Os Primeiros Passos Rumo à Profissão: Uma Experiência na Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 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.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Fábio Soares Sanches

Porto, junho de 2025

Ficha de Catalogação

Sanches, F. (2025). *Os Primeiros Passos Rumo à Profissão: Uma Experiência na Educação Física.* Porto: F. Sanches. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO; APRENDIZAGEM; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Dedicatória

Aos meus pais e irmãos,

Pelo amor incondicional e por tudo o que fizeram e fazem por mim. Sou o que sou graças a vocês.

Aos meus amigos,

Pela verdadeira amizade que fez este percurso ter muito mais valor.

À minha namorada,

Por me apoiar sempre e me encorajar a seguir os meus objetivos.

Agradecimentos

Todas as aprendizagens e experiências que vivi ao longo do meu percurso enquanto estudante de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário foram alcançadas graças ao apoio e orientação de inúmeras pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão à instituição que me proporcionou este caminho enriquecedor – a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Com o seu prestígio, tanto a nível nacional como internacional, foi um verdadeiro privilégio fazer parte desta grandiosa casa, enquanto estudante de mestrado. Os conhecimentos adquiridos ao longo desta jornada, aliados à experiência vivida, serão, sem dúvida, alicerces fundamentais para o meu futuro profissional e pessoal.

Aos meus colegas de mestrado, que com o tempo se transformaram em verdadeiros amigos. O apoio incondicional que me ofereceram foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Os momentos de alegria, cumplicidade e amizade tornaram este percurso mais pleno e repleto de significado. Certamente, cada um desses instantes ficará gravado na minha memória, como uma preciosa recordação.

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão à professora orientadora de estágio, pela sua constante orientação, dedicação e profissionalismo, que foram essenciais para o meu desenvolvimento. O seu apoio ajudou a tornar-me mais organizado e a alcançar este objetivo.

Ao professor cooperante, agradeço por me ter deixado experimentar, errar e aprender, sempre com acompanhamento atento e construtivo, o que me permitiu crescer de forma significativa.

À professora que, durante o segundo semestre, substituiu o professor cooperante, pela ajuda constante, conselhos, partilha e amizade que me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente.

À escola cooperante, sou imensamente grato pela oportunidade de ter vivido experiências valiosas que enriqueceram o meu percurso ao longo deste ano.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, agradeço pela amizade, pelo apoio e pelos momentos de partilha, que tornaram a experiência ainda mais marcante.

À minha família, o meu eterno agradecimento pelo apoio incondicional e toda a força que me deram. Sem eles, nada disto seria possível.

À Marta, agradeço todo o amor, carinho e paciência.

Índice Geral

DEDICATÓRIA ..... **III**

AGRADECIMENTOS ..... **IV**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **VIII**

ÍNDICE DE TABELAS ..... **IX**

ÍNDICE DE ANEXOS ..... **X**

RESUMO ..... **XI**

ABSTRACT ..... **XII**

LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XIII**

1. INTRODUÇÃO **1**

2. OS MEUS PRIMEIROS PASSOS **3**

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL **6**

3.1 Caracterização da Escola Cooperante **6**
3.2 Caracterização da Turma **8**
3.3 Caracterização do Núcleo de Estágio **9**

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL **11**

4.1 O que é a Educação Física? **11**
4.3 Planeamento **12**
4.3.1 Planeamento anual *13*
4.3.2 Unidade didática *17*
4.3.3 Plano de aula *19*
4.4 Modelos de Ensino **21**
4.5 A Atuação **24**
4.5.1 Gestão da aula *25*
4.5.2 Instrução *28*
4.5.3 Clima *30*
4.5.4 Disciplina *31*
4.6 Avaliação **34**
4.7 Reflexão **38**

5 ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR **41**

5.1 O espaço **42**
5.2 Os alunos **42**
5.3 Docentes / Não Docentes **43**
5.4 Conselhos de turma e Reuniões Intercalares **44**
5.5 Desporto Escolar **45**
5.6 Atividades Desportivas **45**
5.6.1 Corta – Mato *46*
5.6.2 Mega - sprinter *47*
5.6.3 Torneio de Andebol 5x5 ..... *48*

6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE **50**

RESUMO **50**
ABSTRACT **51**
6.1 INTRODUÇÃO **52**
6.2 METODOLOGIA **55**
6.2.1 Desenho *55*
6.2.2 Amostra *56*
6.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS **57**
6.3.1 Descrição da Intervenção Pedagógica *57*
6.3.2 Instrumentos para recolha de dados *58*
6.3.3 Análise de Dados *59*
6.4 RESULTADOS **60**
6.4.1 Questionários *60*
6.4.2 Entrevistas *64*
6.5 DISCUSSÃO **67**
6.6 LIMITAÇÕES **68**
6.7 CONCLUSÕES **70**
6.8 REFERÊNCIAS **71**
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS **73**
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **75**
ANEXOS ..... **XIV**

Índice de Figuras

Figura 1 - Os primeiros passos 3
Figura 2 - Pavilhão Gimnodesportivo 7
Figura 3 - Família Escolar 41
Figura 4 - Corta-Mato (fase distrital) 47

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição das Matérias 15
Tabela 2 - Número de aulas por modalidade 16
Tabela 3 - Unidade didática - Tag-Rugby..... 19
Tabela 4 - Análise descritiva do questionário sobre liderança 61
Tabela 5 - Estatísticas descritivas Liderança 62
Tabela 6 - Estatísticas descritivas Liderança II 62
Tabela 7 - Análise descritiva do questionário sobre cooperação 63
Tabela 8 - Estatísticas descritivas Espírito de Equipa..... 63
Tabela 9 - Estatísticas descritivas Espírito de Equipa II..... 64

Índice de Anexos

Anexo A - Modelo Plano de Aula XIV
Anexo B - Modelo Tabela Registo Diário XV
Anexo C - Exemplo Formulário XVI
Anexo D - Exemplo Material de Apoio XVII
Anexo E - Exemplo Desafio Semanal XVII
Anexo F - Cartaz do torneio Andebol (5x5) XVIII
Anexo G - Questionário de Cooperação Desportiva de Almeida et al. (No Prelo) XIX
Anexo H - Estudo das Qualidades Psicométricas do LBDQ – Forma XII . XX
Anexo I - Guião da Entrevista XXI
Anexo J - Registo de Pontuação de Basquetebol XXII
Anexo K - Exemplo de Avaliação Diagnóstica XXIII

Resumo

O objetivo deste documento é proporcionar ao leitor uma visão detalhada do meu percurso ao longo do ano de estágio profissional, permitindo-lhe compreender as experiências vividas enquanto estudante-estagiário e futuro docente de Educação Física. Este percurso decorreu numa escola do concelho do Porto, onde tive a oportunidade de acompanhar uma turma do sétimo ano, o que me permitiu enfrentar desafios e adquirir aprendizagens significativas no contexto escolar. Além disso, este documento contempla também o meu envolvimento na comunidade escolar, nomeadamente a participação no Desporto Escolar e nas diversas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. A cada novo início, é essencial continuar a caminhar, procurando aprimorar o processo, sem receio de errar. Tal como nos primeiros anos de vida, em que aprendemos a dar os primeiros passos, também este ano foi um momento de aprendizagem e crescimento. Aprendi a planear, a adaptar e a aprender constantemente. Este processo exigiu consistência, aquisição constante de novos conhecimentos e a acumulação de experiências fundamentais que me permitiram desempenhar, de forma mais competente e alinhada com as necessidades dos alunos, o papel de professor. Tal como em qualquer outro domínio, também no ensino os resultados satisfatórios advêm da prática e do treino constantes. Ao longo deste ano, recorri a metodologias que considerei mais adequadas à turma com a qual trabalhei, sempre com o objetivo de promover um desenvolvimento integral e eficaz dos alunos. No segundo semestre, desenvolvi um estudo de investigação centrado na implementação do Modelo de Educação Desportiva nas modalidades de basquetebol e tag-rugby, com o intuito de avaliar o impacto deste no espirito de equipa e na capacidade de liderança. Paralelamente, pretendi também estimular o gosto pela prática de desporto e atividade física. Pude concluir que a implementação deste modelo contribuiu significativamente para o fortalecimento espírito de equipa na turma.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO; APRENDIZAGEM; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Abstract

The aim of this document is to provide the reader with a detailed overview of my journey throughout the year of school placemment, allowing to understand the experiences I had as a preservice teacher and future Physical Education teacher. This journey took place in a school located in Porto, where I had the opportunity to work with a seventh-grade class. This allowed me to face challenges and acquire meaningful learning experiences within the school context. Furthermore, this document also reflects my involvement in the school community, namely through participation in School Sports and in various activities carried out throughout the academic year. With each new beginning, it is essential to keep moving forward, striving to improve the process without fear of making mistakes. Just like in the early years of life, when we learn to take our first steps, this year was also a moment of learning and growth. I learned to plan, to adapt, and to engage in constant learning. This process demanded consistency, the continuous acquisition of new knowledge, and the accumulation of key experiences that enabled me to perform more competently and in line with the needs of the students the role of a teacher. As in any other field, in education too, satisfactory results come from constant practice and training. Throughout this year, I employed methodologies that I considered most appropriate for the class I worked with, always aiming to promote the students' holistic and effective development. In the second semester, I developed a research study focused on the implementation of the Sport Education Model in the sports of basketball and tag-rugby, with the aim of evaluating its impact on team spirit and leadership skills. At the same time, I also sought to stimulate interest in sports and physical activity. I was able to conclude that the implementation of this model significantly contributed to strengthening the class's team spirit.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER; SCHOOL PLACEMENT; LEARNING; SPORTS EDUCATION MODEL.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PDA – Plano de Aula

PI – Projeto de Investigação

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Este documento é muito mais do que um simples relatório, é o reflexo de uma jornada vivida intensamente durante o meu Estágio Profissional (EP), realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este estágio marcou um ponto de viragem no meu percurso: foi o momento de sair da teoria e entrar, de corpo e alma, no verdadeiro mundo do ensino. Ao longo deste caminho, vivi experiências que me transformaram, enfrentei desafios que me fizeram crescer e descobri, com cada dia que passava, o verdadeiro significado de ser professor. Silva e Teixeira (2013), referem que as vivências proporcionadas pelo EP assumem um papel de grande relevância na formação e no desenvolvimento profissional dos estudantes. Para além de estarem associadas a uma maior empregabilidade dos recém-formados, estas experiências constituem uma ponte importante para o mundo real do trabalho, facilitando a aquisição de habilidades multifuncionais e permitindo aos estudantes ajustarem as suas expectativas face às exigências e dinâmicas do contexto profissional (Knouse & Fontenot, 2008; Sleap & Read, 2006).

Com este documento, convido o leitor a acompanhar-me nesta viagem, a conhecer de perto o que senti, aprendi e vivi enquanto estudante estagiário (EE) durante o segundo ano deste mestrado. Espero que, ao virar de cada página, seja possível sentir o esforço e a dedicação que coloquei em cada passo deste percurso.

Inicio este documento com o capítulo *"Os meus primeiros passos"*, onde partilho o meu percurso académico, as motivações que me conduziram à escolha da Educação Física (EF) como caminho de vida profissional, e ofereço uma breve introspeção sobre quem sou, traçando um paralelo entre esta jornada e os primeiros passos dados na infância, cheios de descobertas. Tal como acontece com os primeiros passos, também este trajeto se tornou mais leve e significativo graças ao apoio e à presença de pessoas que me acompanharam ao longo do

tempo. Neste sentido, irei falar sobre aqueles que fizeram parte deste caminho: o Núcleo de Estágio (NE), e a escola que me acolheu e me proporcionou um ambiente fértil para crescer, aprender e ensinar. Farei ainda a caracterização da turma que, com a sua singularidade, me desafiou a aplicar o conhecimento adquirido, a ajustar estratégias e a evoluir como futuro docente (FD). Esta evolução, no entanto, só foi possível graças a uma organização rigorosa de todo o processo pedagógico-operacional, desde o planeamento de cada modalidade, à conceção e lecionação das aulas. Importa também sublinhar que a riqueza do EP não se esgotou nas aulas lecionadas. A verdadeira profundidade desta experiência revelou-se igualmente no envolvimento com a comunidade escolar, manifestada através da participação em diversas atividades extracurriculares e da convivência próxima com os diferentes elementos da escola (docentes, não docentes e alunos) que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Concluo este relatório com a apresentação do projeto de investigação desenvolvido ao longo do estágio, cujo propósito central foi compreender o impacto da implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) no fortalecimento do espírito de equipa e no desenvolvimento da capacidade de liderança entre os alunos. Este trabalho surgiu da necessidade de responder a um problema atual e preocupante: os baixos níveis de atividade física entre os jovens. Um estudo liderado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), publicado na revista *The Lancet Child & Adolescent Health*, revela que os níveis de atividade física nesta faixa etária estão significativamente abaixo dos valores recomendados, evidenciando uma preocupante tendência de sedentarismo (Organização Pan-Americana da Saúde, 2019). Motivado por esta realidade, procurei, através do meu estudo, despertar nos alunos o gosto pelo exercício físico e incentivar a adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis. Paralelamente, pretendi aprofundar o meu conhecimento enquanto futuro profissional da educação, identificando estratégias pedagógicas eficazes para combater a desmotivação e promover uma vivência mais significativa das aulas de EF. Ao fomentar valores como a cooperação e a liderança, procurei estabelecer uma ligação emocional e funcional entre os alunos e a prática

desportiva, transformando a aula de EF num espaço privilegiado de crescimento individual e coletivo.

2. Os Meus Primeiros Passos

Este capítulo tem como objetivo partilhar um pouco do meu percurso académico até ao momento, refletindo sobre as motivações e inspirações que me levaram a seguir este caminho. A minha experiência neste ano pode ser comparada ao processo de aprender a andar, quando dei os meus primeiros passos. Tal como nessa altura, este ano representou algo inédito, que me desafiou a sair da minha zona de conforto, sendo, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes da minha vida. Assim como aprender a dar os primeiros passos nos permite crescer e evoluir, ensinar os outros proporciona-lhes a oportunidade de também evoluírem e alcançarem o seu próprio desenvolvimento.

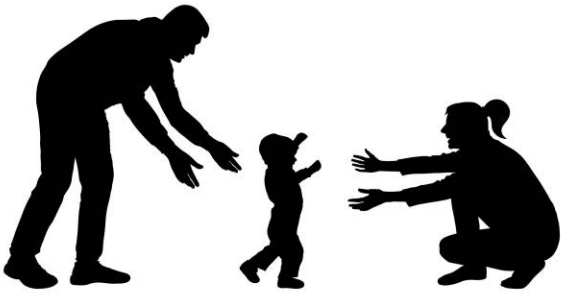


Figura 1 - Os primeiros passos

No ensino secundário estava cheio de incertezas sobre o caminho que queria seguir. Dizia-se que o curso de Ciências e Tecnologias oferecia mais saídas profissionais, por isso, segui essa sugestão e optei por esta área. Terminei o secundário certo de que desejava continuar os meus estudos, mas sem uma

escolha claramente definida e estruturada. Acabei por seguir a via que me parecia mais adequada, apesar das muitas dúvidas que persistiam.

Ao ingressar no Instituto Politécnico, na licenciatura em Desporto e Atividade Física, comecei a desenvolver o interesse pela área do ensino. No entanto, não estava totalmente convicto de que esse fosse o meu verdadeiro caminho. Os primeiros dois anos passaram-se e as minhas dúvidas ainda permaneciam. Nessa fase estava mais inclinado para a profissão de *personal trainer*, queria ajudar a melhorar a capacidade física das pessoas, ensinando-as a melhorar o seu corpo e a sua autoestima, aumentando o estilo de vida. Contudo sentia que faltava algo, não parecia suficiente, queria deixar um impacto mais profundo e significativo na vida dos outros. Foi então que comecei a considerar o ensino da EF como uma possibilidade.

No último ano de licenciatura, durante o estágio, encontrei a certeza que tanto procurava. Foi uma experiência transformadora, como um gatilho que me fez compreender que este era, de facto, o caminho certo. Enquanto lecionava, encontrei os alunos que me marcaram profundamente e tive a certeza de que era isso que queria fazer. Foi o meu primeiro contacto com o ensino e, dar aulas numa instituição direcionada para pessoas com deficiência, foi um grande desafio. Não por serem alunos com deficiência, pois assim como os ditos “normais”, cada aluno tem capacidades distintas, mas por não ter experiência nenhuma, muitas dúvidas e um compromisso que me deixava nervoso.

Tinha grandes expectativas ao ingressar no mestrado, pois tratava-se de uma área pela qual tenho uma paixão genuína e um interesse constante em aprender mais. O saber que iria aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico motivou-me imenso, pois sabia que teria um impacto direto na aprendizagem dos meus futuros alunos. Quando comecei o mestrado, senti uma adrenalina que me fez pensar: "Vou deixar de ser aluno, vou ser professor! Vou dar o melhor de mim para ser o tipo de professor que os alunos apreciam!"

No início, pensei que seria um grande desafio, especialmente pela distância de casa. Sendo um alentejano a estudar no Porto, acabei por voltar menos vezes a casa do que gostaria, o que foi um fator de adaptação. Sinto que por vezes isso me afetou em algumas circunstâncias, pois as saudades de casa tiravam-me a vontade de estudar. Também o facto de a faculdade ser bastante conceituada me fazia acreditar que o grau de dificuldade seria elevado, tornando o desafio ainda maior, mas eu gosto de grandes desafios.

Ao longo do percurso, interroguei-me incessantemente sobre a minha capacidade de atingir o meu objetivo de me tornar um professor competente. Para tal, é imperativo cultivar o desejo, empenhar-me de forma diligente, absorver o maior número possível de saberes e reconhecer que o processo de aprendizagem é uma jornada contínua e sem fim. De acordo com Roldão (2009), o papel do professor é planear estrategicamente, criar materiais didáticos apropriados, regular o processo de aprendizagem e, por fim, avaliá-lo. Isso distingue-se da ideia de aprendizagem do aluno, que, em grande parte, assume a responsabilidade pelo esforço de aprender. Ensinar é, assim, procurar a melhor forma para que cada aluno aprenda de maneira eficaz o conteúdo curricular, seja este de natureza cognitiva, conceptual, factual, processual, ou uma combinação destes diferentes tipos de aprendizagem presentes nos currículos atuais.

É necessário que a vontade de aprender permaneça sempre. Estar aberto e em busca de novos conhecimentos que me ajudarão na prática será sempre um objetivo, com vista a chegar ao professor perfeito e, ainda que não exista, procurarei alcançá-lo. Essa responsabilidade torna-se ainda mais relevante quando se reconhece que o nosso conhecimento não influencia apenas a prática docente, mas também a qualidade das aprendizagens dos alunos. Por isso, é imprescindível manter-me atualizado e possuir um conhecimento rigoroso na área de ensino, de forma a assegurar um ensino de qualidade, eficaz e ajustado às necessidades dos alunos.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Caracterização da Escola Cooperante

Antes de começar a planear e refletir sobre as ações a tomar e as estratégias a adotar (pontos de grande importância, sem dúvida), é fundamental, quando se inicia um projeto numa nova instituição, conhecer o ambiente onde se vai atuar. É necessário compreender as regras que asseguram o funcionamento da instituição, os costumes e as ferramentas disponíveis. Sinto que tive sorte com a escola que me acolheu, pois já lá tinha estado no ano anterior, o que permitiu preparar-me para este primeiro passo na minha jornada como futuro docente. Já conhecia algumas pessoas, alguns espaços da escola e o palco onde iria atuar (pavilhão), o que teve influência na minha primeira impressão.

A escolha da escola cooperante (EC) deveu-se, sobretudo, ao facto de ter tido a oportunidade de lá estar no ano passado. Também a sua localização, que facilitava o acesso em termos de transporte e proximidade com o local onde residia, foi um fator determinante. Foi nesta nova casa que todas as experiências deste percurso foram vividas, tive a oportunidade de aplicar o que tinha vindo a aprender na teoria, experienciar diferentes estratégias, sentir o que é ser professor. Nesta escola consegui melhorar alguns aspetos menos positivos, ultrapassar inseguranças e dificuldades e, foi também, palco de vitórias.

