elaboração deste documento esteve em conformidade com as aprendizagens essenciais.

A avaliação formativa desempenhou um papel fundamental na regulação da UD, permitindo ajustes contínuos de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos. Nas aulas subsequentes, apenas avançava para novos conteúdos após a consolidação dos anteriores, garantindo que todos os alunos tivessem compreendido. Um caso concreto ocorreu na modalidade de dança, onde, na

terceira aula, tinha planeado ensinar dois novos conteúdos. No entanto, ao perceber que os conteúdos trabalhados na segunda aula não estavam devidamente consolidados, optei por pedir aos alunos que os praticassem e aperfeiçoassem antes de avançar para novos conteúdos. O mesmo ocorreu com as primeiras unidades didáticas das modalidades que lecionei, as quais também acabaram por sofrer algumas alterações, uma vez que estava a definir demasiados conteúdos para uma única aula, o que dificultava a melhoria e o aperfeiçoamento dos alunos face a esses mesmos conteúdos. Com o decorrer do tempo, fui ajustando esse planeamento, reduzindo os conteúdos para apenas um ou dois, de forma a permitir que os alunos pudessem aprender de forma mais eficaz os conteúdos da respetiva modalidade.

5.1.3. Plano de aula

A elaboração do plano de aula ocorre após a definição da UD. O plano de aula deve ser elaborado de forma coerente com os objetivos estabelecidos na UD e implica o desenvolvimento detalhado e estruturado das metas a alcançar durante o processo de ensino de cada aula (Rink, 1993; Vickers, 1990). Funciona como um guia para o professor, indicando as intenções do que se pretende concretizar no contexto real da aula, e descreve as situações de aprendizagem que irão orientar o aluno rumo ao desenvolvimento pretendido (Mesquita, 2000).

Nas primeiras aulas recorria frequentemente ao plano de aula por receio de me esquecer de alguma variante de um determinado exercício ou das palavras-chave que deveria dizer aos alunos. Com o tempo, a nossa PC sugeriu que nos desapegássemos um pouco do plano. Esse desapego foi importante, pois obrigou-nos a memorizar melhor os exercícios e as palavras-chaves tradutoras das respetivas componentes críticas, aumentando assim a nossa confiança durante o decurso da aula.

Este documento era constituído por um cabeçalho com o nome do professor, local da aula, ano da turma, número de alunos, material, data, hora e duração, além do número da aula de cada UD (por exemplo, aula 5 de 12). Também incluía a função didática, os objetivos (motor, cognitivo, socio afetivo), e as fases da aula (inicial, fundamental e final). Para cada exercício, havia três espaços:

objetivos específicos, descrição da situação de aprendizagem e palavras-chave, além da hora de início e fim. Passei a encarar a criação do plano de aula como uma antecipação e visualização mental do que ocorreria na aula, considerando possíveis problemas, como a organização do material, para que não houvesse nenhum transtorno durante a aula.

A professora orientadora, após a observação das aulas, contribuiu de forma significativa para o aprimoramento do plano de aula. Inicialmente, recomendou-se a exclusão de informações redundantes, mantendo-se apenas os elementos essenciais, o que resultou num documento mais claro e funcional. Foi também identificado um excesso de conteúdo em relação ao tempo disponível para a aula, o que dificultava tanto a explicação dos exercícios, como a sua correção. Foram esclarecidas diversas dúvidas relacionadas com a organização e coerência dos objetivos, com o intuito de melhorar a prática pedagógica. Por exemplo nos objetivos motores, apenas mencionava os conteúdos planeados para a aula. Contudo após observação da professora comecei a especificar nos objetivos o conteúdo a ensinar, a forma de execução dos exercícios e os critérios esperados para a sua realização. Na secção dos objetivos foi ainda acrescentado um quarto, referente à aptidão física.

No início do estágio demorava muito tempo na elaboração do plano de aula, detalhando tudo minuciosamente para me sentir mais seguro. Com o tempo e à medida que ganhei mais confiança em lecionar, o tempo e a quantidade de detalhes no plano diminuíram.

5.2 Relação professor-aluno

Na primeira aula com a turma, aula de apresentação inicial, comuniquei aos alunos que a minha função não se limitava só a ensinar, mas também a aprender com eles. No exercício da sua prática pedagógica, o professor pode também aprender com os alunos (Belotti & Faria, 2010). Desta forma, disse-lhes que o processo de ensino é contínuo e que, apesar de desempenhar o papel de professor, estava disponível para as suas sugestões, valorizando assim a troca de saberes como elemento essencial para o desenvolvimento pedagógico.

Expliquei-lhes que a conceção de que apenas eles aprendem em sala de aula é errada.

Em termos da minha postura em sala de aula, realcei que poderia adotar uma postura mais simpática e colaborativa, caso eles o merecessem, ou uma atitude mais distante e menos empática, se houvesse mau comportamento. O objetivo principal desta abordagem era fazê-los compreender que o tipo de professor que teriam durante as aulas dependia diretamente deles, face ao seus comportamentos e envolvimento. Além disso, procurei que entendessem que, em alguns casos, se merecessem, poderiam usufruir de alguns privilégios, como a oportunidade de escolher uma modalidade desportiva para praticar no final da aula, ou a seleção da música colocada nas aulas. O estabelecimento dessas normas, logo desde o início, mostrou-se fundamental para que os alunos percebessem que tipo de relação professor-aluno poderiam esperar ao longo das aulas.

Ao longo do meu percurso escolar, tive contacto com dois perfis distintos de professores; professores que davam aulas sem estabelecer uma relação de empatia ou confiança com os alunos, ou professores que, desde o início, promoviam um ambiente de apoio e confiança. Sempre me identifiquei mais com os professores que cultivavam um maior vínculo com os alunos. Com base nesses exemplos, procurei adotar uma abordagem semelhante na minha prática pedagógica.

Conforme mencionado num capítulo anterior, a minha turma residente destacou-se por um comportamento exemplar. Apenas o aluno sobredotado criava ocasionalmente um ambiente menos positivo, mas, no geral, não enfrentei grandes desafios nesse sentido. Tendo em vista este contexto, procurei estabelecer uma relação professor-aluno pautada pela amizade, afetividade, empatia e confiança, sem nunca descurar o respeito. Desde o início, fiz questão de demonstrar essa afetividade, ciente de que conquistar a turma seria essencial para facilitar o trabalho pedagógico. Esta relação foi-se fortalecendo ao longo do ano letivo, sendo elogiada pela PC, felicitando a minha relação com os alunos, como se já os conhecesse de anos anteriores.

Devido à minha dislexia e às dificuldades que enfrentei enquanto aluno, desenvolvi uma empatia mais profunda para com aqueles que enfrentavam maiores desafios no processo de aprendizagem. Esta experiência pessoal permitiu-me entender melhor as dificuldades dos alunos que enfrentam desafios semelhantes, proporcionando-lhes maior empatia e compreensão no processo de ensino. Como forma de reconhecimento e incentivo ao excelente comportamento dos alunos ao longo do período letivo, oferecia-lhes, no final de cada período, uma pequena prenda simbólica. Este gesto tinha o objetivo de os felicitar e incentivar a continuidade da atitude positiva em sala de aula.

5.3 Modelos de ensino

Para formar alunos competentes no desporto, é essencial que estes consigam compreender as competências técnico-táticas da modalidade que praticam, assim como as estratégias de jogo (Dezordi et al., 2021). Nesse sentido, surgem os modelos de ensino cujo objetivo é ampliar e aprimorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, promovendo a sua participação ativa, autonomia e capacidade de decisão de acordo com as exigências do jogo, colocando-os no centro do processo educativo (Costa, 2015; Mesquita et al., 2014; Siedentop, 1994).

Durante o estágio, apliquei diversos modelos de ensino, ajustando-os conforme a modalidade desportiva abordada. Para as modalidades de ginástica acrobática e atletismo (estafetas), utilizei os modelos de Instrução Direta e de Educação Desportiva. Nas modalidades de basquetebol, atletismo (velocidade), badminton e dança só a Instrução Direta, por fim na modalidade de andebol os modelos de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e de Ensino por Pares (MEP). Além disso, em todas estas modalidades utilizei também o questionamento, como estratégia de ensino. Nas primeiras vezes que lecionei não refletia de forma consciente sobre o modelo de ensino que estava a utilizar. Com o tempo, no entanto, percebi que predominava o uso do modelo de instrução direta, intercalado com o questionamento. Reconheci que o papel do professor não se limita apenas a orientar e facilitar o processo de aprendizagem, mas também a permitir que os

alunos desenvolvam pensamento crítico e cheguem às respostas de forma autónoma.

Além de fornecer *feedback* à turma sobre os erros (aspetos a melhorar) cometidos ao longo da aula, reservava, sempre que necessário, um momento no final para analisar com os alunos os erros mais frequentes observados. Para a demonstração desses erros, solicitava o apoio de um aluno com bom desempenho, geralmente o que mais se destacava na modalidade, permitindo que os colegas com mais dificuldades visualizassem melhor o erro e o processo de correção. Durante essa demonstração, recorria à estratégia do questionamento, explorando com os alunos as razões para a ocorrência do erro, ao invés de simplesmente prescrever a correção. Este método ajudava-os a compreender o que estava a ser executado incorretamente e a refletir sobre como poderiam melhorar, revelando-se benéfico em todas as modalidades abordadas.

No terceiro período, na modalidade de andebol, utilizei os modelos MAC e o MEP. Utilizei estes modelos de ensino com o objetivo de melhorar o nível de desempenho motor dos alunos e perceber pontos fortes e menos bons de cada modelo, o que teve por base o meu estudo investigação. São dois modelos de ensino bastante semelhantes, que valorizam a colaboração entre os alunos com o objetivo de melhorar o desempenho, promovendo um ambiente em que aprendem uns com os outros, em vez de dependerem exclusivamente do professor. No MEP, os alunos organizaram-se em pares, atribuindo-se a um deles o papel de “professor” e ao outro o de “aluno” (Metzler, 2000). Já o MAC, baseou-se na prática em grupos compostos por mais de dois elementos, promovendo a ajuda recíproca e a partilha de responsabilidades (Metzler, 2000).

Como disse anteriormente, utilizei também o Modelo de Educação Desportiva nas modalidades de ginástica acrobática e atletismo (estafetas). Este modelo utiliza o desporto como um meio para ensinar valores importantes como trabalho em equipa, fair play, autonomia, criatividade e responsabilidade (Siedentop et al., 2011). Para estas duas modalidades, foram formadas quatro equipas heterogéneas e equilibradas, com o objetivo de promover a coesão do grupo. Além disso, solicitei às equipas que definissem o nome, a cor, o grito de equipa e o responsável. Na modalidade ginástica acrobática, cada grupo preparou uma

coreografia para apresentar à turma. Na modalidade de atletismo (estafetas), o processo inicial foi semelhante, com a definição das equipas. A única diferença foi o facto de ser em formato de competição. Cada exercício tinha uma classificação específica e no final de cada aula analisávamos essas classificações em conjunto. No término da UD entreguei diplomas com as respetivas classificações a todas as equipas. A equipa vencedora recebeu, além do diploma, um testemunho feito à mão por mim.

5.4 A Aula

Para assegurar uma preparação eficaz das aulas, chegava ao local com uma hora de antecedência, de forma a organizar e preparar todos os elementos necessários para a sua realização. O primeiro passo era consultar o plano de aula para identificar os materiais necessários. Em seguida, procedia à montagem do material correspondente. Quando dispunha de um campo inteiro, montava todo o material necessário para a aula de forma a minimizar o tempo despendido e tornar as aulas mais dinâmicas. No entanto, se o espaço disponível fosse apenas metade ou um terço do campo e não houvesse espaço suficiente para montar os exercícios seguintes, solicitava a ajuda dos alunos para a montagem dos materiais ao término de cada exercício. Além da montagem inicial, antes do início da aula, dedicava um tempo para realizar uma programação mental detalhada, antevendo possíveis problemas, verificando se o material estava corretamente montado, decidindo a disposição dos alunos, revendo mais uma vez o plano de aula, entre outros aspetos importantes para assegurar uma execução fluida da aula.

A aula iniciava-se com a chegada dos alunos ao pavilhão. A turma apresentava uma variação significativa em termos de assiduidade; aproximadamente dois terços dos alunos chegavam pontualmente, enquanto um terço frequentemente se atrasava. Esse aspeto foi identificado como uma das principais áreas de melhoria no que diz respeito ao domínio socioafetivo, especialmente no que toca à responsabilidade. Para resolução deste problema, em colaboração com a PC, foi implementada a estratégia de colocar a folha de presenças em cima da minha mesa. Os alunos eram responsáveis por assinar a presença ao chegarem, com

o objetivo de incentivar a pontualidade, especialmente para aqueles que se costumavam atrasar. Esta revelou-se uma estratégia eficaz, pois esses mesmos alunos já se encontravam perto do respetivo pavilhão antes do início da aula. Em relação aos alunos que não podiam realizar a aula, foi-lhes entregue um documento intitulado “Relatório de Aula”, elaborado por mim e pelo meu NE. Neste relatório, os alunos eram instruídos a descrever o que foi realizado em cada fase da aula (inicial, fundamental e final) e o que aprenderam com a aula.

Após a marcação da presença, reunia os alunos numa roda ao redor de um cone, que recebeu o nome de “Zé”, escolhido pela turma como nossa mascote. A primeira questão que colocava aos alunos era sobre seu bem-estar, se estavam bem e como estavam a correr as aulas nas outras disciplinas. Esta prática permitia-me compreender o estado emocional dos alunos e a sua disposição para a aula. Caso mencionassem que tinham realizado um teste ou que iam ter um teste a seguir à minha aula, sabia que poderia contar com uma turma mais agitada. Além de obter informações sobre o estado emocional dos alunos, aproveitava este momento para criar um ambiente positivo. O objetivo era estabelecer uma boa conexão entre professor e aluno, para que estes percebessem que estava ali para apoiá-los e estava disponível para ajudá-los conforme necessário. Após esta fase inicial de captação da atenção e interação, fazia uma breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, passando em seguida para a explicação do que iria ser feito na aula.

Na parte inicial da aula, após a instrução inicial, realizava na maior parte das vezes uma ativação geral, conhecida no futebol como “os gerais”, que tinha como objetivo ativar os principais músculos do corpo e a mobilidade articular. Nas primeiras aulas, era sempre eu que conduzia o aquecimento, mas com o passar do tempo, passei a pedir a colaboração de dois alunos ao acaso para o realizarem. Após esta ativação inicial, realizava sempre um jogo pré-desportivo com uma componente lúdica relacionado com o conteúdo abordado, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente e dinâmico. Por exemplo, numa aula de andebol, utilizei o jogo das caçadinhas com bola em drible, com o objetivo de aperfeiçoar o controlo da bola durante a progressão. Esta abordagem facilitava a assimilação dos conteúdos de forma divertida e interativa, estimulando a participação ativa dos alunos e criando

experiências mais motivadoras, o que ajudava a manter o interesse e a atenção de todos. Na parte fundamental da aula ensinava os conteúdos planeados. Normalmente, utilizava exercícios em estações, com cada grupo posicionado numa estação específica. Estes grupos eram formados com base na avaliação diagnóstica, sendo criados grupos de nível.

