Mais do que um movimento: Uma experiência com a Aprendizagem Cooperativa em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Josué Filipe Ricardo Pereira

Porto, junho 2025

Ficha de catalogação

Pereira, J. (2025). Mais do que um movimento - uma experiência com a Aprendizagem Cooperativa em Educação Física. Porto: J. Pereira. Relatório de Estágio Profissional, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS – CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO DE QUALIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS, ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO SOCIAL

Dedicatória

Em primeiro lugar, quero dedicar este documento a Deus, cuja fidelidade me permitiu chegar aqui, guiando e orientando cada passo.

Em segundo, dedico este relatório à minha família, nomeadamente à minha noiva, aos pais, aos meus irmãos e aos meus avós, que me apoiaram e se fizeram presentes ao longo deste percurso, acreditando que este dia haveria de chegar.

Em terceiro e último lugar, aos meus amigos e companheiros de estágio que me incentivaram a caminhar e a aproveitar este momento de estágio com ânimo.

Agradecimentos

Aos meus **professores da FADEUP** que se dedicaram ao longo destes dois anos e contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Ao meu **Professor cooperante**, Pedro Marques, por ter estado presente ao longo deste ano de estágio, aconselhando e orientado as minhas decisões. Por ter permitido novas experiências e ajudado a envolver-me na comunidade escolar.

À **Professora orientadora**, Paula Batista, por ter-me guiado ao longo da redação deste documento e por fornecer as ferramentas necessárias para o meu desenvolvimento profissional.

Ao **Grupo Disciplinar de Educação Física**, com principal atenção à professora Tânia Sousa por toda a ajuda ao despertar para a diversidade do ensino na escola.

À **Escola cooperante** que me recebeu com carinho para a realização do estágio profissional

Aos meus **alunos**, pois sem eles toda esta experiência teria sido sem sentido.

À **Tracy Monteiro**, que se mostrou disponível para abrir novos horizontes dentro do ambiente do ensino.

Ao meu **Deus**, que em todos os momentos cuidou de mim. Nas boas e más decisões encheu-me com a sua graça e misericórdia e me fez “repousar em pastos verdejantes” (Salmos 23:2). Em períodos de medo e insegurança deu-me a paz e a alegria que precisei.

À minha linda **Noiva, Raquel Pereira**, que me animou quando me sentia perdido, que me motivou a seguir em frente e a nunca desistir. Que me ajudou a valorizar a arte do ensino e a desejar finalizar este ciclo da minha vida.

Aos meus **pais e irmãos**, que abdicaram tantas vezes de momentos em família para que conseguisse concluir este ano. Que sempre me guardaram nas suas orações para que fosse mantida a esperança dentro de mim e que de alguma maneira eu fosse consolado.

Aos meus **tios e avós**, que cuidaram de mim enquanto estive longe de casa. Que traziam sorrisos e brincadeiras depois de dias difíceis.

Aos meus **Amigos**, que sempre se preocuparam em saber como estava o meu percurso académico, que me apoiaram e incentivaram a olhar em frente.

Aos meus **companheiros de Estágio**, que de tantas formas aconselharam e partilharam as suas opiniões para o bem de todos, sem nunca olhar apenas para si mesmos.

Obrigado
por todo o vosso apoio!

Índice

Dedicatória III
Agradecimentos IV
Índice de Anexos VIII
Índice de Tabelas/Quadros IX
Índice de Figuras X
Resumo XI
Abstract XII
Lista de abreviaturas XIII
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 2
3. Contextualização Profissional 4
3.1. A Escola Cooperante 4
3.2. O Núcleo de Estágio e o Grupo Disciplinar 5
4. Enquadramento Profissional 6
4.1. Da (des)construção de entendimentos e conceções 6
4.2. Uma conceção precipitada 7
4.3 Expectativas iniciais para o Estágio Profissional 7
4.4 A responsabilidade do “Ser Professor” 9
4.5. As relações sociais no ambiente escolar e na Educação Física 10
5. Organização e Gestão das Aprendizagens 12
5.1. Do Ensino Secundário ao Ensino Básico 12
5.1.1. A turma residente 13
5.2. Do planeamento anual ao plano de aula – uma construção social e pessoal 14
5.3. Área das Atividades Físicas 22
5.3.1. Os desafios encontrados e as tomadas de decisão 22
5.3.1.1. Gestão 23
5.3.1.2. Orientação das aprendizagens – Tomadas de Decisão e conceitos socioafetivos 25
5.3.2. Os Modelos de Ensino na estruturação do ensino 28
5.4. Área dos Conhecimentos 31
5.5. A experiência de lecionação com o 5º ano de escolaridade 33

6. Desenvolvimento Profissional 34
6.1. Os Benefícios da Aprendizagem Cooperativa nas Relações Interpessoais em Educação Física 34
6.1.1. Resumo 34
6.1.2. Abstract 35
6.2 Introdução 36
6.3. Objetivos 41
6.4. Metodologia 41
6.4.1. Contexto e participantes 42
6.4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados 45
6.4.3. Procedimentos de análise dos dados 48
6.5. Resultados 49
6.6. Discussão 65
6.7. Conclusão 69
6.8. Referências Bibliográficas 70
7. Envolvimento na Comunidade Escolar 73
7.1 Atividades da EC 73
8. Considerações Finais 74
Referências Bibliográficas 76
Anexos XIV

Índice de Anexos

Anexos XIV
Anexo 1 – Planeamento anual XIV
Anexo 2 – Planeamento anual adaptado XV
Anexo 3 – Avaliação Final de Atletismo - orientada para as ações técnicas XVI
Anexo 4 – Avaliação Final de Futebol - orientada para os comportamentos táticos XVI
Anexo 5 – Exemplo de Plano de Aula XVII
Anexo 6 – Documento de sequências de batimentos utilizadas no MED. XVIII
Anexo 7 – Avaliação Diagnóstica de Futebol XXII
Anexo 8 – Unidade Didática da modalidade de Futebol XXIII

Índice de Tabelas/Quadros

Quadro 1: Distribuição do número de aulas pelas Unidades Didáticas 15
Tabela 2: Matriz Sociométrica referente aos dados recolhidos no teste sociométrico 59
Tabela 3: Lançamento de dados na matriz 60
Tabela 4: Lançamento de dados na matriz: Preferências 60

Índice de Figuras

Figura 1: Sociograma do aluno com maior PV 62
Figura 2: Sociograma do aluno 11 62
Figura 3: Sociograma do aluno 16 63
Figura 4: Sociograma do aluno 18 63
Figura 5: Sociograma do aluno 25 63
Figura 6: Sociograma do aluno 7 64
Figura 7: Sociograma do aluno com maior número de RV 64
Figura 8: Sociograma do aluno considerado isolado 65

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio profissional, integrado no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio profissional decorreu numa escola em Vila Nova de Gaia, numa turma do 10.º ano de escolaridade e contou com a orientação do professor cooperante, da escola e da orientadora da faculdade. O presente documento tem como objetivo relatar o processo de desenvolvimento profissional ao longo do ano letivo no âmbito da construção da identidade docente de um estudante-estagiário (Josué Pereira). São expostas as decisões tomadas relativas ao planeamento, realização e avaliação do ensino. Adicionalmente, são apresentadas as demais atividades realizadas no seio do Grupo Disciplinar de Educação Física, nomeadamente a participação no *Dragon Force*. Está igualmente inserido neste documento um estudo de investigação enquadrado na utilização de estratégias associadas ao Modelo da Aprendizagem Cooperativa com vista à promoção de interações sociais com o objetivo de garantir a participação equitativa de todos os alunos numa unidade de ensino de futebol. Deste modo, foram implementadas estratégias como a realização de trabalhos de grupo, com o intuito de criar oportunidades que assegurassem o envolvimento de todos os alunos, bem como a atribuição de tarefas concebidas para promover a aprendizagem. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que oferecem uma análise reflexiva sobre as experiências vivenciadas ao longo do estágio profissional.

PALAVRAS–CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO DE QUALIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS, ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO SOCIAL

Abstract

This report is part of the school placement, integrated into the curriculum of the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The school placement took place at a school in Vila Nova de Gaia, with a 10th-grade class, under the guidance of the cooperating teacher from the school and the faculty supervisor.The purpose of this document is to describe the process of professional development throughout the academic year in the context of building the teaching identity of a student-teacher (Josué Pereira). It outlines the decisions made regarding the planning, execution, and assessment of teaching. Additionally, it presents other activities carried out within the Physical Education Department, including participation in the Dragon Force program.This document also includes a research study focused on the use of strategies associated with the Cooperative Learning Model to promote social interactions, aiming to ensure equitable participation of all students in a football teaching unit. Strategies such as group work were implemented to create opportunities that ensured the involvement of all students, as well as the assignment of tasks designed to foster learning. Finally, the report concludes with final reflections, offering an analytical perspective on the experiences encountered during the school placement.

KEYWORDS**:** PHYSICAL EDUCATION, QUALITY TEACHING, SOCIAL RELATIONS, TEACHING-LEARNING, SOCIAL INCLUSION

Lista de abreviaturas

AC - Aprendizagem Cooperativa

AD - Avaliação Diagnóstica

AGD - Animação e Gestão Desportiva

AS - Avaliação Sumativa

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EI – Estudo de Investigação

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto do Porto

MAC - Modelo da Aprendizagem Cooperativa

MAPJ - Modelo da Abordagem Progressiva ao Jogo

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PC - Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professora Orientadora

TGFU - Teaching Games For Understanding

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do segundo ano do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tem como objetivo documentar o processo formativo e as experiências adquiridas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este estágio constitui uma etapa essencial na transição da formação académica para a prática profissional, permitindo ao Estudante-Estagiário (EE) desenvolver competências pedagógicas, sociais e profissionais fundamentais para o exercício da docência.

No contexto da Educação Física (EF), a prática docente tem sido influenciada por boas práticas pedagógicas e estudos recentes que destacam a relevância de uma abordagem inclusiva e centrada no aluno. De acordo com as diretrizes da UNESCO (2015), a EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo competências motoras, sociais e emocionais. A formação inicial de professores, como defendem Altet (2001) e Batista, Silveira e Pereira (2014), assume-se como um espaço privilegiado para a construção de uma identidade docente reflexiva e crítica, capaz de responder às exigências de um sistema educativo em constante evolução.