A EC faz parte de um agrupamento situado no distrito do Porto, sendo que tanto o agrupamento como a escola congregam uma visão, missão e valores comuns. Promovem a curiosidade, a criatividade e o empreendedorismo, enquanto desenvolvem competências para a superação pessoal e hábitos saudáveis. Com foco em elevados padrões de qualidade, a escola prepara os alunos para liderarem transformações em direção a um mundo mais justo, sustentável e inclusivo.

Relativamente às infraestruturas, a EC é composta por quatro pavilhões de um único piso, pelo edifício principal e pelo pavilhão gimnodesportivo. Dispõe ainda de amplos espaços exteriores, adequados à prática de atividades físicas,

incluindo um campo de futebol sintético, um campo de futebol em alcatrão, uma área destinada ao basquetebol e uma reta de atletismo.



Figura 2 - Pavilhão Gimnodesportivo

A EC acolhe uma comunidade escolar diversificada, tanto a nível económico, social e cultural, com uma maior concentração de famílias de estrato social médio. Esta diversidade reflete-se nas origens profissionais dos encarregados de educação, que, em grande parte, pertencem aos setores do comércio, serviços e indústria local. Além disso, é relevante referir que uma parte significativa da população escolar provém de freguesias e concelhos vizinhos do distrito do Porto.

Uma das características mais marcantes deste Agrupamento é a sua longa tradição, desde a sua fundação, no apoio a alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente alunos surdos. Atualmente, a escola é amplamente reconhecida pela excelência na educação bilingue oferecida a estes alunos. Assim, a EC tem como principal objetivo promover uma educação completa e equilibrada dos alunos, baseada em princípios humanistas que os preparem para uma participação ativa numa sociedade mais justa e responsável. O foco centra-se na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, permitindo-lhes seguir com sucesso o seu percurso académico, seja no ensino superior ou noutras vertentes de formação, ou, ainda, para uma integração no mercado de trabalho. A escola está empenhada em formar cidadãos conscientes, comprometidos com os valores democráticos e com a construção de uma sociedade mais feliz e equitativa.

Esta EC tem uma visão centrada no sucesso educativo e no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a formação de cidadãos competentes, responsáveis e conscientes. A excelência educativa é um dos pilares fundamentais, assegurando uma aprendizagem de qualidade que favorece o crescimento intelectual, pessoal e social. A inclusão e a diversidade são igualmente valorizadas, garantindo o respeito pelas diferenças e a igualdade de oportunidades. A formação contínua dos docentes e a adaptação das práticas pedagógicas às novas realidades são prioridades constantes. A escola cultiva uma forte ligação com a comunidade, promovendo um ambiente de colaboração e partilha. Paralelamente, destaca-se a valorização da cultura e da arte, incentivando a expressão criativa dos alunos. Assim, a escola afirma-se como um espaço de crescimento global, onde cada aluno é incentivado a explorar as suas capacidades e a preparar-se para uma cidadania plena e ativa. A visão é uma meta, um objetivo que a escola deseja atingir, fundamentada na compreensão coletiva sobre a realidade atual da instituição e sobre as transformações que se almeja realizar no futuro.

3.2 Caracterização da Turma

No início do estágio, o Professor Cooperante (PC) atribui-nos a tarefa de escolhermos uma turma entre as três que nos foram oferecidas. Após uma breve discussão, chegámos a um consenso sobre qual seria a turma mais adequada para cada um de nós. No meu caso, foi-me designada uma turma do sétimo ano de escolaridade.

A turma, inicialmente era composta por 20 alunos (10 rapazes e 10 raparigas), porém, ao longo do ano letivo, uma aluna foi transferida para outra escola e, em seu lugar, ingressou uma nova rapariga, vinda de um contexto diferente. Um dos alunos não integrava as aulas com a turma devido ao seu grau elevado de deficiência, mas frequentava as aulas tendo o apoio de um professor especializado, que o acompanhava durante a prática. A integração do aluno no

grupo de turma revelava-se difícil, uma vez que não partilhava os mesmos horários que a restante turma.

Em termos de comportamento, a análise inicial da turma permitiu-me antecipar que se trataria de um grupo desafiador. Um dos alunos apresentava autismo, o que dificultava o controlo do seu comportamento. Existia também um subgrupo que se destacava pela sua postura menos positiva, embora, com o decorrer do tempo, tenha sido possível observar uma melhoria substancial. A turma apresentava problemas significativos de pontualidade e assiduidade, aspetos que, gradualmente, foram também aprimorados. Relativamente ao domínio motor, as avaliações diagnósticas indicaram resultados muito aquém do esperado, pelo que todas as modalidades foram iniciadas a partir de um nível introdutório, de forma a proporcionar uma abordagem mais acessível e adequada.

3.3 Caracterização do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE), que inicialmente englobava três EE, o PC e a Professora Orientadora (PO), foi fundamental para conseguir adquirir todos os conhecimentos ao longo deste percurso e conseguir chegar até aqui. Posteriormente, no segundo semestre, o PC esteve de baixa médica e, por esse motivo, uma outra professora ingressou neste NE. A relação entre os EE pertencentes ao NE sempre foi pautada por uma colaboração harmoniosa e de grande sintonia. Já conhecia os dois colegas com quem partilhei esta experiência, facilitando a criação de um espírito de equipa logo no início. Desde cedo partilhámos ideias e estratégias pedagógicas, com o intuito de nos ajudarmos mutuamente. Apesar de cada EE ter a sua própria turma, nunca existiu qualquer traço de individualismo. Pelo contrário, a nossa atuação esteve sempre orientada para o trabalho conjunto, fortalecendo a coesão do nosso grupo. A ligação e o apoio que foram estabelecidos entre os membros do grupo foram cruciais para que conseguisse alcançar os meus objetivos no EP. A constante partilha de ideias e o espírito reflexivo que desenvolvi ao longo do

tempo foram elementos-chave que me permitiram aprimorar a minha atuação. Este processo de reflexão constante não só contribuiu para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, mas também proporcionou uma sólida base para o futuro profissional.

O PC antecipou possíveis dificuldades e forneceu orientações eficazes para os ultrapassar, guiando-nos de forma clara e construtiva. As reuniões regulares com o PC foram igualmente fundamentais para o meu crescimento, ajudando-me a refletir sobre a minha prática e analisar criticamente as decisões pedagógicas tomadas.

Em dezembro, devido a um período de baixa médica, o PC foi temporariamente substituído. Para colmatar essa ausência, foi integrada uma nova docente na escola, que assumiu as funções de PC. Apesar de não ter acompanhado o nosso percurso desde o início, desempenhou um papel relevante no nosso processo de formação, ajudando-nos, motivando-nos a refletir e contribuindo com estratégias úteis para ultrapassar as dificuldades que iam surgindo ao longo do estágio. Foi notável a sua adaptação à escola e o seu apoio teve um impacto claramente positivo na nossa evolução enquanto futuros docentes.

A PO, desempenhou um papel fundamental na melhoria dos documentos produzidos, orientando-nos de forma eficaz ao longo da sua elaboração. Deu-nos liberdade para refletir sobre as abordagens mais adequadas, incentivando o pensamento crítico e promovendo a autonomia na tomada de decisões. A valorização da diversidade de opiniões revelou-se essencial ao longo do processo, pois diferentes perspetivas, quando bem fundamentadas, contribuem significativamente para o enriquecimento do trabalho desenvolvido. A variedade de conhecimentos e experiências permitiu-nos explorar diferentes estratégias e soluções, ampliando a nossa visão sobre a prática pedagógica.

4. Enquadramento Operacional

4.1 O que é a Educação Física?

Considerando que a EF é uma área multidimensional, com uma vasta diversidade de conteúdos a explorar. Foi minha preocupação perceber o que caracteriza a EF. Só assim é possível elaborar um planeamento coerente, estruturado e verdadeiramente eficaz. Mas afinal, no que se sustenta a EF? Vários estudos abordam esta questão e diversas opiniões se formularam em torno desta disciplina, pelo que a informação sobre a mesma é vasta. Na minha perspetiva, embora coexistam diversas opiniões, considero que aquelas que defendem que o papel da EF deve centrar-se no desenvolvimento cognitivo, social e motor dos alunos são as que melhor se convergem com os propósitos da disciplina no contexto escolar, como o caso de Kirk (2010) que defende uma EF com foco na formação integral dos alunos, indo além do físico e valorizando também aspetos sociais e cognitivos. Também Sherill (2004), enfatiza a importância de uma abordagem holística na EF, com ênfase na inclusão, no desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Esta convicção fundamenta-se tanto nas experiências que vivenciei, como nos conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico.

A EF, em particular, dedica-se à análise do denominado património corporal. Compete-lhe investigar de que forma os grupos sociais se expressam através do movimento, criando práticas como os desportos, os jogos, as brincadeiras e as danças, compreender as condições históricas e sociais que deram origem a essas manifestações e proporcionar experiências que permitam aos alunos refletir criticamente sobre as suas práticas, propondo alternativas e adaptações adequadas ao contexto escolar.

Segundo Batista e Queirós (2015), a EF, enquanto área de estudo, não se limita apenas às práticas desportivas ou ao exercício físico. Ela deve ser compreendida como uma disciplina que aborda o corpo e o movimento numa perspetiva cultural, onde o desporto representa apenas uma das muitas formas

de expressão corporal. Esta abordagem valoriza os significados sociais e culturais que moldam a maneira como o corpo é vivido, regulado e interpretado na sociedade. Também Neira (2009) defende que o papel da EF consiste em contribuir para a formação integral dos indivíduos, de modo que estes desenvolvam a capacidade de ler criticamente a sociedade e nela intervir ativamente com vista à sua transformação.

4.3 Planeamento

Ao longo do meu percurso académico, o processo reflexivo foi sempre abordado como um fator de extrema importância para conseguir alcançar o meu objetivo: ser um bom professor de EF. O ato de planear apenas tem sucesso quando é alicerçado por momentos de reflexão sobre as intenções educativas e as estratégias a implementar, sempre de acordo com o "público-alvo". Assim, planear permite-me priorizar o que pretendo desenvolver, estando preparado para a prática do que foi planeado, mas tendo também a capacidade de adaptar, caso apareçam possibilidades de desenvolver conteúdos não previstos (Bento, 2003; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Batista, Graça e Queirós (2014) referem que a experiência prática no ensino permite desenvolver e solidificar um conjunto de competências, atitudes e, acima de tudo, conhecimentos práticos fundamentais para o exercício da profissão. Assim, a análise das primeiras vivências profissionais nesta etapa revela-se essencial como ponto de partida para oferecer um apoio mais eficaz e ajustado.

Ao longo deste EP, desenvolvi diversos tipos de planeamento, iniciando pelo Planeamento Anual (PA). Para cada modalidade, elaborei uma Unidade Didática (UD), que serviu de guia para a lecionação das respetivas sessões. Estas, por sua vez, foram organizadas com base em Planos de Aula (PDA). Nos pontos que se seguem, procederei à descrição pormenorizada de cada um destes tipos de planeamento.

4.3.1 Planeamento anual

O PA constitui-se como um instrumento de natureza pedagógica que visa a organização estruturada, sistemática e intencional dos conteúdos, objetivos, estratégias metodológicas e formas de avaliação ao longo do ano letivo. Este documento orientador procura assegurar a continuidade, progressão e coerência no desenvolvimento das competências e capacidades dos alunos, tendo em consideração a sua faixa etária, diversidade individual e o respetivo contexto sociocultural.

Segundo Darido e Rangel (2005), o planeamento anual revela-se essencial para que o docente defina com clareza os objetivos a alcançar, favorecendo uma organização coerente e articulada das atividades letivas. Estes autores sublinham, ainda, a importância da flexibilidade do plano, permitindo a sua reformulação consoante as dinâmicas do grupo-turma e os imprevistos inerentes ao quotidiano escolar.

Nesta mesma linha, Wiliam (2011) defende que um planeamento eficaz deve possuir um carácter flexível e ser sensível às necessidades concretas dos alunos, permitindo ajustes contínuos sustentados no feedback formativo recolhido ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O autor sublinha que o PA não deve ser concebido como um guião rígido, mas antes como um referencial adaptável que oriente intencionalmente a prática pedagógica em direção aos objetivos de aprendizagem, promovendo o envolvimento ativo e reflexivo dos alunos. Esta conceção enquadra-se na lógica de que o PA em EF deve apresentar uma estrutura coerente e intencional, sem, contudo, descurar a necessidade de reformulação permanente, de acordo com o contexto particular da turma e com os dados resultantes da avaliação.

Surgiram, desde cedo, inquietações pertinentes: de que forma deveria proceder à divisão das modalidades? Que modelo de lecionação deveria adotar? Uma prática distribuída por blocos, tal como foi popularizada por Shea e Morgan (1979), uma prática faseada por etapas, ou, em alternativa, uma prática distribuída e variada, conforme abordado por Schmidt e Lee (1999)? Esta dúvida

emergiu logo na primeira reunião, mas rapidamente deixou de existir pela decisão do PC, que sugeriu a adoção da prática mista, com a justificação de que os alunos perderiam o interesse ao repetir a mesma modalidade ao longo de uma aula com a duração de 100 minutos. Assim, em aulas com a essa duração, seriam lecionadas duas modalidades distintas, com o argumento de que os alunos não se desmotivavam pelo potencial tempo excessivo dedicado a uma única modalidade. No entanto, mantive reservas quanto à eficácia desta estratégia, tanto do ponto de vista pedagógico como organizacional. Sentia, por exemplo, um desajuste significativo quando lecionava badminton na primeira metade da aula e, de seguida, ginástica, na medida em que, na minha perceção, comprometia a fluidez do processo de ensino-aprendizagem. Embora tenha inicialmente seguido a orientação do PC, acabei por optar por uma abordagem por blocos, concluindo uma modalidade antes de transitar para a seguinte. Esta mudança revelou-se benéfica, uma vez que contribuiu para uma maior clareza na assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Evitava ruturas no decurso das aulas e facilitava, substancialmente, a gestão do material, do tempo letivo e da própria dinâmica da turma.

A construção do PA, no qual registei a planificação das matérias a lecionar em conformidade com o calendário escolar, revelou-se um instrumento em constante atualização. Embora inicialmente tivesse concebido uma organização específica dos conteúdos, foram necessárias adaptações ao longo do tempo, motivadas por impossibilidades de lecionação nas datas previamente definidas, pela realização de atividades extracurriculares e por alterações na metodologia adotada – nomeadamente, a substituição da prática mista pela prática por blocos, como anteriormente mencionado. Assim, este documento assumiu um carácter orientador, permitindo-me estruturar o planeamento das matérias e dos conteúdos a abordar, assegurando, simultaneamente, uma organização coerente e sistemática do processo de ensino.

Tendo por base a distribuição das modalidades ao longo dos dois semestres que realizámos aquando da construção do PA, tornou-se mais acessível a estruturação do documento relativo à Distribuição das Matérias (Tabela 1 e

Tabela 2). No primeiro semestre, foram lecionadas as modalidades de atletismo (corrida de resistência e corrida de velocidade), ginástica (artística de solo), badminton e voleibol. Já no segundo semestre, as atividades desenvolvidas incidiram sobre atletismo (lançamento do peso), voleibol, tag-rugby, basquetebol e orientação.

Importa ainda referir que, em ambos os semestres, foram realizados os testes de Aptidão Física, no âmbito do programa FitEscola, em três momentos distintos: no início e no final do primeiro semestre, e no final do segundo semestre. Esta calendarização permitiu monitorizar com maior precisão a evolução dos alunos ao nível da sua condição física.

Tabela 1 *- Distribuição das Matérias*

		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
Setembro	Dia							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	UT																							AP		TCF					DE		Atl			
	Local																							SA		P					P		P			
	UT																							TCF							DE/TCF					
	Local																							P							P					
Outubro	Dia		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
	UT		Atl		Atl					Atl		Bad					Atl		Atl					Bad		Bad					TCF		GREVE			
	Local		P		P					P		P					P		P					P		P					E					
	UT		Atl							Bad							Bad							Vol							Vol						
	Local		P							P							P							P							P					
Novembro	Dia					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
	UT									Bad							Bad		Vol					Bad	AE	Bad					Bad		Gin			
	Local									P							P		P					P	AE	P					P		P			
	UT									Vol							Vol							Bad	AE						Gin					
	Local									P							P							P	AE						P					
Dezembro	Dia							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	UT									Gin		Gin					Gin		Gin					TCF		Gin										
	Local									P		P					P		P					P		P										
	UT									Vol							Vol							Gin												
	Local									P							P							P												
Janeiro	Dia			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
	UT									Gin		Gin					Gin		Gin	AE				TCF							Vol		Vol			
	Local									P		P					P		P	AE				P							P		P			
	UT									Vol							Gin			AE				AA							Basq					
	Local									P							P			AE				P							P					
Fevereiro	Dia						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
	UT									Vol		Vol					Basq		Basq					AE		Basq					Basq		Basq			
	Local									P		P					P		P					AE		P					P		P			
	UT									Basq							Basq							AE							Basq					
	Local									P							P							AE							P					
Março	Dia						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	UT											AE					Basq		Basq					TR		TR					TR		TR			
	Local											AE					P		P					P		P/E					P/E		P/E			
	UT																Basq							TR							TR					
	Local																P							P/E							P/E					
Abril	Dia		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
	UT		TR		TR					TR														TR		Atl					Atl					
	Local		P/E		P/E					P/E														P		E					E					
	UT		TR							TR														TR							Atl					
	Local		P/E							P/E														P							E					
Maio	Dia				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
	UT									Atl		Atl					Or		Or					Or		Or					Or		TAF			
	Local									E		E					E		P/E					P/E		E					E		P			
	UT									Atl							Or							Or							Or					
	Local									E							E							P/E							E					
Junho	Dia				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	UT				TAF					TAF		AE						AE	AA																	
	Local				P					P		AE						AE	P																	
	UT				TAF													AE																		
	Local				P													AE																		

***Tabela 2** - Número de aulas por modalidade*

1.º Semestre		2.º Semestre	
A	Matérias	A	Matérias
7	Testes de aptidão Física (TAF)	4	Testes de aptidão Física (TAF)
13	Ginástica (Gin)	6	Atletismo (Atl)
7	Atletismo (Atl)	4	Voleibol (Vol)
11	Badminton (Bad)	13	Tag Rugby (TR)
8	Voleibol (Vol)	12	Basquetebol (Basq)
		8	Orientação (Or)

A distribuição das modalidades ao longo do ano letivo teve em consideração, numa fase inicial, os níveis de interesse demonstrados pelos alunos. Assim, optou-se por iniciar com a modalidade de Atletismo, frequentemente menos valorizada pelos discentes, sendo esta complementada com Badminton, uma modalidade geralmente mais atrativa, com o objetivo de potenciar a motivação dos alunos. No primeiro semestre, os conteúdos lecionados em Atletismo centraram-se nas corridas, tendo sido planeada para o início do período letivo devido às condições meteorológicas mais favoráveis, que permitiam a utilização dos espaços exteriores. Por sua vez, a modalidade de Ginástica foi prevista para os meses de novembro e dezembro, período que, normalmente, apresenta condições climatéricas adversas. Esta decisão prendeu-se com o facto de a Ginástica ser lecionada exclusivamente em espaço interior, o que permitiu reservar os espaços exteriores para outras modalidades no segundo semestre, quando as condições climatéricas fossem mais propícias.

Durante o primeiro semestre, verificou-se a existência de algumas aulas disponíveis, que foram estrategicamente alocadas à modalidade de Voleibol. Esta decisão revelou-se pertinente, uma vez que o Voleibol estava previsto para ambos os semestres, permitindo assim a antecipação e reforço dos conteúdos.