Durante a explicação dos exercícios, pedia a um ou dois alunos para demonstrarem enquanto eu explicava. Após a explicação, questionava a turma sobre possíveis dúvidas. Indicava também que, após o meu apito, deveriam transitar para a estação seguinte, normalmente à sua direita. Explicava tudo de uma só vez para manter o ritmo dinâmico da aula e minimizar paragens. Só na modalidade de badminton é que quebrava mais o ritmo da aula, para explicar as diferentes variantes/habilidades técnicas, utilizando o campo central para a explicação e demonstração do mesmo, tendo a PC sugerido a colocação da aluna de nacionalidade indiana no campo central para que esta compreendesse melhor o exercício, o que se revelou uma estratégia eficaz.

Durante a observação dos exercícios, procurei sempre manter todos os alunos no meu campo de visão, evitando estar de costas para eles, percorrendo assim o espaço ao redor do campo para fornecer *feedbacks* individuais ou em grupo. Utilizava o *feedback* positivo e nunca o negativo, para não desmotivar os alunos. Para uma melhor explicação e correção dos exercícios, incluía no plano de aula palavras-chave, para uma melhor compreensão dos alunos.

Na fase final da aula, pedia à turma para que analisasse os erros mais frequentes identificados durante a aula, bem como as sugestões de melhoria. Por fim, solicitava a colaboração dos alunos para a arrumação do material.

Nas aulas de avaliação formativa, também durante esta fase final, era entregue um documento intitulado “Medição de Impacto da Atividade”. Este documento continha seis perguntas relacionadas com o meu desempenho, avaliando aspetos como a capacidade de manter os alunos atentos e interessados, a participação dos alunos, o impacto dos recursos utilizados, o cumprimento do tempo estipulado para as atividades, sugestões de melhoria para futuras aulas e uma apreciação global. Os alunos respondiam a cada questão utilizando uma escala de 1 a 5, representada por *emojis* com expressões faciais, sendo o *emoji*

1 uma expressão mais triste e o *emoj*i 5 a expressão mais feliz, existindo também um pequeno espaço em branco, por pergunta, caso quisessem acrescentar algum comentário. Este documento era anónimo, sem identificação dos alunos, para encorajar respostas sinceras. Um exemplo disso foi nas sugestões de melhoria para futuras aulas em que mais de metade da turma, precisamente 14 alunos, sugeriram a inclusão de mais jogos e música nas aulas. Em resposta a essas sugestões, foi criada uma *playlist* da turma. Os alunos, através da plataforma *Teams*, propuseram duas a três músicas cada. Segundo Machado (2006), o ambiente da sala de aula é apontado como um fator crucial para o interesse dos alunos pelos conteúdos escolares. Neste sentido, o estilo motivacional do professor é reconhecido como uma das principais influências na motivação dos estudantes.

5.5 Avaliação

A avaliação constitui uma ferramenta essencial para fornecer informações sobre o desenvolvimento global do processo de ensino-aprendizagem. Deve ser encarada pelo professor como um processo de acompanhamento e análise dos progressos, das dificuldades e dos obstáculos que os alunos enfrentam na concretização dos objetivos da atividade em que participam (Duarte, 2015).

Na aula de apresentação à turma residente, os critérios de avaliação foram explicados aos alunos. Foi entregue um documento elaborado pelo grupo de EF, no qual 70% da ponderação estava associada ao domínio motor e cognitivo, mais especificamente à aptidão física, aos conhecimentos e às competências. O domínio socioafetivo, que incluía valores e atitudes, correspondia a 30% da ponderação.

A PC forneceu uma tabela em formato *Excel* que continha as avaliações correspondentes a cada período. Para cada parâmetro, os alunos eram avaliados numa escala de 0 a 20. No domínio socioafetivo, eram avaliados cinco parâmetros: responsabilidade, autonomia, relação interpessoal, cooperação/participação e comunicação. No domínio cognitivo e motor, eram registadas as notas das diferentes modalidades abordadas ao longos dos

diferentes períodos. Por último, incluía-se a autoavaliação do aluno e a classificação final, através de uma folha de cálculo criada para o efeito.

A primeira avaliação que realizei foi a avaliação diagnóstica de basquetebol. Nesse momento, enfrentei várias dificuldades na sua aplicação, uma vez que era a minha primeira experiência de avaliação enquanto professor estagiário. A principal dificuldade prendeu-se com a necessidade de avaliar um grande número de alunos num curto espaço de tempo. Compreendi rapidamente a importância de possuir um conhecimento claro dos conteúdos e das suas componentes essenciais. Para a atribuição das notas, recorri a um documento sugerido pela PC de nome “rubrica” da Porto Editora (Fernandes, 2021) (Anexo 1), o que me permitiu realizar uma análise detalhada e objetiva do desempenho dos alunos em cada conteúdo. Este documento, reunia todos os conteúdos tratados numa UD, juntamente com um conjunto de critérios que indicavam o nível de qualidade de 1 a 5. Cada nível correspondia a uma faixa de classificações, entre 0 e 20 valores. O nível 1 correspondia de 0 a 5 - (Não consegue cumprir a tarefa); o nível 2 de 6 a 9 - (Raramente, consegue cumprir a tarefa); o nível 3 de 10 a 13 - (Geralmente, consegue cumprir a tarefa); nível 4 de 14 a 17 - (Muitas vezes, consegue cumprir a tarefa) e o nível 5 de 18 a 20 - (Consegue sempre bem cumprir a tarefa). Além disso, cada nível classificativo vinha acompanhado de uma frase de incentivo ou congratulação, conforme o caso. Os patamares classificativos eram os seguintes: 1 – Não desistas, vais conseguir; 2 – Estás quase a conseguir; 3 – Geralmente consegues cumprir; 4 – Muitas vezes consegues cumprir; 5 – Consegues cumprir sempre muito bem. Paralelamente era entregue a cada aluno, após a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, com o objetivo de compartilhar e envolver os alunos nos três momentos de avaliação, um documento intitulado “Do Compromisso à (Co)Responsabilização” (Anexo 2). Nele estavam reunidos os conteúdos ensinados, os critérios de sucesso e a avaliação correspondente, tendo como base o documento “rubrica” da Porto Editora (Fernandes, 2021), utilizando a escala qualitativa mencionada anteriormente. Cada nível de qualidade era representado por um emoiji (imagens de expressões faciais) que indicava o desempenho do aluno em cada conteúdo (exemplo: Vermelho com cara triste correspondia ao nível 1; Verde com sorriso correspondia ao nível 5). O

documento incluía também uma coluna onde o aluno podia fazer a sua autoavaliação para cada um desses conteúdos, que apenas preenchia no dia da autoavaliação, além da respetiva ficha de autoavaliação.

No que diz respeito ao domínio socio afetivo, pude constatar que os alunos da turma residente eram responsáveis, participativos, empenhados e bem-comportados. Em virtude dessa postura positiva, atribuía a nota máxima a todos os alunos, com exceção do aluno sobredotado, que apresentou, ocasionalmente, comportamentos inadequados em sala de aula, resultando em notas inferiores para esse parâmetro. No domínio motor enfrentei mais dificuldades. A avaliação dos alunos com melhor desempenho foi relativamente fácil, uma vez que eram poucos. A principal dificuldade foi distinguir os alunos de nível intermédio dos de nível baixo, uma vez que a turma, nesse aspeto, não se destacava. Para superar essa dificuldade, revi os conteúdos e as respetivas componentes críticas. Além disso, a avaliação de 1 a 5, em vez de 1 a 20, facilitou o processo, como mencionado anteriormente.

Para auxiliar na avaliação do conhecimento dos alunos, foi ainda utilizado um documento intitulado “Impacto das Aprendizagens Essenciais”. Este documento consistia num miniteste com três perguntas de escolha múltipla sobre os conteúdos essenciais de cada modalidade lecionada, sendo entregue a meio de cada UD. O objetivo era avaliar a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo lecionado e garantir que estavam a acompanhar adequadamente a matéria. O miniteste era realizado no final da aula e corrigido imediatamente após, com o esclarecimento de dúvidas, se necessário. No início, alguns alunos copiavam entre si, mas, em vez de repreendê-los, preferi orientá-los a responder com a maior sinceridade possível. O intuito era perceber se estavam a acompanhar a matéria ou não. O objetivo primordial deste documento não se limitava a acertar todas as perguntas do miniteste, mas sim a compreender as razões pelas quais as respostas corretas eram de fato corretas.

A realização da avaliação diagnóstica é fundamental, pois estabelece o ponto de partida para cada aluno. Segundo Gonçalves (2014) a avaliação diagnóstica constitui um passo fundamental no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois permite situar o aluno face aos conhecimentos e competências esperados para o seu nível de ensino. O seu principal objetivo é

identificar o grau de domínio e as capacidades dos alunos relativamente ao conteúdo que será abordado, permitindo adaptar o planeamento e as estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno ou grupo.

Já o momento da avaliação sumativa era essencial para confirmar as notas que estavam em dúvida, uma vez que esta avaliação era realizada de forma contínua, aula a aula, servindo principalmente para consolidar as notas previamente atribuídas. Durante todo o processo de avaliação, contei sempre com o apoio e orientação da minha PC. Com a sua ajuda, procurámos, ao preencher a grelha de avaliação final com as respetivas notas de cada período, considerar não apenas o domínio motor, mas também o domínio socio afetivo, tendo também em conta a participação em sala de aula do aluno, a envolvência no DE e nos torneios da escola, a cooperação com o professor e com os colegas, bem como o esforço e o interesse em aprender.

5.6 Processo de reflexão

Ao longo da última década, a inclusão da reflexão nas práticas pedagógicas afirmou-se como um fator fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes (Alsuhaibani, 2019). A integração deliberada da reflexão nos programas de formação de professores de EF constitui um recurso valioso, permitindo aos docentes lidar com as complexidades do processo de ensino-aprendizagem e, em última instância, melhorar a sua eficácia e competência profissional (Hordvik et al., 2019). Para Schön (2000), há três momentos de reflexão do professor sobre a sua própria prática, que são: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Reflexão na ação, acontece quando o professor orienta a sua prática procurando estratégias durante a execução de suas atividades para resolver problemas relacionados com a aprendizagem. Já a reflexão sobre a ação possui um caráter de revisão sobre a prática anterior, auxiliando o professor a analisar como foi a sua ação, os métodos que utilizou, os desafios que enfrentou, as estratégias adotadas para os solucionar e, a partir dessa análise, procurar novas abordagens para aprimorar sua prática futura. Por fim a reflexão sobre a reflexão na ação, considera as duas fases anteriores, permitindo que o profissional se antecipe às

suas futuras práticas. Ou seja, possibilita ao professor analisar as suas ações passadas e planear novas estratégias para melhorar o seu desempenho.

Para promover uma reflexão aprofundada sobre as aulas lecionadas por cada estudante estagiário, a PC sugeriu a elaboração de um documento reflexivo, denominado “Autoscopia”, um termo que significa “auscultação de si próprio”. Refletir sobre a sua própria prática é reconhecido como uma das características essenciais de um bom professor. Por isso, considera-se adequada a formação que capacita os docentes para uma reflexão crítica e contínua sobre o seu desempenho profissional (Alves & Oliveira, 2016).

Inicialmente, limitava-me a relatar a aula (Autoscopia nº 6: “Antes da parte fundamental da aula, realizei o jogo dos 10 passes. Duas equipas foram colocadas em cada metade do campo, jogando uma contra a outra. O objetivo era, ao completar o 10.º passe, colocar a bola sobre a linha branca para ganharem 1 ponto. Após cinco minutos, as equipas trocavam de função, repetindo-se o processo sucessivamente.”). No entanto, com o apoio da professora orientadora, comecei a elaborar este documento de forma diferente. Passei a identificar e enumerar os problemas das aulas, considerando quatro aspetos: identificação do problema, causa, consequência e solução. Com esses aspetos bem definidos, consegui organizar melhor as minhas reflexões e identificar os problemas de forma a encontrar soluções que pudesse aplicar nas aulas seguintes. (Autoscopia nº47: “Hoje, na aula de badminton, durante a explicação das diferentes variáveis, que teve lugar no campo central para facilitar a visualização dos alunos sem que tivessem de sair do seu campo, percebi que os pares posicionados nas extremidades do pavilhão estavam um pouco desatentos à minha explicação e posterior demonstração. Nas próximas aulas, devo ter em atenção, as duplas que estiverem nas extremidades aproximarem-se do campo central, para uma melhor compreensão dos conteúdos.”).

Após o final da aula, além da reflexão escrita, também valorizava a reflexão conjunta com a PC sobre o que tinha corrido bem e o que poderia ser melhorado. A PC procurava sempre dar a sua opinião sobre a aula, elogiando os pontos positivos ou indicando os aspetos a melhorar. Por vezes, era eu que aproximava da PC e dizia: “Naquele exercício, não correu como eu esperava. O que acha que poderia ter feito melhor, professora?”. Gostava de ser autocrítico e procurava

sempre a opinião da professora sobre aquilo que foi bem feito ou o que poderia ser melhorado. No entanto, tendia a dar mais importância às situações que não decorriam como desejava do que às que corriam bem. Tentava logo de imediato encontrar estratégias e soluções para esses mesmos erros. A minha PC aconselhava-nos a não ver essas situações como erros, mas como oportunidades de melhoria. Apreciava a forma como a PC me transmitia as sugestões de melhoria, sendo sempre sincera, mas com uma conotação positiva, dizendo: “Olha, Nuno, naquele exercício podias ter feito assim…”. Nunca o fazia de forma negativa, mas sempre com uma abordagem construtiva. Com a PC, aprendi que, ao dar um *feedback* corretivo a um aluno, é mais eficaz sugerir como pode melhorar, em vez de apontar apenas o erro. Ambas as abordagens têm o mesmo propósito, mas transmitem mensagens diferentes. Este cuidado é essencial, pois ninguém gosta de errar, e um *feedback* pesado pode acabar por desmotivar o aluno.

5.7 Observação das aulas

O período de observação revela-se um momento de grande importância, permitindo ao professor em formação, o estagiário, experienciar a realidade, os desafios e as necessidades de uma escola e de uma sala de aula. Funciona como uma fase experimental, na qual o estagiário pode aplicar os seus conhecimentos e, posteriormente, refletir sobre os aspetos a corrigir e as adaptações a realizar nos seus métodos de ensino. Este processo possibilita a articulação entre teoria e prática, sendo essencial para o êxito enquanto futuro educador (Freitas et al., 2023).

Durante o ano de estágio, tive a oportunidade de observar as aulas dos meus colegas do NE. Ao observar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, consegui identificar o que funciona bem e o que poderia ter sido feito de forma diferente. No início do ano letivo, a PC forneceu-nos um documento intitulado “Ficha de Observação das Aulas”. Este documento incluía um cabeçalho com as informações principais sobre a aula observada e estava dividido em três partes: inicial, fundamental e final. Após estas secções, havia um espaço designado “intervenção pedagógica”, destinado a um resumo geral da aula, onde se

destacavam os aspetos positivos, as áreas a melhorar e eventuais reflexões adicionais. Para cada uma das partes mencionadas, o documento continha uma tabela de classificação de 1 a 5 para diferentes parâmetros e um espaço em branco para observações. Além de preencher estas observações, que posteriormente eram inseridas no respetivo portfólio do estudante estagiário, procurava ser sincero com os meus colegas, sempre com respeito, apontando o que correu bem e o que poderia ser melhorado, da mesma forma que gostava que fizessem comigo. Desta forma, contribuímos mutuamente para a melhoria contínua e para o desenvolvimento das nossas competências enquanto futuros professores.