O estágio decorreu numa Escola Cooperante (EC) na cidade de Vila Nova de Gaia, cujo projeto educativo valoriza a formação integral dos alunos, promovendo valores como a inclusão, o respeito e a responsabilidade social. As atividades desenvolvidas incluíram a planificação, execução e avaliação de aulas, bem como a participação em iniciativas escolares, o que contribuiu para a consolidação das competências profissionais e interpessoais necessárias ao ensino.

O EP foi marcado pela presença de um Núcleo de Estágio (NE), constituído por quatro EE da FADEUP. Contou ainda com o apoio de dois elementos cruciais para o desenvolvimento da prática docente: o Professor Cooperante (PC), que esteve presente ao longo do ano letivo e guiou todo o processo relacionado com a EC. Batista et al. (2014), apresentam o PC como uma peça fundamental no

processo formativo do EE, no sentido que apoia e orienta a prática dentro de um contexto; e a Professora Orientadora (PO) que conferiu, aos diferentes elementos do NE, ferramentas teórico-práticas, com o intuito de potenciar a nossa prática.

Este relatório apresenta a seguinte estrutura: a) Enquadramento Pessoal, onde é apresentado de forma resumida o percurso de vida até ao momento de finalização deste curso; b) Contextualização Profissional, onde é exposto o contexto em que fui inserido para a realização do EP; c) Enquadramento Profissional, em que é desenvolvido um conjunto de conceito teóricos que serviram de apoio para otimizar a minha prática ao longo do ano letivo; d) Organização e Gestão das aprendizagens, onde são explorados os diferentes níveis de atuação no contexto – planeamento e tomadas de decisão; e) Desenvolvimento Profissional, onde está a inserido a componente de investigação realizada no âmbito das normas de EP; E por último as considerações finais sobre o processo do EP.

Este documento tem como finalidade apresentar uma análise detalhada das práticas realizadas, refletindo sobre os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas. A metodologia utilizada para a sua elaboração baseou-se numa abordagem reflexiva e fundamentada em literatura atual, como forma de assegurar a qualidade e a pertinência da análise apresentada.

2. Enquadramento Pessoal

O Desporto sempre esteve presente na minha vida. Desde cedo comecei a praticar Basquetebol e Natação. A prática destas duas modalidades, prendeu a minha atenção ao mundo desportivo. Porém, houve um período temporal no qual o meu contacto desportivo foi alimentado apenas pela disciplina de EF, devido a algumas dificuldades familiares.

A minha personalidade não facilitou o meu envolvimento na escola. Tinha dificuldade em fazer novas amizades e em saber estar com colegas que pouco conhecia. A minha baixa autoestima caracterizava a forma como me relacionava

com eles, e por isso, afastava-me. A EF, serviu para combater este problema na altura. Através de interações forçadas em contexto de aula, senti-me mais à vontade em estar e participar com os meus colegas nas tarefas propostas pelos professores.

A experiência pessoal que referi corrobora a importância de que a EF abranja a preocupação com questões de inclusão e interações sociais e dedique tempo às mesmas. Além de ser considerada um meio pelo qual crianças e adolescentes têm o primeiro contacto com atividades físicas organizadas e estruturadas, e permitir o desenvolvimento motor dos alunos (Miquelin, Fernandes, Pagan & Silva, 2015). É nesta dimensão que perceciono a importância de fornecer as oportunidades necessárias para que os alunos desenvolvam competências socais através da EF.

Nos dias que correm, é observável que contextos de vida desequilibrados são apresentados como ameaças ao processo de aprendizagem no campo social das crianças. Por outras palavras, Molina & Del Prette (2006) destacam que a aprendizagem dos alunos é fruto do tipo de interações do indivíduo com o meio em que está inserido.

Através dos benefícios sentidos ao longo da minha escolaridade pela ação e intervenção da EF, surgiu um desejo de enveredar pela área do ensino. O facto de ter compreendido a importância que a EF teve no meu percurso, levou-me a querer conjugar estas duas áreas – Desporto e Ensino – pelo que me candidatei à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Tal como Oliveira (2022) explica, a introdução precoce do Desporto nas crianças traz inúmeras vantagens, não só motoras, mas também sociais. Deste modo, encaro a profissão do professor de EF como uma responsabilidade de levar o aluno não só a compreender e a desenvolver capacidades físicas, mas também fornecer as ferramentas necessárias para saber estar no meio em que está inserido.

Este objetivo guiou-me ao longo de 5 anos até ao momento presente, em que reflito sobre as minhas competências profissionais enquanto Professor de EF.

3. Contextualização Profissional

3.1. A Escola Cooperante

No sentido de desenvolver as minhas competências profissionais, a EC foi crucial para a definição de um ponto de partida, ou seja, para dar início ao processo de construção da minha identidade profissional enquanto professor de EF.

Batista et al.(2014), reportam que estar inserido numa escola sob a supervisão e apoio de um PC é uma mais valia para a formação de um EE. De acordo com este propósito, a EC que me acolheu, localizada na cidade de Vila Nova de Gaia, é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo que estima valores como a aprendizagem permanente; a responsabilidades; o respeito e igualdade; a atitude proactiva; a integridade e lealdade; a fraternidade e espírito de equipa. Além disso, procura suscitar a criatividade e a clareza de ideias. A escola acompanha os alunos desde o pré-escolar até ao 12.º ano, assumindo como missão oferecer uma formação integral que valoriza o saber e promove o desenvolvimento pleno das dimensões humana, social, cultural e ética (Projeto Educativo da Escola Cooperante, 2023-2026, p.30)

Relativamente ao ensino secundário, os cursos oferecidos seguem planos próprios, devidamente aprovados pela Portaria n.º 272/2019, de 27 de agosto. Estes distinguem-se dos cursos regulares por conferirem uma dupla certificação, permitindo aos alunos a possibilidade de prosseguir estudos no ensino superior ou ingressar diretamente no mercado de trabalho, inclusivamente o curso de Animação e Gestão Desportiva (AGD) – curso com uma vertente desportiva. Os estudantes beneficiam ainda de alimentação e transporte financiados por fundos da União Europeia.

Acredito que a aposta nos valores pelos quais esta instituição é regida, em idades precoces, permitirá o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. De acordo com Oliveira (2022), a oferta de qualidade do ensino desportivo é crucial para o desenvolvimento dos alunos em diversos parâmetros, sejam eles motores, sociais, emocionais.

Um dos aspetos relevantes no que concerne à oferta de qualidade do ensino desportivo é o tipo de instalações dedicadas à prática desportiva. A EC integra dois pavilhões nas dimensões 40x20 metros, um ginásio de musculação, uma piscina com 15x8 metros. Na área exterior, os alunos podem usufruir de um campo de futebol de sete, quatro pistas (100 metros) com caixa de areia incorporada no final para a realização de saltos, mais uma pequena área de 10 metros dedicada ao lançamento do peso e disco, e um campo de andebol onde estão inseridos dois campos menores de basquetebol.

Além das instalações que a instituição proporciona aos alunos, existe uma preocupação para que estes tenham novas experiências e oportunidades para que os seus horizontes sejam alargados.

3.2. O Núcleo de Estágio e o Grupo Disciplinar

Esta etapa do percurso de formação profissional teve início no dia seis de setembro de 2024. Inicialmente foi apresentado o NE. Nesse mesmo dia foi realizada uma visita guiada pelos espaços do Colégio. Este processo foi organizado pelo PC, que desde logo se mostrou disponível para apoiar e orientar as nossas necessidades e dificuldades ao longo deste percurso. Alguns dias depois, foi marcada a primeira reunião do Grupo Disciplinar, na qual tive a oportunidade de participar e de conhecer os seis professores que constituíam este Grupo. Este departamento é o responsável pelas disciplinas do âmbito desportivo e atua na organização de eventos desportivos na EC, assim como na articulação com as estruturas pedagógicas da escola (conselhos de turma, conselho pedagógico).

A presença do PC contribuiu para perceber a importância deste “elemento central no processo formativo dos futuros professores”, tal como veiculado por Batista et al, (2014). Não se tratava apenas de acompanhar, mas também de elevar a qualidade da aprendizagem do EE, assim como de desenvolver a sua autonomia. Neste sentido, o PC atribuía responsabilidades com o objetivo de desenvolver competências pessoais e profissionais, através de ações pedagógicas.

O NE, constituído por quatro EE, por um PC e pela PO, procurou trabalhar em conjunto para a aquisição de competências e de conhecimentos inerentes à prática profissional. O processo reflexivo foi crucial para o processo de transformação e desenvolvimento dos EE, pois permitia a compreensão do grau de eficiência da aplicação dos conhecimentos. Altet (2001, p.26) menciona que o “Professor Profissional ou Reflexivo” é aquele que tem a capacidade de refletir sobre a sua prática, sendo que dessa reflexão emanam as estratégias necessárias para combater as dificuldades sentidas no contexto.

Na sua fase inicial, o processo de reflexão em conjunto com os elementos do NE não era regular, ocorrendo em formato informal em momentos de intervalo letivo. Porém, tornou-se progressivamente mais regular. Temas relacionados com as metodologias adotadas e com aspetos a considerar na elaboração do planeamento das aulas foram cada vez mais alvo de reflexão e discussão.

A colaboração dentro do NE não contribuiu apenas para desenvolver questões pessoais e profissionais, mas também sociais, nomeadamente, o espírito de trabalho de equipa. Isto foi reforçado através de tarefas coletivas e do apoio mútuo oferecido ao longo do ano letivo.

A observação e discussão serviram para repensar o tipo de docente que eu procuro ser, desconstruir uma ideia pré-concebida do que é ser professor, e formar uma ideia mais concreta em comparação com as minhas experiências passadas.

4. Enquadramento Profissional

4.1. Da (des)construção de entendimentos e conceções

O processo de aprendizagem proporcionado pelo plano de estágio revelou-se fundamental para aprofundar a compreensão sobre a ação do professor de EF. A experiência no Estágio Profissional (EP) foi decisiva para construir uma nova perspetiva sobre o papel docente, a relação do professor com o processo de aprendizagem, as suas responsabilidades e objetivos inerentes.