No segundo semestre, o planeamento teve início com as modalidades de basquetebol e tag-rugby, uma vez que foram estas as selecionadas para o desenvolvimento do estudo que será abordado no ponto 6. deste relatório. Por

fim, foram lecionadas as modalidades de Orientação e Atletismo, novamente tendo em consideração a previsão de condições meteorológicas favoráveis à prática em espaços exteriores no final do semestre.

4.3.2 Unidade didática

As UD são consideradas elementos centrais no desenvolvimento do programa de uma disciplina, uma vez que organizam o processo de ensino e aprendizagem de forma estruturada. É nesse momento que o professor realiza grande parte do planeamento e pode exercer a sua criatividade na prática pedagógica (Bento, 2003).

No primeiro ano do mestrado, no âmbito da unidade curricular de Didática Geral do Desporto, foi-nos apresentado um modelo de planeamento que se revelou particularmente pertinente: o Modelo de Estrutura do Conhecimento, proposto por Vickers (1990). Este modelo organiza-se em torno de quatro categorias transdisciplinares, que foram sistematicamente consideradas no meu planeamento: Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Condição Física e Fisiológica, e Conceitos Psicossociais. A estruturação dos conteúdos da UD foi realizada em conformidade com as orientações estabelecidas nas Aprendizagens Essenciais de cada modalidade desportiva.

A avaliação diagnóstica (AD) deve ocorrer no início do processo de ensino, com o objetivo de identificar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. Essa prática permite ao professor ajustar a proposta pedagógica às reais necessidades da turma, promovendo uma aprendizagem mais significativa e equitativa (Hoffmann, 2012). Antes de iniciar a lecionação dos conteúdos específicos de cada modalidade, procedi à AD, com a exceção da modalidade de tag-rugby, por se tratar de uma prática nova para os alunos, sem qualquer experiência prévia. Por considerar esta particularidade, optei por iniciar o ensino desta modalidade a partir do nível introdutório, abordando os conteúdos de base, pelo que, neste caso específico, a realização de uma AD não se revelou necessária.

Aquando da elaboração da minha primeira UD, surgiram diversas dúvidas, sobretudo decorrentes da minha experiência limitada, o que tornou o processo mais desafiante. Apesar de, no primeiro ano deste mestrado, termos tido contacto com a construção de uma UD, o contexto nessa altura era distinto, uma vez que já conhecia os "alunos", o que facilitava significativamente o planeamento. Nesta fase, as minhas principais preocupações centravam-se nos critérios de avaliação a adotar: que grelha utilizar, quais os itens a considerar, quantos seriam pertinentes, entre outras questões. Todas estas dúvidas revelaram-se fundamentais para iniciar o planeamento das UD, mas foram sendo gradualmente ultrapassadas através da reflexão e diálogo com o NE, que desempenhou um papel essencial na clarificação e orientação deste processo.

A primeira UD que desenvolvi foi relativa à modalidade de Atletismo, o que tornou o seu planeamento menos complexo, uma vez que já possuía uma familiaridade substancial com os conteúdos a abordar. Considerando que apenas foram abordadas apenas as corridas de resistência e de velocidade, a quantidade de conteúdos a lecionar era reduzida em comparação com a modalidade de Voleibol, por exemplo. Consequentemente, a inserção de conteúdos na UD foi menos extensa, o que facilitou o processo de elaboração.

O basquetebol e o tag-rugby seguiram uma estrutura semelhante à das demais modalidades no que concerne à planificação da UD. No entanto, dado que envolviam a implementação de um modelo específico (MED), que requeria estratégias de ensino distintas, as UD correspondentes a essas modalidades sofreram algumas adaptações. Em particular, destacam-se a criação de um evento culminante e de um calendário desportivo, elementos que conferiram à UD um maior enfoque na vertente competitiva, em comparação com as demais modalidades lecionadas.

Embora as UD sejam elaboradas previamente ao início da lecionação dos conteúdos nas diversas modalidades, estas estão sempre sujeitas a ajustes. Por esse motivo, encaro as UD como documentos orientadores. Diversas vezes, fui obrigado a modificar as UD, seja devido à impossibilidade de ministrar uma aula, seja em virtude de atrasos no processo de aquisição de conhecimentos por parte

dos alunos, o que impedia a progressão para os conteúdos subsequentes. Considerando que o número total de aulas inicialmente previsto para cada modalidade era inferior ao necessário, procedi a ajustes no planeamento, aumentando o número de aulas em algumas modalidades de forma a assegurar o seu cumprimento. No caso do tag-rugby, por exemplo, onde estavam inicialmente previstas nove aulas, acabei por ministrar um total de 13 aulas (Tabela 3).

> *"O facto de esta modalidade ser recente para os alunos constitui um desafio adicional à implementação do jogo com regras definidas. Tendo em conta que disponho de aulas com caráter livre, pretendo aumentar o número de sessões dedicadas ao ensino desta modalidade, com o objetivo de promover uma maior aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Desta forma, será possível conduzi-los à realização de um jogo formal, respeitando as normas e dinâmicas próprias da modalidade."*

Reflexão da aula 71 e 72 (01/04/2025)

Tabela 3 *- Unidade didática - Tag-Rugby*

UNIDADE DIDÁTICA - TAG-RUGBY									
Dia		18/mar	20/mar	25/mar	27/mar	01/abr	03/abr	07/abr	22/abr
Espaço		Pav	Pav	Pav	Pav	Pav	Pav	Pav	Pav
Duração		100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	100'
Nº de Aula		65 e 66	67	68 e 69	70	71 e 72	73	73 e 75	76 e 77
Conteúdos	Passe	I/E	E	E	E	E	C	AS	AS + Evento Culminante
	Receção	I/E	E	E	E	E	C		
	Defesa Individual			I/E	E	E	C		
	Finalização			I/E	E	E	C		
	COMPETIÇÃO	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Cultura Desportiva	Regulamento	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
CONDIÇÃO FÍSICA	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
CONCEITOS PSICOSOCIAIS	Fair Play	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Respeito e Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Trabalho em Equipa	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

4.3.3 Plano de aula

Já com a UD formada, chegava o momento de mais uma etapa de planeamento, o PDA. Este documento assume um papel fundamental no processo educativo, pois permite ao professor estruturar de forma organizada os

objetivos, conteúdos, métodos e recursos a utilizar durante a sessão (Bento, 2003). Esta preparação antecipada contribui para assegurar a coerência pedagógica, possibilitando uma intervenção mais eficaz e ajustada às necessidades dos alunos, o que favorece a concretização dos objetivos propostos. (Medeiros, 2010) Esta planificação deve ainda contemplar a antecipação de eventuais dificuldades, propondo soluções adequadas, e procurar simplificar os conteúdos a transmitir através da seleção criteriosa de palavras-chave e do recurso à comunicação não verbal. Este documento assume, assim, um papel orientador para a prática letiva, facilitando a tomada de decisões conscientes e promovendo a flexibilidade durante a execução da aula.

A elaboração de um PDA detalhado é fundamental para o sucesso na gestão da aula de EF, uma vez que permite ao professor organizar os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos a utilizar, antecipando possíveis dificuldades e estratégias de resolução. Como afirmam Darido e Rangel (2005), o planeamento é um instrumento indispensável que orienta o trabalho docente, contribuindo para que as aulas sejam mais eficazes, seguras e significativas para os alunos. Dessa forma, um plano bem estruturado proporciona ao professor maior segurança na condução da aula e favorece um ambiente de aprendizagem mais produtivo e organizado.

No que respeita à estrutura da sessão, esta era organizada em três momentos distintos, de acordo com o modelo que sempre utilizei (ver o anexo A): a **fase inicial**, destinada à ativação geral dos alunos através de atividades de caráter mais lúdico; a **fase fundamental**, centrada na abordagem e desenvolvimento dos conteúdos principais; e a **fase final**, orientada para o retorno à calma e para uma breve reflexão crítica sobre a aula realizada. Em todas as etapas, a definição clara dos exercícios e a gestão do tempo devem estar subordinadas ao objetivo central da aula, garantindo, assim, a coerência e a eficácia do processo educativo.

Os modelos do PA que nos foram disponibilizados pelo PC no início do ano letivo foram os que utilizei consistentemente ao longo de ambos os semestres.

A estrutura dos modelos foi idêntica no que respeita à organização dos três grandes momentos da aula. A única distinção entre eles residia no facto de um modelo se destinar a aulas com duração de dois tempos letivos, enquanto o outro se aplicava a aulas com apenas um tempo.

Um dos desafios que enfrentei com frequência nesta fase prendeu-se com a distinção entre objetivos e critérios de êxito, sendo essencial compreender que os primeiros orientam o percurso da aula, enquanto os segundos permitem aferir a eficácia das estratégias adotadas. A constante vontade de inovar na seleção dos exercícios revelou-se igualmente desafiante, uma vez que nem sempre foi possível garantir a introdução de propostas verdadeiramente diferenciadoras.

4.4 Modelos de Ensino

Os modelos de ensino são estruturas organizadas e sistemáticas que os professores utilizam para planear, implementar e avaliar o processo educativo. Segundo (Metzler & Colquitt, 2021), estes modelos orientam as práticas pedagógicas, fundamentando-se em objetivos específicos, métodos de ensino, organização da turma, critérios de avaliação e nos papéis do professor e dos alunos. Diferenciam-se pela forma como estruturam a interação entre professor e alunos, pela sequência e tipo de atividades propostas, bem como pela ênfase dada a aspetos como a aprendizagem técnica, o desenvolvimento motor, o raciocínio tático ou a motivação dos alunos (Metzler & Colquitt, 2021).

O potencial dos modelos de ensino reside na sua capacidade de promover um ensino mais coerente e eficiente, pois permitem ao professor tomar decisões pedagógicas fundamentadas, garantir a progressão dos conteúdos, adaptar as estratégias às necessidades dos alunos e avaliar os resultados de forma sistemática (Metzler & Colquitt, 2021). Assim, os modelos de ensino não são meras metodologias, mas sim guias estruturados que facilitam o planeamento e a organização do ensino, promovendo a qualidade e a eficácia das sessões (Metzler & Colquitt, 2021). Os mesmos autores discutem como os modelos de ensino guiam o professor na escolha das estratégias pedagógicas, podendo

estas focar-se mais no controlo e direção do professor ou no envolvimento ativo do aluno. É fundamental que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem, assumindo um papel ativo e crítico na construção do conhecimento. Assim, torna-se imprescindível que os modelos, estratégias e métodos pedagógicos se adequem às suas necessidades, promovendo assim o seu sucesso educativo, como defende Freire (2006). Não existe um modelo pedagógico universal que se revele eficaz em todas as situações. Por essa razão, a minha estratégia de ensino foi sendo ajustada ao longo do processo. Os modelos de ensino foram selecionados de forma diferenciada, consoante as especificidades de cada modalidade, mas acima de tudo, de acordo com as necessidades individuais dos alunos, colocando-os assim no centro do processo de ensino-aprendizagem.

As abordagens de ensino podem ser organizadas, de forma geral, em dois grandes eixos: as abordagens centradas no professor e as abordagens centradas no aluno. A abordagem centrada no professor caracteriza-se por uma ênfase na transmissão de conhecimentos, onde o docente assume o papel principal, atuando como fonte de saber e controlador do processo de ensino (Biggs & Tang, 2007). Este modelo, tradicional e diretivo, privilegia métodos expositivos e uma avaliação focada na memorização e reprodução da informação.

Por outro lado, a abordagem centrada no aluno coloca este no centro do processo de aprendizagem, valorizando a construção ativa do conhecimento, a colaboração e a resolução de problemas. O professor, neste modelo, assume um papel de facilitador ou mediador, promovendo ambientes de aprendizagem mais participativos e significativos (Barr & Tagg, 1995).

Seguindo diversas correntes pedagógicas, optei por não me restringir a uma única abordagem. Adotei abordagens centradas no professor, através do Modelo de Instrução Direta (Rosenshine & Stevens, 1986). Recorrendo à corrente construtivista e sócio construtivista da aprendizagem, numa abordagem centrada no aluno, utilizei o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (Bunker & Thrope, 1982) e o MED (Siedentop, 1994), respetivamente.

No caso da modalidade de Ginástica, optei pelo Modelo de Instrução Direta, dado que este me permitia um maior controlo da turma. Sendo uma prática com exigências acrescidas em termos de segurança, devido ao risco associado à execução de determinados movimentos, tornou-se fundamental recorrer a um modelo em que os exercícios fossem realizados sob a minha orientação direta. Atendendo ao comportamento desafiante manifestado pelos alunos da turma, procurei assumir uma postura mais diretiva através da implementação deste modelo. Este enquadramento permitiu fornecer feedback individualizado a todos os alunos relativamente aos mesmos conteúdos. Contudo, em retrospetiva, reconheço que ajustaria a minha abordagem na lecionação desta modalidade. Embora mantivesse o modelo adotado, reformularia a minha posição no espaço e a disposição do material, pois a organização anteriormente utilizada dificultava a manutenção de todos os alunos no meu campo de visão, o que potenciava a ocorrência de comportamentos desviantes e a dispersão face à tarefa proposta.

No que concerne às modalidades de basquetebol e tag-rugby, optei deliberadamente pela utilização do MED, dado que constitui o foco central do meu estudo de investigação. O modelo promove o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade individual, da liderança e da capacidade de tomada de decisão em grupo (Mesquita, Farias & Hastie, 2012). A constituição de equipas estáveis e a simulação de contextos de competição desportiva conferem experiências pedagógicas relevantes e altamente motivadoras (Hastie, Sinelnikov & Guarino, 2009). Optei por adotar este modelo com o propósito de trabalhar os aspetos mencionados anteriormente, assim como para avaliar o impacto da sua aplicação nos alunos, contribuindo para o meu aprimoramento no planeamento pedagógico.

A turma demonstrou maior interesse durante a fase de implementação do modelo, uma vez que o caráter competitivo conferia maior dinamismo às aulas, sendo este um fator motivador para os alunos, que apreciavam a competição entre si.

"Passando para a parte do Basquetebol, os alunos tiveram bastante interesse pela competitividade que o MED impõe. Acredito que seja uma abordagem positiva para esta turma, uma vez que os alunos se empenharam muito mais."

Reflexão da aula n.º 52 e 53 – 04/02/2025

No que respeita às restantes modalidades, optei por recorrer ao Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, sustentado numa análise contextualizada da turma, a qual se caracteriza por desafios comportamentais e por uma tendência para o desinteresse e a desmotivação durante as aulas. A implementação de exercícios excessivamente analíticos, sobretudo numa fase inicial de abordagem a uma nova modalidade, revelou-se pouco eficaz junto deste grupo de alunos. Este modelo preocupa-se em evitar a alienação do jogo, promovendo que o aluno reflita sobre o que fazer e quando agir, e não apenas sobre como executar as ações. Foca-se tanto no aluno como no próprio jogo, incentivando a criação de dinâmicas competitivas e envolventes (Graça & Mesquita, 2023). Assim, a introdução deste modelo, revelou-se uma estratégia pedagógica pertinente, promovendo maior envolvimento e participação ativa. De acordo com Mesquita e Farias (2012), este modelo coloca o aluno no centro do processo educativo, permitindo-lhe assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Valoriza-se, deste modo, a compreensão do jogo e a sua contextualização, recorrendo a situações modificadas que mantêm a essência da prática desportiva.

4.5 A Atuação

A atuação do EE em EF é fundamental para a construção da sua identidade profissional, permitindo articular a teoria com a prática pedagógica real. De acordo com Batista et al. (2014), o estágio constitui-se como um espaço privilegiado para desenvolver competências didáticas, relacionais e reflexivas, essenciais à intervenção educativa. Esta experiência promove uma maior compreensão das exigências da profissão e contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e ética. Assim, o estágio não é apenas uma fase de

aplicação, mas também de aprendizagem profunda e transformação pessoal e profissional.

No presente ponto, procuro partilhar a minha experiência ao longo do EP com especial enfoque na minha prestação a lecionar as aulas. Pretendo, assim, refletir sobre as decisões que fui tomando enquanto EE, bem como sobre a forma como estas influenciaram a minha atuação docente. Ultrapassada a fase do planeamento, é na concretização da prática letiva que tudo aquilo que foi cuidadosamente pensado e estruturado ganha vida. Este é o momento em que se colocam à prova as intenções pedagógicas, testando-se a eficácia das estratégias delineadas e a sua capacidade de promover aprendizagens significativas nos alunos. Mais do que um espaço de aplicação de conteúdos, a aula constitui-se como o verdadeiro palco de ação educativa, o lugar onde o professor se revela e onde a sua intencionalidade se transforma em gesto, palavra e presença. É também nesta etapa que se aprofunda a relação pedagógica, que se fortalece o vínculo entre docente e discentes, através do olhar atento, da escuta ativa e da resposta sensível às necessidades que emergem em contexto real. Sentimo-nos verdadeiramente professores, não apenas pela transmissão de conhecimento, mas pela capacidade de tocar, inspirar e transformar. A aula deixa, assim, de ser apenas um espaço físico e passa a ser um espaço de encontros – de saberes, de emoções e de crescimento mútuo.

4.5.1 Gestão da aula

A gestão da aula de EF constitui um dos pilares fundamentais para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Darido e Rangel (2005), uma aula bem gerida exige do professor não apenas domínio dos conteúdos, mas também competência na organização do espaço, do tempo e dos materiais, bem como na manutenção da disciplina e do envolvimento dos alunos. Neste sentido, a clareza das instruções, a previsibilidade das rotinas e a capacidade de antecipar e resolver conflitos são competências essenciais ao docente (Siedentop, 1998). Além disso, a gestão eficiente contribui para a maximização do tempo útil de prática motora, aspeto considerado determinante para a

aprendizagem e desenvolvimento das competências físicas dos alunos (Metzler & Colquitt, 2021).

Desde o início da prática letiva, procurei assegurar uma postura profissional e responsável, nomeadamente no que diz respeito ao cumprimento de horários e à preparação do espaço e dos materiais necessários para o desenvolvimento das aulas. Chegava sempre com antecedência ao local, por vezes mesmo antes da abertura do pavilhão, de forma a garantir que tudo estaria pronto para o início da sessão. Assim que me era permitido o acesso, procedia de imediato à montagem e organização dos materiais, assegurando que nada faltaria e que, à chegada dos alunos, tudo estivesse preparado para o início da aula. De forma a tornar o processo de arrumação mais ágil e colaborativo, ficou acordado, desde a primeira aula, que os alunos participariam ativamente nesta tarefa, promovendo, assim, um sentido de responsabilidade partilhada e de cuidado com os materiais utilizados.

Relativamente à gestão do tempo, este revelou-se um dos maiores desafios enfrentados ao longo da prática pedagógica, sobretudo os tempos de transição entre momentos da aula. Tratando-se de uma turma com comportamentos frequentemente desajustados, os momentos de instrução tornavam-se particularmente exigentes, uma vez que os alunos apresentavam uma propensão elevada para a dispersão. Esta instabilidade dificultava a concentração e prolongava, inevitavelmente, os tempos de transição, comprometendo, por vezes, o cumprimento integral do planeamento inicial. Apesar dessas dificuldades, mantive uma postura flexível e reflexiva, encarando o PDA como um instrumento orientador, passível de ser ajustado conforme as necessidades do momento. Dessa forma, consegui reorganizar os tempos dedicados a cada exercício, assegurando que, ainda que com adaptações, os objetivos da aula fossem cumpridos dentro do tempo disponível. Com base na minha experiência, posso afirmar que o conhecimento aprofundado do PDA previamente estruturado, tendo-o sempre disponível como referência, constituiu um fator determinante para uma gestão eficaz da aula. Este domínio do

planeamento contribuiu significativamente para o reforço da minha confiança e segurança na transmissão dos conteúdos aos alunos.