Além disso, tive também a ocasião de observar algumas aulas da minha PC, o que se revelou extremamente importante para o meu desenvolvimento profissional. Acompanhar as aulas de um professor mais experiente ofereceu-me uma valiosa oportunidade de aprendizagem prática e reflexiva. Durante essas observações, pude observar a abordagem da PC na lecionação das suas aulas, a maneira como lida com os desafios das aulas e a sua interação com os alunos, permitindo analisar diferentes estratégias pedagógicas.

6. Participação na dimensão Escola-Comunidade

Durante o EP tive a possibilidade de participar e lecionar em diversas áreas além da EF. No contexto da disciplina de Cidadania, apresentei, juntamente com os meus colegas de estágio, um tema sobre alimentação saudável. Já no âmbito do DE, lecionei aulas de badminton para um grupo de alunos.

Adicionalmente, participei em três ações de formação de curta duração, que incluíram os seguintes temas: “Identificação e intervenção com crianças de alta capacidade”, “Os desafios da intervenção com alunos com espectro do autismo – nível 1” e “Educação inclusiva – a implementação de MSAI: Como? Quando?”. A participação nestas formações permitiu-me compreender melhor os objetivos de cada tema, conhecer e explorar estratégias para aplicar na sala de aula, bem como identificar as principais características associadas a cada contexto.

Posteriormente, pude ajudar e participar, com o grupo de professores de EF da escola, em várias atividades como a "Semana Europeia do Desporto", o "Corta-

Mato Escolar", o "Torneio de Basquetebol 3x3", o "Torneio de Gira-vólei", a "Atividade do Dia do Agrupamento", a "Atividade de Multiatividades", a "Atividade do projeto DAC (Domínios de Autonomia Curricular)" e o por fim o "Torneio de Badminton", pelo qual fui um dos responsáveis pela organização do Torneio. A participação nessas atividades proporcionou-me uma maior integração na comunidade escolar, permitindo-me conhecer melhor os alunos e os professores, além de compreender o processo de planeamento e organização desses eventos.

6.1 Aulas de cidadania

No início do ano letivo, a PC propôs que assistíssemos e ajudássemos a professora titular nas aulas de Cidadania da turma 9.º ano. Esta sugestão despertou em mim um grande interesse, uma vez que se tratava de uma disciplina que nunca tinha integrado o meu percurso escolar. A professora titular da disciplina sempre nos deu espaço para dialogar e apoiar os alunos nos temas abordados em aula e, nesse contexto, sugeriu que nós, professores estagiários, lecionássemos uma aula sobre alimentação saudável, tema que estava a ser abordado nas aulas. Durante estas aulas, também acompanhámos as apresentações da professora titular sobre temas como igualdade de género, os riscos de catástrofes naturais e humanas e a elaboração de um projeto sobre provérbios, que foi articulado com a disciplina de Português. Além destas apresentações, eu e o meu NE tivemos também a função de ajudar os alunos na preparação da venda de doces, com o tema a “Festa dos Afetos”, com o objetivo de angariarem dinheiro para a viagem de finalistas deles.

Além disso, foi também proposto pela professora de Cidadania e pela nossa PC que organizássemos uma atividade no âmbito do projeto de DAC (Domínios de Autonomia Curricular) com a turma 9.º ano, intitulada “Voluntariado e Inclusão”, para alunos com NEE, com objetivo de os alunos desta turma vivenciassem os desafios que estes alunos ultrapassam no seu dia a dia. Esta atividade não só proporcionou um ambiente inclusivo e participativo, como também fortaleceu a interação entre os alunos e a comunidade escolar, evidenciando o impacto positivo da colaboração e da inclusão em contextos educativos.

De uma forma geral, a participação nestas aulas de Cidadania permitiu-me aprimorar a minha formação enquanto professor e compreender a sua importância. Os temas abordados, como mencionado anteriormente, contribuíram significativamente para a formação dos alunos enquanto cidadãos mais conscientes e responsáveis.

6.2 Desporto escolar

O Desporto Escolar caracteriza-se por uma prática desportiva extracurricular de natureza mais abrangente e inclusiva, uma vez que recusa a lógica seletiva, permitindo a participação voluntária de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou competências. Neste contexto, as atividades e modalidades desenvolvem-se segundo um modelo que combina treinos regulares (duas vezes por semana) com competições pontuais entre escolas. O principal objetivo consiste em despertar nos alunos o gosto pela prática desportiva, ao mesmo tempo que se promovem valores éticos que favorecem a sua integração social. (Soares et al., 2015).

As modalidades oferecidas pelo grupo de EF da Escola Básica e Secundária de Pedrouços incluíam badminton, boccia, esgrima, futsal, natação, patinagem e desportos adaptados, proporcionando uma ampla variedade de opções para os alunos praticarem. Cada professor de EF era responsável por uma modalidade específica. No caso da nossa PC era responsável por badminton, modalidade pelo qual eu e os meus colegas de estágio lecionámos no DE. Fiquei particularmente satisfeito por ter sido designado para essa modalidade, dada minha grande paixão por desportos de raquete. As aulas de badminton eram realizadas duas vezes às terças-feiras pela manhã e uma vez às sextas-feiras à tarde. Cada estagiário era responsável por lecionar um dos três treinos semanais, tendo eu sido responsável pela segunda aula de terça-feira.

Para incentivar a inscrição dos alunos no DE, foi realizada, durante a primeira semana de aulas, uma atividade integrada na Semana Europeia do Desporto, no qual os alunos tiveram a possibilidade de experimentar todas as modalidades disponíveis do DE. Após esta fase de experimentação, cada professor de EF forneceu as informações necessárias sobre o DE e distribuiu a respetiva ficha de

inscrição aos alunos interessados. Na minha turma, dois alunos demonstraram interesse em inscrever-se.

Em relação ao planeamento dos treinos para o DE, a PC concedeu-nos total liberdade, uma vez que se tratava de uma atividade educativa facultativa para os alunos. No processo de elaboração do plano de aula, contei com a ajuda do meu colega estagiário, que já tinha sido praticante desta modalidade. Os treinos eram estruturadas em formato de jogo, sendo essa a grande preferência dos alunos, embora tenhamos introduzido e exercitado algumas habilidades técnicas, o foco principal estava na prática do jogo, "*aprender a jogar jogando",* como referem (Graça & Mesquita, 2011). Ao longo do ano letivo, procurei também jogar algumas partidas com todos eles, tendo sido uma experiência muito enriquecedora.

O DE de badminton incluiu a realização de três jornadas, tendo as duas primeiras decorrido na Escola EB23 Dr. José Vieira Carvalho e a terceira na Escola EBS do Levante da Maia. Durante a participação nestas três jornadas, pude observar de perto a alegria dos alunos, que se mostraram sempre respeitosos e com um espírito de *fair-play*. Isso foi especialmente evidente durante os jogos, nos quais os próprios alunos contavam os pontos na ausência de árbitros, mantendo sempre um elevado desportivismo. Ao longo desta experiência, recebi uma demonstração de grande carinho por parte dos alunos, que frequentemente me convidaram, tanto a mim como ao meu colega de estágio, para jogar, seja durante os períodos de aquecimento, seja nos tempos livres.

6.3 Atividades internas da escola

Durante o ano letivo, eu e o meu NE participámos ativamente em diversas atividades organizadas pelo grupo de EF da escola. Além disso, mostramos sempre disponibilidade para colaborar e também compreender toda a logística necessária para a realização dos torneios desportivos, sem, contudo, interferir no processo de planeamento, com exceção do torneio de badminton, ao qual tivemos uma participação mais direta.

Previamente à realização dos torneios, o grupo de EF da escola reunia-se sob a coordenação dos seus coordenadores. Nestas reuniões, os professores eram

devidamente informados sobre o planeamento da atividade, sendo esclarecidos acerca das funções e dos postos atribuídos a cada um. Além disso, eram fornecidos os documentos essenciais à correta execução da atividade, assegurando que todos os envolvidos tinham acesso a informações claras e completas, minimizando possíveis contratempos e garantindo que os eventos decorressem de forma harmoniosa. Toda a informação relacionada com as atividades e torneios organizados pelo grupo de EF era registada num documento de nome “ATA” de forma a garantir o registo oficial de todas as decisões e discussões realizadas nas reuniões, sendo um documento de extrema importância para assegurar a transparência de todo o processo organizativo. Após a realização das atividades, era feito um balanço geral dos seus aspetos positivos e negativos, com o intuito de refletir sobre o que poderia ser melhorado em futuras iniciativas. Este envolvimento nas atividades extracurriculares, nomeadamente na organização dos torneios, permitiu-me desenvolver competências importantes relacionadas com a gestão de eventos desportivos, colaboração em equipa e a compreensão dos desafios inerentes ao trabalho no contexto escolar.

A primeira atividade desenvolvida no ano letivo foi a Semana Europeia do Desporto, no âmbito das aulas de EF. Como já referido anteriormente, objetivo principal desta atividade era proporcionar aos alunos a oportunidade de experimentar diversas modalidades desportivas incluídas na oferta do DE.

O Corta-Mato Escolar foi o segundo evento desportivo organizado pelo grupo de EF da escola. No dia do evento, colaborei diretamente com um professor de EF da escola na preparação do circuito. A minha função foi ajudar a colocar as folhas de percurso nos respetivos postos, com os números indicativos, de forma a orientar os alunos ao longo do trajeto da corrida. Para além disso, ajudei na entrega dos dorsais, assegurando que cada aluno recebesse o número correspondente à sua participação. Outra das minhas responsabilidades foi acompanhar os alunos, juntamente com outros estudantes estagiários e professores de EF, na volta de reconhecimento do percurso, permitindo-lhes familiarizar-se com o trajeto da corrida. No final do evento, colaborei ainda com o professor cooperante de outro NE na contagem dos números dos dorsais e respetivas posições dos participantes. Gostaria de destacar a excelente

classificação de duas alunas da turma residente, que conseguiram apurar-se para o Corta-Mato Regional.

Após o Corta-Mato Escolar, participei no Corta-Mato Regional, que decorreu no Parque Sara Moreira, em Santo Tirso. Mais uma vez, pude apoiar os alunos que apresentavam dificuldades na colocação dos dorsais, aproveitando ainda para conversar com eles sobre a prova, transmitindo-lhes confiança e tranquilidade antes da competição. Reencontrei também antigos colegas da licenciatura, o que foi uma experiência enriquecedora e gratificante, especialmente por vê-los agora a acompanhar os seus próprios alunos. Para finalizar, destaco a notável prestação de um aluno da nossa escola, que conquistou o segundo lugar na prova, o que gerou grande alegria e orgulho entre todos. Esta experiência no Corta-Mato Escolar e Regional proporcionou-me uma visão clara da organização e logística necessária para a realização de eventos desportivos em grande escala.

No torneio de basquetebol 3x3, fiquei responsável pela gestão de um dos campos, desempenhando a função de árbitro. Antes de cada partida, explicava às duas equipas as regras do jogo e orientava os secretários de cada equipa sobre o correto preenchimento dos boletins de jogo e a marcação da pontuação. Adicionalmente, sublinhava a importância de haver respeito mútuo entre os jogadores e o árbitro, com o objetivo de garantir um ambiente harmonioso e desportivo. Este torneio foi, possivelmente, o que mais apreciei durante o estágio, por diversos motivos. Primeiro, gostei da experiência de ser árbitro, pois proporcionou-me novas aprendizagens, como o desenvolvimento de competências de liderança; uma melhor gestão emocional, em situações de pressão/desacordos entre os participantes; o reforço da capacidade de comunicação e a oportunidade de aprofundar o conhecimento das regras da modalidade. Em segundo lugar, tive a possibilidade de interagir e ajudar os alunos, esclarecendo dúvidas e orientando as equipas, o que me permitiu conhecer melhor os alunos da escola, uma vez que era a primeira vez que estabelecia contacto com a maioria deles. Por fim, tive o privilégio de assistir a jogos de grande qualidade, destacando-se a equipa vencedora, composta por alunos da turma de Cidadania, turma com a qual assistia às aulas.

No torneio de gira-vólei, a minha participação foi mais limitada, uma vez que o evento coincidiu com o torneio de badminton, do qual fui um dos responsáveis pela sua organização, contribuindo apenas na montagem dos campos e na arrumação do material, dado que o formato do torneio era diferente, com os próprios alunos a desempenharem os papéis de árbitros e secretários. Neste torneio não me foi atribuída uma função específica. A minha principal tarefa foi supervisionar os campos e prestar apoio aos alunos. O formato deste torneio fomentou a autonomia dos alunos na condução dos jogos, trazendo uma série de benefícios, tais como como o desenvolvimento de competências de liderança, organização e responsabilidade.

A atividade do Dia do Agrupamento envolveu todas as escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, abrangendo desde o pré-escolar até ao 1.º ciclo. A organização do evento incluiu a implementação de várias estações de atividades, que contemplaram exercícios de caráter lúdico, jogos de futebol e circuitos gímnicos, com o objetivo de promover a participação ativa dos alunos, bem como estimular o desenvolvimento das suas competências motoras e o gosto pela prática desportiva. Nesta atividade, fui responsável pela explicação e demonstração do circuito gímnico, orientando os alunos em cada um dos exercícios. A participação nesta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, tanto pela diversidade das atividades como pela oportunidade voltar a interagir com crianças mais novas.

A atividade de Multiatividades foi direcionada a alunos com NEE e decorreu no pavilhão municipal 13, situado em frente à nossa escola. O evento foi organizado em formato de circuito, composto por várias estações, tendo sido realizadas diversas atividades adaptadas, tais como passagem pelo arco, tração à corda, chutar ao alvo, lançamento de precisão (utilizando bolas de boccia e garrafas), percurso de agilidade (4x8 m, com transporte de diferentes materiais), percurso em trotinete, percurso em skate, corrida do farol, jogo dos sacos e das cores, e “adivinha o que é?”. Nesta atividade fiquei responsável pela explicação e demonstração do exercício de lançamento de precisão, assegurando que os alunos compreendessem o objetivo do exercício e regras associadas a esta atividade. Todos os alunos tiveram assim a oportunidade de experimentar todos os exercícios mencionados e, posteriormente, participaram numa dança que

estava a ser projetada na tela. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora e emocionante para mim. A interação com os alunos de NEE proporcionou-me uma visão mais aprofundada das suas realidades e desafios diários, ampliando a minha compreensão sobre a importância da inclusão e do respeito pelas diferenças. Esta experiência foi particularmente comovente para mim, ao observar a alegria e o entusiasmo dos alunos ao participarem nas atividades, evidenciando o impacto positivo que podemos ter na vida dos outros. Sentindo-me verdadeiramente inspirado e motivado, esta experiência reforçou o meu desejo de contribuir para a criação de ambientes mais inclusivos e acolhedores. Este é um campo que gostaria de explorar e trabalhar no futuro, dada a importância e o impacto que a inclusão pode ter na vida dos alunos.