O contexto prático e real na escola, durante o EP, e sob a supervisão adequada, permite tanto desenvolver como desconstruir conceções predeterminadas, capacitando o EE a compreender o papel que em breve assumirá (Batista et al., 2014). Nesse sentido, e em conformidade com estes autores, torna-se fulcral que se estabeleça uma relação próxima entre o EE e o PC, sendo este último um modelo inspirador de um bom profissional.

4.2. Uma conceção precipitada

É interessante perceber a enorme influência que o ambiente tem sobre a cosmovisão de um indivíduo e sobre a sua opinião acerca de um uma imagem/figura ou assunto. No meu caso, o facto de ter tido contacto com inúmeros professores de EF, mas sempre por períodos de tempo muito reduzidos, contribuiu para uma perceção distorcida e limitada sobre a ação e a exigência de um professor de EF. Talvez a melhor expressão que defina esta conceção precipitada, se resuma a um "professor mais descontraído", sem grande acumulação de trabalho, ou responsabilidade dentro da escola, que dá as suas aulas, coloca os alunos a fazer jogos sem uma finalidade pedagógica e atribui uma classificação no final do período ao aluno.

Sendo que o ambiente influencia a forma como percecionamos o que nos rodeia, ao longo do meu percurso académico, muitos foram os elementos que me ajudaram a desconstruir esta conceção e a perceber que a ação do professor de EF é profundamente complexa e multifacetada, exigindo um elevado sentido de responsabilidade, organização e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos. Isto não se resume apenas ao contexto da EF, mas reforça a responsabilidade de todo o grupo docente questionar-se sobre "o que é ser professor".

4.3 Expectativas iniciais para o Estágio Profissional

No início do meu estágio, encarei esta experiência com expetativas elevadas e com o desejo claro de assumir o papel de professor de EF. No entanto, é importante reconhecer que apesar da minha formação prévia e do entusiasmo com que abracei este desafio, não compreendia totalmente o que

significava ser professor. A visão que tinha da profissão estava, em certa medida, limitada à vertente técnica e pedagógica do ensino, não antecipando com exatidão a complexidade das interações humanas e sociais que marcam profundamente a prática docente.

Pretendia explorar a minha versatilidade enquanto futuro docente, tentando adaptar as minhas conceções ao contexto em que fosse inserido. Tornou-se evidente que, numa fase inicial, recorrer a estratégias baseadas exclusivamente no conhecimento empírico não se revelou a abordagem mais adequada, uma vez que ainda não detinha um domínio teórico-prático suficientemente sólido para sustentar uma intervenção eficaz em contexto de aula. Por isso, a oportunidade de aprendizagem em contexto real constituiu-se como um momento privilegiado para a observação e intervenção pedagógica.

As dificuldades que experienciei, a nível pessoal, na construção de relações interpessoais tiveram um impacto significativo na forma como comecei a perspetivar a minha futura prática docente. Este contexto levou-me a ambicionar ser um professor distinto daqueles que tive ao longo do meu percurso escolar, atribuindo uma atenção acrescida aos domínios socioafetivos na relação educativa. Considero que esta vivência pessoal constituiu um elemento motivador na vontade de desconstruir as minhas conceções prévias relativamente ao papel e à postura do professor de EF. Apostar numa boa relação com os alunos da turma atribuída, constituiu-se como um objetivo também. Compreendia que o sucesso pedagógico está intrinsecamente ligado à qualidade das relações interpessoais que o professor estabelece e promove entre os alunos, mas também entre ele mesmo e a turma.

Simultaneamente, compreender de forma mais clara do ambiente de trabalho do professor, nomeadamente os desafios associados à articulação com os colegas, à comunicação com os encarregados de educação e à gestão de situações imprevisíveis, era uma prioridade para mim. Uma vez que nunca tinha assistido de perto a esta realidade, tinha receio de, futuramente, não vir a ser capaz de a perceber e assumir.

A aquisição de autonomia no ensino foi sendo construída gradualmente, alicerçada na prática supervisionada, na reflexão contínua e no *feedback*

recebido. Deste modo, ao longo deste percurso, tornei-me cada vez mais consciente de que ser professor é, acima de tudo, um compromisso humano, relacional e reflexivo (Altet, 2001). É uma função que exige não apenas conhecimento técnico, mas também uma forte capacidade de observação, empatia e mediação (Rodgers & Scott, 2008).

Em retrospetiva, reconheço que iniciei este estágio sem compreender na totalidade o que é ser professor. Hoje, concluo esta etapa com uma noção mais clara e profunda do verdadeiro significado da docência. Ser professor de EF é muito mais do que ensinar a executar movimentos — é também educar para a convivência, para o respeito pelo outro e para a construção de relações sociais positivas que perdurem para além do espaço escolar.

4.4 A responsabilidade do “Ser Professor”

A responsabilidade de “Ser Professor” remete para a forma como os professores percebem e constroem o seu papel na sociedade e na escola, considerando não só as competências pedagógicas e técnicas, mas também os valores, crenças e emoções que orientam a sua prática (Ruivo, 1990). A formação contínua, as expectativas da comunidade escolar e as transformações na sociedade, como a crescente diversidade de conhecimentos e a digitalização, desempenham um papel fundamental na construção desta identidade. A consciência sobre quem é o professor, o que ele representa e como ele pode contribuir para a formação de futuros cidadãos torna-se, assim, um desafio constante no contexto educativo atual.

Encaro a imagem do professor como um “mediador de oportunidades”. Ou seja, enquanto elemento que promove oportunidades e práticas adequadas, levando o aluno a assumir cada vez mais a responsabilidade do seu processo de aprendizagem. Alguém que cria condições para que o aluno se desenvolva de forma autónoma, com uma mentalidade crítica e participativa. A sua função vai além da transmissão de conteúdos, ele é responsável por organizar o ambiente de aprendizagem, promover relações interpessoais positivas e ajustar a sua intervenção às necessidades e potencialidades dos alunos (Quina, 2009).

Segundo Galvão, (2002), o professor deve contribuir para a transferência de conhecimentos e em parte de comportamentos, do ambiente escolar para o ambiente externo. Por conseguinte, importa que o professor atente para a relevância de levar o aluno a sair da sua zona de conforto para o desconforto, do conhecido para o desconhecido (Altet, 2001). A valorização dos domínios socioafetivos, que decorre das minhas experiências passadas, refletiu-se na intenção de criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentissem envolvidos, escutados e responsabilizados. Tal como ficou registado na semana 21, onde se pode ler:

> *"Através de interações e atribuição de responsabilidades, os alunos mostraram sinais de compreensão quando explicavam aos colegas aquilo que era pretendido concretizar"*
>
> **Diário de bordo, semana 21, p. 62.**

Este episódio evidencia como a mediação pedagógica, assente na partilha de responsabilidades e na colaboração entre pares. Potenciou não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e relacionais. Assim, reforça-se a convicção de que o professor de EF deve ultrapassar a mera dimensão técnica, assumindo um papel formador mais abrangente, centrado na promoção do desenvolvimento integral dos alunos e na construção de relações educativas significativas.

A experiência do EP permitiu compreender melhor e de forma prática a responsabilidade do professor sobre a sua prática docente. Quanto à ação do professor de EF, destaca-se ainda a sua relevância enquanto agente que procura ajudar a construir competências para o dia a dia nos alunos, e a explorar desenvolver não só as componentes motoras, mas também os aspetos socioafetivos (Galvão, 2002).

4.5. As relações sociais no ambiente escolar e na Educação Física

Enquanto aluno com uma personalidade mais introvertida, nem sempre achei apelativo o esforço dos meus professores ao promoverem tarefas que me

ajudassem a estar aberto a novas relações com os meus colegas. O facto de estar constantemente a mudar de região implicava sucessivas adaptações a novos contextos e, consequentemente, a um estado emocional de desconforto. Pessoalmente, reconheço que esse processo se revelou particularmente desafiante.

Ao iniciar a minha prática como professor, tomei consciência de que o sucesso educativo em EF não se limita ao desempenho motor dos alunos, mas depende igualmente do seu bem-estar social e emocional. Compreendi, assim, a importância de formar alunos socialmente saudáveis – ou seja, capazes de se relacionarem positivamente com os outros, cooperarem, comunicarem e integrarem-se num ambiente coletivo de forma equilibrada. Esta perceção ganhou um significado especial tendo em conta o meu próprio percurso pessoal, marcado por desafios nas relações interpessoais. Por esse motivo, desenvolvi uma maior sensibilidade e empatia para com alunos que enfrentam dificuldades semelhantes, o que me levou a alargar a minha perspetiva sobre a intervenção pedagógica.

Entendo a EF como uma disciplina que deve contribuir para o desenvolvimento global do aluno, valorizando não apenas a componente física, mas também as dimensões social, afetiva e emocional. Perceciono a escola, como um espaço de socialização, onde não é apenas construído um saber académico, mas também são desenvolvidas competências sociais que acompanham os alunos para o resto das suas vidas. Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar – entre alunos, professores e toda a comunidade educativa – assumem um papel estruturante no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre em grande medida através da interação social, sendo um mediador essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. Esta perspetiva realça a importância do contexto social e da colaboração entre alunos como promotores do desenvolvimento humano. Assim, o ambiente escolar deve ser pensado como um espaço onde se promovem relações interpessoais saudáveis, empáticas e

construtivas, fundamentais para a criação de uma cultura de aprendizagem e de bem-estar.

No contexto específico da EF, estas relações tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que as aulas envolvem trabalhos de grupo, interdependência nas tarefas e a necessidade constante de comunicação ao longo da prática. Jogos, desportos coletivos e cooperativos exigem que os alunos se relacionem, que tomem decisões em conjunto, respeitem regras e aprendam a lidar uns com os outros — seja em situações de vitória, derrota, erro ou superação.