Adicionalmente, dois outros obstáculos mais persistentes foram a elevada taxa de absentismo e a recorrente falta de pontualidade de alguns alunos. Esta irregularidade dificultava não só a organização da aula, mas também a criação de uma continuidade pedagógica que favorecesse aprendizagens mais sólidas. Na tentativa de colmatar este constrangimento, implementei uma estratégia motivacional baseada na atribuição de pontos às equipas que cumprissem os critérios de assiduidade e pontualidade. No entanto, apesar da intenção de fomentar o compromisso dos alunos com a aula, esta medida revelou-se pouco eficaz, não tendo surtido o efeito desejado. Esta ineficácia, na minha perspetiva, esteve relacionada com o horário em que as aulas eram lecionadas, correspondendo ao primeiro tempo da manhã. A assiduidade e pontualidade de alguns alunos revelaram-se comprometidas, uma vez que estes raramente chegavam à escola a tempo. Face a esta realidade, não foi possível identificar estratégias eficazes para ultrapassar tal constrangimento.

As experiências vivenciadas ao longo da prática pedagógica permitiram-me consolidar uma perspetiva mais crítica e reflexiva sobre os múltiplos desafios inerentes à gestão eficaz da aula. A confrontação com obstáculos concretos, como a diversidade de perfis dos alunos, os constrangimentos do horário letivo ou a manutenção do envolvimento da turma, impulsionou uma análise contínua das práticas adotadas, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais no domínio da gestão pedagógica. Este processo traduziu-se numa procura sistemática por estratégias ajustadas às necessidades específicas do grupo, sempre orientadas pelos princípios da inclusão, da equidade e da maximização do tempo útil de aprendizagem. Neste percurso, compreendi que uma gestão de aula eficaz vai além da simples organização do espaço ou do tempo: exige sensibilidade pedagógica, capacidade de adaptação e um compromisso constante com a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, estruturado e motivador. Assim, reconheço que as dificuldades sentidas foram, na verdade, oportunidades valiosas para desenvolver competências de

planeamento, flexibilidade e tomada de decisão, elementos indispensáveis para uma atuação docente cada vez mais intencional, consciente e eficaz.

4.5.2 Instrução

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem em EF está fortemente relacionada com a qualidade da instrução e do feedback fornecido pelo professor. Estes elementos assumem um papel central na orientação dos alunos, na correção de erros e na motivação para o desenvolvimento contínuo das suas competências motoras. Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), o feedback claro, específico e oportuno é essencial para reforçar os comportamentos adequados e promover a aprendizagem motora, contribuindo para um ambiente de aula mais produtivo e centrado no aluno.

Ao longo das diferentes sessões letivas, procurei adotar uma postura pedagógica assente na proximidade e no acompanhamento constante dos alunos, oferecendo feedback de forma contínua, tanto a nível coletivo como individual. Esta prática teve como objetivo principal a promoção de um processo de melhoria sustentada, permitindo que cada aluno tomasse consciência do seu desempenho e das áreas a desenvolver. De acordo com Mesquita, Borges e Rosado (2010), o feedback, quando utilizado de forma intencional e ajustada, potencia a aprendizagem ao proporcionar informação relevante e imediata sobre a execução das tarefas, contribuindo para a autorregulação e para a motivação dos alunos. Neste sentido, o professor deve desenvolver competências de observação e análise que lhe permitam fornecer feedback diferenciado, tendo em conta as necessidades individuais dos alunos e as metas pedagógicas da aula.

Procurei, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, adotar o tipo de feedback mais apropriado, tendo em consideração as necessidades específicas dos alunos e o contexto particular de cada situação. Regra geral, optei por fornecer feedback individualizado, dada a singularidade do percurso e das dificuldades de cada aluno. Contudo, constatei que, por vezes, ao dar feedback individual, acabava por transmitir observações semelhantes a diferentes alunos que manifestavam dificuldades idênticas. Face a essa realidade, surgiu a

necessidade de, em determinados momentos, recorrer a um feedback mais generalizado, direcionado a grupos de alunos que apresentavam padrões comuns de erro. Esta estratégia permitiu uma maior eficiência na comunicação pedagógica, evitando a repetição desnecessária da mesma informação. Neste processo, a utilização de palavras-chave revelou-se particularmente útil, ao facilitar a emissão de feedback de forma clara, concisa e célere, contribuindo para uma melhor assimilação por parte dos alunos. À medida que fui aprofundando o conhecimento das características, necessidades e níveis de desempenho dos alunos, tornou-se progressivamente mais simples identificar os erros e formular um feedback pedagógico adequado.

Contudo, a realidade do contexto de turma revelou-se particularmente exigente, dada a elevada propensão dos alunos para a dispersão e os reduzidos períodos de atenção. Perante este cenário, senti a necessidade de repensar e adaptar a minha abordagem pedagógica, procurando estratégias que respondessem, de forma eficaz, a estas limitações comportamentais. Assim, implementei um conjunto de dinâmicas com vista a captar e redirecionar a atenção dos alunos para os momentos-chave da aula. Entre essas estratégias, destaco a utilização de sinais não verbais, como o simples gesto de levantar a mão, o recurso à contagem decrescente, bem como a organização célere dos alunos em grupos previamente definidos, com o objetivo de reduzir o tempo de transição entre atividades. A demonstração acompanhada de explicação constituiu uma estratégia pedagógica que utilizei com êxito, permitindo aos alunos compreenderem de forma clara e precisa o que lhes era solicitado.

Estas opções metodológicas não foram estanques, mas sim objeto de constante reflexão e ajuste, à luz da observação sistemática da resposta dos alunos. Através dessa monitorização contínua, procurei adequar as práticas às características específicas do grupo, de forma a assegurar um ambiente de aprendizagem mais focado, dinâmico e participativo. Esta flexibilidade pedagógica, sustentada numa postura crítica e reflexiva, revelou-se fundamental para garantir não só a eficácia do ensino, mas também para potenciar aprendizagens mais significativas, ajustadas às reais necessidades dos alunos.

4.5.3 Clima

O clima de aula desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem em EF, influenciando diretamente a motivação, o envolvimento e o comportamento dos alunos. Um ambiente positivo, respeitador e emocionalmente seguro favorece a participação ativa e o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. De acordo com Siedentop, Hastie e van der Mars (2011), a criação de um clima de aula positivo depende, em grande medida, da capacidade do professor para estabelecer rotinas claras, manter uma comunicação eficaz e promover interações baseadas no respeito mútuo. Assim, o professor torna-se não apenas um mediador do conhecimento, mas também um facilitador de um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.

No primeiro contacto com a turma tive a oportunidade de me apresentar e de conhecer os alunos, ficando com uma perceção positiva relativamente ao ambiente relacional, o qual se revelou propício ao desenvolvimento de uma dinâmica de grupo favorável. Este primeiro momento revelou-se promissor, permitindo-me antever a possibilidade de construir, ao longo do tempo, um clima de aprendizagem produtivo e colaborativo. No entanto, com o decorrer das sessões, tornou-se evidente que se tratava de um grupo com desafios comportamentais significativos, exigindo de mim uma gestão constante e atenta da turma, bem como uma capacidade de adaptação permanente às dinâmicas que iam surgindo.

Um dos principais desafios que se colocou desde o início foi a inclusão de um aluno com um elevado grau de deficiência, o qual era acompanhado de forma contínua por um docente da área da Educação Especial. A sua participação plena nas atividades propostas revelava-se, por vezes, difícil de concretizar, dado que as exigências cognitivas e físicas de algumas tarefas limitavam a sua capacidade de se manter envolvido de forma contínua. Ainda assim, procurei, sempre que possível, integrar o aluno em momentos específicos da aula, em que a natureza das tarefas se mostrava mais acessível, de forma a promover, dentro

das limitações existentes, uma experiência mais inclusiva, respeitando o princípio da equidade educativa.

No que diz respeito às modalidades lecionadas, foi percetível que algumas, pela sua natureza, favoreciam mais facilmente a criação de um clima de aula positivo do que outras. Perante essa constatação, senti a necessidade de implementar estratégias que contribuíssem para um ambiente mais envolvente e motivador, independentemente da modalidade em questão. Nesse sentido, recorri à criação de contextos de competição saudável, à organização de equipas de trabalho, à inclusão de atividades com uma vertente mais lúdica e à diversificação dos exercícios propostos. Estas medidas procuraram não só fomentar o interesse e o entusiasmo dos alunos, como também fortalecer o espírito de grupo, promover o respeito mútuo e facilitar a aquisição de competências de forma mais dinâmica e significativa.

Através desta abordagem estratégica, foi possível observar melhorias no envolvimento dos alunos nas aulas, reforçando a importância de uma prática pedagógica flexível, adaptada às especificidades do grupo e orientada para a promoção de um clima educativo positivo e inclusivo.

4.5.4 Disciplina

Relativamente ao comportamento da turma, como já anteriormente referido, este constituiu, desde o início, um dos maiores desafios enfrentados ao longo da minha prática pedagógica. A gestão dos comportamentos revelou-se, em diversos momentos, complexa e exigente, uma vez que as estratégias inicialmente utilizadas para promover a autorregulação dos alunos e sancionar os comportamentos inadequados se mostraram, na maioria das vezes, ineficazes. Este fenómeno esteve, em grande medida, associado à falta de interesse demonstrada pelos alunos relativamente à prática de atividade física, especialmente quando se tratava de modalidades que não iam ao encontro das suas preferências. Reconhecendo que é inviável corresponder às expectativas de todos os alunos no que diz respeito às suas preferências desportivas,

procurei, ainda assim, conceber atividades que se revelassem atrativas e motivadoras, mesmo quando a modalidade em questão não era do seu agrado.

Experimentei diferentes abordagens, procurando encontrar soluções que contribuíssem para a melhoria do clima disciplinar: desde o diálogo direto com os alunos envolvidos, à sua retirada momentânea da atividade, passando por momentos de reflexão coletiva no final das aulas. A utilização de estratégias baseadas em esforço físico, como a realização de flexões de braços, foi também uma opção que procurei adotar como forma de gestão do comportamento, nomeadamente quando os alunos não respeitavam as orientações dadas ou se desviavam dos objetivos da aula. No entanto, esta estratégia revelou-se pouco eficaz. Para além disso, comecei a questionar a sua pertinência, uma vez que a associação da atividade física a uma forma de punição poderia comprometer a motivação dos alunos para a prática da mesma, que constitui, ela própria, um dos conteúdos essenciais a desenvolver nas aulas de EF. Nenhuma destas estratégias produziu os efeitos desejados de forma sustentada. Esta limitação, que reconheço como uma das principais dificuldades que enfrentei, acabou por influenciar negativamente outras dimensões da aula, nomeadamente a gestão do tempo, a continuidade das tarefas e, por conseguinte, o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Apesar destes constrangimentos, observei uma melhoria considerável no comportamento da turma a partir do meio do primeiro semestre, ainda que essa evolução não tenha sido duradoura, esmorecendo com o início do segundo semestre. Esta oscilação revelou a fragilidade das estratégias adotadas e reforçou a necessidade de uma reflexão constante sobre a minha intervenção pedagógica.

Num determinado momento, experimentei uma abordagem diferente: atribuí pontuação às equipas com base no desempenho em cada exercício e, como incentivo, permiti que o aquecimento (ou ativação geral) fosse conduzido de forma autónoma por cada grupo. Esta estratégia teve um impacto ambivalente. Por um lado, a aprendizagem durante esses momentos não era tão aprofundada,

uma vez que os alunos tendiam a escolher atividades com as quais se sentiam mais confortáveis, evitando sair da sua zona de conforto. Por outro, percebi que o comportamento geral era mais controlado, uma vez que o sentimento de autonomia e responsabilização parecia estimular um maior compromisso com a tarefa. Esta constatação levou-me a ponderar sobre a importância do equilíbrio entre momentos de instrução direta e momentos de autonomia orientada, sobretudo em turmas com maiores dificuldades comportamentais.

Em situações de instrução direta, quando surgiam comportamentos disruptivos, adotei, por vezes, uma estratégia mais silenciosa: optava por interromper a fala e aguardar. Este gesto, embora simples, funcionava como um sinal não verbal claro de que algo não estava a decorrer como esperado. Frequentemente, os próprios alunos, ao perceberem o silêncio, reconheciam a inadequação do seu comportamento e retomavam a atenção. Contudo, esta era uma solução momentânea, pois a dispersão tendia a reaparecer. Foi neste processo de tentativa e erro que compreendi que parte do problema poderia residir na forma como eu próprio estruturava os momentos de instrução. Por vezes, estendia demasiado as explicações ou transmitia informação de forma demasiado detalhada, o que originava perdas de atenção. Esta perceção levou-me a ajustar a minha prática, procurando tornar a instrução mais objetiva, clara e concisa. Com essas alterações, observei uma redução gradual dos episódios de desatenção, o que me permitiu concluir que a eficácia da gestão comportamental está, muitas vezes, intrinsecamente ligada à qualidade da comunicação pedagógica e à adequação das estratégias de ensino. Essa eficácia pedagógica, no contexto da EF, não se resume apenas à transmissão de conteúdos técnicos, mas abrange um conjunto de dimensões interligadas que asseguram o desenvolvimento integral do praticante. Segundo Rosado e Mesquita (2009), a pedagogia do desporto deve ser orientada por uma visão ampla e humanista, na qual o desenvolvimento pessoal e social do aluno/atleta assume um papel central. Valores como o respeito, a autonomia, a responsabilidade e a cooperação são elementos-chave para a construção de um ambiente educativo ético e significativo. Uma das dimensões fundamentais da eficácia pedagógica reside na qualidade da instrução. Tal como referem os

autores, a organização das tarefas de ensino deve respeitar uma sequência lógica e progressiva, sustentada em modelos instrucionais que integrem estratégias de exposição, demonstração, prática e feedback.

4.6 Avaliação

O processo avaliativo assume um papel fulcral nas aulas de EF, não apenas como instrumento de classificação, mas, sobretudo, como meio de regulação da aprendizagem e do ensino. Através da avaliação, o professor obtém informações relevantes sobre o progresso dos alunos, identifica dificuldades, ajusta estratégias pedagógicas e promove a melhoria contínua do desempenho (Perrenoud, 1999). Além disso, permite ao aluno tomar consciência do seu próprio percurso, favorecendo a autorregulação e o desenvolvimento da autonomia (Fernandes, 2009). Em EF, onde o foco recai sobre competências motoras, sociais e cognitivas, a avaliação deve ser contínua, formativa e diversificada, de modo a abranger a complexidade das aprendizagens (López-Pastor, 2012). Neste sentido, uma prática avaliativa bem estruturada contribui não só para uma maior justiça e equidade no processo educativo, como também para o reforço do envolvimento e motivação dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

Desde o início do primeiro semestre, considerei fundamental promover a transparência no processo de avaliação. Assim, na primeira aula, optei por apresentar e discutir com os alunos os critérios de avaliação definidos para as diferentes modalidades a lecionar. A minha intenção foi garantir, desde o início, que todos compreendessem quais os parâmetros que iriam orientar a sua avaliação, fomentando assim um ambiente de confiança e transparência. Esta partilha inicial permitiu não só esclarecer dúvidas, como também promover um maior sentido de responsabilidade e envolvimento por parte dos alunos, que passaram a ter uma perceção mais concreta das exigências que lhes eram colocadas. Ao refletir sobre esta prática, reconheço a importância de tornar o processo avaliativo mais transparente e participativo, permitindo aos alunos uma

melhor autorregulação do seu desempenho e contribuindo para um clima de maior equidade e justiça no contexto educativo.

A avaliação desenvolvida em cada modalidade foi estruturada em três fases distintas: diagnóstica, formativa e sumativa. A AD (ver anexo K) teve como principal objetivo aferir o nível inicial da turma, permitindo assim identificar o ponto de partida adequado para o desenvolvimento das aprendizagens. Como refere Hoffmann (2012), a AD deve ser realizada no início do processo de ensino, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e as áreas em que necessitam de desenvolver aprendizagens. Esta prática possibilita ao professor adequar a sua intervenção pedagógica às reais necessidades da turma, promovendo, assim, uma aprendizagem mais ajustada, eficaz e equitativa.

No que respeita à aplicação da AD, constatei que esta exigia uma gestão do tempo particularmente rigorosa, interferindo significativamente com o cumprimento do programa curricular previamente definido. Em disciplinas com uma carga horária reduzida, a implementação da AD implicava a utilização de uma sessão letiva, comprometendo o tempo disponível para a abordagem de conteúdos específicos. Mesmo quando a recolha de dados era bem-sucedida, interpretar os resultados de forma a traduzir esses dados em decisões pedagógicas diferenciadas tornava-se um desafio. Faltou, por vezes, uma cultura de análise sistemática da informação recolhida.

No que diz respeito à avaliação formativa, é um processo contínuo e interativo que visa acompanhar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas imediatas para melhorar o desempenho. Segundo Black e Wiliam (1998), a avaliação formativa é fundamental para promover a aprendizagem efetiva, pois fornece feedback constante tanto para o aluno quanto para o professor, possibilitando ajustes no ensino e na aprendizagem. Esta foi realizada de forma contínua, ao longo das aulas. Através da observação sistemática informal, procurei acompanhar a evolução individual dos alunos, identificando progressos, dificuldades e necessidades de ajustamento no processo de ensino-aprendizagem. Os

formulários aplicados após cada modalidade lecionada, com o intuito de consolidar os conteúdos abordados, constituíram também uma forma de avaliação contínua ao longo do ano letivo. Estes instrumentos permitiram verificar o grau de consolidação dos conhecimentos por parte dos alunos e, consequentemente, fornecer-lhes feedbacks mais precisos e fundamentados sobre o seu desempenho. Este tipo de avaliação revelou-se essencial para a regulação da prática pedagógica, bem como para a promoção de um feedback mais imediato e construtivo. Permitiu-me identificar o ponto em que cada aluno se encontrava, capacitando-me a informá-los sobre os seus desempenhos, com indicações claras sobre os aspetos a melhorar.

Por fim, a avaliação sumativa teve lugar no final de cada modalidade. Esta fase envolveu uma análise mais detalhada do desempenho dos alunos, baseada em critérios previamente definidos, que permitiram aferir com maior rigor o nível de proficiência atingido por cada um. A recolha sistemática desta informação foi fundamental para a atribuição das classificações finais no termo de cada semestre. Paralelamente, esta avaliação permitiu ainda fornecer aos alunos um retorno esclarecedor sobre o seu desempenho, identificando aspetos a melhorar e orientações para o desenvolvimento de competências futuras.

Com o intuito de proceder a uma avaliação final mais rigorosa e devidamente fundamentada, mantive, ao longo de todo o ano letivo, um registo sistemático da assiduidade, pontualidade, bem como do grau de empenho e desempenho evidenciado por cada aluno em cada aula. Este registo (ver anexo B) consistia numa tabela elaborada em Excel, que era atualizada após cada aula com a indicação de faltas e eventuais variações no empenho dos alunos, bem como o seu desempenho. Esta tabela possibilitava uma análise mais criteriosa dos parâmetros em questão, permitindo igualmente fornecer aos alunos um feedback orientador, indicando-lhes aspetos a melhorar. Esta prática permitiu-me monitorizar, de forma contínua, o comportamento dos alunos em termos de assiduidade, pontualidade e atitude face às atividades propostas. Assim, no momento de preenchimento da grelha de avaliação final do semestre, dispunha

de uma base objetiva de dados que sustentava a atribuição dos respetivos parâmetros.

Os alunos eram igualmente sujeitos a avaliação na dimensão dos conhecimentos, através de formulários formais de carácter sumativo. (ver anexo C), o qual era disponibilizado após a conclusão de cada modalidade. Por exemplo, aquando do término das aulas de Voleibol, era publicado na plataforma escolar um formulário que os alunos deveriam responder. Com o intuito de potenciar a qualidade das respostas e promover a aquisição de conhecimentos, era previamente disponibilizado um material de apoio (ver anexo D), que os alunos eram incentivados a consultar antes da realização do questionário. Esta estratégia visava garantir que os alunos consolidavam os conteúdos lecionados, promovendo a sua aprendizagem autónoma através da leitura do referido material.