Para concluir, gostaria de destacar a atividade do projeto DAC (Domínios de Autonomia Curricular), com o tema “Voluntariado e Inclusão”, realizada na disciplina de Cidadania, muito semelhante à atividade mencionada anteriormente. Eu e o meu NE colaborámos ativamente no planeamento e organização deste evento, que foi direcionado a alunos com NEE e contou com a participação da turma do 9.º ano e de uma professora de ensino especial. A realização desta atividade surgiu pelo facto de a turma do 9.º ano ter um aluno com NEE, proporcionando assim aos seus colegas a oportunidade de conviver e apoiar outros alunos com NEE. A atividade foi organizada em quatro estações distintas, que incluíram percursos de trotinetes e skates, a corrida do semáforo, o lançamento de precisão e o jogo da lateralidade. Os alunos do 9.º ano foram responsáveis por orientar os exercícios em cada estação, enquanto nós, estagiários, prestávamos apoio e orientação. No final das quatro estações, todos os participantes, incluindo alunos e professores, juntaram-se para uma coreografia projetada no ecrã, tornando o momento ainda mais dinâmico e divertido, além de fortalecer a coesão entre todos.

A realização de todas estas atividades foi de extrema importância para o meu desenvolvimento profissional, proporcionando uma aprendizagem abrangente que abarcou desde o planeamento e organização até à execução. O convívio com alunos de diferentes características e faixas etárias foi particularmente enriquecedor, contribuindo significativamente para o fortalecimento do meu envolvimento e integração na comunidade escolar. Além disso, gostaria de

destacar o excelente grupo de EF da escola residente. A colaboração e o apoio contínuo deste grupo foram cruciais para o meu percurso e desenvolvimento ao longo do período de estágio.

6.4 Organização de uma atividade desportiva

Eu, juntamente com o meu NE e com a colaboração da nossa PC, fomos encarregues da organização do torneio de badminton. O torneio foi realizado em dois locais distintos, no pavilhão gimnodesportivo da escola e no pavilhão municipal 13, abrangendo os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário.

A PC definiu um conjunto de tarefas a serem executadas pelos estudantes estagiários para garantir o sucesso do evento. Inicialmente, elaborámos a ficha de inscrição em formato *Excel*, que foi posteriormente disponibilizada na plataforma *Teams*, no grupo de EF. Isso permitiu que os professores inscrevessem os alunos das suas turmas nos respetivos escalões e géneros. Além disso, também foi possível inscrever secretários e árbitros. De seguida, a PC solicitou que começássemos a preparar os documentos essenciais para o torneio. Entre os documentos a serem elaborados estavam o cartaz do evento, o regulamento, o boletim de jogos e os diplomas a serem entregues aos dois primeiros classificados de cada escalão. A criação e organização destes materiais foram fundamentais para garantir a estrutura e a formalidade do torneio.

Após a inscrição dos alunos, procedeu-se à elaboração dos quadros competitivos, tarefa que foi realizada pela nossa PC e pelo professor cooperante do outro NE. Além da elaboração dos quadros competitivos, também foram impressos os horários de jogo para cada campo, facilitando a compreensão da sequência dos jogos tanto para os alunos quanto para os professores. Para garantir a organização adequada e a devida justificação de faltas, elaborámos um documento de nome “Registro de Presença para Justificação de Faltas”, no qual foram registadas as presenças dos participantes no dia do torneio. Este documento assegurou que todos os alunos recebessem a devida justificação de falta, conforme necessário.

No dia do torneio, durante a manhã, tivemos a realização do torneio de Gira-vólei, que eu e os meus colegas de estágio auxiliámos. Logo após a conclusão deste torneio, eu, juntamente com um colega de estágio e um professor de EF, iniciámos a montagem dos campos no pavilhão municipal. Organizámos as mesas em cada campo, com as raquetes, volantes, boletins e horários dos jogos, afixando também na entrada de cada pavilhão os horários dos jogos. Estas etapas foram essenciais para garantir a organização e a fluidez do torneio, permitindo uma gestão eficiente das partidas e facilitando o acesso às informações para todos os participantes.

De seguida, com a chegada dos alunos, realizámos uma breve explicação sobre a organização e o funcionamento do torneio. Em relação às funções atribuídas, eu e um professor de EF assumimos a responsabilidade pela supervisão dos quatro campos, assegurando que tudo ocorresse sem problemas. Além disso, coordenámos a chegada dos alunos designados para jogar em cada campo. Enquanto isso, um dos meus colegas estagiários e outro professor de EF ficaram encarregues de registar os resultados nos seus computadores. Paralelamente, a minha colega de estágio ficou responsável pela anotação dos resultados nas respetivas folhas.

Durante o decorrer do torneio, contou-se com a participação ativa dos árbitros e dos secretários compostos por alunos da escola. Os secretários eram responsáveis por registar os pontos de cada jogador no boletim de jogo, assegurando que a pontuação fosse devidamente documentada. Por sua vez, os árbitros garantiam a ordem durante as partidas e tomavam decisões quando necessário para assegurar o cumprimento das regras. No final de cada jogo, era entregue à mesa principal, o boletim de jogo devidamente preenchido pelo secretário ou pelo árbitro. Esse procedimento permitiu que os resultados fossem registados de forma precisa e eficiente.

Gostaria também de mencionar que tivemos a grata surpresa da presença do Diretor da escola, que, além de prestigiar o evento, demonstrou as suas habilidades no badminton.

No final do torneio, procedeu-se à entrega dos diplomas aos participantes. Após a conclusão do evento, foi necessário arrumar todo o material utilizado. Quando

nos reunimos no pavilhão municipal para avaliar o torneio, todos compartilhámos a opinião de que o evento havia corrido muito bem. A única questão menos positiva foi a ausências significativa de alunos, que se justificam pelo fato de ser uma sexta-feira à tarde e o último dia de aulas.

No geral, considero que o torneio foi um sucesso. Desde a organização antecipada, a consideração dos potenciais problemas e a garantia de que todos os detalhes essenciais estavam cobertos foram fatores cruciais para o êxito do evento.

7. Desenvolvimento profissional

7.1 Desafios e resiliência de um futuro Professor com dislexia

Desde muito cedo que enfrentei dificuldades significativas em acompanhar o ritmo esperado para crianças da minha idade. Além disso, tive problemas em pronunciar palavras que começavam com “r” ou “l”, o que levou à necessidade de acompanhamento por um terapeuta da fala. Essas dificuldades iniciais influenciaram negativamente o meu percurso escolar e senti-me muitas vezes desmotivado e frustrado devido ao baixo desempenho em tarefas e testes.

Ao longo da minha trajetória escolar enfrentei uma variedade de dificuldades que foram frequentemente notadas pelos meus professores. Entre elas, destacavam-se problemas de compreensão de textos e dificuldade em seguir a sequência lógica de uma frase escrita. Além disso, a dificuldade em expressar-me era um desafio constante. Sentia-me frequentemente atrapalhado ao falar e ao apresentar-me em público. Também os problemas de memória a curto prazo comprometeram a minha execução de tarefas, e a confusão entre diferentes conceitos tornou o processo de aprendizagem ainda mais complexo, dificultando assim a compreensão das matérias lecionadas pelos professores.

Aos 19 anos fui diagnosticado como uma pessoa disléxica. Fiquei com medo, confesso, pois, na verdade não sabia muito, sobre esse distúrbio e o que isso implicava. A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem que se manifesta por dificuldades na linguagem, tanto na sua compreensão como na expressão, seja oral ou escrita (Silva, 2009). Nunca tinha questionado o facto de enfrentar tantas

dificuldades para aprender e compreender as matérias lecionadas pelos professores durante o meu percurso escolar. Isso fazia-me sentir uma pessoa menos inteligente, especialmente ao comparar-me com uma prima minha da mesma idade, que era exatamente o oposto de mim, uma aluna muito inteligente e com excelentes resultados. Quando fui diagnosticado com dislexia, uma das minhas maiores preocupações foi saber se uma pessoa disléxica poderia tornar-se professor de EF. Essa dúvida atormentava-me, pois receava que o meu sonho de seguir essa profissão pudesse ser comprometido pela minha condição.

No início do meu estágio como professor de EF, surgiram diversos medos e preocupações. Um dos principais receios era o medo de falar em público, um trauma gerado pelas experiências negativas que vivi durante as apresentações escolares e pelo facto de ser uma pessoa muito introvertida. No entanto, a experiência como treinador de futebol, liderando grupos de diferentes idades, foi fundamental para enfrentar e superar esses desafios. A prática constante e a interação com os atletas ajudaram-me a desenvolver habilidades de comunicação e fortalecer a minha confiança.

Devido aos obstáculos enfrentados durante o meu processo de aprendizagem enquanto aluno, consegui obter uma perspetiva diferenciada sobre o ensino. Esta experiência permitiu-me obter uma compreensão mais profunda das dificuldades de aprendizagem. Por esse mesmo motivo, durante o ano de estágio, essa compreensão aprimorada possibilitou-me identificar e abordar de forma mais cuidadosa os desafios semelhantes que os alunos enfrentam, adaptando assim as estratégias de ensino para atender a essas necessidades específicas. Quando o professor consegue perceber de forma profunda as atitudes do aluno e tem uma consciência sensível sobre a forma como o processo educativo e de aprendizagem se manifesta para este, aumentam-se, assim, as hipóteses de alcançar uma aprendizagem significativa (Rogers, 1983).

Apesar dos desafios que continuo a enfrentar, encontra-me neste momento a concluir o curso para me tornar professor de EF, numa experiência que tem sido uma verdadeira jornada de autodescoberta e superação.

7.2 Desmotivação e superação: o desafio de um estágio na Educação Física

"É possível ter um ano de estágio bem-sucedido, mesmo que o início não tenha sido o ideal?". Esta foi a pergunta que me fiz após perceber que o início do meu estágio não foi o mais favorável. Reconheço que não comecei da melhor forma, pois tive dificuldades em cumprir as tarefas propostas pela PC, o que se deveu, em parte, à falta de foco no trabalho a ser desenvolvido.

Numa fase inicial do estágio, vivenciei repetidamente a sensação de desmotivação, principalmente por não estar a conseguir cumprir as diversas tarefas propostas pela PC. Além disso, tive um profundo sentimento de revolta, devido ao desejo de querer trabalhar e da frustração por não conseguir avançar como gostaria, em parte devido ao meu transtorno de dislexia. Como sugerem Mangas & Ramos Sánchez (2010) a dislexia provoca, a nível emocional, sentimentos que no passado causaram baixa autoestima, dificuldades e constantes questionamentos sobre as causas dos obstáculos a enfrentar, manifestando-se, muitas vezes, como medo ou dificuldade em aceitar reações ou comentários negativos por parte dos outros.

Antes do início do estágio, tinha idealizado diversas estratégias para me tornar um melhor professor de EF. No entanto, muitas dessas ideias permaneceram no plano da imaginação e não se concretizaram, resultando numa sensação de frustração por não conseguir atingir meus próprios objetivos. O Estágio Profissional desenrola-se num processo marcado pelo confronto com a realidade e pela assunção plena das responsabilidades inerentes ao papel de professor (Flores & Day, 2006).

A desmotivação não advinha do trabalho prático, como, por exemplo, a lecionação das aulas, que eu realmente apreciei, mas sim do trabalho escrito associada ao estágio, que tinha de realizar, tal como a elaboração de documentos, como planos de aula, a observação e a reflexão sobre as mesmas. A necessidade constante de rever e adaptar esses documentos para garantir que estivessem livres de erros prolongou o tempo da sua elaboração e a dificuldade em organizar os pensamentos de forma clara. A tendência para cometer erros de escrita, foram barreiras constantes. Esses fatores afetaram a minha confiança

e o sentimento de competência profissional, gerando frustração e uma sensação de desvalorização do meu trabalho. Segundo Bonini et al. (2010) o indivíduo com dislexia pode também enfrentar inúmeras dificuldades que levam ao desânimo, à perda de interesse e, consequentemente, ao aumento do sentimento de frustração e inferioridade.

No final do 1º período, após perceber que o trabalho a ser desenvolvido não estava a correr como eu desejava, tomei consciência de que tinha ainda dois períodos para corrigir e melhorar o que não tinha resultado da melhor forma. Com a minha saída do clube, onde estava a treinar, também me possibilitou estar presente nas reuniões de professores da minha turma residente, o que me ajudou a estar mais por dentro dos assuntos do mesmo. No 2.º e 3.º período, consegui envolver-me mais e apoiar os meus colegas de estágio nas diversas tarefas, estando também mais a par dos assuntos propostos pela PC. Além disso, a minha relação com a PC tornou-se mais próxima, permitindo-me abordar com mais facilidade os aspetos que precisava de melhorar.

Apesar desses desafios, essas experiências serviram como oportunidades para desenvolver estratégias de superação e resiliência.

8. Estudo comparativo da eficácia dos Modelos de Ensino por Pares e de Aprendizagem Cooperativa na aprendizagem dos alunos

8.1 Contexto

Durante o 1º e o 2º período letivo, o professor foi percebendo, por via da observação e pelos resultados obtidos nas avaliações sumativas, que os alunos da turma se subdividiam em dois níveis de desempenho, sendo um inferior em relação ao outro, pelo que a aplicação de um modelo de ensino mais centrado nos alunos e na sua interação poderia ser benéfico para os de nível de desempenho inferior, sem prejuízo dos mais evoluídos. Decidiu aplicá-lo durante o 3º período, na unidade temática de andebol. Na dúvida sobre qual o melhor modelo a aplicar, desenvolveu uma proposta de intervenção com vista determinar a eficácia de dois modelos de ensino reconhecidos e centrados nos alunos e na sua aprendizagem. Foram escolhidos os modelos de ensino por pares (MEP) e de aprendizagem cooperativa (MAC), com foco específico em exercícios critério e atividades em formato de jogo.

A proposta visou utilizar a colaboração entre os alunos com nível de desempenho superior (NDS) e os alunos com nível de desempenho inferior (NDI) para facilitar a evolução nas habilidades técnicas e táticas. O professor perspetivou que, através dessa interação, os alunos com NDS ajudariam os colegas com NDI a desenvolver a sua competência e que todos melhorariam o seu desempenho e a capacidade de identificar e corrigir erros. Tinha como objetivo que todos pudessem colaborar em ambientes de prática e de jogo, promovendo uma aprendizagem colaborativa e uma compreensão mais profunda da matéria.

8.2 Resumo

No contexto escolar, é essencial que todos os alunos tenham a oportunidade de praticar atividade física, vivenciando experiências que promovam o desenvolvimento motor e lhes permitam adquirir competências motoras mais complexas (Cliff et al., 2009; Cotrim et al., 2011). Durante o ano de estágio, o professor estagiário observou uma grande heterogeneidade no desempenho motor dos seus alunos. No sentido de a atenuar, decidiu socorrer-se de modelos de ensino cooperativos e centrados no aluno, tidos como promotores do referido desempenho. Contudo, por estes modelos privilegiarem os alunos menos competentes, estimulados pelos mais capazes, surgiu a dúvida sobre se todos beneficiariam com a sua aplicação. O objetivo do presente estudo foi o de comparar o efeito da aplicação dos Modelos de Ensino por Pares e de Aprendizagem Cooperativa na aprendizagem de alunos com diferentes níveis de desempenho. O estudo envolveu 21 alunos do 10º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 15 e 19 anos (15,8 ± 0,73 anos). Para a lecionação da unidade didática de andebol, a turma foi dividida em quatro grupos, cada um dos quais constituído por alunos de dois níveis de desempenho (inferior e superior). A dois desses grupos foi aplicado o Modelo de Ensino por Pares e aos outros dois o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Os alunos com nível de desempenho superior receberam tarefas específicas, com o intuito de ajudar o par ou os alunos com nível de desempenho inferior e todos vivenciaram um ambiente de ensino colaborativo. Os resultados do estudo mostraram que ambos os modelos de ensino cooperativo promovem a melhoria da competência motora dos alunos. Conclui-se que são eficazes para alunos de diferentes níveis de desempenho.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA**;** APRENDIZAGEM; DESEMPENHO MOTOR; MODELO DE ENSINO POR PARES; MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

Abstract

In the school context, it is essential that all students have the opportunity to engage in physical activity, experiencing situations that promote motor development and allow them to acquire more complex motor skills (Cliff et al., 2009; Cotrim et al., 2011). During the internship year, the trainee teacher observed significant heterogeneity in the motor performance of their students. In an effort to mitigate this, the teacher decided to employ cooperative and student-centered teaching models, which are known to promote motor performance. However, since these models tend to benefit less-skilled students, who are encouraged by their more capable peers, doubts arose as to whether all students would benefit equally from their application.