> *"A conjugação dos elementos de cooperação tem servido o propósito de harmonizar as relações entre os alunos. A criação da dinâmica de grupo contribuiu não só para a alimentação do espírito de equipa, mas também para o desenvolvimento motivacional dos alunos para a modalidade de futebol".*
>
> **Diário de Bordo, semana 27, pp. 72-73.**

Por esta razão, a EF deve ser concebida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências sociais, tais como o respeito, a empatia, a cooperação e o *fair-play*. Estas competências não são apenas complementares à aprendizagem motora, mas essenciais na formação integral do aluno enquanto ser social (Aprendizagens Essenciais, 2018).

A atuação do professor torna-se, portanto, crucial. Cabe-lhe criar um ambiente seguro e inclusivo, no qual todos os alunos se sintam valorizados e participem ativamente, independentemente das suas capacidades físicas ou do seu contexto sociocultural. A valorização da diversidade, o combate ao preconceito e a promoção da equidade são pilares que podem orientar a intervenção pedagógica em EF.

5. Organização e Gestão das Aprendizagens

5.1. Do Ensino Secundário ao Ensino Básico

O contato com uma nova realidade permite expandir novos horizontes acerca da identidade profissional. Tal como Rodgers e Scott (citado

por Batista et al., 2024, p. 357) mencionam, “a identidade engloba a construção e reconstrução do “sentido” através das experiências vividas”.

Neste sentido, durante o EP, etapa fulcral da formação docente, os EE beneficiam do contacto com diferentes contextos educativos. Tendo em vista proporcionar aos EE a maior diversidade de experiências e a aquisição das várias competências inerentes à prática docente, no decurso do estágio, prevê a lecionação a alunos do Ensino Secundário e do Ensino Básico. No meu caso, a turma do Ensino Secundário foi a Turma Residente, em que assumi a responsabilidade como professor durante todo o ano letivo e a turma do Ensino Básico, a responsabilidade circunscreveu-se ao planeamento e operacionalização de uma Unidade Didática (UD).

5.1.1. A turma residente

Nas primeiras reuniões, o PC designou-me uma turma do ensino secundário correspondente ao 10.º ano, com um plano curricular correspondente ao curso de AGD. Faz parte do papel docente conhecer os alunos, e compreender a sua rotina para que o professor coloque “em funcionamento condições de aprendizagem adaptadas, que é o domínio da Pedagogia” (Altet, 2001, p. 27). Desta forma, o NE desenvolveu um questionário no *Google Forms*, para que fosse aplicado às turmas residentes. Em relação à turma do 10.º ano de AGD, fiquei a saber que a turma era composta por dezasseis elementos do sexo feminino e dez elementos do sexo masculino, todos com um contexto desportivo ativo.

Nesta fase, foi perceber quais as características e necessidades dos alunos que poderiam implicar alterações ou influenciar decisões pedagógicas ao nível das aulas de EF. Foram identificados nove alunos com problemas visuais, uma aluna com anemia e uma aluna com problemas respiratórios. Constatou-se ainda que a maioria dos alunos tinha dificuldade em completar as oito horas de sono, devido a treinos e atividades extracurriculares.

Os alunos no geral tinham bons níveis de aptidão física, isto tendo em conta que tinham prática desportiva extracurricular. Assim, a introdução de tarefas mais complexas não se apresentou como um constrangimento para as

aulas de EF, permitindo evoluir na qualidade do ensino. Não obstante esta aptidão par a prática foram identificados alguns aspetos negativos na forma como os alunos se relacionavam, tais como: a exclusão de elementos da turma, conflitos internos que geraram momentos de agressões verbais e físicas.

O envolvimento dos alunos no mundo desportivo contribuiu para o diverso conhecimento dos alunos sobre as diversas modalidades que foram lecionadas ao longo do ano letivo.

Estes fatores levaram-me a repensar sobre o tipo de dinâmica mais adequado para as aulas. Na reunião intercalar, onde foi apresentada a caracterização dos alunos, foi relatado como o cansaço se refletia nos níveis de atenção no período de aulas. Assim, para contornar esta problemática, optei por utilizar algumas estratégias de modo a aumentar os níveis de motivação e atenção. Por exemplo, foram incorporados exercícios que constituíssem desafios para os alunos em situações competitivas. O desenvolvimento destas tarefas contribuiu para o interesse dos alunos ao participarem nas diferentes fases do jogo (ataque ou defesa).

> *"Devido ao contexto desportivo da turma, os alunos encontraram um maior motivo em participar da aula quando se depararam com situações de competição".*
>
> **Diário de bordo, semana 14, p. 51.**

5.2. Do planeamento anual ao plano de aula – uma construção social e pessoal

De acordo com a situação da turma residente, fui desafiado a estruturar um plano anual (*Anexo 1*), com os conteúdos programáticos distribuídos ao longo dos períodos. Foi necessário compreender o plano anual de EF como um "plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas" (Bento, 1987). O planeamento deve servir os interesses dos alunos, no sentido de desenvolver as suas aprendizagens. No entanto, o plano anual nem sempre respondeu às necessidades do contexto, uma vez que teve de ser definido logo no início do ano, sem que houvesse um

conhecimento profundo da turma. Desta forma, houve necessidade de flexibilizar a planificação. À medida que percebia melhor o contexto dos alunos, fui adaptando a estrutura ao contexto.

O processo inicial começou por considerar o calendário escolar e assim ter noção das interrupções letivas e das atividades institucionais coincidentes com as minhas aulas.

A escolha das matérias a serem lecionadas, foi influenciada pelo programa curricular de EF da EC, que, à semelhança do Programa Nacional, incluía as Aprendizagens Essenciais referentes ao ano de escolaridade em questão. Neste processo foi proposto que articulasse o planeamento com o NE da Universidade Lusófona, visto que estes ficaram responsáveis pela disciplina Princípios e Práticas Desportivas I (PPD I), da mesma turma.

No início do ano letivo, decidi adotar o modelo de ensino por “blocos”. Neste modelo, cada modalidade corresponde a um bloco no planeamento, o que implicou que cada UD fosse isolada e tivesse um início, meio e fim. Inicialmente adotei este modelo por considerar que concentrar a atenção apenas na técnica sem envolver com outros movimentos em simultâneo, ajudaria a consolidar mais depressa os conteúdos de cada UD. O número de aulas previsto, assim como as modalidades escolhidas para o ano letivo, no momento da elaboração do planeamento anual encontra-se exposto no quadro 1.

Quadro 1: Distribuição do número de aulas pelas Unidades Didáticas.

Unidade Didática	**Aula Previstas**
Voleibol	12
Corfebol	11
Badminton	12
Basquetebol	14
Rugby	10
Jogos Tradicionais Populares Portugueses	6

Foram necessárias algumas alterações ao nível das modalidades e do número de aulas devido à flexibilização ao longo do ano letivo. Conhecer o contexto, fez-me identificar a existência de alguns conflitos interpessoais na

turma, o que afetava não só a motivação, mas também o tipo de interação entre eles em contexto de aula. Deste modo, a primeira alteração esteve associada a um novo modelo de planificação para o resto do ano.

A alteração referida começou no 2.º Período ao adotar o modelo de ensino da prática "Distribuída" como observado no Anexo 2. Esperava que abordar modalidades coletivas intercaladas contribuísse, em parte, para a resolução de algumas dificuldades sentidas no domínio socioafetivo, assim como para combater a falta de motivação dos alunos em participar nas aulas. A segunda alteração teve em consideração alguns eventos da EC que foram agendados ao longo do ano letivo. E a terceira e última razão da alteração, esteve associada ao adiamento de algumas aulas integrantes da componente do Estudo, devido ao agendamento súbito de uma visita de estudo no período de aulas de EF.

Devido ao ajuste do planeamento anual, houve uma redução do número de aulas de basquetebol. Em articulação com a disciplina de PPD, foi acordado que os colegas do NE optassem por ajustar a data da introdução do basquetebol na sua disciplina, que seria mais cedo do que havia sido combinado. Desta forma, a introdução do basquetebol em EF, serviria para a consolidação de conhecimentos e introdução de alguns elementos táticos da modalidade não abordados em PPD, pelo que não havia necessidade de prolongar o período em que seria abordada a modalidade. Considerou-se ainda que seria arriscado, lecionar a mesma disciplina duas vezes, visto que a duração da modalidade em PPD tinha sido longa e do ponto de vista motivacional, os alunos não teriam tanto interesse na continuidade da modalidade.

Ainda no 2.º Período, a introdução dos Desportos Tradicionais contribuiu para promover a motivação dos alunos. Embora a modalidade estivesse planeada para o 3.º Período, os alunos mostraram interesse durante o 2.º Período de conhecerem a realidade tradicional e desportiva.

Ainda sobre a articulação das modalidades a serem abordadas com o NE responsável por PPD, a modalidade de *rugby* também foi introduzida na sua disciplina, forçando a minha decisão em optar por uma nova modalidade. Assim, ao pensar numa segunda opção, tive em conta as dificuldades que a turma sentiu

durante o torneio de andebol realizado pela instituição, decidi ir ao encontro das necessidades dos alunos ao abordar a modalidade.

Através de conversas com os alunos, percebi que muitos deles não tinham tido contacto com a modalidade de orientação. Então, além de marcar como objetivo continuar a motivar os alunos a procurarem conhecer outras realidades desportivas, decidi optar por introduzir a modalidade, quis respeitar o modelo "Distribuído" ao introduzir a modalidade em paralelo com andebol.

A organização de cada UD foi crucial para manter um alinhamento entre os conteúdos, ou seja, uma progressão pedagógica. Segundo Quina (2009), este elemento serve como um instrumento organizativo que atribui características semelhantes às aulas com a função de alcançar um objetivo. Assim, cada UD, foi preparada em função das fragilidades dos alunos, ao nível motor, cognitivo e socioafetivo. Note-se, a título exemplificativo, que foram observadas dificuldades na componente cardiorrespiratória durante exercícios de períodos mais longos e de elevada intensidade. Além disso, a falta de conhecimento sobre o regulamento e dinâmica do jogo das modalidades em causa, foram tidas em conta no planeamento de cada UD. E por fim, como mencionado, a apresentação de comportamentos conflituosos entre os alunos.