Paralelamente à avaliação específica de cada modalidade, foi implementada uma componente avaliativa adicional, que consistia no lançamento semanal de desafios com foco na condição física, a serem realizados em contexto domiciliário (ver exemplo no Anexo E). Estes desafios variavam semanalmente, incidindo sobre diferentes capacidades físicas, tais como força, resistência, mobilidade, entre outras. Apesar de os alunos estarem cientes de que a realização destes desafios integrava a sua avaliação global, a adesão a esta iniciativa foi bastante reduzida. Inicialmente, dois ou três alunos chegaram a participar, porém, rapidamente cessaram a sua colaboração, tendo apenas uma aluna demonstrado alguma continuidade, ainda que de forma esporádica. Esta fraca adesão reflete, uma vez mais, o reduzido interesse manifestado pelos alunos na prática de atividade física autónoma.

O processo de avaliação revelou-se particularmente desafiante, sobretudo devido à minha limitada experiência nesta área. Entre os principais constrangimentos, destacaram-se dúvidas quanto à justiça e coerência das classificações atribuídas, especialmente em situações em que o desempenho dos alunos não era claramente distinto. Questionei-me, por exemplo, se estaria a ser demasiado permissivo na valorização de determinados comportamentos

ou, pelo contrário, excessivamente rigoroso em aspetos técnicos menores. Além disso, tive dificuldades em assegurar a consistência entre os critérios definidos previamente e a sua aplicação prática. Para ultrapassar estas dificuldades, procurei recorrer à grelha de avaliação como instrumento de apoio, bem como discutir casos concretos com o NE, o que me ajudou a clarificar decisões e ganhar maior confiança no processo. No futuro, pretendo aprofundar o domínio dos instrumentos de avaliação formativa e investir mais na construção de critérios claros, partilhados e compreendidos pelos alunos, de forma a garantir maior transparência e justiça no processo avaliativo.

4.7 Reflexão

Segundo Nóvoa (1995), A reflexão crítica sobre a prática profissional constitui um elemento essencial no processo formativo. A formação de um sujeito não se edifica mediante a mera acumulação de saberes teóricos ou técnicos, mas através de um exercício contínuo de análise e problematização das próprias experiências, numa perspetiva de autoconhecimento e aperfeiçoamento. Este processo implica um movimento constante de (re)significação das ações e decisões pedagógicas, conduzindo à reconstrução progressiva e dinâmica da identidade pessoal e profissional do indivíduo. Assim, a prática deixa de ser um simples campo de aplicação do conhecimento, tornando-se um espaço privilegiado de aprendizagem, de transformação e de emancipação crítica.

Desde o primeiro ano do MEEFEBS, foi-nos enfatizada a relevância da reflexão como eixo estruturante do processo formativo. Esta postura reflexiva, longe de ser um mero exercício académico, revelou-se fundamental para analisar criticamente a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas, tendo sempre como foco central o aluno e as suas aprendizagens. Refletir sobre a prática docente é, por isso, imprescindível para garantir que os modelos, métodos e estratégias de ensino utilizados respondem efetivamente às necessidades, características e contextos de cada aluno.

Ao revisitar o meu percurso desde o início do EP, reconheço uma evolução significativa, não apenas enquanto EE, mas também no desenvolvimento da minha identidade pessoal e profissional. Esta transformação não aconteceu de forma automática ou linear, pelo contrário, resultou de um processo contínuo de reflexão crítica. Compreender o ponto de partida, delinear objetivos e traçar caminhos consistentes só se tornou possível através de uma postura reflexiva e intencional, que fui consolidando ao longo do ano letivo.

Sempre atribuí grande importância ao processo de reflexão, tanto antes de tomar decisões como após as mesmas. Neste contexto específico, esse exercício reflexivo tornou-se ainda mais pertinente, pelas razões já anteriormente expostas. No entanto, no início deste EP, surgiu-me uma questão que marcou o início deste percurso: “Quais serão, afinal, os momentos mais significativos para refletir?”. Schön (1983) identifica três tipos fundamentais de reflexão no âmbito da prática profissional: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e, mais tardiamente, reflexão para a ação. A reflexão na ação ocorre durante a própria atividade, permitindo ao docente ajustar o seu desempenho em tempo real, enquanto está imerso na prática. Já a reflexão sobre a ação tem lugar após a atividade, quando o docente analisa retrospetivamente as suas decisões e ações, procurando compreender o que funcionou ou não, e porquê. Por sua vez, a reflexão para a ação refere-se ao planeamento intencional com base em experiências anteriores, preparando a ação futura com maior consciência crítica.

No que concerne à minha prática letiva, procurei adotar uma postura reflexiva que me possibilitasse, em plena ação, analisar criticamente o desenrolar da aula e, sempre que necessário, proceder a ajustamentos, adaptações ou introduzir elementos inovadores, em função das exigências do contexto pedagógico. Refletir sistematicamente após cada aula, escutar atentamente as críticas construtivas dos PC e dos colegas do NE, permitiu-me desenvolver um sentido autocrítico mais apurado. Este exercício constante impulsionou-me a procurar, em cada intervenção pedagógica, oportunidades de melhoria, encarando as fragilidades como potencial de crescimento. Escrever sobre a prática tornou-se,

assim, uma ferramenta poderosa de autorregulação e aprendizagem, contribuindo diretamente para a minha evolução enquanto futuro docente e para a construção de uma identidade docente mais sólida e consciente. Neste âmbito, entrava em ação o processo de reflexão para a ação, através do qual planeava as aulas subsequentes com base nas observações e aprendizagens retiradas das sessões anteriores. Analisava criticamente as estratégias pedagógicas utilizadas, avaliando a sua eficácia, identificando aspetos a melhorar e procurando, de forma sistemática, que cada aula representasse uma evolução qualitativa face à anterior.

Ao longo de cada semestre, foi-nos solicitado o desenvolvimento de um exercício de autoavaliação, o qual assumiu um papel central no meu percurso formativo, ao constituir-se como mais uma oportunidade para refletir de forma crítica e consciente sobre a prática pedagógica. Estes momentos de introspeção não se limitaram a uma análise pontual das intervenções realizadas nas aulas, nem tão-pouco a uma simples identificação de aspetos a melhorar. Pelo contrário, foram ocasiões para uma reflexão mais profunda, sistémica e estruturada, que me permitiu olhar para o processo formativo desde o seu início, compreendendo a sua evolução e complexidade.

A exigência de nos posicionarmos face a um perfil de EE ideal conferiu uma densidade acrescida a este processo reflexivo. A necessidade de nos autoavaliarmos com base em critérios previamente definidos levou-me a ponderar com maior atenção não apenas os meus desempenhos concretos, mas também as minhas atitudes, valores e o modo como me posiciono profissionalmente. Neste exercício de autorreflexão, procurei, em permanência, orientar a minha prática no sentido do perfil de excelência. Embora reconheça que ainda não atingi plenamente esse patamar, estou consciente de que o percurso de desenvolvimento profissional é contínuo e que cada etapa oferece novas oportunidades de crescimento.

Este ano de EP, ainda que introdutório, revelou-se extremamente significativo no meu percurso enquanto futuro docente. Nele, iniciei um processo

contínuo de amadurecimento pessoal e profissional, que pretendo consolidar de forma progressiva. Estou convicto de que, através do tempo, do empenho e de uma reflexão crítica sistemática, serei capaz de aprimorar as minhas potencialidades e superar as fragilidades identificadas, construindo um percurso profissional cada vez mais sólido, eticamente responsável e consciente do impacto da minha intervenção no contexto educativo.

5 Envolvimento na Comunidade Escolar



Figura 3 - Família Escolar

Neste ponto procuro refletir sobre o impacto das diversas atividades em que estive envolvido, considerando o seu contributo para o meu desenvolvimento enquanto EE e FD. Para além disso, destacarei a importância das relações interpessoais que fui estabelecendo ao longo deste trajeto, sublinhando o papel que estas desempenharam na minha formação pessoal e profissional.

Desde o início procurei integrar-me plenamente na comunidade educativa, estabelecendo uma relação de proximidade com os docentes, funcionários, alunos e com o ambiente escolar em geral, respeitando as suas tradições e valores institucionais. Tal como referi anteriormente, esta não foi a minha primeira experiência nesta escola, pelo que já me encontrava familiarizado com alguns dos seus espaços e elementos do pessoal não docente. Neste contexto, empenhei-me em conhecer melhor a dinâmica da instituição e em promover a minha integração, demonstrando, de forma contínua, disponibilidade, abertura e vontade de aprender com todos os intervenientes. Considero que este processo

de adaptação foi essencial para a minha aprendizagem, para o meu desenvolvimento enquanto futuro profissional da docência, bem como para o meu crescimento a nível pessoal.

5.1 O espaço

Apesar de alguns constrangimentos associados às infraestruturas da escola, nomeadamente o pavilhão gimnodesportivo e os recursos materiais aí disponíveis, que por vezes não se encontravam em condições ideais para a prática letiva, consegui adaptar-me às circunstâncias, ajustando a planificação e a gestão das aulas tanto ao espaço físico (ainda que, ocasionalmente, limitado por irregularidades no pavimento) como ao material existente, de modo a garantir a concretização dos objetivos pedagógicos propostos nas diferentes modalidades lecionadas.

No que respeita à integração nas salas de professores, esta revelou-se um processo mais gradual. Inicialmente, sentia algum distanciamento face a este espaço, por considerar, de forma inconsciente, que se destinava exclusivamente aos “professores”. No entanto, à medida que fui desenvolvendo interações mais significativas com os docentes, através da partilha de experiências, ideias e reflexões sobre a prática educativa, fui progressivamente conquistando um sentimento de pertença e reconhecimento, o que contribuiu de forma relevante para o meu crescimento pessoal e profissional.

5.2 Os alunos

Os alunos da turma que lecionei apresentaram desafios significativos ao nível do comportamento, o que dificultou a adaptação inicial. No entanto, consegui ajustar-me às suas características individuais, buscando compreender as suas motivações e interesses para integrá-los de forma estratégica nas aulas. Essa abordagem favoreceu um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno, estimulando o seu envolvimento nas atividades.

A convivência com os alunos ao longo deste percurso permitiu-me desenvolver competências essenciais para o exercício da docência, como a capacidade de adaptação, reflexão e motivação intrínseca para o ensino. Embora o objetivo principal fosse a aprendizagem dos alunos, o processo também foi formativo para mim, permitindo-me moldar o meu estilo de ensino e consolidar estratégias pedagógicas iniciais. Além disso, a interação com os alunos em momentos informais, como jogos e atividades extracurriculares, contribuiu para estabelecer uma relação positiva, reforçando o meu vínculo com a comunidade escolar.

5.3 Docentes / Não Docentes

A interação com os docentes revelou-se determinante para o meu processo de aprendizagem ao longo deste EP. Em todas as aulas observadas, não só tive a oportunidade de assistir às práticas pedagógicas dos meus colegas de estágio, como também pude observar sessões lecionadas por outros professores da escola. Esta diversidade de experiências possibilitou-me retirar ideias, refletir criticamente sobre a minha própria prática e melhorar o meu planeamento pedagógico. Ainda que de forma indireta, estas observações contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional.

As conversas informais mantidas com os docentes da instituição, quer relacionadas com a disciplina de EF, quer acerca de temas extracurriculares, desempenharam também um papel relevante. Estas interações promoveram um maior sentimento de pertença ao contexto escolar, reforçando a minha motivação para integrar e colaborar com a equipa docente. A generalidade dos professores mostrou-se sempre disponível e flexível no que respeita à utilização dos diferentes espaços escolares, tanto interiores como exteriores, o que facilitou a minha intervenção pedagógica. Adicionalmente, foram uma fonte de apoio constante na resolução de dúvidas surgidas durante as minhas reflexões.

Relativamente aos PC, cumpre destacar o papel central que desempenharam ao longo de todo o processo. A sua presença constante, aliada

à partilha de conhecimentos, conselhos, momentos de reflexão e elevado profissionalismo, foram fundamentais para o meu crescimento enquanto EE. A cedência de materiais, a partilha de experiências e até os momentos informais de convívio constituíram-se como elementos essenciais para a consolidação das minhas aprendizagens.

Por fim, é de salientar a postura acolhedora e colaborativa dos funcionários da escola, em especial dos que se encontravam no pavilhão gimnodesportivo e na portaria. Demonstraram sempre disponibilidade para ajudar, tratando-nos com respeito e consideração, reconhecendo-nos como membros efetivos da equipa docente. Estas interações, pautadas pela cordialidade e igualdade, contribuíram de forma positiva para o meu processo de socialização profissional e para a construção da minha identidade enquanto FD.

5.4 Conselhos de turma e Reuniões Intercalares

A participação nas reuniões de turma revelou-se particularmente enriquecedora para a minha formação enquanto EE. Estas sessões permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica do exercício da função docente, compreendendo não apenas os procedimentos inerentes à realização das reuniões, mas também a relevância dos temas nelas abordados. Constituíram, igualmente, uma oportunidade para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, ao ouvir as perspetivas dos diversos docentes sobre o desempenho, comportamento e dificuldades dos alunos. Esta partilha possibilitou-me identificar padrões de comportamento comuns entre disciplinas, bem como conhecer em maior profundidade os fatores que condicionam o percurso escolar de alguns alunos. Com base nessas reflexões, foi possível ajustar a minha intervenção pedagógica com o intuito de contribuir, de forma mais eficaz, para a superação dos obstáculos identificados. Além disso, estas reuniões proporcionaram-me uma visão mais clara sobre o processo avaliativo, permitindo compreender os seus bastidores e as múltiplas dimensões que o compõem, para além da observação direta em contexto de sala de aula.

5.5 Desporto Escolar

A participação no Desporto Escolar decorreu ao longo de todo o ano letivo, com especial incidência no projeto “Escola Ativa”. Tendo em conta que os grupos envolvidos eram reduzidos e que o interesse manifestado pelos alunos se centrou na modalidade de Ginástica, foi nessa vertente que concentrei a minha colaboração e intervenção pedagógica. Apesar de, ao longo do ano, não se terem realizado torneios ou competições formais, as sessões de Desporto Escolar assumiram um caráter formativo e artístico, orientando-se para a preparação de uma coreografia coletiva. Este trabalho culminou com a apresentação pública à comunidade educativa, proporcionando aos alunos um momento de valorização das suas competências motoras e expressivas.

Esta experiência permitiu-me aprofundar conhecimentos específicos no âmbito da Ginástica, bem como desenvolver estratégias de ensino adequadas a contextos extracurriculares, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento profissional enquanto FD de EF.

5.6 Atividades Desportivas

Ao longo do EP, mantive sempre uma postura de disponibilidade e proatividade, demonstrando total abertura para colaborar e participar nas diversas atividades que surgiram ao longo do ano letivo. Tive a oportunidade de participar em várias iniciativas, atividades nas quais docentes de outras instituições foram convidados a apresentar novos desportos aos alunos, como foi o caso de uma escola espanhola que visitou a EC. Nessa atividade, fiquei responsável por uma turma que foi formada no momento, acompanhando-a ao longo das diferentes estações de aprendizagem. Adicionalmente, participei numa atividade de gincana com bicicletas, onde, apesar de não ter tido um papel ativo na execução das tarefas, fui responsável pela preparação e manutenção dos materiais. Isto incluiu a verificação e o enchimento dos pneus de todas as bicicletas, assegurando que estivessem em condições adequadas de uso, o que foi fundamental para garantir a segurança dos participantes. No final do ano

letivo, tive igualmente a oportunidade de participar numa atividade de Peddy-paper, dirigida aos alunos do quinto, sexto, sétimo e oitavo anos. Esta participação proporcionou-me um enriquecimento significativo ao nível do conhecimento e da experiência no domínio da organização de eventos desportivos em contexto escolar.

Outras atividades, com caráter mais competitivo, envolveram-me de forma mais direta no processo de acompanhamento dos alunos. A minha participação nessas iniciativas foi particularmente relevante para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, pois permitiu-me aprimorar as minhas capacidades de organização e de conceção de eventos.

5.6.1 Corta – Mato

O corta-mato constitui uma das atividades desportivas mais emblemáticas no contexto escolar. Recordo-me, durante o meu percurso escolar, de participar assiduamente nesta prova, que sempre representou uma fonte de motivação. Embora atualmente se observe uma diminuição no entusiasmo dos jovens relativamente à prática desportiva, o corta-mato continua a registar uma adesão considerável.

A atividade desenvolve-se inicialmente numa fase escolar, durante a qual são selecionados os melhores atletas de cada estabelecimento de ensino, que posteriormente transitam para a fase distrital. Tanto eu como os meus colegas do NE estivemos diretamente envolvidos nesta primeira fase, colaborando na montagem dos percursos, na dinamização dos exercícios de aquecimento prévios à prova e na organização logística que a atividade exige.

Com um intervalo de tempo reduzido entre a fase escolar e a fase distrital, os alunos apurados transitaram para a segunda etapa da competição. Neste momento, estive presente para acompanhar os alunos, juntamente com os meus colegas do NE e três docentes, assegurando o encaminhamento dos participantes, a colocação dos dorsais e a verificação para a realização da prova. Tive ainda a responsabilidade de os conduzir até à zona de partida e, no final da

prova, de contabilizar os dorsais, de forma a garantir que todos os alunos estavam presentes para o regresso à EC.



Figura 4 - Corta-Mato (fase distrital)

5.6.2 Mega - sprinter

Esta atividade desenvolveu-se em três fases distintas com envolvimento da EC: fase escolar, fase distrital e fase nacional. No entanto, apenas participei nas duas primeiras. Na fase escolar, estive envolvido na organização e montagem das estações destinadas às diferentes provas. A realização das atividades em dois espaços distintos, o pavilhão gimnodesportivo e o campo exterior, implicou um planeamento logístico mais exigente, obrigando a uma gestão eficaz dos recursos humanos e materiais disponíveis. Após a montagem dos espaços, desempenhei a função de agrupar os alunos participantes, de acordo com as provas a realizar, assegurando a sua entrada faseada e organizada nos diferentes postos. Em momentos subsequentes, no interior do pavilhão, continuei a orientar os alunos, organizando-os por escalões etários e por género, com o objetivo de facilitar o fluxo e a orientação até às respetivas áreas de prova. Paralelamente, assumimos também a responsabilidade pela condução dos exercícios de aquecimento, promovendo, assim, a segurança e a preparação física adequada dos participantes, de modo a minimizar o risco de lesões.

Na fase distrital, enquanto elemento de apoio, a minha principal função foi orientar os alunos até às zonas de competição e assegurar a realização de um aquecimento eficaz e adaptado, contribuindo para a sua preparação física e

emocional para a prova. Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora no que diz respeito à minha formação enquanto futuro docente, permitindo-me aprofundar competências associadas à organização e monitorização de atividades extracurriculares. Embora não tenha participado nos processos burocráticos inerentes à realização dos eventos, tive oportunidade de desenvolver a minha capacidade de comunicação, sobretudo na interação com alunos de diferentes turmas e com docentes de outras instituições.

5.6.3 Torneio de Andebol 5x5

Para além de ter participado nas diversas atividades desportivas anteriormente mencionadas, tive ainda a oportunidade, em colaboração com os meus colegas do NE, de planear e organizar o Torneio de Andebol (5x5), direcionado aos alunos dos sétimos, oitavos e nonos anos. Colaborámos mutuamente em todas fases do processo de planeamento, nomeadamente na conceção do cartaz do evento (ver anexo F), na elaboração das fichas de inscrição das equipas e na redação do regulamento do torneio. No decorrer do dia do evento, assumimos igualmente a responsabilidade de preparar logisticamente as equipas, procedendo à sua organização por cores, bem como à realização de um aquecimento com enfoque na ativação geral dos participantes. O boletim de jogo, bem como o calendário do evento, foram igualmente elaborados por nós. Proporcionou-me o desenvolvimento de competências ao nível da gestão e do sentido de responsabilidade, contribuindo ainda para o reforço de características fundamentais ao desempenho eficaz enquanto FD de EF.