The aim of the present study was to compare the effect of implementing the Peer Teaching and Cooperative Learning Models on the learning of students with different performance levels. The study involved 21 10th-grade students, aged between 15 and 19 years (15.8 ± 0.73 years). For the teaching of the handball unit, the class was divided into four groups, each composed of students from two different performance levels (lower and higher). Two of these groups were taught using the Peer Teaching Model, while the other two followed the Cooperative Learning Model. Students with higher performance levels were given specific tasks aimed at helping their lower-performing peers, and all students experienced a collaborative learning environment.

The results of the study showed that both cooperative teaching models promote the improvement of students' motor competence. It is concluded that these models are effective for students of different performance levels.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; LEARNING; MOTOR PERFORMANCE; PEER TEACHING MODEL; COOPERATIVE LEARNING MODEL.

8.3 Introdução

O Professor Estagiário observou, durante o processo de ensino das diversas modalidades lecionadas nos 1º e 2º períodos letivos, que os alunos tinham limitações no desempenho motor, nomeadamente nas modalidades que exigiam mais força e velocidade. Essas limitações eram distintas no grupo-turma, dado que havia, claramente, alunos com níveis de desempenho diferentes. Decidiu procurar diferentes modelos de ensino para tentar melhorar o desempenho de todos os alunos, ciente de que parece não haver nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem e que existem questões cruciais que o professor deve ter em consideração quando pretende selecionar e utilizar um modelo, no sentido de que ele possa servir os problemas ditados pela sua prática docente (Rink, 2001). Tal reforçou a necessidade de adequar as suas estratégias pedagógicas às necessidades e características específicas do seu grupo de alunos, para garantir que todos pudessem evoluir no seu desempenho.

Os modelos de ensino centrados no aluno têm vindo a afirmar-se como abordagens pedagógicas que favorecem aprendizagens mais significativas, pertinentes e genuínas (Tannehill et al., 2015). Como tal, o professor decidiu utilizar o MEP e o MAC, focando as suas preocupações, principalmente, nos alunos com NDI. Contudo, temeu que tal decisão pudesse comprometer a aprendizagem dos alunos mais evoluídos. Uma vez que estes dois modelos de ensino promovem a interação entre os alunos e facilitam a aprendizagem colaborativa, aproveitando o potencial dos alunos mais competentes para ajudar os alunos com mais dificuldades, esperava o professor que os modelos ajudassem a melhorar o nível de desempenho motor dos alunos de nível de competência motora inferior, mas sem comprometer a aprendizagem dos alunos de nível de competência motora superior.

8.4 Revisão da literatura

A intervenção do professor de Educação Física no ensino reveste-se de grande importância, desde que proporcione oportunidades para a exploração das habilidades motoras fundamentais, organizando o ambiente de forma adequada e ajustando a complexidade das tarefas ao nível de desenvolvimento dos alunos (Manoel, 1994). O professor de EF deve, por isso, privilegiar metodologias centradas no aluno, reconhecendo-o como protagonista ativo do seu próprio processo de aprendizagem. (Brooker et al., 2000).

Segundo López & González (2002) o processo educativo se torna mais significativo quando se utiliza um modelo de ensino que fomente a formação integral dos alunos, diferenciando-se da abordagem mais habitual no nosso sistema educativo, que privilegia a aprendizagem técnica e a reprodução de padrões de movimento num ensino centrado no professor. Destacam-se como exemplos, o MEP e o MAC (Metzler, 2000), modelos que colocam o aluno como elemento central no processo de aprendizagem. Estes modelos também incentivam a responsabilidade partilhada, onde cada aluno tem não só o compromisso de aprender, mas também de contribuir para a aprendizagem dos outros, conforme se evidencia na Tabela I.

Tabela I. Resumo dos principais pressupostos do MEP e MAC

Modelo	Princípios	Objetivos	Características
Ensino por Pares	Eu ensino-te, e tu também me ensinas. A hierarquia tradicional do ensino é substituída por formas mais equilibradas de promover a aprendizagem, baseando-se nos papéis ativos que os próprios alunos assumem enquanto tutores dos seus colegas.	Favorecer trocas de aprendizagem mais eficazes entre os alunos; incentivar a assunção de responsabilidades pelos próprios alunos no processo de ensino; permitir um acompanhamento mais sistemático das tarefas, dado que haverá mais do que uma pessoa a desempenhar o papel de ensinar; potenciar as oportunidades de desenvolvimento motor e cognitivo; e promover o respeito nas interações entre alunos, tutores e professor ao longo das instruções e programas de aprendizagem.	Recorre a um conjunto de estratégias onde os alunos assumem o papel de tutores, ensinando os seus colegas. Para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial que o professor planifique cuidadosamente a dinâmica, promovendo a interação entre os alunos. Estes passam a ter uma responsabilidade clara ao orientar os colegas na realização de tarefas específicas. A organização pode variar, sendo possível formar pares, pequenos ou grandes grupos, ou mesmo desenvolver atividades individualmente. O professor mantém um papel central na mediação do processo de aprendizagem, incentivando a partilha de conhecimentos e assegurando o bom funcionamento das interações. Embora continue a ser o

			principal responsável pela aprendizagem dos alunos, conta com a sua colaboração em momentos específicos do processo educativo.
Aprendizagem Cooperativa	Os alunos aprendem uns com os outros, para os outros e por meio dos outros. A interação e o trabalho colaborativo são reconhecidos como pilares fundamentais no processo de aprendizagem.	Fomento do trabalho colaborativo; incentivo à manutenção de interações positivas no seio dos grupos; promoção da interdependência entre os seus elementos; desenvolvimento de competências sociais, com especial enfoque na autoestima; estímulo à responsabilidade social entre os alunos; e valorização do processo de tomada de decisão.	Os alunos são organizados em equipas de aprendizagem, onde colaboram mutuamente na resolução das tarefas propostas pelo professor. Cada elemento do grupo assume uma função específica, com responsabilidades distintas. As equipas, constituídas por quatro a seis alunos, devem ser heterogéneas em termos de competências e equilibradas entre si. Cabe ao professor o papel de orientador e mediador de todo o processo de aprendizagem.

Fonte: Baseado por Metzler (2011).

A literatura referente ao estudo dos modelos de ensino revela, na sua generalidade, uma variação considerável e pouca capacidade preditora, induzidas, quer por limitações metodológicas relacionadas com os instrumentos de avaliação, quer pela pouca capacidade de controlo de covariáveis que, por efeito independente ou associado, podem alterar o resultado. Os resultados de cada estudo têm de ser analisados de forma muito particular, reconhecendo-se as limitações impostas por cada contexto e a difícil generalização das conclusões. Contudo, diversos estudos comprovam que a aplicação do MEP e do MAC têm contribuído de forma significativa para a melhoria do desempenho motor dos alunos nas aulas de EF, quer quando aplicados de forma isolada, quer conjunta, e na aprendizagem de habilidades motoras ou de outras competências, como as sociais.

No que se refere ao efeito isolado da aplicação do MEP, Hasan (2024) mostrou o contributo deste modelo para aprendizagem de basquetebol, particularmente para a aquisição das competências de drible e lançamento. Já, Ozbal e Eski (2019) aplicaram o MEP na modalidade de ski e verificaram que os alunos melhoraram as suas capacidades de comunicação, beneficiaram de um ambiente de aprendizagem mais confortável e acolhedor e que se potenciou o tempo potencial de aprendizagem.

O efeito da aplicação isolada do MAC foi estudado por Jaramillo e Izquierdo (2025), que concluíram que o modelo, além de permitir aprimorar as habilidades

motoras dos alunos nas modalidades de voleibol e basquetebol, também contribuiu para o desenvolvimento das competências sociais, essenciais para a convivência e interação em grupo. Já, Benkhaled et al. (2015) comparou o MAC com um modelo tradicional centrado no professor para analisar o seu efeito no desenvolvimento das capacidades psicomotoras dos alunos, mostrando que as interações colaborativas são mais benéficas do que a abordagem tradicional.

A comparação do MEP e do MAC com o modelo de instrução direta tem validado o valor acrescentado dos modelos cooperativos. Silva et al. (2017) estudaram a perceção dos alunos relativas às suas experiências em aulas com diferentes modelos de ensino, utilizando o modelo de instrução direta e os modelos MEP e MAC para o ensino das modalidades de andebol, voleibol, ginástica artística e acrobática. Os resultados indicaram que os alunos se tornaram mais autónomos com os modelos centrados no aluno, com maior responsabilidade pessoal e aprendizagens mais significativas.

A comparação dos modelos MEP e MAC foi realizada por Padillah et al. (2020), que analisaram o impacto desses modelos no desenvolvimento de competências sociais e no desempenho no jogo de voleibol. Os resultados mostraram que ambos os modelos tiveram impacto positivo na aprendizagem, tendo-se o MAC revelado mais propiciador da motivação dos alunos para a aprendizagem de habilidades. Juliantine et al. (2019) mostraram que também em atividades curriculares da mesma modalidade se observa melhoria da autoconfiança e da capacidade de trabalho em equipa com o MAC a revelar-se mais eficaz na sua promoção.

Concluindo, os estudos relativos à aplicação de diferentes modelos de ensino na aprendizagem dos alunos têm apontado para a maior eficácia dos modelos cooperativos, particularmente do MAC, ainda que, face à tipologia da investigação desenvolvida, assente em metodologias quasi-experimentais e análise qualitativa de dados de entrevistas e questionários, é, por ora, prematuro, expectar resultados semelhantes em contextos de prática distintos.

A prática de ensino obriga, maioritariamente, à constituição de grupos de nível no seio dos grupos-turma de forma a potenciar a aprendizagem de todos os alunos. A investigação mostra que, depois de identificados os níveis, os

professores optam pela constituição de grupos de trabalho mais homogéneos ou mais heterogéneos, consoante o objetivo da aprendizagem se centre mais no resultado ou no processo. Consoante a prática, o professor decide se é mais vantajoso para os alunos trabalhar em grupos heterogéneos ou homogéneos (Gomes et al., 2009). Estes são procedimentos clássicos relacionados com o ensino, que necessitam de ser combinados com os diferentes modelos de ensino no sentido de se perceber se há modelos mais adequados a níveis de alunos distintos.

A eficácia do MEP para alunos de níveis distintos foi estudada por Johnson & Ward (2001). Os autores investigaram os efeitos do MEP na habilidade de batida (rebater ou golpear objetos) em alunos do 1º ciclo do ensino básico. Os alunos foram organizados em pares, participaram em sessões de tutoria entre pares e cada um teve a oportunidade de atuar tanto como tutor como tutelado. As principais conclusões do estudo indicam um aumento na precisão das execuções, quer em alunos com níveis de competência mais baixos, quer mais altos. Contudo, a qualidade da tutoria tem de ser ponderada, uma vez que d'Arripe-Longueville et al. (2002) mostraram que tutores com diferentes níveis de habilidade produzem efeitos de aprendizagem diferente nos seus pares, reforçando a importância de se considerar o nível de habilidade dos tutores ao estruturar programas de tutoria entre pares no ambiente da EF.

Segundo Yang (2021), a aprendizagem cooperativa revela-se eficaz para alunos com variados níveis de desempenho, promovendo tanto o desenvolvimento técnico como o envolvimento dos estudantes nas aulas de EF. Tal parece ser independente da forma como se constituem os grupos de trabalho, dado que os resultados foram os mesmos para os alunos que integraram grupos homogéneos determinados pelo professor ou constituídos livremente pelos alunos.

A literatura consultada não revelou informação suficiente para perceber se o MEP e o MAC são igualmente eficazes para alunos de nível superior e inferior, ainda que se percebendo, subliminarmente, que todos os alunos parecem evoluir com estes modelos de ensino cooperativos. Contudo, uma vez que há alunos que assumem a liderança nos processos cooperativos (os de nível superior), levanta-se a hipótese de estes alunos, ao ajudarem os seus pares, estagnarem a sua própria aprendizagem, sendo necessários mais estudos para perceber se

este efeito é, efetivamente, um risco. O presente estudo pretende contribuir para o esclarecimento desta questão.

8.5 Objetivo

Foi objetivo do presente estudo comparar o efeito da aplicação dos MEP e de MAC na aprendizagem de alunos com diferentes níveis de desempenho.

8.5.1 Hipóteses

Os alunos de nível de desempenho motor superior aprendem tanto como os seus pares de nível inferior na sequência da aplicação de qualquer um dos modelos.

8.6 Material e métodos

8.6.1 Participantes

Neste estudo, participaram 21 alunos do 10º ano (9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), com idades compreendidas entre quinze e dezanove anos (15,8 ± 0,7 anos), que foram submetidos a um processo de ensino baseado no MEP (n=11) e no MAC (n=10). Para aplicação dos dois modelos à turma, os alunos foram inicialmente divididos em quatro grupos constituídos por alunos quer de nível de desempenho motor superior (n=11), quer inferior (n=10). A constituição de cada grupo pode ser observada na Tabela II.

A determinação do nível de desempenho motor de cada aluno foi previamente realizada com base numa ferramenta de avaliação proposta no âmbito do Projeto MAIA (https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao) e desenvolvida pela Porto Editora (Fernandes, 2021), conhecida entre os profissionais de EF pelo nome de "rubrica". A "rubrica" é um documento que contém os conteúdos da modalidade a ensinar (no caso presente, foi utilizada a rúbrica referente ao andebol (anexo 1)), acompanhado de um conjunto de critérios de êxito que definem o patamar de qualidade de cada aluno, com a respetiva correspondência a um nível classificativo de 1 a 5 (Fernandes, 2021).

Tabela II. Divisão dos alunos da turma por grupos equilibrados no que se refere ao nível de desempenho motor.

Grupo	n	Nível de desempenho motor		Modelo aplicado
		Inferior	Superior	
A	5	3	2	MEP
B	6	3	3	
C	5	2	3	MAC
D	5	2	3	

Legenda: **MEP-** modelo de ensino por pares; **MAC-** modelo de aprendizagem cooperativa.

8.6.2 Instrumentos e procedimentos

A intervenção foi realizada durante a UD de andebol, cujas aulas decorreram em três locais diferentes. As aulas de 100 minutos decorreram predominantemente no campo sintético da escola. No entanto, em algumas ocasiões, devido a condições climatéricas adversas, as aulas foram transferidas para o pavilhão da escola. Já as aulas de 50 minutos foram realizadas exclusivamente no pavilhão municipal.