Elaborar uma UD foi um desafio, mas também uma experiência enriquecedora. A articulação do conhecimento empírico com a realidade reforçou a necessidade da formação contínua do professor. Altet (2001) evidencia a importância deste processo de aprendizagem continua como um requisito para a verdadeira formação profissional. Isto é, a realidade mostrou como o conhecimento prático é insuficiente para a prática docente. É necessário aprofundar esse mesmo conhecimento para articular a teoria com a prática, e este ser um ciclo constante no desenvolvimento profissional do professor.

A estrutura da UD no EP foi mais complexa do que aquela que foi aprendida no primeiro ano de Mestrado. Era necessário esclarecer os objetivos e apresentar a tipologia das atividades de aprendizagem com vista a alcançar o objetivo final. Os domínios cognitivo e socioafetivo deviam ser clarificados, ou seja, "o que eu pretendo desenvolver?" (por exemplo, empenho, trabalho em equipa, tolerância).

Ainda sobre a Aptidão Física, como mencionado, houve uma articulação entre a disciplina de EF e PPD. Por isso, embora esteja integrada nas Aprendizagens Essenciais, a Aptidão Física ficou atribuída à disciplina de PPD, e por esta razão, não serão encontrados documentos focados no trabalho da Aptidão Física em EF. Porém, esta componente não foi totalmente excluída do planeamento. Ou seja, durante o planeamento das UD, foram integradas as ideias principais para que fossem recrutados ações e movimentos característicos das modalidades abordadas no momento em períodos de aula como a ativação geral. Os aspetos básicos, como o número da aula, o dia, o local, o tempo de aula faziam parte do cabeçalho do planeamento. Por fim, era necessário definir o modelo de ensino para alcançar os objetivos através da UD.

Algo comum a todas as UD, foi a presença de uma Avaliação Diagnóstica (AD) no início de cada planeamento, e de uma Avaliação Sumativa (AS) no final da UD. Para poder elaborar uma planificação adequada, era importante ter uma perceção do estado de conhecimento dos alunos ao momento, isto é, ter um ponto de partida para o resto do planeamento. Segundo Carvalho (1994), a avaliação inicial deve fornecer as informações necessárias para que o professor tenha a oportunidade de tomar as decisões necessárias em prol dos alunos. As aprendizagens essenciais ajudavam a responder à questão: “avaliar o quê?” e serviam como o ponto de partida para perceber que num determinado ano de escolaridade, era suposto os alunos já terem consolidado determinados conteúdos. Assim, a partir da recolha de dados na AD, elaborava a UD, objetivando responder aos níveis dos alunos da turma.

Para terminar o ciclo das UD, a AS era o instrumento que me permitia compreender o desenvolvimento dos alunos desde o início da UD até ao final. Ou seja, permitia perceber se o plano traçado tinha cumprido com o seu propósito e se os alunos haviam compreendido os conteúdos. Em modalidades individuais, a técnica era bastante valorizada, como foi o caso de Atletismo, tal como evidenciado no Anexo 3. Porém, nas modalidades coletivas, as AS foram contextualizadas em situação de jogo e por isso, decidi valorizar aspetos como os comportamentos táticos dos alunos. Compreender as ações dos alunos em situação de jogo fornecia as respostas que precisava para os aspetos técnicos,

mas também se o aluno tinha adquirido competências sociais quanto ao trabalho em equipa, à tolerância e à empatia (Anexo 4).

Considero que esta experiência em avaliar os alunos foi um desafio. Manter uma postura imparcial e no final atribuir uma classificação de 0 a 20, não foi uma tarefa fácil. Serviu como uma aprendizagem para mim e no final deste percurso, estou satisfeito com o progresso que realizei até agora. Observar a evolução que houve em relação a este tópico, mostrou como sou capaz de atuar enquanto professor de EF.

Graças à organização da UD, a elaboração dos planos de aula tornou-se uma tarefa cada vez mais fácil. Definir os objetivos das aulas com antecedência ajudou a ter uma visão panorâmica do percurso de cada UD. As aulas eram contextualizadas e não era perdido o objetivo final – desenvolver competências socioafetivas através de interações interpessoais recorrendo à prática desportiva.

A experiência em contexto real serviu para perceber o impacto que uma boa preparação tem na aprendizagem dos alunos. A excelência encontrada na aula deverá ser o reflexo de uma boa estrutura na UD. Ou seja, a forma cuidada como eu preparo a minha UD, deve respeitar o contexto onde vai ser aplicada. Deve promover aprendizagem através de "situações de prática significativas e específicas da modalidade objeto de aprendizagem - isto é, situações com uma estrutura e carga afetiva semelhantes às situações reais, às situações de competição" (Quina, 2009, p.79).

É neste contexto que encontro a pertinência para a elaboração dos planos de aula. Estruturar um plano de aula, como Schmitz (citado por Oliveira, Rocha & Oliveira, 2018, p. 186) afirma, além de ser um elemento organizativo, também tem como propósito esclarecer a prática com a teoria, de trazer um processo estável de ensino, esperando bons resultados, e não se resuma a um conjunto de exercícios aleatórios e sem dinâmica.

No início do ano, senti alguma dificuldade em desenvolver mecanismos de atuação em contexto de aula, principalmente pelo facto de não conhecer o contexto para tomar decisões e de não ter ainda experiência na articulação entre a UD e o plano de aula. No entanto, a identificação do problema macro (a

necessidades de todos os alunos participarem na aula), levou-me a perguntar se haveria algum modo de orientar as dinâmicas das aulas para a resolução dos problemas encontrados.

Desde o início fui desafiado a construir um plano de aula, como por exemplo aquele evidenciado no Anexo 5, de acordo com a versão do PC. Este era dividido em três partes, a inicial, a fundamental, e a final. Na tabela, era suposto indicar as Funções Didáticas, os objetivos da aula para cada domínio – motor, cognitivo, socioafetivo - os elementos integrantes do cabeçalho (Dia, hora, local, turma, n.º de alunos, material). Para cada exercício tinha de estar presente a duração, o conteúdo, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem, a organização didática e as componentes críticas. A exigência na estrutura do plano de aula, ajudou-me a perceber que a ação do professor é complexa, pois requer a articulação de vários aspetos em prol de um objetivo.

A parte inicial das aulas, além de servir de aquecimento e ativação do corpo para a prática, tinha como objetivo fazer a transição para a parte fundamental da aula. Recorri bastante a atividades lúdicas e à condição física em que o movimento fosse uma representação da ação de cada modalidade.

Quanto à parte fundamental, era caracterizada pelo desenvolvimento dos conteúdos relacionados com a UD. Finalmente, a última parte da aula, consistia no retorno à calma, assim como a momentos de reflexão relembrando os pontos chave da aula em questão.

Devido às fragilidades observadas na turma, precisei de encontrar elementos que me ajudassem a combater estas dificuldades. Dentro daquilo que foi o meu processo reflexivo, existiram dois elementos que ganharam uma grande relevância nos planos de aula. O desafio, e a competição.

> *"Entendi que o exercício proposto deve trazer desafio ao aluno, conduzir os alunos a um desempenho mais elevado ao que estão habituados, exige que haja uma maior estimulação na aprendizagem do conteúdo. Desta forma, pretendo que na próxima aula consiga estruturar uma aula com mais desafio. Talvez recorrendo a uma oposição mais dinâmica que dificulte um ataque com finalização".*
>
> **Diário de Bordo, semana 11, p37.**

“Losivolo, Borges e Muniz (2013), concluem que a cooperação é um elemento importante, porém nunca se deve sobrepor à competição. A competição além de trazer identidade ao jogo, também tem o poder de potenciar a motivação do atleta para a prática. E como mencionado acima, se a participação pode ser encarada como fruto da motivação do aluno, a aprendizagem pode desenvolver através da manipulação de um contexto passivo para um ativo caracterizado pela competição”.

Diário de Bordo, semana 14, p.51.

Concluindo, a minha experiência enquanto EE, permitiu-me compreender, de forma clara e prática, a complexidade e exigência do planeamento e da intervenção pedagógica em EF. Ao longo do ano letivo, fui confrontado com a necessidade de tomar decisões informadas, refletidas e, sobretudo, ajustadas ao contexto real dos alunos e da escola, o que me levou a adotar uma postura mais flexível e crítica face ao planeamento inicial.

A construção do plano anual, inicialmente elaborado com base em pressupostos gerais e sem um conhecimento aprofundado da turma, teve de ser progressivamente revisto à luz da realidade vivida. A importância de conhecer o contexto revelou-se determinante para a eficácia da intervenção, permitindo uma melhor adaptação das UD às necessidades motoras, cognitivas e socioafetivas dos alunos.

O processo de elaboração das UD, embora desafiante, contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor. Compreendi que a planificação não é apenas uma ferramenta organizativa, mas sim um instrumento pedagógico fundamental para a promoção de aprendizagens significativas. A articulação entre a teoria e a prática, a constante avaliação dos alunos, e a necessidade de tomar decisões pedagógicas com base em dados concretos foram aspetos centrais ao meu desenvolvimento profissional.

A estrutura das aulas, alicerçada num modelo tripartido (inicial, fundamental e final), permitiu-me ter uma maior consciência sobre a intencionalidade pedagógica de cada momento da aula. A definição clara dos

objetivos por domínio e a integração da AD e sumativa reforçaram a importância de uma prática docente fundamentada, estruturada e coerente.

Ao longo do EP, aprendi que ensinar não se resume só à transmissão de conteúdos, mas também à criação de contextos de aprendizagem significativos, adaptados às características dos alunos. Esta experiência reforçou a importância de uma formação contínua e reflexiva, enquanto condição essencial para o desenvolvimento profissional docente.

5.3. Área das Atividades Físicas

5.3.1. Os desafios encontrados e as tomadas de decisão

Relativamente ao capítulo das Atividades Físicas, face às informações recolhidas pelo questionário para conhecer os alunos achei importante começar por modalidades em que tivesse mais domínio do conteúdo.

As primeiras aulas foram dedicadas aos testes FITescola, no intuito de perceber os níveis de condição física dos alunos. Porém, a poluição no ar, causada pelos incêndios mais próximos, condicionou o número de aulas dedicadas a estes testes, resultando numa redução das sessões programadas. Deste modo, o único teste realizado foi o "vai e vem" (que tem como propósito avaliar as capacidades cardiovasculares dos alunos). Para que não houvesse atraso na abordagem das UD, foi sugerido deixar de lado os testes e seguir com o planeamento.