Estas atividades constituíram experiências de grande valor formativo, especialmente no que diz respeito à assunção de responsabilidades inerentes à organização de um evento desportivo. Todos estes momentos revelaram grande relevância para a minha formação enquanto futuro docente, permitindo-me desenvolver competências organizacionais e um maior sentido de responsabilidade. As interações estabelecidas com alunos e docentes foram extremamente enriquecedoras, na medida em que favoreceram o meu envolvimento com o contexto educativo e contribuíram significativamente para a

minha preparação profissional. No caso do Corta-mato e do Mega-sprinter, permitiram-me também reencontrar colegas de mestrado, o que acrescentou um valor emocional significativo às vivências. Este aspeto reforçou não só a dimensão profissional da experiência, mas também o seu impacto no plano pessoal, tornando estas atividades particularmente marcantes no meu percurso formativo.

6. Investigação em contexto docente

Influência das Atividades de Grupo no Desenvolvimento de Habilidades de Liderança e Espírito de Equipa através do Modelo de Educação Desportiva

Resumo

É amplamente reconhecido que, progressivamente, os jovens tendem a afastar-se da prática regular de atividade física. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar de que forma a implementação do Modelo de Educação Desportiva, centrado em atividades de grupo, poderia influenciar o desenvolvimento de habilidades de liderança e espírito de equipa, promovendo, simultaneamente, um maior apreço pela prática de exercício físico. A investigação foi conduzida no âmbito das modalidades de basquetebol (12 aulas) e tag-rugby, (13 aulas), envolvendo 18 alunos do sétimo ano de escolaridade (oito rapazes e 10 raparigas). Para avaliar a evolução do espírito de equipa e da perceção de liderança, foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: o Questionário de Cooperação Desportiva (Almeida et al., no prelo) e o Questionário LBDQ – Forma XII (adaptado à população portuguesa por Reis, 2007). Ambos os questionários foram aplicados antes e após a implementação do modelo. Paralelamente, realizaram-se entrevistas em grupos focais com vista à obtenção de dados qualitativos complementares. Os resultados evidenciaram melhorias significativas ao nível do espírito de equipa, não se verificando, contudo, alterações expressivas no domínio da liderança. A implementação deste modelo revelou-se promotora do desenvolvimento de competências sociais, na medida em que a componente competitiva inerente ao processo fomentou uma maior interação e comunicação entre os alunos, bem como um acréscimo na assunção de responsabilidades, nomeadamente no que se refere ao compromisso com a equipa e ao cumprimento das normas estabelecidas.

Palavras-chave: MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; BASQUETEBOL; TAG-RUGBY; COMPETÊNCIAS SOCIAIS; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

It is widely acknowledged that, progressively, young people tend to distance themselves from regular physical activity. In this context, the present study aimed to investigate how the implementation of the Sport Education Model, centred on group-based activities, could influence the development of leadership skills and team spirit, while simultaneously fostering a greater appreciation for physical exercise. The study was conducted within the scope of basketball (12 lessons) and tag rugby (13 lessons), involving 18 seventh-grade students (eight boys and ten girls). To assess the development of team spirit and perceived leadership, two data collection instruments were employed: the Sport Cooperation Questionnaire (Almeida et al., in press) and the LBDQ – Form XII Questionnaire (adapted to the Portuguese population by Reis, 2007). Both questionnaires were administered before and after the implementation of the model. Additionally, focus group interviews were conducted to gather complementary qualitative data. The results showed significant improvements in team spirit; however, no substantial changes were observed in the domain of leadership. The implementation of this model proved to be conducive to the development of social skills, insofar as the inherent competitive component of the process encouraged greater interaction and communication among students, as well as an increased sense of responsibility, particularly regarding commitment to the team and adherence to established rules.

KEYWORDS: SPORT EDUCATION MODEL; BASKETBALL; TAG RUGBY; SOCIAL SKILLS: PHYSICAL EDUCATION.

6.1 Introdução

A prática desportiva e a EF assumem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a saúde física, mas também competências sociais, emocionais e cognitivas (Bailey, 2006). Contudo, tem-se verificado um crescente desinteresse dos jovens pela prática de atividade física desportiva em parte devido à substituição destas por atividades sedentárias ligadas ao uso excessivo de tecnologias digitais (WHO, 2020; Tremblay et al., 2011). Esta tendência compromete o desenvolvimento motor e social, refletindo-se não só nas aulas de EF, mas também na vida quotidiana, prejudicando o desenvolvimento de competências como a liderança, o espírito de equipa e a capacidade de colaboração (Bailey et al., 2009; Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005).

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a liderança e o espírito de equipa, assume um lugar central no contexto escolar, uma vez que estas capacidades facilitam tanto a integração dos alunos como a eficácia dos processos de aprendizagem. A liderança promove a motivação, a capacidade de organização e a resolução de conflitos nas dinâmicas de sala de aula, enquanto o trabalho em equipa possibilita a partilha ativa de ideias e o desenvolvimento de pensamento crítico, reforçando o sucesso escolar coletivo (Johnson & Johnson, 1999). Para além do contexto escolar, estas competências repercutem-se positivamente na esfera pessoal dos alunos, melhorando a autoestima, a empatia e as habilidades de comunicação, aspetos principais para uma elevada literacia emocional e para o fortalecimento da resiliência (Johnson & Johnson, 2009).

A importância destas competências sociais é também sublinhada pela perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978), que defende que a aprendizagem ocorre em contextos sociais através da interação com pares mais capazes, no âmbito da sua zona de desenvolvimento proximal. Este processo colaborativo fomenta o crescimento autónomo, a partilha de conhecimentos informais e a ajuda recíproca, preparando o caminho para a emergência de uma liderança

natural, que se manifesta quando um aluno assume espontaneamente funções de coordenação ou mediação.

Complementarmente, Dörnyei e Malderez (1997) sublinham a importância da coesão grupal, das normas de funcionamento e da atribuição de papéis, que influenciam diretamente a motivação e a responsabilidade coletiva. Quando os papéis são percebidos como complementares, surgem líderes naturais capazes de mobilizar o grupo, facilitar a comunicação e gerir situações de conflito, potenciando assim o desempenho coletivo.

Perante este cenário, torna-se premente a adoção de estratégias pedagógicas mais envolventes e significativas, capazes de responder às necessidades atuais dos alunos (Kirk, 2010). Neste contexto, o MED, proposto por Siedentop (1994), surge como uma abordagem que alia a aprendizagem desportiva ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através da vivência de papéis variados e contextos reais de jogo (Hastie, 2012; Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011). O MED fomenta a autonomia, a responsabilidade, a liderança e a tomada de decisões em grupo (Mesquita, Farias & Hastie, 2012). A organização de equipas permanentes e a simulação de épocas desportivas proporcionam experiências significativas e motivadoras (Hastie, Sinelnikov & Guarino, 2009), tornando estas abordagens mais envolventes e formativas. Segundo Graça e Mesquita (2015), competir e empenhar-se para alcançar a vitória faz parte da essência do jogo e da cultura desportiva; contudo, tal competição deve assentar em princípios éticos e respeito pelo espírito desportivo, promovendo um ambiente inclusivo e formativo.

De facto, o trabalho cooperativo, essencial no MED, tem vindo a ser reconhecido como uma poderosa estratégia para o desenvolvimento integral dos alunos. Casey e Goodyear (2015), ao analisarem 27 estudos em EF, concluíram que o trabalho cooperativo melhora a competência motora e a compreensão das estratégias de movimento, ao mesmo tempo em que promove habilidades interpessoais, comunicação, empatia e respeito. De forma semelhante, Yang et al. (2021), num estudo quasi-experimental em contexto de basquetebol,

demonstraram que grupos heterogéneos cooperativos aumentam tanto as competências de ação quanto a motivação intrínseca. Assim, a evidência científica sublinha que as atividades em grupo, se bem planificadas, potenciam a aquisição de competências motoras e conhecimentos, melhoram a autoestima e responsabilidade, fomentam o pensamento de ordem superior e promovem a inclusão e o respeito pela diversidade.

O MED aplica estes princípios cooperativos num contexto mais autêntico e próximo do desporto institucionalizado. Segundo Siedentop (1994), este modelo caracteriza-se por seis elementos: época desportiva, filiação numa equipa, competição formal, registo estatístico, festividade e evento culminante. Farias et al. (2015) reforçam que este modelo valoriza o trabalho colaborativo em pequenos grupos, diversificados e estáveis ao longo do tempo, proporcionando aos alunos uma prática mais motivante e contextualizada ao mundo desportivo real. Desta forma, os alunos são estimulados não apenas enquanto praticantes, mas também como organizadores e avaliadores do seu próprio desempenho.

Apesar das vantagens, a implementação do MED pode revelar-se desafiante, especialmente quando os alunos apresentam resistência em assumir papéis de liderança ou carecem de competências técnicas para orientar os colegas (Kinchin & O'Sullivan, 2003; Hastie, Martinez de Ojeda & Calderón, 2006). Esta dificuldade é particularmente evidente em turmas com baixo desempenho. Ainda assim, ao promover experiências significativas e envolventes, o MED apresenta-se uma abordagem promissora para contrariar o desinteresse dos alunos e fomentar competências sociais duradouras (Hastie & Buchanan, 2000).

É importante notar que, apesar do reconhecimento crescente da importância das competências sociais no contexto escolar, persiste ainda uma lacuna significativa na literatura no que diz respeito à promoção sistemática e intencional de competências como a liderança e o espírito de equipa nas aulas tradicionais de EF. Estas aulas, frequentemente organizadas em torno de tarefas técnicas ou atividades dirigidas pelo professor, tendem a privilegiar o rendimento físico individual e o cumprimento de objetivos motores, em detrimento do

desenvolvimento interpessoal e da cooperação (Casey & O'Donovan). Tal enquadramento pode limitar as oportunidades autênticas para os alunos assumirem responsabilidades de liderança, colaborarem com os pares em papéis diversificados ou refletirem sobre dinâmicas coletivas de grupo.

Neste âmbito, a investigação tem vindo a destacar o potencial do MED para superar estes desafios. Este modelo procura simular as estruturas e funções de uma época desportiva real, atribuindo aos alunos diferentes papéis, o que favorece o envolvimento ativo, a tomada de decisão partilhada e o exercício de uma liderança distribuída (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011). Estudos conduzidos por Hastie e Trost (2002), e por Wallhead e Ntoumanis (2004), demonstraram que, ao serem responsabilizados por funções concretas, os alunos desenvolvem não apenas capacidades organizacionais, mas também competências sociais como a empatia, o respeito mútuo e a capacidade de gestão de conflitos.

Adicionalmente, a estrutura em equipas estáveis ao longo de toda a "época desportiva" cria condições propícias ao desenvolvimento de um espírito de equipa genuíno, onde os alunos aprendem a cooperar, a partilhar responsabilidades e a apoiar o progresso coletivo, em vez de se focarem exclusivamente na performance individual (Perlman & Goc Karp, 2010).

Face ao exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar de que forma a implementação de atividades de grupo, no âmbito do MED, contribui para o desenvolvimento de competências de liderança e de espírito de equipa em alunos do sétimo ano de escolaridade.

6.2 Metodologia

6.2.1 Desenho

O presente estudo apresenta um desenho quase-experimental de natureza mista, combinando abordagens quantitativas e qualitativas para uma

compreensão mais aprofundada dos efeitos da implementação do MED no desenvolvimento de competências sociais dos alunos. A investigação foi conduzida ao longo de um semestre letivo, integrando duas unidades didáticas de modalidades coletivas (basquetebol e tag-rugby), lecionadas num total de 25 aulas (12 de basquetebol e 13 de tag-rugby).

6.2.2 Amostra

A amostra foi constituída por 7 alunos do sétimo ano de escolaridade, pertencentes à mesma turma, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos (M = 13,14). Do total de participantes, 5 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Um dos participantes apresentava diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, o que exigiu adaptações específicas no processo de recolha de dados, de modo a garantir a sua participação efetiva.

Antes do início da investigação, foi enviada aos encarregados de educação a declaração de consentimento informado e esclarecido, cuja assinatura foi condição indispensável para a inclusão dos alunos no processo de recolha. Os participantes foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, aos procedimentos envolvidos e à confidencialidade dos dados recolhidos. Foi também garantida a possibilidade de abandonarem a participação a qualquer momento, sem quaisquer consequências ou impacto na avaliação da disciplina de EF. Todo o processo respeitou os princípios éticos da investigação em contexto educativo.

Embora a turma fosse composta por 18 alunos, apenas setes fizeram, voluntariamente, parte da amostra, uma vez que foram os únicos que entregaram o termo de consentimento informado assinado pelos respetivos encarregados de educação.

6.3 Procedimentos de Recolha de Dados

6.3.1 Descrição da Intervenção Pedagógica

Para a implementação da intervenção, foi implementado o MED nas UD de basquetebol e tag-rugby, ao longo de 25 aulas. Esta abordagem seguiu os princípios orientadores propostos por Siedentop (1994), envolvendo (i) a estruturação da época desportiva, (ii) a recolha e análise de registos estatísticos, e (iii) a realização de um evento culminante.

No âmbito do planeamento das modalidades, procedeu-se à distribuição dos alunos por equipas, procurando garantir um equilíbrio competitivo entre as mesmas. Todavia, devido a constrangimentos relacionados com a assiduidade e a pontualidade, tornou-se necessário proceder a alterações na composição das equipas.

Na primeira aula do segundo semestre, foi apresentado aos alunos o planeamento do estudo, com a explicação do modelo a ser implementado e dos respetivos objetivos, de modo a garantir que todos estivessem cientes das dinâmicas previstas para as aulas. Posteriormente, foram entregues e preenchidos questionários, por sete alunos, com o objetivo de estabelecer uma base comparativa para o final da intervenção.

De seguida, teve início a modalidade de basquetebol, com a formação das equipas e a atribuição das funções a desempenhar por cada aluno. Durante as aulas, uma tabela de registo de pontuações foi afixada no quadro do pavilhão, sendo os resultados de cada sessão registados num documento Excel, disponibilizado no Classroom da turma, permitindo o acompanhamento contínuo da classificação por parte dos alunos.

Concluída a modalidade de basquetebol, iniciou-se a prática de tag-rugby, procedendo-se à reorganização das equipas. Nesta fase, foram explicadas as regras da modalidade, tendo em conta que se tratava do primeiro contacto dos alunos com este desporto, o que representou um desafio acrescido na implementação do modelo.

Tendo em conta que apenas sete alunos entregaram o consentimento informado para recolha de dados, devidamente autorizado pelos respetivos encarregados de educação, os dados apresentados referem-se unicamente a esse grupo de participantes.

6.3.2 Instrumentos para recolha de dados

6.3.2.1 Questionários

A recolha de dados quantitativos foi realizada através da aplicação de dois questionários: o Questionário de Cooperação Desportiva (Almeida et al., no prelo) (Ver Anexo G) e o Questionário LBDQ – Forma XII (Ver Anexo H), este último originalmente desenvolvido por investigadores da Universidade Estadual de Ohio e posteriormente adaptado à população portuguesa por Reis (2007). As respostas foram registadas numa escala de avaliação de 1 a 5, correspondendo esse intervalo aso valores mínimo e máximo permitidos. A escolha destes instrumentos permitiu obter indicadores relevantes sobre a forma como os alunos se relacionavam entre si em contexto de prática desportiva, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho em equipa e à assunção de papéis de liderança.

O Questionário de Cooperação Desportiva era composto por 14 itens de resposta fechada, enquanto o Questionário LBDQ – Forma XII integrava 17 itens também de resposta fechada. Ambos terminavam com uma questão final de carácter, com o objetivo de explorar a compreensão individual dos alunos sobre os conceitos de cooperação e liderança, respetivamente. s instrumentos foram aplicados em formato papel, em dois momentos distintos: antes da implementação do MED, na fase inicial da UD de Basquetebol, e após a sua conclusão, no final da UD de tag-rugby.

6.3.2.2 Entrevista em grupo focal

Relativamente à recolha de dados qualitativos, foram realizadas entrevistas, em grupo focal, dado se tratar de um método que favorece a expressão livre e espontânea dos participantes, permitindo explorar com maior profundidade as suas perceções e experiências, valorizando a autonomia discursiva dos participantes e a emergência de significados pela interação e debate (Santos, 2017). As entrevistas foram conduzidas com base num guião pré-estruturado (ver anexo I), composto por 13 questões de resposta aberta, com o objetivo de recolher um feedback mais pessoal e aprofundado por parte dos alunos. Apesar da existência de um guião, havia flexibilidade para aprofundar ideias que surgissem no decurso da conversa.

Foram constituídos um grupo de três alunos e um grupo com quatro alunos, com o objetivo de promover a diversidade de perspetivas e, consequentemente, fomentar o debate entre os participantes, potenciando uma maior riqueza interpretativa dos dados recolhidos.

6.3.3 Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise descritiva com o objetivo de caracterizar a amostra, através de medidas de tendência central e de dispersão. Seguidamente, recorreu-se à análise inferencial com vista a determinar a significância das diferenças entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste. A análise descritiva que caracterizou a amostra mostrou não normalidade da distribuição dos dados. Considerando que se pretendia comparar dois momentos da mesma amostra (pré-teste e pós-teste), recorreu-se ao teste Wilcoxon Signed-Rank. O nível estatístico para determinar a significância foi estabelecido a $p<0,05$.

A análise qualitativa das entrevistas foi realizada segundo os princípios da análise temática (Braun & Clarke, 2006), com uma abordagem indutiva, permitindo identificar padrões de significado nas perceções dos alunos

relativamente ao espírito de equipa, à liderança e ao envolvimento nas atividades propostas no âmbito do MED. De acordo com os mesmos autores, a análise temática deve respeitar uma sequência de princípios metodológicos, a saber: a familiarização com os dados, etapa na qual se procedeu à escuta atenta dos registos áudio das entrevistas, seguida da sua transcrição integral, com o propósito de aprofundar o conhecimento do conteúdo empírico; a geração de códigos iniciais, consistindo na identificação e sinalização de passagens significativas suscetíveis de contribuir para a interpretação e construção dos resultados; a procura por temas, mediante uma leitura rigorosa dos textos transcritos, orientada para a deteção de elementos relevantes; a revisão dos temas, visando assegurar a coerência interna dos temas face aos dados codificados e ao corpus como um todo; a definição e denominação dos temas, processo que implicou um refinamento analítico através da exclusão de segmentos não pertinentes, resultando num corpus focado exclusivamente nos temas centrais ao objeto de estudo; e, por fim, a elaboração do relatório, etapa na qual foram redigidas citações dos participantes, posteriormente selecionadas como excertos ilustrativos no estudo, acompanhadas de uma argumentação que evidenciasse a forma como os dados empíricos respondem às questões de investigação.

6.4 Resultados

6.4.1 Questionários

A apresentação dos resultados organiza-se em dois momentos distintos: numa primeira parte, são explorados os dados quantitativos, recolhidos por meio do questionário de Cooperação Desportiva e do questionário de Liderança (LBDQ – Forma XII); numa segunda parte, são analisados os dados qualitativos, emergentes das entrevistas realizadas com os alunos participantes.

Liderança:

Na Tabela 4 apresentam-se os valores médios obtidos em cada questão, bem como os valores mínimo e máximo registados. A análise da tabela permite

constatar que o valor médio de resposta entre o pré-teste e o pós-teste aumentou. Importa salientar que um valor mais elevado nem sempre é indicativo de melhoria. Por exemplo, na questão 12, onde se observa uma diminuição da média de 3 para 1,14 entre o pré-teste e o pós-teste, essa redução é considerada positiva, dado que a afirmação em análise é “Recuso-me a explicar as minhas decisões”. Nesta questão, sendo que a escala varia de 1 (“nunca”) a 5 (“sempre”), um valor mais baixo corresponde a uma resposta mais favorável.

As questões 9, 10, 11, 12, 13 e 14 registaram uma diminuição nas médias das respostas. Tendo em conta que se trata de afirmações em que valores mais baixos indicam resultados mais positivos, é possível afirmar que se verificou um aumento do nível d perceções associadas à liderança. Apesar de as variações não serem muito acentuadas, observa-se uma evolução favorável no que diz respeito ao espírito de liderança dos alunos.