Durante as aulas, todos os alunos, com especial destaque para os de NDS, colaboraram ativamente no ensino, fornecendo *feedback* específico aos colegas de grupo, com o objetivo de aumentar a participação e o envolvimento dos mesmos. A intervenção dos alunos foi previamente preparada e acompanhada pelo professor da seguinte forma: (i) o professor enunciava o conteúdo a aprender e explicava o exercício à turma; (ii) definia os alunos de NDS que iam ser responsáveis por um par e os que iam liderar um grupo; (iii) dava início ao exercício e, durante o mesmo, orientava a intervenção dos alunos líderes junto dos colegas, clarificando o feedback a dar. A cada novo exercício, havia troca de líderes. Os alunos de NDI também passaram pela função de líderes, mas apenas pontualmente e com o intuito de igualar o direito de intervenção.

Os grupos que utilizaram o MEP foram subdivididos em pares (com exceção de um trio no grupo 1, tendo sido inicialmente atribuído o papel de professor ao aluno, do par/trio com melhor nível de desempenho motor, havendo troca de papéis aula a aula. Nos grupos que utilizaram o MAC, apenas um aluno

desempenhava o papel de professor, com os restantes atuando como alunos. Os alunos que desempenhavam o papel de líderes trocavam a cada exercício.

Todas as aulas foram gravadas com recurso a um tablet da marca *Lenovo*, modelo *TB-J616F*. Com base na análise das filmagens das aulas, as notas atribuídas a cada aluno, em cada conteúdo, foram calculadas com base na "rúbrica" da Porto Editora (Fernandes, 2021), que estabelece cinco níveis distintos de desempenho. O nível 1 correspondia a uma pontuação de 0 a 5 valores; o nível 2, de 6 a 9 valores, ambos classificados como insuficiente. O nível 3, de 10 a 13 valores, representava um desempenho suficiente. O nível 4, de 14 a 17 valores, correspondia a um desempenho bom. Por fim, o nível 5, de 18 a 20 valores, indicava um desempenho muito bom. Cada nível de desempenho era acompanhado por uma descrição que permitia compreender em que patamar se encontrava cada aluno. A primeira tarefa do professor consistia precisamente em determinar o nível de cada estudante e, posteriormente, identificar a pontuação específica dentro desse nível. Para distinguir os diferentes valores dentro de um mesmo nível, comparavam-se os alunos entre si, considerando as suas habilidades técnicas. Um exemplo disso foi a identificação de três alunos da turma que, na avaliação diagnóstica da aprendizagem essencial da atitude ofensiva, foram classificados no nível 4. Apesar de estarem no mesmo nível, apresentavam desempenhos diferenciados, refletidos nas notas atribuídas: 17, 16 e 15 valores. O aluno que obteve 17 valores destacou-se por ser muito ativo no contexto de jogo, movimentando-se rapidamente para se desmarcar e criar linhas de passe. Optava por passes para colegas em posições mais ofensivas e, quando recebia a bola próximo da área adversária, utilizava fintas e mudanças de direção para ultrapassar o adversário direto. Já o aluno com 16 valores apresentava um desempenho semelhante, mas com menor participação ativa no jogo. Por vezes, não se desmarcava para oferecer uma linha de passe aos colegas, embora, ao nível do passe, fintas e mudanças de direção, demonstrasse uma qualidade equiparável à do aluno anterior. Por fim, o aluno com 15 valores tinha características muito semelhantes ao que obteve 16 valores. No entanto, distinguia-se por não recorrer a fintas e mudanças de direção ao receber a bola perto da área adversária.

Para que os alunos pudessem compreender a evolução do seu próprio desempenho, foi utilizado um documento designado "Compromisso e (Co)Responsabilização" (Anexo 2), baseado na “rubrica” da Porto Editora (Fernandes, 2021). Este documento reunia todos os conteúdos ensinados numa UD e incluía um conjunto de critérios que permitiam avaliar o nível de desempenho do aluno, atribuindo-lhe uma classificação de 1 a 5, representada por *emojis* com diferentes expressões faciais, desde uma expressão mais triste no nível 1 até uma expressão muito sorridente no nível 5. Cada nível estava associado a uma mensagem motivacional ou de reconhecimento, consoante o desempenho evidenciado. As categorias variavam entre: "Continua a esforçar-te, vais conseguir!" (nível 1 – *emoji* triste, cor vermelha), "Estás quase lá, continua assim!" (nível 2 – *emoji* esperançoso, cor laranja), "Na maioria das vezes, consegues cumprir." (nível 3 – *emoji* neutro, cor amarela), "Frequentemente, cumpres os objetivos." (nível 4 – *emoji* sorridente, cor verde) e "Demonstras sempre um excelente desempenho." (nível 5 – *emoji* muito sorridente, cor azul-turquesa). O principal objetivo deste documento era partilhar com os alunos os três momentos da avaliação: diagnóstica, intermédia e final.

Durante o estágio, foram compartilhados com a turma, por meio da plataforma *Teams*, vídeos que demonstravam as habilidades técnicas abordadas nas aulas de andebol, como por exemplo a pega da bola, a receção alta e baixa, o passe, o drible, o remate em apoio e o remate em suspensão. Para os alunos que apresentavam maiores dificuldades em habilidades técnicas específicas, era colocado um asterisco na folha do "Compromisso e (Co)Responsabilização" ao lado do *emoji* correspondente. Esse asterisco indicava quais vídeos os alunos deveriam rever em casa para melhorar essas mesmas competências.

8.6.3 Desenho da experiência pedagógica

A UD de andebol foi desenvolvida ao longo de 11 aulas, distribuídas em cinco aulas de 50 minutos e seis aulas de 100 minutos. Na primeira aula de 100 minutos foi realizada uma avaliação diagnóstica, utilizando o jogo formal, com o objetivo de observar as habilidades técnicas dos alunos em relação ao jogo de andebol.

A gravação das aulas foi realizada ao longo das 11 aulas de andebol, mas, para efeitos de análise, selecionaram-se as aulas de avaliação diagnóstica, intermédia e final. Na Tabela III apresenta-se o planeamento prévio das aulas, identificando os objetivos de aprendizagem e a tipologia das tarefas desenvolvidas, e a sequente identificação das dificuldades evidenciadas pelos alunos em cada aula.

Tabela III. Planificação das aulas de andebol para alunos de nível de aprendizagem elementar.

Aula e função didática	**Objetivos**	**Tarefas**
1ºAula: Avaliação Diagnóstica; Introdução do jogo de andebol e Identificação do nível de desempenho motor dos alunos.	Aprender as regras estruturantes do jogo de andebol.	Jogo pré-desportivo: Jogo do gato e do rato; Circuito com 4 exercícios para observação do passe, receção, drible e remate; Situação de jogo 5x5 em campo inteiro.
Dificuldades observadas: Alunos parados, não davam uma linha de passe; ao driblar, olhavam muito para a bola; Receio do contacto físico ou de errar.		
2ºAula: Jogo 5x5, em campo de dimensões reduzidas.	Manter a posse de bola; identificar e criar linhas de passe; progredir e criar oportunidades de finalização: em situações de superioridade numérica simplificada e em situação de jogo.	Jogo pré-desportivo: Jogo das caçadinhas com bola e em drible; Forma parcial de jogo 1x0, 2x0 e 2x1, em espaço amplo; Jogo em meio campo: (4+GR) x (4+GR).
Dificuldades observadas: Aglomeração em torno da bola e perdas sucessivas da posse de bola. Desorganização Posicional.		
3ºAula: Desenvolver a capacidade de manter a posse de bola; identificar e criar linhas de passe em situações de jogo simples. Introdução ao Passe de Ombro, Picado e Drible	Melhoria da posse de bola e identificação de linhas de passe; introdução ao Passe de Ombro, Picado e Drible.	Jogo pré-desportivo: Jogo bola ao capitão. Exercício critério para exercitar o Passe de Ombro, Picado e o Drible. Jogo dos 10 Passes com drible e de seguida finalizar numa das mini-balizas.

Dificuldades observadas: Dificuldade em progredir e criar situações de finalização.		
4ºAula: Progredir no campo e criar oportunidades de finalização. Introdução ao Remate em Apoio e Suspensão.	Melhorar a progressão no campo com a posse de bola; criar e identificar oportunidades de finalização.	Jogos pré-desportivos: Jogo da bola ao cone; Exercício Critério ao Remate em Apoio e Suspensão. Situações de jogo 3x2, com foco na progressão em campo e na criação de situações de finalização; Jogo simplificado de 4x3, com ênfase na criação de oportunidades de finalização em superioridade numérica.
Dificuldades observadas: Dificuldade na ocupação dos espaços livres (corredores laterais).		
5ºAula: Movimentação sem bola e ocupação de espaços. Introdução em situação de jogo às capacidades táticas ofensivas (Desmarcação e Fixação). Introdução às capacidades táticas ofensivas (Passe e Vai e Fintas).	Desenvolver a movimentação dos alunos sem bola para criar espaços; melhorar a ocupação dos espaços livres (corredores laterais) em campo.	Jogos pré-desportivos: Jogo da bola na área de baliza. Exercício Critério: *Passa e vai* em situação de 2x1, em que o portador da bola deve realizar uma finta antes de passar ao colega e de seguida deslocar-se para outro espaço e desmarcar antes de receber o passe; Situações de jogo 2x2 em espaço reduzido, com foco na movimentação sem bola; Forma simplificada de jogo 4x4 com ênfase na criação de espaços.
Dificuldades observadas: A equipa que defende junta-se em torno da bola e ficam parados no lugar.		
6ºAula: Trabalhar a defesa e a interceção do passe. Introdução às capacidades táticas defensivas (Interceção e ao Desarme).	Desenvolver capacidades defensivas, como bloquear linhas de passe e marcar os adversários.	Jogos pré-desportivos: Jogo defesa das torres do castelo. Exercício Critério: intercetar o passe (um aluno tenta intercetar a bola entre dois outros); Situações de jogo 3x3 com ênfase no bloqueio de passes e na marcação dos adversários; Forma parcial de jogo *4x4* com GR (guarda-redes).

Dificuldades observadas: Dificuldade em tomar uma decisão por parte da equipa que recuperou a bola. Transição Defesa-Ataque muito lenta.		
7ºAula: Transição defesa-ataque simplificada.	Melhorar a capacidade de transição rápida após recuperação de bola; desenvolver a leitura do jogo para identificar oportunidades de contra-ataque.	Jogos pré-desportivos: Jogo Bola ao Capitão. Situações de jogo *2x1* e *3x2*, simulando transições rápidas; Forma parcial de jogo *5x5.*
Dificuldades observadas: Dificuldade em ultrapassar o oponente direto e em seguida finalizar.		
8ºAula: Aperfeiçoar a criação de oportunidades de ataque em diferentes situações.	Desenvolver a criação de oportunidades ofensivas; melhorar a finalização em situações simplificadas de superioridade numérica.	Jogos pré-desportivos: Jogo limpar a casa. Situações de jogo 3x2 e 4x3 com foco na criação de oportunidades; Forma parcial de jogo *4x4* com GR, enfatizando finalizações.
Dificuldades observadas: Ainda revelam dificuldade na transição defesa-ataque.		
9ºAula: Coordenação entre defesa e ataque.	Melhorar a coordenação entre os alunos da mesma equipa durante as transições entre defesa e ataque; consolidar a defesa em inferioridade numérica e o ataque em superioridade numérica.	Jogo pré-desportivo: Jogo das multi-balizas. Situações de Jogo 3x2; Forma Parcial de Jogo 4x3 com GR.
Dificuldades observadas: Apesar de haver pequenas melhorias, os alunos ainda revelam dificuldade na transição defesa-ataque.		
10ºAula: Consolidação das capacidades técnicas e táticas ofensivas e defensivas em situação de jogo.	Aplicar os princípios defensivos e ofensivos trabalhados nas aulas anteriores em situações de jogo; desenvolver a capacidade de organização coletiva em ambos os momentos de jogo.	Jogo pré-desportivo: Jogo do mata tradicional. Forma Parcial de Jogo 5x5 com GR.
Dificuldades observadas: Apesar de haver pequenas melhorias, os alunos ainda revelam dificuldade na transição defesa-ataque.		
11º Aula: Avaliação Final.	Avaliar o progresso dos alunos e a aplicação dos	Jogo final 5x5 com GR, em campo inteiro.

	conhecimentos adquiridos pelos alunos em jogo e em campo inteiro.	
Dificuldades observadas: Apesar de haver pequenas melhorias, os alunos ainda revelam dificuldade na transição defesa-ataque.		

Legenda: GR - Guarda Redes.

Nota: Todos os jogos pré-desportivos foram retirados do livro “Ensino do Andebol na Escola” de (Estriga & Moreira, 2014).

8.6.4 Procedimentos de análise

Para análise dos resultados, consideraram-se os alunos de nível de desempenho motor inferior e superior que estiveram submetidos a cada um dos modelos de ensino e calculou-se a média das classificações obtidas em cada um dos oito conteúdos de andebol avaliados nos três momentos de avaliação. Posteriormente calcularam-se as médias das classificações obtidas na modalidade pelos alunos submetidos aos dois modelos e de ambos os níveis de desempenho motor, em cada momento de avaliação.

8.6.5 Procedimentos estatísticos

Todos os procedimentos estatísticos foram realizados no programa SPSS (v. 27, IBM, SPSS inc, Chicago, IL, US).

A análise exploratória dos dados quantitativos foi realizada a priori, tendo-se confirmado a normalidade das distribuições. A análise descritiva dos dados foi efetuada com recurso à média e desvio padrão.

A comparação entre modelos e níveis foi realizada com recurso ao teste T de medidas independentes. Para comparar a evolução da aprendizagem nos três momentos de avaliação foi utilizado um teste ANOVA de medidas repetidas. O grau de significância foi estabelecido em 5%.

O tamanho do efeito (ES) foi determinado com recurso ao Cohen’s d e interpretado como pequeno se d=0.20, médio se d=0.50 e grande se d=0.80,

tendo-se garantido previamente os pressupostos para o seu cálculo (medida contínua, normalidade das distribuições e homogeneidade das variâncias).

8.7 Resultados

Na Tabela IV observam-se as classificações médias dos alunos (1 a 20) obtidas nas avaliações diagnóstica, intermédia e final, após a aplicação de cada modelo de ensino. Os resultados médios podem ser observados para cada um dos conteúdos lecionados, bem como para a classificação obtida na modalidade. Para efeitos de análise estatística (tabelas V a VII) consideraram-se apenas as classificações médias obtidas na modalidade.

Tabela IV. Classificação média obtida em cada conteúdo e na modalidade de andebol nos três momentos de avaliação (diagnóstica – Av. D, intermédia – Av. I e final – Av. F) pelos alunos de nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup) que vivenciaram o modelo de ensino por pares (MEP) e o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC).