Do ponto de vista da motivação dos alunos, a acumulação da carga horária da disciplina de EF, para o mesmo dia, não facilitou o processo de planeamento. A minha falta de experiência não permitia prever as consequências que duas horas de aula seguidas causariam no ambiente da aula.

> *"Embora nesta aula os alunos tenham ficado a compreender a forma mais básica do jogo de corfebol, receio que duas horas seguidas esteja a quebrar este ambiente de interesse ou busca pelo conhecimento".*
>
> **Diário de Bordo, semana 10, p.34.**

Conforme veiculei, o interesse pela modalidade reduziu, e ao consultar o PC, este sugeriu que distribuísse as duas horas por duas modalidades diferentes. No 1.º Período, introduzi a técnica de lançamento do disco, de modo a criar mais dinamismo na rotina de aula e assim cativar novamente o interesse dos alunos.

A partir deste momento, optei pelo método de ensino de prática "distribuída", onde podia gerir momentos intensivos na prática de uma só UD e quando os conhecimentos estivessem melhor consolidados, começava a intercalar com uma segunda UD.

> *"Para a aula de hoje do dia 13, tentei lecionar as duas modalidades, as quais são fruto da reflexão e sugestão da última aula. Alterei toda a Unidade Didática e adaptei-a para aulas de 50 minutos, e na segunda hora aulas de atletismo. Para atletismo, optei por lecionar os lançamentos, é uma das componentes que os alunos não tinham abordado".*
>
> **Diário de Bordo, semana 11, p. 37.**

As adaptações que se seguiram estão registadas no Anexo 2 – planeamento anual adaptado. Esta construção foi sendo feito ao longo do ano letiva, mas o princípio do modelo "distribuído" foi cumprido. No 2.º Período, foram lecionadas modalidades de Badminton, Basquetebol, Jogos Tradicionais e Populares Portugueses e Futebol (UD que serviu de apoio ao Estudo de Investigação (EI)). Devido a eventos e a visitas de estudo que decorreram no período de lecionação da UD de Futebol, foi necessário dar continuidade à modalidade no 3.º Período. A alteração das modalidades neste período teve por base a articulação com as alterações no planeamento do NE da Universidade Lusófona. Considerando que seria uma mais valia para os alunos, a introdução do Andebol foi consequência da avaliação das ações dos alunos no torneio de Andebol integrado no evento de maior escala na EC. A Orientação, à semelhança do Atletismo, surgiu de modo a proporcionar uma nova experiência desportiva, motivando-os através da diversificação de modalidades.

5.3.1.1. Gestão

O 1.º Período pode ser caraterizado como um período de adaptação. Foi um tempo para serem afinadas competências inerentes à prática docente. Na minha ótica, uma das maiores dificuldades foi a gestão da aula. Encontrei alguns problemas que vão encontro das dificuldades gerais de um professor iniciante, como explica Arends, "1. não conseguir total perceção do ambiente da sala; 2. perda do controle da turma; 3. falta de preparo para confrontar comportamentos inadequados; 4. lidar com os períodos de transição das aulas; e 5. dificuldades para lidar com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula requisita" (Arends, citado por Claro & Filgueiras, 2009, p.11).

A falta de interesse, observada nos alunos, repercutiu-se em comportamentos que não correspondiam às regras no contexto de aula. Assim, compreendi que o facto de ter sido demasiado tolerante e não ter intervindo com mais regularidade, abriu as portas para a presença de comportamentos desviantes, realçando a proximidade entre a minha faixa etária e a dos alunos, e à criação de um ambiente amigável entre professor e aluno desde o início do ano letivo. Nos momentos de instrução/*feedback*, as interações verbais inoportunas foram resolvidas com o silêncio da minha parte até que todos estivessem a ouvir. Como ponto alvo das minhas reflexões, a literatura ajudou-me a desvincular da minha conceção de que as regras poderiam servir para a definição do respeito do aluno para com o professor, mas sim um meio para a organização e estrutura de uma aula (Barbosa, & Souza, 2015). Segundo estes autores, a reflexão conjunta e guiada pelo professor, pode ser uma mais valia para a alteração de comportamentos desviantes. Deste modo, ao longo do ano letivo, apliquei a estratégia de levar os alunos a refletirem sobre os seus comportamentos.

> *"(…) decidi que se tivesse de penalizar determinado comportamento, devia sentar o aluno e esperar um pouco, não só para que o aluno tivesse tempo de parar e refletir sozinho sobre o que fez, mas também para que quando eu falasse, não saíssem palavras que alimentassem o constrangimento e a expressão de uma emoção mais negativa do aluno".*
>
> **Diário de Bordo, semana 12, p. 42.**

Outro pormenor que diz respeito ao controlo do ambiente da aula, foi a gestão da minha presença durante os exercícios. A minha tendência quando fornecia *feedback* sobre determinada ação, tendia a abster-me daquilo que se passava à minha volta, perdendo o controlo da turma. Não virava costas, mas perdia a noção do que se estava a passar nos grupos de trabalho mais afastados.

> *"(…) simplesmente porque me distraia, principalmente quando estava a fornecer feedback. Desta forma, enquanto intervinha na aula, tentei não perder de vista toda a turma. Acredito que quando os alunos percebiam a minha ausência na aula, sentiam-se mais à vontade para agirem fora do padrão esperado de um bom comportamento".*
>
> **Diário de Bordo, semana 8, p. 29.**

Compreendi que enquanto o foco visual estivesse concentrado na turma, o *feedback* podia continuar a ser partilhado com o grupo de trabalho, ou seja, duas ações em simultâneo. Isto contribuiu para que em momentos em que era fornecido *feedback*, os alunos, ao agirem de forma incorreta, pudessem ser logo chamados à atenção, mesmo à distância. O resultado foi positivo, os alunos passaram a dedicar-se e a cumprir os objetivos delineados e, por isso, foi observado um desenvolvimento nos comportamentos táticos em que os alunos passaram a analisar as situações com maior eficácia e compreensão do jogo. Esta alteração de comportamentos teve impacto na diferença entre as classificações dos 1.º e 2.º Períodos.

5.3.1.2. Orientação das aprendizagens – Tomadas de Decisão e conceitos socioafetivos

A correlação entre os objetivos das aulas e a forma como procurava que os alunos os compreendessem, foi um processo árduo e complicado. Numa fase inicial, os alunos cumpriam os exercícios tal como tinham sido planeados, mas para eles não eram nada mais do que exercícios. Ou seja, eles não compreendiam o propósito dos exercícios. Eram como máquinas que replicavam uma ação proposta.

“Em conversa com o professor cooperante sobre alguns dos exercícios aplicados no dia de hoje, rejeitaram o fator da tomada de decisão dos alunos. O exercício prendia-se por uma ordem numérica que os alunos deviam respeitar no momento de passe. Com isto, os alunos perdem a tomada de decisão, pois procuram o colega com o número a seguir ao deles, e não avaliam situações táticas onde podiam tirar algum tipo de vantagem”.

Diário de Bordo, semana 12, pp. 42-43.

A perspetiva partilhada pelo PC, ajudou-me a compreender que o erro não estava na aplicação do plano de aula, mas sim no próprio plano. Os exercícios não respeitavam os objetivos planeados. Por exemplo, nos desportos coletivos, a exercitação de habilidades fechadas é orientada para a componente técnica o que implica recorrer a tarefas analíticas e não a uma situação parcial do jogo. Oliveira (2022) indica que a compreensão do jogo requer que este esteja presente nos momentos de aprendizagem. Ou seja, estaria em causa a elaboração de exercícios que requisitassem um conjunto de habilidades abertas, que levasse os alunos a fazerem uma escolha diante de uma situação de oposição.

“Era importante fornecer este tipo de oportunidade aos alunos, pois permite-lhes que tenham a competência de abordar o problema de formas diferentes, pois cada dificuldade apresenta-se de formas variadas (Clemente, 2014). Segundo Clemente (2014), ajuda a desenvolver o conhecimento declarativo, ou seja, identificação do problema, e do conhecimento processual, ou seja, como solucionar”.

Diário de Bordo, semana 12, p. 43.

Então, para que a aprendizagem fosse efetiva, recorri a situações parciais de jogo onde os alunos tinham que tomar decisões que os favorecesse dentro do contexto em que estavam, potenciando o desenvolvimento de aspetos analíticos em situação de jogo. Assim, o processo implicava que os alunos

passassem pelo erro, caso a decisão não resultasse em sucesso, e analisassem como poderiam agir corretamente e eficazmente num cenário semelhante. Este processo analítico contribuiu para uma melhor compreensão e leitura do jogo. A forma como as ações/comportamentos técnico-táticos eram contextualizados em situação de jogo formal eram alvo de reflexão na prática do aluno. Assim, no final da aula, o objetivo passava pela mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo da aula em situação de jogo formal. No final de cada UD, era reservada uma aula para a realização de um torneio como ferramenta de consolidação de conteúdos

A imagem inicial das situações parciais, traduzia um ambiente monótono. O trabalho de modificação por exagero, ou seja, quando era acrescentado um elemento que dificultasse a aplicação das habilidades, como um defesa, não era encarado como um desafio para os alunos. A tarefa era considerada fácil demais e por isso os alunos rapidamente perdiam o interesse na aula levando-os a dispersarem a sua atenção.

> *"Entendi que o exercício proposto deve trazer desafio ao aluno, conduzir os alunos a um desempenho mais elevado ao que estão habituados, exige uma maior estimulação na aprendizagem do conteúdo. Desta forma, pretendo que na próxima aula consiga estruturar uma aula que constituía maior desafio".*
>
> **Diário de Bordo, semana 11, p. 37.**

A implementação do desafio nas tarefas renovou a dinâmica da aula. Por um lado, os alunos sentiam-se motivados pela dificuldade acrescida dos exercícios, por outro, os alunos beneficiavam de um contexto de aprendizagem mais profundo e intenso.