Tabela 4 *- Análise descritiva do questionário sobre liderança*

	Liderança - (Pré-teste)								
	Questão 1	**Questão 2**	**Questão 3**	**Questão 4**	**Questão 5**	**Questão 6**	**Questão 7**	**Questão 8**	**Questão 9**
Min-Máx	3-4	1-4	1-5	2-4	1-4	1-4	2-4	3-5	2-3
Média	3,43	2,71	3,57	3,14	2,86	2,71	3	3,71	2,57
	Questão 10	**Questão 11**	**Questão 12**	**Questão 13**	**Questão 14**	**Questão 15**	**Questão 16**	**Questão 17**	
Min-Máx	3-5	3-5	1-5	1-3	2-5	3-5	2-4	3-5	
Média	4,14	4,28	3	2,14	4,43	4,14	3,14	4,14	

	Liderança - (Pós-teste)								
	Questão 1	**Questão 2**	**Questão 3**	**Questão 4**	**Questão 5**	**Questão 6**	**Questão 7**	**Questão 8**	**Questão 9**
Min-Máx	2-4	2-5	2-5	3-4	1-4	3-5	2-4	4-5	2-5
Média	3,71	3,71	3,43	3,29	3	3,88	3,29	4,29	3,57
	Questão 10	**Questão 11**	**Questão 12**	**Questão 13**	**Questão 14**	**Questão 15**	**Questão 16**	**Questão 17**	
Min-Máx	2-5	1-5	1-3	1-3	2-5	3-5	2-4	2-5	
Média	3,43	2,57	1,57	1,14	3	4,43	2,86	4,29	

Para avaliar possíveis mudanças na perceção de liderança, foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas. Os resultados indicaram que a média dos resultados no pré-teste (M = 53,86; DP = 5,34) aumentou no pós-teste (M = 56,86; DP = 6,91), apesar de o teste não ter revelado diferenças estatisticamente significativas, Z = -1.265, p = .206. Através das tabelas 5 e 6

pode-se observar que estes resultados sugerem que a intervenção não teve impacto mensurável sobre a perceção de liderança dos participantes.

Tabela 5 *- Estatísticas descritivas Liderança*

Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Liderança_Pré_Total	7	46,00	63,00	53,8571	5,33631
Liderança_Pós_Total	7	45,00	65,00	56,8571	6,91444
N válido (de lista)	7				

Tabela 6 *- Estatísticas descritivas Liderança II*

Estatísticas de teste[a]

	Liderança_Pós_Total - Liderança_Pré_Total
Z	-1,265[b]
Significância Sig. (2 extremidades)	,206

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

Cooperação:

A Tabela 6 apresenta os valores médios obtidos em cada questão, bem como os valores mínimo e máximo registados. A análise dos dados permite verificar um aumento do valor médio das respostas entre o pré-teste e o pós-teste. Este acréscimo sugere uma melhoria nas perceções associadas à cooperação, indicando um fortalecimento do espírito de equipa entre os alunos.

Tabela 7 - Análise descritiva do questionário sobre cooperação

	Cooperação - (Pré-teste)								
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9
Min-Máx	5-5	2-4	3-4	2-4	2-4	3-4	2-5	1-4	3-5
Média	5	2,71	3,29	3	3,14	3,43	4,43	3	3,71

	Questão 10	Questão 11	Questão 12	Questão 13	Questão 14
Min-Máx	2-4	3-4	3-5	1-4	4-5
Média	3,14	3,43	4,43	2,86	4,29

	Cooperação - (Pós-teste)								
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9
Min-Máx	5-5	4-5	3-5	3-5	4-5	3-5	4-4	4-5	5-5
Média	5	4,43	4	4,71	4,43	3,71	4	4,71	5

	Questão 10	Questão 11	Questão 12	Questão 13	Questão 14
Min-Máx	3-4	3-5	4-5	4-4	5-5
Média	3,57	4,14	4,14	4	5

No que diz respeito ao espírito de equipa, observou-se um aumento na média dos resultados do pré-teste (M = 51,43; DP = 5,88) para o pós-teste (M = 54,43; DP = 5,26). O teste de Wilcoxon indicou que essa diferença foi estatisticamente significativa, Z = -2.264, p = .024, demonstrando uma melhoria significativa na perceção de espírito de equipa dos participantes após a intervenção (ver tabela 7).

Tabela 8 - Estatísticas descritivas Espírito de Equipa

Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
EspEq_Pré_Total	7	46,00	60,00	51,4286	5,88380
EspEq_Pós_Total	7	48,00	62,00	54,4286	5,25538
N válido (de lista)	7				

Tabela 9 *- Estatísticas descritivas Espírito de Equipa II*

Estatísticas de teste[a]

	EspEq_Pós_Total - EspEq_Pré_Total
Z	-2,264[b]
Significância Sig. (2 extremidades)	,024

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

6.4.2 Entrevistas

Os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas em grupo focal possibilitaram compreender a perceção dos alunos relativamente a todo o processo, permitindo estabelecer ligações entre determinados temas emergentes nas entrevistas e a melhoria verificada ao nível do desempenho.

Verificou-se uma unanimidade nos testemunhos dos alunos, evidenciando que a implementação do modelo contribuiu para o aumento do interesse pela prática desportiva. Os participantes relataram uma perceção acrescida do espírito de equipa, indicando que se sentiram mais integrados e motivados durante as atividades. A introdução deste modelo revelou-se, assim, eficaz no reforço do envolvimento e da participação dos alunos, sendo este aspeto reiteradamente mencionado ao longo das entrevistas, como se pode observar nos excertos seguintes:

"*Gostei do Basquetebol, gostei da forma como o professor explicou*".

"Ter a competição em todas as aulas fazia-me gostar mais de participar e até vinha para as aulas com mais interesse."

"Às vezes distraía-me com os meus colegas, mas quando estávamos a jogar sentia mais vontade de jogar do que nas aulas em que só havia equipa na parte do jogo."

(Aluna, 7.º ano)

Observou-se igualmente uma clara unanimidade no que concerne à preferência dos participantes por atividades de carácter coletivo em detrimento das individuais. Todos os entrevistados manifestaram uma inclinação para a realização de tarefas em grupo, valorizando a dimensão colaborativa das práticas propostas. Este dado revela um interesse marcado pelo trabalho em equipa, em oposição à execução de atividades de forma isolada. Centrando a análise nas atividades de grupo em que foi implementado o MED, nomeadamente o basquetebol e o tag-rugby, os alunos destacaram que elementos como a competitividade, a constituição de equipas e o sistema de pontuação utilizado em cada aula (ver anexo J) contribuíram significativamente para o aumento do interesse pelas aulas de EF. Esses fatores promoveram, simultaneamente, um maior sentimento de coesão grupal entre os participantes.

"Ao início não gostei da minha equipa, mas depois comecei a gostar e gostei."

"Só não gostava quando começavam todos a discutir, mas as aulas eram divertidas e eu gostava de jogar com a minha equipa."

(Aluna, 7.º ano)

"Eu não gostei de Tag-Rugby, mas era divertido porque a minha equipa me ajudava e jogava bem com eles."

"Quando fazíamos o aquecimento por equipas, sentia muito o espírito de equipa porque fazíamos todos juntos e éramos nós que escolhíamos como aquecer."

(Aluno, 7.º ano)

À pergunta "A tabela que coloquei em todas as aulas sobre a pontuação, motivou-te a dares mais de ti? Não sentiste mais o espírito de competição?", os participantes demonstraram de forma clara que a adoção desta estratégia teve um impacto francamente positivo no fortalecimento do espírito de equipa. Essa perceção ficou evidenciada nos testemunhos recolhidos, que apontam para um aumento da coesão, colaboração e sentimento de pertença entre os membros do grupo. Tal benefício torna-se particularmente visível nos seguintes excertos:

"Saber quantos pontos tinha fazia-me ter mais vontade para ultrapassar as outras equipas."

"Ao início não percebia muito bem, mas depois com os jogos comecei a sentir mais vontade de ganhar às outras equipas (…) sentia mais união porque festejávamos juntos quando estávamos em primeiro lugar."

(Aluno, 7.º ano)

No que diz respeito à dimensão da liderança, a implementação do modelo não promoveu este aspeto com tanta evidência como favoreceu o espírito de equipa. A expectativa inicial era que, com a aplicação do MED, a vertente de liderança emergisse de forma mais clara. No entanto, apesar desta constatação, alguns testemunhos revelaram precisamente o contrário, identificando momentos em que sentiram necessidade de assumir um papel de liderança. Quando questionados sobre se se sentiram líderes em algum momento das aulas, alguns alunos responderam afirmativamente que sentiram essa necessidade.

Não obstante os testemunhos que evidenciam comportamentos de liderança, esta dimensão não se revelou expressiva entre a maioria dos alunos. Esta ausência poderá, em parte, ser atribuída às dinâmicas comportamentais desafiantes do grupo em questão. Foram frequentes os episódios de conflito, tensão e desentendimentos entre alunos, tanto de equipas distintas como da mesma equipa, o que dificultou a construção de um ambiente coeso e colaborativo. Nesse contexto, a emergência de lideranças orientadas para o bem comum mostrou-se limitada. Através da análise dos dados, é possível constatar que, ao contrário do espírito de equipa (que, apesar das dificuldades, foi vivenciado com maior intensidade) o sentido de liderança não se destacou de forma tão evidente.

6.5 Discussão

Este estudo teve como objetivo investigar o impacto do MED no desenvolvimento do espírito de equipa e da liderança dos alunos em modalidades coletivas, nas aulas de EF. Os dados quantitativos não apresentaram diferenças significativas entre os dois momentos, no que diz respeito à liderança, ainda que se tivesse notado ligeiras melhorias. O desenvolvimento da competência de liderança revelou-se aquém do esperado, resultado não apenas do reduzido tempo de implementação do modelo, mas sobretudo devido a questões relacionadas com a assiduidade e pontualidade dos participantes. Desde as fases iniciais do estudo, houve a necessidade de abandonar a regra de atribuir funções específicas a cada aluno dentro de cada equipa, devido a essas questões. Estes fatores dificultavam a manutenção das funções atribuídas, uma vez que era necessário alterá-las a cada aula. Considerando que o foco do estudo era promover a liderança e o espírito de equipa, a única função que se manteve foi a rotação de "capitães" nas equipas, de modo a assegurar a continuidade do desenvolvimento dessas competências. Estas fragilidades comprometeram o sentido de responsabilidade individual, limitando, assim, as condições necessárias para a consolidação de uma liderança eficaz. Em contraponto, a competência relativa ao espírito de equipa evidenciou progressos significativos. A existência de equipas previamente constituídas, aliada a uma componente de competição saudável, potenciou uma maior interação entre os alunos, promovendo a entreajuda e, consequentemente, o fortalecimento do espírito de equipa. Estes resultados foram igualmente corroborados pelos dados qualitativos, nos quais os alunos relataram, através dos seus testemunhos, uma perceção de melhoria em ambas as competências referidas.

No presente estudo, verificou-se que a competência de espírito de equipa registou uma evolução positiva ao longo da implementação do MED, refletindo-se num aumento do envolvimento, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos. Estes resultados estão em consonância com os dados apresentados por Bessa, et al (2019), cuja revisão sistemática identificou o trabalho de equipa, a

cooperação e o cumprimento de regras como uma das variáveis sociais mais recorrentes e com efeitos mais consistentes no âmbito do MED, estando presentes em 14 dos 51 estudos analisados. Esta evidência reforça a ideia de que a estrutura cooperativa e a rotatividade de papéis promovidas pelo MED favorecem a construção de relações interpessoais positivas e o desenvolvimento de competências sociais essenciais. Em contraste, no que diz respeito à liderança, os resultados do presente estudo não revelaram diferenças estatisticamente significativas. Esta constatação vai ao encontro das conclusões da mesma revisão sistemática, onde se assinala que a liderança, embora mencionada, foi pouco explorada na literatura, estando presente apenas em quatro estudos. Tal como apontam os autores, esta escassa representação poderá estar relacionada com a complexidade do desenvolvimento desta competência, que exige, em muitos casos, períodos de intervenção mais alargados e estratégias pedagógicas mais intencionais e diferenciadas. Assim, os dados aqui obtidos sugerem que, apesar do MED criar condições para o exercício de papéis de liderança, o seu impacto efetivo nesta dimensão pode depender de fatores como a duração da implementação, o grau de autonomia concedido aos alunos e o acompanhamento por parte do professor. Deste modo, os resultados obtidos apontam para a necessidade de aprofundar a investigação sobre a liderança no contexto da EF, sobretudo através de estudos com maior duração temporal e foco específico nesta variável.

6.6 Limitações

Entre as principais limitações do presente estudo, destaca-se, em primeiro lugar, a reduzida dimensão da amostra, quer ao nível do número total de alunos que participaram na intervenção, quer daqueles que efetivamente contribuíram para a recolha de dados. A exigência de consentimento informado por parte dos encarregados de educação revelou-se um entrave significativo, tendo resultado na participação de apenas sete alunos. Esta limitação comprometeu a

representatividade dos dados e, consequentemente, a possibilidade de formular conclusões generalizáveis ou robustas sobre o impacto do MED.

A duração limitada da implementação do MED constituiu igualmente um constrangimento relevante. O curto período de intervenção dificultou o desenvolvimento de hábitos consolidados de liderança e de cooperação entre os alunos, elementos essenciais para avaliar de forma mais consistente os efeitos da metodologia. Acresce que a própria dinâmica da turma, caracterizada por desafios comportamentais significativos, dificultou a aplicação regular e eficaz das estratégias propostas, impactando negativamente tanto a intervenção como a qualidade dos dados recolhidos.

Importa ainda referir que os dados obtidos dependiam essencialmente das respostas dos próprios alunos, o que, em contextos de baixa motivação ou de escassa autorreflexão, pode resultar em perceções pouco fiéis à realidade vivida. A variabilidade no grau de envolvimento e compromisso dos participantes constitui, assim, uma limitação adicional à fiabilidade das conclusões.

Enquanto EE, a inexperiência na condução de investigações empíricas constitui, por si só, uma limitação transversal a várias fases do estudo. A preparação e condução das entrevistas, por exemplo, careceram de maior profundidade e domínio técnico, o que poderá ter influenciado negativamente a riqueza e qualidade das respostas obtidas. Para além disso, limitações ao nível da gestão de tempo, da conciliação entre as exigências da prática letiva e da investigação, e do acesso limitado a formação metodológica aprofundada, foram também desafios sentidos, condicionando o rigor e a abrangência da investigação desenvolvida.

Embora o estudo proporcione algumas indicações relevantes sobre as potencialidades do MED, as limitações identificadas devem ser cuidadosamente consideradas na leitura e interpretação dos resultados, recomendando-se, para investigações futuras, um desenho metodológico mais robusto, com maior duração, amostras mais alargadas e supervisão investigativa contínua.

6.7 Conclusões

A utilização de uma metodologia mista, revelou-se uma mais-valia significativa, permitindo articular os dados e aprofundar a compreensão da experiência dos alunos. A complementaridade entre os dados quantitativos e qualitativos contribuiu para reforçar a validade das conclusões, permitindo captar nuances que dificilmente seriam identificadas através de uma única abordagem metodológica. Embora a dimensão da amostra tenha sido demasiado reduzida para permitir a formulação de conclusões definitivas quanto ao impacto do MED, os dados sugerem um contributo positivo nas dinâmicas de grupo, destacando-se, de fora mais evidente, o fator "espírito de equipa". Especificamente, os questionários aplicados revelaram um aumento na perceção dos alunos relativamente a este aspeto. Paralelamente, os testemunhos recolhidos nas entrevistas semiestruturadas reforçaram esta tendência, evidenciando melhorias na construção de objetivos comuns e no reconhecimento do valor do trabalho em equipa. No que diz respeito à liderança, os resultados foram globalmente positivos, embora menos expressivos, não apresentando diferenças significativas. Alguns alunos demonstraram progressos em competências como a tomada de decisão e a iniciativa, identificados tanto nos instrumentos quantitativos como nas reflexões individuais. No entanto, o impacto não foi transversal a todos os participantes. Tal limitação poderá estar associada ao reduzido tempo de implementação do MED, o que pode ter condicionado o pleno desenvolvimento de determinadas competências, sobretudo as que exigem maior maturação.

Conclui-se que o MED constitui uma estratégia pedagógica com potencial educativo, promovendo não apenas o desempenho físico dos alunos, mas também o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente o espírito de equipa, a empatia, o sentido de responsabilidade e a cidadania ativa. Para consolidar e expandir estes resultados, recomenda-se a realização de estudos

futuros com maior duração temporal e amostras mais diversificadas, de modo a permitir uma integração mais robusta e sustentada do MED no contexto da EF.

6.8 Referências

Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes*. Journal of School Health, 76(8), 397–401. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27.

Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R., Gouveia, É. R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine, 18*(4), 812–829.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, *34*(4), 642–659.

Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(1), 19–40.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *Ensinar a jogar: Fundamentos do jogo e do ensino dos jogos desportivos*. Porto, Portugal: FCDEF-UP.

Hastie, P. A. (2012). *Sport education: International perspectives*. New York, NY: Routledge.

Hastie, P. A., Martinez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2006). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(3), 255–272.

Hastie, P., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through Sport Education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(1), 25–35.

Hastie, P., Sinelnikov, O., & Guarino, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of Sport Education. *European Journal of Sport Science, 9*(3), 133–140.

Kinchin, G. D., & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student leadership in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(3), 245–258.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review, 18*(2), 205–219.

Reis, R. (2007). *Estudo das qualidades psicométricas do LBDQ - Forma XII* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Estudo Geral. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/20356

Santos, C. (2017). *Grupos focais: Uma reflexão metodológica* (CIES e-Working Paper 211/2017). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – ISCTE-IUL. http://hdl.handle.net/10071/14533

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

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

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

Sinelnikov, O. A. (2009). Sport Education for teacher education: A physical education teacher educator's perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(2), 143–156.

Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2014). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine, 46*(5), 482–488.

Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2011). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*(1), 1–12.

Ward, P., Parker, M., & Sutherland, S. (2011). A study of the impact of a Sport Education curriculum model on students' motivation for physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(2), 173–190.

World Health Organization (WHO). (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

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.

7. Considerações Finais

Finalmente cheguei aqui! O EP representou os primeiros passos no meu percurso como docente. Constituiu uma oportunidade ímpar para articular a teoria à prática, num processo constante de confronto com os desafios reais da

profissão. Cada momento vivenciado foi um convite à adaptação, à reflexão crítica e à melhoria contínua da minha prática educativa. Fui constantemente desafiado a tomar decisões em tempo real, a reformular estratégias de ensino e a encontrar respostas criativas para os obstáculos que emergiram. Este processo revelou-me que ser professor vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. É, acima de tudo, um exercício contínuo de crescimento e transformação, tanto pessoal como profissional, um caminho de descoberta para o professor e para o aluno.

A escola que me acolheu teve um papel determinante nesta jornada. O ambiente formativo que encontrei, aliado ao espírito colaborativo dos colegas de estágio e à orientação atenta dos orientadores, constituiu um verdadeiro alicerce para o meu desenvolvimento. Este espaço permitiu-me errar, refletir e aprender com os meus próprios erros, sendo um privilégio raro e essencial no processo formativo. Cada interação com os alunos foi uma oportunidade de crescimento, sobretudo na construção de relações baseadas na confiança, no respeito e na empatia. Compreendi que o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas sim um orientador, um facilitador de aprendizagens e um agente ativo no desenvolvimento integral dos alunos.

Ao terminar esta etapa, sou invadido por um sentimento ambivalente: por um lado, sinto a alegria e o alívio de ter concluído uma fase tão exigente e marcante; por outro, emerge uma nostalgia inesperada. A escola, os alunos, os colegas, todos aqueles que partilharam esta experiência comigo, deixaram uma marca profunda. A todos, expresso o meu mais sincero agradecimento. Espero ter conseguido impactar positivamente cada um deles, assim como todos eles deixaram uma marca indelével em mim. Desde o primeiro momento, procurei ser mais do que um professor, quis ser uma presença atenta, um apoio, alguém que promovesse momentos de aprendizagem significativos, mas também de alegria, crescimento pessoal e partilha.