	Av. D	**Av. I**	**Av. F**	**Av. D**	**Av. I**	**Av. F**
		MEP-Inf			**MAC-Inf**	
P. campo	14,66±1,75	15,50±1,76	16,00±1,90	15,25±2,06	16,00±2,31	17,00±2,31
Passe	13,33±0,82	14,50±0,55	15,00±1,10	13,00±0	15,25±1,89	16,25±1,89
Receção	15,33±1,03	16,50±0,84	17,00±1,26	15,50±1,73	16,75±1,50	17,75±1,50
Drible	13,50±1,05	14,66±0,82	15,33±1,51	13,00±0	14,50±0,58	15,50±0,58
Finta	13,16±0,75	14,16±0,75	14,66±1,03	12,75±0,5	14,25±0,96	15,25±0,96
Remate	13,00±1,10	13,50±1,22	14,50±1,22	12,50±0,58	14,00±1,15	15,25±0,96
A. Defensiva	14,33±1,21	15,66±1,03	16,16±0,98	15,25±2,06	16,50±1,73	17,50±1,73
A. Ofensiva	14,63±1,97	15,50±1,97	16,16±2,32	15,50±1,73	16.25±1,50	17,25±1,50
X±SD	14,00±0,43	15,00±0,51	15,60±0,47	14,09±0,90	15,43±0,55	16,46±0,57
		MEP-Sup			**MAC-Sup**	
P. campo	16,60±1,14	17,80±0,84	18,60±0,89	17,00±0	18,16±0,41	19,16±0,41
Passe	17,00±0,71	18,40±0,55	19,00±0,71	15,83±2,23	17,66±1,37	18,83±0,98

Receção	17,00±0,71	18,40±0,55	19,00±0,71	17,00±0,63	18,00±0,63	19,00±0,63
Drible	16,20±0,84	17,40±0,89	18,20±0,84	15,00±2,19	16,66±1,86	17,66±1,86
Finta	15,80±0,84	16,60±0,55	17,40±0,55	14,50±1,76	16,16±1,60	17,16±1,60
Remate	17,20±0,83	18,20±0,84	18,60±0,55	15,33±2,25	16,66±1,86	17,50±1,52
A. Defensiva	16,40±1,34	17,40 ±1,34	18,20±1,30	17,00±0	18,16±0,41	19,00±0,63
A. Ofensiva	16,40±0,89	17,40±0,55	18,40±0,55	16,33±1,63	17,66±1,37	18,66±1,03
X±SD	16,57±0,22*	17,70±0,28	18,42±0,26*	16,00±0,98*	17,28±0,62	18,37±0,53*

Legenda: *Diferente de nível de desempenho motor inferior; **P. Campo-** Posicionamento em Campo; **A. Defensiva-** Atitude Defensiva; **A. Ofensiva-** Atitude Ofensiva.

Na Tabela V podem observar-se as classificações médias obtidas pelos alunos quando aplicados o MEP e o MAC, distinguindo-se as avaliações diagnóstica e final e o nível de desempenho motor superior e inferior dos alunos. Os alunos, quer de NDI, quer de NDS, submetidos ao MEP e ao MAC, obtiveram resultados semelhantes na avaliação diagnóstica, o que mostra que não existiam diferenças no nível de desempenho motor destes alunos no momento inicial de aplicação dos modelos. Os resultados foram semelhantes também na avaliação final, o que mostra que os dois modelos foram eficazes na melhoria do desempenho motor dos alunos.

Tabela V. Comparação da classificação média obtida na modalidade na sequência da aplicação dos modelos de ensino por pares (MEP) e de aprendizagem cooperativa (MAC). Distinguem-se os momentos de avaliação diagnóstica (Av.D) e final (Av.F) e o nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup) dos alunos.

		Av.D			Av.F		
Modelos	**n**	**M ± DP**	***p***	**ES**	**M ± DP**	***p***	**ES**
Nível Inf							
MEP	6	14,00±0,43	>0,05	0,1	15,60±0,47	>0,05	1.6[a]
MAC	4	14,09±0,90			16,46±0,57		
Nível Sup							
MEP	5	16,57±0,22	>0,05	0.8	18,42±0,26	>0,05	0.1
MAC	6	16,00±0,98			18,37±0,53		

Legenda: [a]valores de variabilidade muito baixa, característicos de amostras muito pequenas e muito homogéneas, como é o caso das utilizadas no presente estudo.

Na Tabela VI podem observar-se as classificações médias obtidas pelos alunos de nível de desempenho motor superior e inferior, quer na avaliação diagnóstica, quer na avaliação final, distinguindo-se os modelos de ensino que vivenciaram. Os resultados mostram que as classificações obtidas pelos alunos de nível de desempenho motor superior foram sempre superiores às dos alunos de nível inferior. Tal mostra que, na avaliação diagnóstica, os níveis dos alunos foram bem identificados e que esses mesmos níveis não se alteraram com a aprendizagem, ou seja, a eficácia dos dois modelos foi independente do nível de desempenho motor dos alunos.

Tabela VI. Comparação da classificação média obtida pelos alunos de nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup) na modalidade de andebol, quer na avaliação diagnóstica (Av.D), quer na avaliação final (Av.F), de acordo com a vivência modelo de ensino por pares (MEP) ou do modelo de aprendizagem cooperativa (MAC).

		Av.D			Av.F		
Níveis	**n**	**M ± DP**	***p***	**ES**	**M ± DP**	***p***	**ES**
MEP							
Inf	6	14,00±0,43*	≤0,05	7.5[a]	15,60±0,47*	≤0,05	7.4[a]
Sup	5	16,57±0,22			18,42±0,26		
MAC							
Inf	4	14,09±0,90*	≤0,05	2.0[a]	16,46±0,57*	≤0,05	3.4[a]
Sup	6	16,00±0,98			18,37±0,53		

Legenda: *Diferente de nível de desempenho motor superior; [a]valores de variabilidade muito baixa, característicos de amostras muito pequenas e muito homogéneas, como é o caso das utilizadas no presente estudo.

Na Tabela VII pode observar-se a evolução da classificação dos estudantes de cada nível de desempenho motor que vivenciaram o MEP e o MAC. Os resultados da avaliação final dos alunos que vivenciaram o MEP mostram que os alunos de ambos os níveis melhoraram o seu desempenho motor no andebol. Os alunos de nível de desempenho motor superior já obtiveram melhores classificações na avaliação intermédia, mas os alunos de nível inferior só evidenciaram melhorias significativas na avaliação final. Relativamente aos alunos que vivenciaram o MAC, o grupo de nível de desempenho motor inferior teve melhores notas na avaliação final e o grupo de nível superior na avaliação intermédia, não tendo depois progredido mais de forma significativa. A evolução

da aprendizagem verificou-se para todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho motor e do modelo que vivenciaram, mas o processo evolutivo foi diferente.

Tabela VII. Evolução da aprendizagem dos alunos que vivenciaram o modelo de ensino por pares (MEP) e o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC), distinguidos por nível de desempenho motor inferior (Inf) e superior (Sup).

		MEP				MAC		
Avaliação	**n**	**M ± DP**	***p***	**ES**	**n**	**M ± DP**	***p***	**ES**
Nível Inf								
Av.D		14,00±0,43*				14,09±0,90*		
AV.I	6	15,00±0,51	≤0,05	1.3[a]	4	15,43±0,55	≤0,05	1.4[a]
Av.F		15,60±0,47				16,46±0,57		
Nível Sup								
Av.D		16,57±0,22•*				16,00±0,98•*		
AV.I	5	17,70±0,28*	≤0,05	3.0[a]	6	17,28±0,62	≤0,05	1.3[a]
Av.F		18,42±0,26				18,37±0,53		

Legenda: Diferente de: •Av. I; *Av. F; [a]valores de variabilidade muito baixa, característicos de amostras muito pequenas e muito homogéneas, como é o caso das utilizadas no presente estudo.

8.8 Discussão

Este estudo procurou analisar o impacto de dois modelos de ensino, o MEP e MAC, na aprendizagem de alunos com diferentes níveis de desempenho motor. A avaliação do desenvolvimento da competência motora realizou-se através da classificação obtida na modalidade de andebol em três momentos de avaliação (diagnóstica, intermédia e final). Os resultados evidenciaram que ambos os modelos induziram melhoria do desempenho motor dos alunos na modalidade de andebol, independentemente do seu nível de desempenho motor, ainda que a forma de progressão tenha evidenciado pequenas diferenças entre os alunos dos dois níveis de desempenho.

Os resultados do estudo mostraram que ambos os modelos de ensino cooperativo promovem a melhoria da competência motora dos alunos, uma vez que as classificações finais obtidas na modalidade de andebol foram superiores às iniciais. Este era um resultado esperado, dado que a literatura tem comprovado a eficácia dos dois modelos no desenvolvimento motor dos alunos, como ocorreu nos estudos de Hasan (2024), Ozbal & Eski (2019); Jaramillo & Izquierdo (2025), Benkhaled et al. (2015), Silva et al. (2017); Padillah et al. (2020)

e Juliantine et al. (2019). A superioridade do MAC relativamente ao MEP, mostrada por alguns investigadores Padillah et al. (2020) e Juliantine et al. (2019) não se verificaram no presente estudo, dado que as classificações dos alunos submetidos ao MEP e ao MAC foram semelhantes, quer no início, quer no fim do processo de aprendizagem.

Por isso, os dois modelos potenciaram a aprendizagem de todos os alunos da turma, independentemente do seu nível de desempenho, pelo que o receio inicial do professor, de que os alunos com nível de desempenho motor superior pudessem aprender menos pelo facto de ajudarem os colegas menos competentes, não se verificou, tendo ambos os modelos cooperativos promovido, de forma igual, a evolução da competência motora, independentemente do seu estado inicial, mais ou menos desenvolvido. Tal observação é a mais importante deste estudo, sendo, tanto quanto sabemos, a primeira vez que se mostra que a evolução do desempenho motor propiciada pelo MEP e pelo MAC é independente do nível de desempenho dos alunos. Este resultado, a vir a ser comprovado noutros contextos de ensino e em amostras com número mais alargado de alunos, deixará os professores tranquilos quanto à aplicação de qualquer dos modelos a alunos de nível de desempenho motor diferente, dado que nenhum causará qualquer prejuízo à aprendizagem, mesmo que durante o processo, os seus papeis sejam distintos. Tal como observado no estudo de Johnson & Ward (2001), que concluíram que a intervenção do MEP tem um efeito semelhante tanto em alunos com baixo desempenho como naqueles com desempenho elevado, mesmo com a troca de papéis, em que cada um teve a oportunidade de atuar tanto como tutor como tutelado.

Neste estudo analisou-se não só o efeito da aplicação dos modelos na aprendizagem dos alunos, mas também o processo de aprendizagem ao longo da UD, confrontando as classificações obtidas numa avaliação inicial, intermédia e final. Foi possível observar que o processo evolutivo diferiu em função do modelo. O MEP e o MAC induziram melhorias significativas no desempenho motor dos alunos de nível inferior apenas no fim da UD. Já para os alunos de nível superior, o MEP induziu uma evolução contínua e o MAC uma evolução inicial rápida, mas que estagnou a meio da UD. O curioso é que, independentemente do processo, os alunos chegaram à mesma classificação

final. Tal observação, a vir a ser comprovada em estudos mais robustos, liberta o professor de preocupações com o processo de aprendizagem, uma vez que a evolução, mais ou menos acelerada em função do nível dos alunos e do modelo aplicado, conduz ao mesmo resultado. Tanto quanto sabemos, este é também um resultado que se observa pela primeira vez na investigação sobre os modelos de ensino, o qual tem de ser ponderado com muito cuidado, tal como os restantes resultados do estudo, pelas severas limitações decorrentes do baixo n amostral, ainda que com a valia de o estudo ter sido desenvolvido em contexto de ensino real e ambos os modelos terem sido aplicados pelo mesmo professor e na mesma modalidade, o que não se verifica noutros estudos com amostras mais robustas.

8.9 Conclusão

Foi objetivo do presente estudo comparar o efeito da aplicação dos MEP e de MAC na aprendizagem de alunos com diferentes níveis de desempenho. Os resultados indicaram que ambos os modelos foram eficazes no desenvolvimento das competências dos alunos.

8.10 Limitações do estudo

O presente estudo apresenta várias limitações, sendo uma das principais o facto de ter sido conduzido por um professor estagiário, com pouca experiência letiva. Este estudo exigiu um elevado grau de competência na sua implementação, tanto a nível da organização quanto na gestão das atividades de aula, pelo que os seus resultados não são facilmente extrapoláveis para contextos em que os modelos de ensino sejam aplicados por professores experientes. O baixo n amostral, altamente condicionante da validação estatística dos resultados, é outra condicionante severa, pelo que a extrapolação dos resultados para contextos de aula muito distintos tem de ser realizada com particular cuidado.

9. Considerações finais

E, de forma repentina, chegou ao fim o ano de estágio. Recordo-me da minha PC nos ter dito, tanto a mim quanto aos meus colegas de estágio, que o ano passaria rapidamente. Confesso que, no início, não acreditei inteiramente, pois o 1.º período pareceu prolongar-se, devido ao primeiro contacto com a profissão docente e aos inúmeros desafios que tivemos de enfrentar e resolver. No entanto, à medida que o 2.º e o 3.º período avançaram, a sensação foi de que o tempo passou de forma acelerada, quase sem que déssemos conta.

No início deste EP, tinha dois grandes receios, não estar à altura do desafio de ser professor e a turma que me calharia. Questionei-me muitas vezes sobre a minha capacidade de ser professor, especialmente por causa da minha dislexia e das dificuldades em comunicar com clareza. Também estava com receio do tipo de alunos que pudesse ter na turma residente, temendo de não ser capaz de ter controlo sobre eles. Queria também compreender até que ponto a experiência que tive como treinador, poderia ser benéfica para o meu EP, sabendo que o contexto escolar é diferente.

Durante o estágio, compreendi a importância de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Além disso, percebi a relevância de um bom planeamento por parte do professor, bem como a reflexão das aulas e o desafio de fornecer *feedbacks*, identificar e corrigir erros dos alunos durante as aulas aprimorou a minha capacidade de análise crítica.

A redação deste relatório foi um grande desafio para mim. Durante o ano de EP, tive dificuldade em conciliar as tarefas que tinha de realizar como professor estagiário com a elaboração do relatório. Não tinha noção da complexidade envolvida na construção de um documento com esta importância. Sendo disléxico, enfrentei momentos de frustração por não conseguir organizar as ideias, dificuldades na organização e estruturação do texto, nomeadamente na criação de uma sequência lógica, o que, por vezes, resultou em textos confusos ou repetitivos. Em termos emocionais, o processo de escrita revelou-se bastante exigente. O receio de cometer erros ou de não corresponder às expectativas associadas à elaboração de um relatório gerou em mim um elevado nível de ansiedade. Ainda assim, apesar destas dificuldades, a elaboração deste

documento permitiu-me desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a experiência vivida, relacionar as atividades realizadas durante o estágio com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e utilizar uma linguagem mais formal e técnica.

Em relação ao futuro, tenho várias ambições profissionais que pretendo concretizar. Uma delas é retomar a minha atividade como treinador de futebol, uma área pela qual nutro grande paixão. Além disso, desejo trabalhar em atividades extracurriculares com alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade. Recentemente, fruto da experiência adquirida durante o estágio, na atividade "Multiatividades", senti um crescente interesse em trabalhar com pessoas com NEE, uma área que considero desafiadora, mas extremamente recompensadora. E, planeio candidatar-me a uma escola para exercer a profissão de professor de EF, um sonho que cultivo desde a infância.

Referências bibliográficas

Alsuhaibani, Z. (2019). Perceptions and Practices of EFL Pre-Service Teachers about Reflective Teaching. *Arab World English Journal*, *10*(4), 62-73.

Alves, M. A. O., & Oliveira, G. F. d. (2016). Reflexão da Prática Pedagógica na Perspectiva de uma Formação Docente Contextualizada. *id on Line Multidisciplinary and Psychology Journal*, *10*(29).

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios Renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29–43). Editora FADEUP.

Bego, G. A., & dos Anjos, J. R. C. (2020). A importância da Educação Física escolar para a formação do indivíduo na sociedade. *Revista Saúde UniToledo*, *4*(1), 13-26.