No entanto, foi identificado um problema na turma. Tendo em conta que esta havia sido formada no presente ano letivo, sendo constituída por alunos internos e externos, o choque entre personalidades foi evidente e por isso a criação de pequenos grupos considerados populares na turma, gerou conflitos que prejudicavam em parte as dinâmicas das aulas.

"(…) alguns alunos desenvolveram intrigas e estas têm despoletado certos comportamentos nas aulas que prejudicam as dinâmicas e o tipo de interação. Assim, noto que de momento possuo dois grandes problemas quanto ao domínio psicossocial. Alunos com dificuldade de inclusão (…), e intrigas comuns.".

Diário de bordo, semana 23, p. 69.

Tanto a tomada de decisão como a promoção de situações de maior desafio promoveram mais tempo de interação entre os alunos, permitindo-lhes aprender a estar e a trabalhar uns com os outros independentemente dos conflitos existentes. A exposição de situações práticas que exijam a cooperação de sujeitos com comportamentos altruístas, tolerantes e autónomos são cruciais quando está a ser trabalhado o domínio socioafetivo, (Antunes et al., 2020). Deste modo, foi necessário ter em conta o modelo de ensino mais indicado para uma melhor intervenção no contexto. Aquele que mais se destacou foi a Aprendizagem Cooperativa (AC).

Em síntese, o desenvolvimento de situações parciais de jogo que requisitaram tomadas de decisão foram completadas pela adição do elemento desafiante, tendo impacto na tolerância e empatia entre os alunos. Através deste processo, foi também clarificado a importância de um bom ambiente de aula, enriquecendo o meu desenvolvimento enquanto gestor ativo sobre os domínios motores, cognitivos e psicossociais no contexto de EF.

5.3.2. Os Modelos de Ensino na estruturação do ensino

Durante o EP, a prática letiva foi orientada por uma aplicação diversificada e intencional de diferentes modelos de ensino, escolhidos em função das especificidades de cada modalidade, das características dos alunos e dos objetivos definidos para cada UD. Um modelo de ensino é uma espécie de roteiro que o professor concebe primeiro e segue depois para proporcionar aos alunos possibilidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento num determinado tema ou modalidade desportiva (Quina, 2009). Assim, a utilização de vários

modelos permitiu uma abordagem mais rica e adaptada, respondendo às exigências técnicas e pedagógicas do contexto de ensino-aprendizagem.

No voleibol, recorreu-se ao Modelo da Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), uma metodologia que valoriza a aprendizagem do jogo a partir de formas simplificadas e adaptadas da sua estrutura original. Tais como a partida para o ensino da modalidade através de situação de jogo 2X2, ou situações parciais de jogo com recurso à superioridade numérica (2X1). Este modelo parte do jogo para ensinar o jogo, privilegiando a compreensão tática desde os primeiros momentos e promovendo uma evolução gradual a nível técnico e estratégico (Mesquita, Marques & Maia, 2001). A vivência de situações representativas e progressivas permitiu aos alunos desenvolverem a leitura do jogo e a tomada de decisão, sem perder de vista a lógica interna da modalidade.

Já em modalidades como o Atletismo, os lançamentos e o Basquetebol, a opção recaiu sobre o Modelo de Instrução Direta (MID), cuja eficácia depende da elevada intervenção do professor, com demonstrações claras, tarefas estruturadas e *feedback* imediato, favorecendo uma aprendizagem segura, precisa e orientada para a execução correta das habilidades motoras fundamentais (Pereira et al., 2013). A sua aplicação revelou-se essencial para a consolidação de aspetos técnicos em fases iniciais do processo de ensino.

No caso do corfebol, foi adotado o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGFU), que segundo Luttrell & Chambers, (2013), valoriza a compreensão tática e a tomada de decisão em situação de jogo. Partindo de problemas concretos que emergem do próprio jogo, esta abordagem promove o questionamento reflexivo, incentivando os alunos a pensar antes de agir, a ajustar estratégias e a compreender os princípios fundamentais do jogo coletivo.

Um dos maiores problemas no ensino do corfebol foi a dificuldade de encontrar um espaço livre por parte do jogador ofensivo sem bola. A solução envolveu um conjunto de exercícios que apostavam na mudança de direção e finta do adversário com o intuito de ocupar um espaço sem oposição com linha direta para o passe. Ainda para o jogador com bola, na cooperação com o jogador sem bola, que após a realização do passe, procurava imediatamente o espaço livre para receber a bola sem oposição.

A utilização do TGFU permitiu aos alunos desenvolver uma consciência tática mais apurada, num ambiente que equilibra a exigência cognitiva e o envolvimento ativo na aula.

Na modalidade de badminton, a intervenção pedagógica foi estruturada em duas fases distintas. Numa fase inicial, recorreu-se ao MID, com o objetivo de garantir a aquisição de competências técnicas básicas e a familiarização com os fundamentos da modalidade. Posteriormente, foi introduzido o Modelo de Educação Desportiva (MED), permitindo aos alunos assumir diferentes papéis (como o de árbitro, treinador ou capitão), desenvolver a autonomia, a responsabilidade e o sentido de pertença.

Foram utilizadas dinâmicas ao longo das aulas em que os alunos eram os responsáveis pelo processo de aprendizagem dos próprios colegas. Por exemplo, a sequência de batimentos (Anexo 6) era partilhada com os ditos "treinadores", estes passavam a informação aos seus "alunos", os quais tinham de aplicar a sequência, em caso de erro técnico, eram os "professores" os responsáveis pela correção do gesto ou das características do batimento.

Esta transição entre modelos revelou-se positiva, estimulando não só o desempenho motor, mas também o envolvimento global dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Importa destacar com especial ênfase o Modelo da Aprendizagem Cooperativa (MAC), dado que foi o referencial metodológico central da investigação realizada no âmbito do EP. Este modelo fundamenta-se na interação entre pares e na construção conjunta do conhecimento, promovendo uma aprendizagem ativa, responsável e socialmente enriquecedora. Mais do que trabalhar em grupo, a AC assenta em princípios estruturantes como a relação interpares positiva, a responsabilidade individual, a promoção de interações entre os membros do grupo, o desenvolvimento de competências sociais e a avaliação conjunta do processo (Río, 2017).

A aplicação do MAC nas modalidades de futebol, andebol e orientação permitiu criar um ambiente de cooperação, em que todos os alunos tinham um papel a desempenhar, contribuindo para os objetivos comuns do grupo. Foram implementadas estratégias como o ensino por pares, a rotação de funções e a

resolução coletiva de problemas, que potenciaram o sentido de responsabilidade e a partilha de saberes. Esta metodologia mostrou-se particularmente eficaz na promoção de competências transversais, como a empatia, a comunicação e a entreajuda, sendo notório o aumento do envolvimento e da motivação dos alunos.

O MAC revelou-se, assim, uma abordagem pedagógica profundamente alinhada com os princípios de uma EF inclusiva e promotora do desenvolvimento integral dos alunos (Río, 2017). Através da AC, foi possível criar contextos de ensino que valorizam a participação de todos, independentemente do seu nível de desempenho, reforçando a coesão do grupo e favorecendo um clima de respeito e colaboração. A investigação desenvolvida no EP confirmou o potencial deste modelo para transformar a aula de EF num espaço onde se aprende com os outros, para os outros e através dos outros.

5.4. Área dos Conhecimentos

O domínio dos conhecimentos constitui um dos pilares essenciais no desenvolvimento das aprendizagens especiais no âmbito da disciplina de EF. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) os conhecimentos referem-se à compreensão dos princípios, regras, estratégias e fundamentos teóricos subjacentes à prática das atividades físicas e desportivas, possibilitando aos alunos uma participação mais consciente, autónoma e reflexiva.

A avaliação deste domínio revelou-se particularmente desafiante. Por consenso entre o NE e o PC, foi decidido que não se recorreria a instrumentos de avaliação tradicionais, como testes escritos, para avaliar a aquisição de conhecimentos. Esta opção introduziu a necessidade de delinear abordagens alternativas que permitissem identificar e desenvolver os conhecimentos dos alunos de forma significativa e contextualizada.

Assim, optou-se por iniciar o planeamento das UD ao identificar os conhecimentos apresentados nas Aprendizagens Essenciais, de modo a integrá-los nas propostas de planeamento do ensino-aprendizagem. Esta identificação centrou-se em aspetos como o conhecimento das regras do jogo, dos papéis desempenhados na fase defensiva, ou seja, o movimento tático que cada defesa

aplica no contexto, e das tomadas de decisão associadas aos comportamentos táticos. Em seguida, estes conhecimentos foram intencionalmente contextualizados na prática, através da observação e análise de comportamentos táticos. Destacaram-se as tarefas como a arbitragem e a observação entre alunos, com foco na identificação de ações. Estas atividades visaram desenvolver a capacidade de análise e de partilha entre pares, promovendo a melhoria da tomada de decisão em situações reais de jogo.

Por exemplo, na UD de Futebol, os alunos foram desafiados a compreender e a aplicar em contexto de jogo conceitos como o princípio da contenção ou a exploração dos espaços livres. Este processo não foi apenas técnico-tático, mas também cognitivo, pois exigiu uma leitura do jogo que envolvia saber o "porquê" das ações e não apenas o "como".

A prática da arbitragem revelou-se particularmente eficaz enquanto estratégia de responsabilização e consolidação de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da tomada de decisão e da interpretação das regras de forma contextualizada.

A avaliação do domínio dos conhecimentos decorreu, por conseguinte, de forma contínua e formativa. As conversas informais com os alunos, o seu envolvimento nas tarefas de arbitragem, a sua atuação enquanto "treinadores" em pequenos grupos, bem como as suas intervenções orais e comportamentos durante as aulas, foram momentos privilegiados para recolher evidências sobre a apropriação dos conhecimentos. Este processo permitiu não só uma maior personalização da avaliação, como também o desenvolvimento de uma cultura de diálogo pedagógico que favoreceu a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, tal como Río (2017) veicula.

Em suma, a abordagem adotada evidenciou que os conhecimentos, embora de difícil avaliação através de instrumentos avaliativos, podem e devem ser promovidos e avaliados num contexto real e significativo, em estreita articulação com os domínios da técnica, da tática e da atitude. A valorização destes elementos, enquanto dimensão integradora da ação motora, contribui para a formação de alunos mais informados, autónomos e conscientes do seu papel no contexto da prática desportiva.