Sinto que cresci como futuro docente e como ser humano. Trabalhei com empenho, com dedicação, e creio que a minha atuação foi pautada por um

compromisso constante com a melhoria e em busca da excelência. Estou satisfeito, sereno e confiante com o caminho que percorri, pois dei sempre o melhor de mim.

Finalmente, aprendi a caminhar. Estes foram apenas os primeiros passos, mas agora sinto-me preparado para seguir o meu percurso com autonomia, consciência e responsabilidade. Todas estas vivências permanecerão comigo como pilares de uma construção que apenas agora começou. Entro agora num mundo novo, complexo, exigente, cheio de desafios, mas levo comigo a convicção de que estarei também, a partir de agora, a ensinar outros a dar os seus próprios passos. Porque também eu fui aluno neste processo. E continuarei sempre a aprender.

8. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade. (2024). *Regulamento interno* (versão reduzida). Recuperado de https://www.agrupamento-eugenioandrade.org/documentos-estruturantes/

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning, 27*(6), 12–25. https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 1, pp. 29–46). Porto, Portugal: Editora FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18(1), 5-8.*

Casey, A., & O'Donovan, T. (2015). Experiencing Sport Education: Students' Responses to an Artistic Gymnastics Season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 205–222.

Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.

Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65–81.

Fernandes, D. (2009). *A avaliação das aprendizagens: Sucesso para todos?* Porto: Porto Editora.

Freire, J. B. (2006). *Educar pelo esporte*. Campinas, SP: Autores Associados.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013*). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (7th ed.*). New York, NY: McGraw-Hill.

Graça, A., & Mesquita, I. (2023). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos – Ensinar a jogar* (pp. 9–54). Porto: FADEUP.

Hastie, P., Sinelnikov, O., & Guarino, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of Sport Education. *European Journal of Sport Science, 9*(3), 133–140.

Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 64–74.

Hoffmann, J. (2012). *Avaliação: Mito & desafio – Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Mediação.

Jewett, A., & Bain, L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

López-Pastor, V. M. (2012). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física*. Barcelona, Espanha: INDE.

Kirk, D. (2010). Physical education futures. London: Routledge.

Medeiros, A. (2010). *Planeamento e organização do ensino em educação física*. Porto: Campo das Letras.

Mesquita, I., Borges, M., & Rosado, A. (2010). *Avaliando a eficácia da instrução e do feedback em educação física*. Lisboa: FMH Edições.

Mesquita, I., & Farias, C. (2012). A perspetiva dos modelos de ensino na formação de professores de Educação Física: O caso do Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 34*(3), 621–636.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review, 18*(2), 205–219.

Metzler, M. W., & Colquitt, G. T. (2021). Instructional models for physical education (4ª ed.). Routledge.

Monteiro, P. (2013). *A obtenção do sucesso no ensino da Educação Física em turmas numerosas: Superação de dificuldades e procura de estratégias* [Relatório de estágio]. Coimbra: FCDEF.

Neira, M. (2009). *Educação Física: Cultura corporal e educação*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.

Organização Pan-Americana da Saúde. (2019, 22 de novembro). Novo estudo liderado pela OMS aponta que maioria dos adolescentes não pratica atividade física suficiente. Recuperado de https://www.paho.org/pt/noticias/22-11-2019-novo-estudo-liderado-pela-oms-aponta-que-maioria-dos-adolescentes-nao-pratica

Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401–418.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* (S. da Silva, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1998)

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376–391). Macmillan.

Roldão, M. C. (2009). Concepção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In *M. C. Roldão (Ed.), Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor* (pp. 55–67). Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa, Portugal: FMH Edições.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (1999). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Shea, J. B., & Morgan, R. L. (1979). *Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill*. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, *5*(2), 179–187.

Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Boston: McGraw-Hill.

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

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar educação física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Silva, C., & Teixeira, M. (2013). Experiências de estágio: Contribuições para a transição universidade-trabalho. Paidéia (Ribeirão Preto), 23(54), 103–112. https://doi.org/10.1590/1982-43272354201312

Silva, P., Marques, A., Mata, L., & Rosa, C. (2016). *Planificação e avaliação em Educação Física.* Coimbra: Almedina.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4–18.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexos

Anexo A - Modelo Plano de Aula

Plano de Aula nº		**modalidade –**	
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO:		**DATA:**	**HORA:** **DURAÇÃO:**
ANO/TURMA:	**Nº ALUNOS:**	**LOCAL:**	
MATERIAL:			

FUNÇÕES DIDÁTICAS DOS CONTEÚDOS:			
OBJETIVOS GERAIS: **Motores**: **Cognitivos**: **Socioafetivos**:			
	Conteúdos/obj. específicos	**Exercício/Situação de Aprendizagem**	**Critérios de Êxito**
INICIAL			
FUNDAMENTAL			
FINAL			

Anexo B - Modelo Tabela Registo Diário

Turma: B	Registo diário (Dezembro)							
03/dez	03/dez	05/dez	10/dez	10/dez	12/dez	17/dez	17/dez	19/dez
		+	-			FI	FI	
FP		A	A					
FI	FI	FI	FP + FI		FJ	FP + FI	-	FP + FI
FP + FI			A	-		FP + FI		FI
		M			FJ		C	FJ
			A					
			-	-				
		FP + FI	FI		FJ	FJ		FJ
			FP + FI					
		FI						FI
FJ	FJ	FI	A					A
		A	A	-				A
			-					

Faltas					
M	FM	FI	FP	FJ	A
Falta de Material	4ª Falta de Material (Falta Injustificada de Presença)	Falta Injustificada	Falta de Pontualidade	Justificada	Atraso

Comportamento				
+	-	++	--	C
Destacou-se pela positiva	Destacou-se pela negativa	Destacou-se muito pela positiva	Destacou-se muito pela negativa	Comportamento Negativo

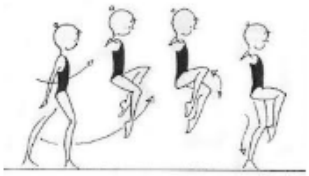
Anexo C - Exemplo Formulário

4- O ajudante, na ajuda do rolamento engrupado à frente, coloca as mãos: 1 ponto



- a) Uma na parte de trás do pescoço e a outra na parte de trás da coxa
- b) Uma nas costas e a outra no pescoço
- c) Uma na cabeça e a outra no fim das costas

5- O salto de gato e o salto de tesoura são: * 1 ponto

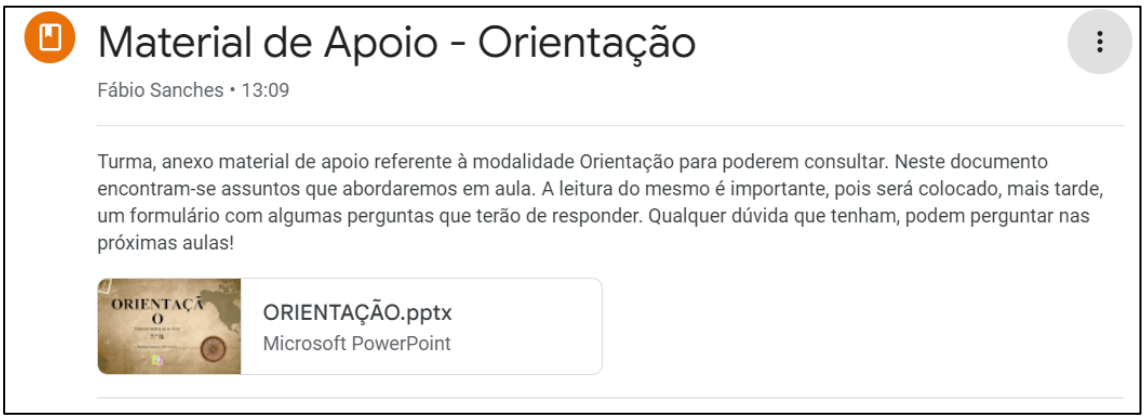


- a) Elementos de continuação
- b) Elementos de ligação
- c) Elementos de beleza

6- Qual destes equipamentos NÃO faz parte da Ginástica de Solo? * 1 ponto

- a) Colchão praticável
- b) Plinto
- c) Barra fixa

Anexo D - Exemplo Material de Apoio



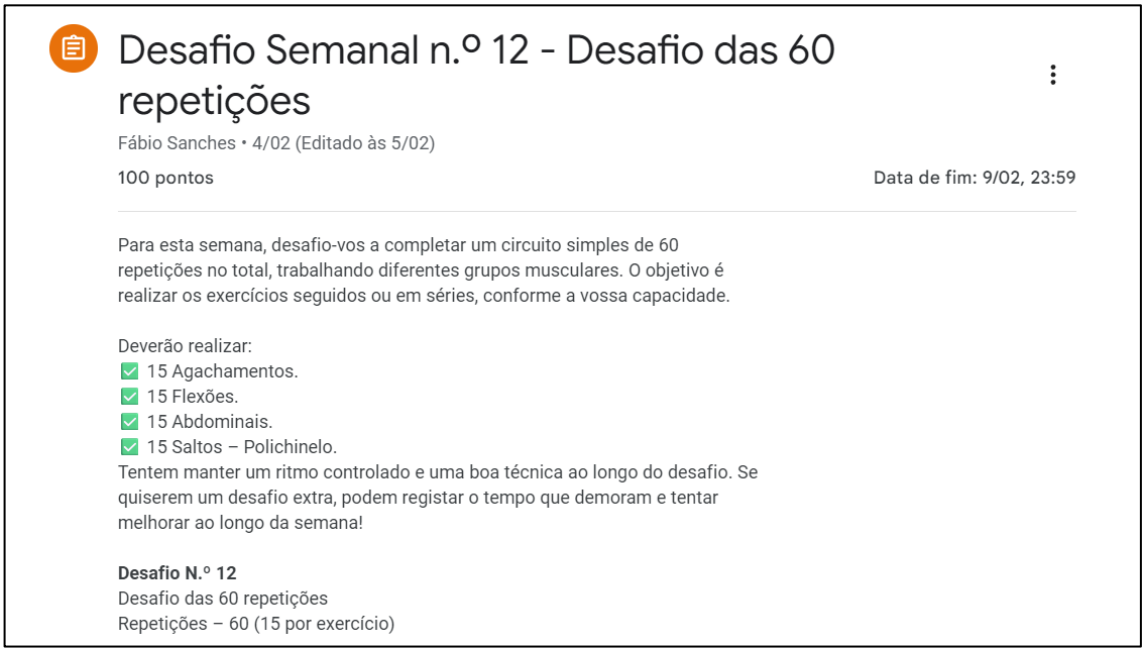
Material de Apoio - Orientação

Fábio Sanches • 13:09

Turma, anexo material de apoio referente à modalidade Orientação para poderem consultar. Neste documento encontram-se assuntos que abordaremos em aula. A leitura do mesmo é importante, pois será colocado, mais tarde, um formulário com algumas perguntas que terão de responder. Qualquer dúvida que tenham, podem perguntar nas próximas aulas!

ORIENTAÇÃO.pptx
Microsoft PowerPoint

Anexo E - Exemplo Desafio Semanal



Desafio Semanal n.º 12 - Desafio das 60 repetições

Fábio Sanches • 4/02 (Editado às 5/02)

100 pontos

Data de fim: 9/02, 23:59

Para esta semana, desafio-vos a completar um circuito simples de 60 repetições no total, trabalhando diferentes grupos musculares. O objetivo é realizar os exercícios seguidos ou em séries, conforme a vossa capacidade.

Deverão realizar:
✅ 15 Agachamentos.
✅ 15 Flexões.
✅ 15 Abdominais.
✅ 15 Saltos – Polichinelo.
Tentem manter um ritmo controlado e uma boa técnica ao longo do desafio. Se quiserem um desafio extra, podem registar o tempo que demoram e tentar melhorar ao longo da semana!

Desafio N.º 12
Desafio das 60 repetições
Repetições – 60 (15 por exercício)

Anexo F - Cartaz do torneio Andebol (5x5)



Anexo G - Questionário de Cooperação Desportiva - Almeida et al. (No Prelo)

1	Se todos nos esforçarmos e nos ajudarmos uns aos outros, a equipa irá melhorar e alcançar os seus objectivos.					
2	Eu colaboro com os meus colegas e com a minha Chefia, sejam quais forem as circunstâncias do trabalho a desempenhar.					
3	É tão importante cooperar fora do contexto laboral como dentro, embora eu me considere um profissional.					
4	Quando ajudo a minha Chefia, seguindo as suas instruções e empenhando-me nas minhas tarefas, espero que ela o reconheça, dando-me *feedback* ou recompensando-me.					
5	Coopero com a minha Chefia, independentemente de ter ou não um papel decisivo para o resultado final do trabalho que temos em mãos.					
6	Colaboro com todos os elementos da minha equipa, ainda que existam alguns que não ajudem os outros.					
7	Trabalho conjuntamente com a minha Chefia, independentemente de ter ou não um papel decisivo para o resultado final do trabalho e dos resultados que possa receber.					
8	Quando com o meu trabalho ou com o meu esforço ajudo algum colega a desempenhar as suas tarefas, espero ser reconhecido de alguma forma.					
9	Sigo sempre as instruções da minha Chefia e acato as suas decisões, chegando a sacrificar as minhas próprias ideias.					
10	Para concretizar os objectivos da equipa, temos de nos ajudar uns aos outros fora ou dentro do contexto laboral, em questões da vida pessoal.					
11	Esforço-me muito no desempenho do meu trabalho, mesmo que isso signifique competir com algum colega.					
12	A minha cooperação com os meus colegas e a minha Chefia depende da colaboração que eles me dão a mim.					
13	Eu colaboro com os meus colegas, mesmo que estes tenham competências mais desenvolvidas do que eu.					
14	Eu coopero no meu trabalho, mesmo que não se note, por exemplo, fazendo tarefas que são úteis para outros.					
15	Se todos cooperarmos, a equipa fica mais unida e pode render mais ou trabalhar melhor.					

Anexo H - Estudo das Qualidades Psicométricas do LBDQ – Forma XII

1. Nunca	2. Raramente	3. Por vezes	4. Com frequência	5. Sempre

O meu chefe...

1. Tem atitudes claras para com o grupo.	1	2	3	4	5
2. Distribui tarefas específicas a diferentes membro do grupo.	1	2	3	4	5
3. Estabelece prazos para o trabalho a realizar.	1	2	3	4	5
4. Define padrões de actuação.	1	2	3	4	5
5. Insiste no uso de procedimentos uniformes.	1	2	3	4	5
6. Insiste para que os membros do grupo sigam a regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
7. Informa os membros do grupo sobre o que s espera deles.	1	2	3	4	5
8. Decide sobre o que deve ser feito e como dev ser feito.	1	2	3	4	5
9. Certifica-se que o seu papel no grupo compreendido por todos.	1	2	3	4	5
10. Ensaia as suas ideias com o grupo.	1	2	3	4	5
11. Esforça-se pouco para que se torne agradáve ser membro do grupo.	1	2	3	4	5
12. Guarda a informação para si.	1	2	3	4	5
13. Recusa-se a explicar as suas decisões.	1	2	3	4	5
14. Decide sem consultar o grupo.	1	2	3	4	5
15. Trata todos os membros do grupo como iguais.	1	2	3	4	5
16. É aberto à mudança.	1	2	3	4	5
17. É simpático e acessível.	1	2	3	4	5
18. É capaz de pôr em prática sugestões do grupo.	1	2	3	4	5
19. Informa com antecedência sobre mudança a efectuar.	1	2	3	4	5
20. Preocupa-se com o bem-estar pessoal do membros do grupo.	1	2	3	4	5

Anexo I - Guião da Entrevista

Sobre a experiência na Educação Física

1. O que mais gostas de fazer nas aulas de Educação Física?
2. Achas que as modalidades praticadas (Basquetebol e Tag-Rugbay) ajudaram a promover o trabalho em equipa? Porquê?
3. Preferes atividades em grupo ou individuais? Porquê?

Sobre o espírito de equipa

4. O que significa para ti "trabalhar em equipa" numa aula de Educação Física? Sentiste que trabalhaste sempre em equipa?
5. Achas que as aulas ajudam os alunos a colaborarem melhor uns com os outros? Como?
6. Como te sentias quando a tua equipa perdia um jogo? Sentes que se estivesses no comando, o resultado poderia ser diferente?

Sobre liderança

7. Sentiste-te num papel de liderança em algum momento das aulas? Como te sentiste?
8. O que faz, na tua opinião, uma pessoa ser um bom líder numa equipa? Que estratégias deve usar? O que tu farias se tivesses de liderar uma equipa?
9. Achas que as aulas de Educação Física ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de liderança? Porquê? E como?

Opiniões e sugestões

10. O que achas que poderia mudar nas aulas para melhorar o trabalho em equipa?
11. A tabela que coloquei em todas as aulas desde que iniciámos este modelo, motivou-te a dares mais de ti? Não sentiste mais o espírito de competição? Porquê?
12. Achas que todos os alunos participam da mesma forma nas atividades? Se não, por que achas que isso acontece?
13. Se não te sentias motivado, o que achas que proporcionou essa situação? Achas que trabalhar em equipa não te fez seres mais motivado/a?

Anexo J - Registo de Pontuação de Basquetebol

Número de aula	Equipas	Pontuação
Aula 3 e 4	Equipa azul	4º
	Equipa vermelha	3º
	Equipa amarela	2º
	Equipa S/ Colete	1º
Aula 5	Equipa azul	2º
	Equipa vermelha	3º
	Equipa amarela	4º
	Equipa S/ Colete	1º
Aula 6	Equipa azul	3º
	Equipa vermelha	2º
	Equipa amarela	4º
	Equipa S/ Colete	1º
Aula 9	Equipa azul	1º
	Equipa vermelha	4º
	Equipa amarela	2º
	Equipa S/ Colete	3º

BASQUETEBOL	Tabela Diária (AULA 3 E 4)										
	Aquecimento	Drible	Passes	10 Passes	Jogo				Cond. Fisica	Desafios Semanais	TOTAL
Equipa 1	1º	3º	4º	0	1				2	-	3º
Equipa 2	3º	4º	2º	0	1				1	-	4º
Equipa 3	2º	2º	3º	1	1				1	-	2º
Equipa 4	4º	1º	1º	1+1+1+1	1				1	-	1º

BASQUETEBOL	Tabela Diária (AULA 5)										
	Aquecimento	Jogos	Desafio S	Assiduidade							TOTAL
Equipa 1	1º	3	0	0							3º
Equipa 2	3º	9	1	0							2º
Equipa 3	4º	6	0	0							4º
Equipa 4	2º	9	0	1							1º

BASQUETEBOL	Tabela Diária (AULA 6)										
	Aquecimento	Lançamento	Jogo	Desafio S	Assiduidade						TOTAL
Equipa 1	2º	2º	3º	0	0						2º
Equipa 2	4º	4º	1º	0	3						3º
Equipa 3	3º	3º	4º	0	0						4º
Equipa 4	1º	1º	2º	0	0						1º

BASQUETEBOL	Tabela Diária (AULA 9)										
	Aquecimento	Jogo	Assiduidade	Desafio S	C.F						TOTAL
Equipa 1	3	4º	2	0	3						4º
Equipa 2	3	1º	2	0	3						1º
Equipa 3	3	2º	3	0	3						2º
Equipa 4	3	3º	2	0	3						3º

Anexo K - Exemplo de Avaliação Diagnóstica

					Estudante Estagiário:	
		Ano: 7.º	Turma:		Data:	
		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - VOLEIBOL				
Nº	Conteúdos / Nome	Serviço por baixo	Passe	Finalização	Atitude ofensiva	Atitude Defensiva
1						
2						
3						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
15						
16						