Belotti, S. H. A., & Faria, M. A. d. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, *1*(1).

Benkhaled, H., Atallah, A., & Touati, H. (2015). Effects of cooperative and self learning strategies on physical education and sport class. *International Journal of Cross-Disciplinary Subjects in Education*, *6*, 2340–2347.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

Bernardy, K., & Paz, D. M. T. (2012). *Importância do estágio supervisionado para a formação de professores* Anais do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil.

Bonini, F. V., Mari, R. R., Anjos, S. A. d., Joveliano, V., & Teixeira, S. C. d. P. (2010). Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, *27*(83), 310-322.

Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, *6*(1), 7-26.

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, *66*(3), 261-271.

Cliff, D. P., Okely, A. D., Smith, L. M., & McKeen, K. (2009). Relationships between fundamental movement skills and objectively measured physical activity in preschool children. *Pediatric Exercise Science*, *21*(4), 436–449.

Costa, L. C. A. d. (2015). *Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental* [Doutorado, Universidade Estadual de Maringá]. Maringá.

Cotrim, J. R., Lemos, A. G., Néri Júnior, J. E., & Barela, J. A. (2011). Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares. *Revista da Educação Física*, *22*(4), 523–533.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Editora Fadeup.

Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993 - Current and future perspectives* (pp. 516-533). Meyer & Meyer.

Cunha, M. I. (2008). *O bom professor e a sua prática* (20ª ed. ed.). Papirus Editora.

D'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M.-L., Cadopi, M., & Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners' motivation and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, *22*(1), 105–123.

Dezordi, B. C., Xavier, C. C., & Contessoto, L. C. (2021). Modelo de ensino entre pares (MEP): um modelo de aprendizagem e desenvolvimento esportivo em pares. In L. C. Arantes, M. R. Santos, M. A. A. B. Holanda, & M. Frota (Eds.), *Educação física e modelos de ensino dos esportes: conceitos, características e aplicações*. Even3 Publicações.

Duarte, C. E. L. (2015). Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. *HOLOS*, *8*, 53-67.

Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar e Aprender*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education.* (pp. 212-233). MacMillan.

Feitoza, L. A., Cornelsen, J. M., & Valente, S. M. P. (2007). Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, *12*(2), 158-167.

Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. M. d. E. D.-G. d. Educação.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*(2), 219-232.

Fonseca, H. (2022). *Diversidade, Equidade e Inclusão*. D. G. d. Educação.

Freitas, M. C. d., Brito, D. A. d., Lima, L. F. C., & Silva, S. P. C. (2023). Contribuições do Período de Observação do Estágio Supervisionado para o Desenvolvimento Profissional na Docência: Perspectivas dos Discentes de Ciências Biológicas em Tauá-CE. *Cairu em Revista*, *12*(23), 232-245.

Gomes, A., Costa, F., Cunha, J., Simões, J., Gomes, S., & Neves, R. (2009). A formação de grupos na organização das Actividades Físicas e Desportivas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Gomes, M. A. d. S., Mourão, W. d. S., Cabreira, A. N., Silva, R. L. d., Mendes, F. J. d. C., Cabreira, J. U., Sousa, S. B., Zaffalon Junior, J. R., & Melo, G. E. L. d. (2024). *Educação física escolar nos anos finais do ensino fundamental: O papel do esporte como ferramenta de socialização* V Seven International Multidisciplinary Congress, Universidade do Estado do Pará

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*(2-3), 75-87.

Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos Jogos Desportivos: Conceções, Modelos e Avaliação. In A. M. Rosado, I. (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Edições FMH-UTL.

Hasan, S. G. (2024). Advances in Peer Teaching Methods in the Skill and Physical Development. *Journal of Angiotherapy*, *8*(3), 1–5.

Hordvik, M., Macphail, A., & Ronglan, L. T. (2019). Negotiating the complexity of teaching: a rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(5), 447-462.

Jaramillo, E. A., T., & Izquierdo, R. A. B. (2025). Impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales en educación física: un estudio de caso. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *18*(37).

Johnson, M., & Ward, P. (2001). Effects of Classwide Peer Tutoring on Correct Performance of Striking Skills in 3rd Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*, 247–263.

Juliantine, T., Rismanugraha, A., & Budiana, D. (2019). *The Influence of Peer Teaching and Cooperative Learning Models towards Students' Self-Confidence and Cooperation in Learning Volleyball* 3rd International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2018),

López, A., & González, V. (2002). La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación. *EFDeportes.com*, *8*(48).

Machado, A. C. T. A., Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2006). Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, *27*(1), 03-13.

Mangas, C. F., & Ramos Sánchez, J. L. (2010). A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, *53*(7).

Manoel, E. J. (1994). Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, *8*(1), 82-97.

Marques, M. N., & Krug, H. N. (2012). Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em educação física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria - RS. *Linhas - Programa de Pós-graduação em Educação*, *13*(02).

Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino no voleibol: a contribuição do construtivismo. In D. Araújo (Ed.), *O contexto da Decisão. A ação Táctica no Desporto* (pp. 355–378). Visões e Contextos.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2022). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In IPDJ (Ed.), *Manual de Curso de Treinadores de Desporto – Grau I* (pp. 73-123). IPDJ.

Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. d. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, *25*(1), 1–14.

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

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (Third edition ed.). Holcomb Hathaway.

Nascimento, J. V., Martins, B., Mello, A. d. S., & Lucas, R. N. (2007). Fatores que geram a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, *5*(1).

Ozbal, A. F., & Eski, T. (2019). Students' and teachers' opinions about ski lessons taught by using peer teaching model. *Cypriot Journal of Educational Science*, *14*(2), 171–177.

Padillah, A., Yudiana, Y., & Juliantine, T. (2020). The Effect of Cooperative Learning Model and Peer Teaching Learning Model in Volleyball Games on Social Skills and Volleyball Game Performance. *Jurnal Pendidikan Jasmani dan Olahraga*, *5*(1), 35–39.

Rangel, M. (2001). *Representações e reflexões sobre o "bom professor"*. Vozes.

Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. Mosby.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(2), 112-128.

Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. EPU.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sports experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd ed. ed.). Human Kinetics.

Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *17*, 107–114.

Silva, S. S. L. d. (2009). Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo diagnóstico. *Revista Psicopedagogia*, *26*(81), 470-475.

Soares, J. A. P., Antunes, H. R. L., & Aguiar, C. F. d. S. (2015). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *37*, 20-28.

Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett Learning.

UNESCO. (2014). *World-wide survey of school physical education. Report 2013.*

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

Yang, C., Chen, R., Chen, X., & Lu, K.-H. (2021). The Efficiency of Cooperative Learning in Physical Education on the Learning of Action Skills and Learning Motivation. *Frontiers in Psychology*, *12*, 717528.

10. Anexos

Anexo 1 - Modelo da Rubrica da Porto Editora

RUBRICA DE ANDEBOL							
PONDERAÇÕES	CRITÉRIOS / Aprendizagens Essenciais		Nível 1 Insuficiente **Não vou desistir.**	Nível 2 Insuficiente **Preciso de melhorar.**	Nível 3 Suficiente Nível Introdução **Erro mais do que acerto.**	Nível 4 Bom Introdução/Elementar **Acerto mais do que erro.**	Nível 5 Muito Bom Nível Elementar ou Avançado **Consigo cumprir sempre.**
_%	Destreza motora	Posicionamento em campo	Não realizei a tarefa.	- **Não** me posicionei correta e oportunamente em campo, em amplitude e profundidade; - **Não** cooperei com os meus companheiros para alcançar o objetivo do jogo.	- Posicionei-me correta e oportunamente em campo, em **amplitude e profundidade;** **- Erro mais do que acerto.**	- Posicionei-me correta e oportunamente em campo, em **amplitude e profundidade;** **-Acerto mais do que erro.**	- Posicionei-me correta e oportunamente em campo, em **amplitude e profundidade;** - Estou **sempre** bem posicionado em campo.
		Passe de ombro	Não realizei a tarefa.	**- Não mantive:** O cotovelo elevado; A bola acima da cabeça; A perna contaria ao braço de batimento avançada; - Passei a bola muito **alto** ou muito **baixo** para o companheiro.	**- Mantive:** O **cotovelo alto** e a bola **acima da cabeça**; A **perna contaria** ao braço de batimento **avançada**; - Passei a bola para o nível do peito do companheiro; **- Erro mais do que acerto.**	**- Mantive:** O cotovelo alto; A bola acima da cabeça; A perna contaria ao braço de batimento avançada; - Passei a bola para o nível do peito do companheiro; **-Acerto mais do que erro.**	**- Mantive:** O cotovelo alto; A bola acima da cabeça; A perna contaria ao braço de batimento avançada; - Passei a bola para o nível do peito do companheiro; - Passei **sempre** a bola com sucesso.
		Receção	Não realizei a tarefa.	**- Não** fui ao encontro da bola com as duas mãos; **- Não** amorteci a receção.	- Fui ao **encontro** da bola com as **duas mãos;** - **Amorteci** a sua receção com a flexão dos braços; **- Erro mais vezes do que acerto.**	- Fui ao encontro da bola com as duas mãos; - Amorteci a sua receção com a flexão dos braços; **Acerto mais do que erro.**	- Fui ao encontro da bola com as duas mãos; - Amorteci a sua receção com a flexão dos braços; **- Recebi sempre a bola com sucesso.**
		Finta	Não realizei a tarefa.	**- Não** consegui desequilibrar o adversário para um lado.	- Consegui **desequilibrar** o adversário para um lado e **ultrapassá-lo;** - **Erro mais do que acerto.**	- Consegui desequilibrar o adversário para um lado e ultrapassá-lo; **-Acerto mais do que erro.**	- Consegui desequilibrar o adversário para um lado e ultrapassá-lo. - Realizo **sempre** com sucesso a finta.
		Remate em apoio/ salto	Não realizei a tarefa.	- **Não** executo a correta sequência de apoios E-D-E (destro; máximo 3 apoios); - **Não** armo o braço atrás; - **Não** realizo a rotação do corpo com o ombro e a perna contraria ao braço de batimento a apontar para a baliza.	- **Armo** o braço atrás; - Executo a correta sequência de apoios **E-D-E** (destro) ou **D-E-D** (esquerdino), num máximo de 3 apoios; - Realizo a **rotação** do corpo. - **Erro mais do que acerto.**	- Armo o braço atrás; - Executo a correta sequência de apoios E-D-E (destro) ou D-E-D (esquerdino), num máximo de 3 apoios; - Realizo a rotação do corpo. **-Acerto mais do que erro.**	- Armo o braço atrás; - Executo a correta sequência de apoios E-D-E (destro) ou D-E-D (esquerdino), num máximo de 3 apoios; - Realizo a rotação do corpo. - Realizo **sempre** com sucesso o remate em apoio/ salto.
		Atitude ofensiva	Não realizei a tarefa.	– **Não** me desmarquei, para criar linhas de passe; – **Não** optei por passe a um jogador em posição mais avançada ou "passe e vai" para progredir ou finalizar. – **Não** identifiquei oportunidades de remate.	– **Desmarquei-me**, para criar linhas de passe; – Optei pelo **"passe e vai"** para progredir ou finalizar. **- Errei mais do que acertei** quando a minha equipa tinha a posse de bola.	– Desmarquei-me, para criar linhas de passe; – Optei pelo "passe e vai" para progredir ou finalizar. **- Acertei mais do que errei,** quando a minha equipa tinha a posse de bola.	– Desmarquei-me, para criar linhas de passe; – Optei pelo "passe e vai" para progredir ou finalizar. - Tomo **sempre** as melhores decisões, quando a minha equipa tinha a posse de bola.
		Atitude defensiva	Não realizei a tarefa.	– **Não** assumo o meu adversário direto; – **Não** estou a meio metro de distância; – **Não** realizo o enquadramento defensivo (baliza, adversário e bola).	– **Assumo** o meu adversário direto; – Estou a **meio metro** de distância; – Realizo o enquadramento defensivo (**baliza, adversário e bola**); **- Erro mais do que acerto** quando a minha equipa perde a posse de bola.	– Assumo o meu adversário direto; – Estou a meio metro de distância; – Realizo o enquadramento defensivo (baliza, adversário e bola). **- Acerto mais do que erro** quando a minha equipa perde a posse de bola.	– Assumo o meu adversário direto; – Estou a meio metro de distância; – Realizo o enquadramento defensivo (baliza, adversário e bola); - Realizo **sempre** as melhores decisões, quando a minha equipa perde a posse de bola.
_%	Conhecimento da modalidade		Não realizei a tarefa.	**- Não** conheço o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	**- Tenho mais desconhecimento do que conhecimento,** sobre o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	**- Tenho mais conhecimento do que desconhecimento,** sobre o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	- Conheço **tudo** sobre o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.
_%	Cooperação, cordialidade e *fair play*		**Não** cooperei nas situações da aula nem procurei o êxito pessoal e do grupo. **Não** me relacionei com os outros com cordialidade e respeito. **Não** respeitei as decisões da arbitragem nem respeitei companheiros e adversários, e não cumpri as regras do jogo.		- Cooperei **razoavelmente** em **algumas** das situações da aula e procurei o êxito pessoal e do grupo. - Relacionei-me **razoavelmente** com os outros, com cordialidade e respeito. - Respeitei **razoavelmente** as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpri **razoavelmente** as regras do jogo.	- Cooperei em **quase todas** as situações da aula e procurei o êxito pessoal e do grupo. - Relacionei-me com os outros com bastante cordialidade e respeito. - Respeitei **quase sempre** as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpri quase sempre as regras do jogo.	- Cooperei em **todas** as situações da aula e procurei o êxito pessoal e do grupo. - Relacionei-me com os outros com muita cordialidade e respeito. - Respeitei **sempre** as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpri sempre as regras do jogo.

Anexo 2 - Documento “Do Compromisso à (Co)Responsabilização

"Do Compromisso à (Co)Responsabilização"

Disciplina:	Educação Física
Unidade Didática:	Ginástica Acrobática
Nome do Aluno:	
Ano e Turma:	
Avaliação:	Diagnóstica

Escala	
Avaliação Diagnóstica e Formativa (Patamares de Qualidade)	
1.Não desistas, vais conseguir	
2.Estás quase a conseguir	
3.Geralmente, consegues cumprir	
4.Muitas vezes, consegues cumprir	
5.Consegues cumprir sempre muito bem	

RUBRICA		**Patamar Qualitativo**		**Patamar Classificativo (nível 0 a 20)**
Aprendizagens Essenciais	**Critérios**	**Avaliação Diagnóstica**	**Avaliação Intermédia (Formativa)**	**Autoavaliação**
Coordenação e ritmo de movimentos	Realiza o esquema acrobático e demonstra coordenação e ritmo de movimentos.			
Esquema acrobático	Realiza com correção técnica a sequência de exercícios acrobáticos. Desloca-se em toda a área, percorre todas as direções, sentidos e zonas.			
Conhecimento da Modalidade	Conhece muito bem o modo de execução dos principais elementos acrobáticos e coreográficos e as regras da modalidade.			
Cooperação, Cordialidade e Fair Play	Cooperou em todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relacionou-se com os outros com muita cordialidade e respeito. Respeita sempre as decisões do/a professor/a. Respeita os companheiros e cumpre sempre o esquema coregráfico. Respeita a regra elementar para construir grupos de trabalho (N+1).			
	Média			