5.5. A experiência de lecionação com o 5º ano de escolaridade

A experiência no Básico revelou-se um novo desafio. A turma era constituída por 25 alunos, dos quais 15 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Tendo em conta que a turma em causa era da responsabilidade de uma professora do Grupo Disciplinar procurei junto à mesma saber as características da turma. Esta apontou o caso de uma aluna com problemas cardíacos, mas que estava autorizada a fazer aulas, desde que acompanhada pela medicação e três alunos com lesões que impediam a prática desportiva apenas durante um curto período de tempo.

O grupo de alunos respeitava o professor, seguia as instruções dadas e empenha-se em cumprir as tarefas propostas, todavia, evidenciava dificuldade em trabalhar em equipa, de serem tolerantes e empáticos. Apesar de procurarem preservar o seu espaço pessoal, por vezes resultava em frustração quando este era ultrapassado, mesmo em contexto de jogo. De forma geral, apresentavam alguma dificuldade em lidar com as suas emoções, recorrendo frequentemente ao professor em busca de ajuda.

> *"A turma, ainda é um pouco sensível à questão do contacto, e a questão do Basquetebol, é que é um desporto de contacto, e algumas vezes, existe a probabilidade de ser mais brutal do que o suposto. Então, tenho um fator a trabalhar na turma, é levá-los a conhecer a modalidade enquanto um desporto dinâmico e de contacto. Que é necessário saber lidar com as suas emoções quando o seu espaço pessoal é ultrapassado.".*
>
> **Diário de bordo, semana 26, p.72.**

A minha ação na turma passou pela lecionação da modalidade de basquetebol, em que consegui ir ao encontro de alguns dos aspetos socioafetivos mencionados. O facto de ser considerado um jogo de contacto, obrigou os alunos a aceitarem que o seu espaço pessoal fosse ultrapassado algumas vezes, necessitando, por isso, de lidar com o adversário de forma tolerante e empática. As ações individuais passaram a ser compreendidas como

inúteis na modalidade. Além disso, reconhecer o trabalho de equipa no jogo foi fundamental para a dinâmica da aula ser fluída.

Comparando esta experiência com a do 12.º ano, posso afirmar que foi bastante agradável. As duas realidades exigiram diferentes atitudes da minha parte enquanto professor. Além de motivadora, a experiência contribuiu para refletir acerca da capacidade do professor em estar pronto para adaptar as suas ações para o benefício da turma presente. Que a sua postura deve transmitir segurança na aula, que possui controlo sobre os problemas que possam surgir.

6. Desenvolvimento Profissional

6.1. Os Benefícios da Aprendizagem Cooperativa nas Relações Interpessoais em Educação Física

6.1.1. Resumo

A versatilidade de um professor de EF é cada vez mais um requisito. A prática orientada exclusivamente para o domínio motor numa aula de EF tende a ser ultrapassada, dando lugar à valorização de outros domínios, como o cognitivo e o socioafetivo. A conjugação destes elementos traduz-se num processo de ensino de qualidade. Sabendo que, numa turma, cada aluno tem características individuais e únicas, torna-se importante perceber como incluir cada um nas tarefas propostas para aula. Através de um processo de reflexão, é responsabilidade do professor encontrar as estratégias necessárias para que todos os alunos participem na aula. O objetivo deste estudo foi analisar os benefícios do Modelo da Aprendizagem Cooperativa nas relações sociais e participação dos alunos em contexto de aula numa unidade de ensino de futebol. O presente estudo decorreu num contexto de EP, durante o segundo semestre do ano letivo de 2024-2025, abrangendo um total de 10 tempos de uma unidade de ensino de futebol. Participaram 26 alunos (16 elementos do sexo feminino e 10 elementos do sexo masculino) de uma turma do 10.º ano de escolaridade.
O estudo adotou características da metodologia de investigação-ação. O registo das respostas dos grupos focais no Diário de bordo, as entrevistas, a realização

de uma autoavaliação e a análise da uma matriz sociométrica, foram os instrumentos utilizados na recolha de dados. O conteúdo informativo recolhido das respostas dos alunos foi analisado recorrendo a procedimentos de análise temática. Os resultados evidenciaram que as estratégias enquadradas no MAC, contribuíram para a melhoria das interações e dos níveis de participação de todos os alunos nas tarefas propostas, potenciando a aprendizagem de todos.

PALAVRAS CHAVE: APRENDIZAGEM COOPERATIVA, INTERAÇÕES SOCIAIS, INCLUSÃO, COOPERAÇÃO, SOCIOMETRIA.

6.1.2. Abstract

The versatility of a PE teacher is increasingly a requirement. Practice focused exclusively on motor skill development in a PE class tends to be outdated, giving way to the appreciation of other domains, such as the cognitive and socio-affective. The integration of these elements translates into a high-quality teaching process. Recognizing that each student in a class possesses individual and unique characteristics, it becomes essential to understand how to include everyone in the tasks proposed for the lesson. Through a process of reflection, it is the teacher's responsibility to identify the strategies necessary to ensure that all students participate in the lesson.The objective of this study was to analyze the benefits of the Cooperative Learning in students' social relationships and participation in the lesson context during a football teaching unit. The present study took place during a school placement in the second semester of the 2024-2025 academic year, covering a total of 10 sessions in a football teaching unit. Twenty-six students (16 female and 10 male) from a 10th-grade class participated in the study. The study adopted characteristics of the action-research methodology. The instruments used for data collection included entries in the logbook from focus group responses, interviews, self-assessments, and the analysis of a sociometric matrix. The data collected from students' responses

were analyzed using thematic analysis procedures. The results showed that the strategies aligned with the Cooperative Learning contributed to improving interactions and participation levels among all students in the proposed tasks, thereby enhancing everyone's learning.

KEYWORDS: COOPERATIVE LEARNING, SOCIAL INTERACTION, INCLUSION, COOPERATION, SOCIOMETRY

6.2 Introdução

A EF é reconhecida como uma componente essencial no contexto escolar, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também social e emocional dos estudantes. Segundo Graça et al. (2024), uma EF de qualidade deve responder às necessidades de cada aluno ao incluir cada um nas tarefas práticas da aula. Com efeito, este contributo para a diversidade e a promoção de oportunidades equitativas para a participação e sucesso para todos os alunos deve ser alvo de atenção para o planeamento da aula. Esta perspetiva vai ao encontro das diretrizes da UNESCO (2015), que destacam a importância de momentos de aprendizagem que considerem as especificidades de cada aluno e estimulem o crescimento coletivo.

Neste entendimento, o papel do professor não pode ser simplificado a uma prática orientada para a partilha de conhecimentos específicos, mas a sua prática deve ser expandida para a apresentação de valores, formas de pensar, regras, atitudes e comportamentos, aspetos estes que permitem compreender o que é viver em sociedade. Assim, alcançar estes objetivos, não pode ser suportado somente pelo desenvolvimento do domínio motor, sendo essencial a promoção do desenvolvimento do domínio socioafetivo, (Cunha, 1996).

A prática de um bom professor, segundo Galvão (2002), não se restringe ao domínio técnico ou à execução de tarefas, mas está intrinsecamente ligada à capacidade de construir vínculos e promover um ambiente de respeito e

confiança. Esse processo, que se realiza nas pequenas interações diárias, cria oportunidades únicas para o desenvolvimento humano, essencial num contexto educativo que busca formar cidadãos críticos e colaborativos.

Associado à promoção de uma EF de qualidade, a inclusão social é um tema central, pois está intimamente ligada à construção de comunidades educativas mais justas e equitativas. A inclusão social envolve criar condições para que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, se sintam parte integrante do grupo. Vygotsky (1978) ressalta que a aprendizagem é um fenómeno social, mediado pelas interações entre pares e pela participação em atividades coletivas, o que reforça a relevância da inclusão no ambiente escolar.

Segundo Graça et al. (2024), a centralização do ensino no aluno requer que professor orquestre um conjunto de aspetos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento do aluno. Por outras palavras, o professor é levado a olhar para as necessidades específicas do aluno e a responder às mesmas de forma adequada. No mesmo sentido, Graça et al. (2024) reforçam a importância que a AC tem sobre as barreiras que impedem uma prática inclusiva, aplicando estratégias que favorecem as interações no contexto de ensino-aprendizagem.

Para que a inclusão social seja verdadeiramente implementada, é essencial que o professor tenha um papel ativo e reflexivo. A centralização do ensino no aluno exige que o professor considere a diversidade da turma, ajustando as suas práticas para atender a múltiplas necessidades (Altet, 2001; Graça et al., 2024). Isso implica, por exemplo, repensar a forma como as atividades físicas são organizadas, priorizando estruturas que favoreçam a colaboração e a interação entre alunos. Tais mudanças não apenas beneficiam os estudantes com necessidades específicas, mas criam um ambiente mais inclusivo para todos.

É uma exigência do ensino de EF que o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades motoras surja da presença do movimento nas tarefas da aula (Ferreira, 2001). Deste modo, podemos concluir que o movimento é um requisito para as aulas de EF. De um ponto de vista histórico, Aguiar e Frota (2002, p.2) comentam sobre a transição do movimento como um recurso para o dia a dia: “O seu cotidiano caracterizava-se por uma exercitação

intensa que marcavam de forma decisiva a vivência de movimentos corporais diversificados e necessários à superação dos obstáculos presentes na vida diária".

A experiência diversificada de movimentos corporais não contribuiu apenas para o aperfeiçoamento de habilidades motoras, mas também desempenha um papel crucial na preparação dos indivíduos para superar desafios quotidianos. Nesse sentido, a EF transcende o espaço escolar ao capacitar os alunos para lidar com obstáculos presentes na vida diária, promovendo autonomia, saúde e bem-estar. Essa abordagem é alinhada com os objetivos de uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade, que valoriza o movimento como meio para fomentar a interação social e o desenvolvimento integral (Miquelin et al., 2015).

A partir de uma organização didática, podemos compreender que o processo para alcançar a inclusão social, através do movimento, na EF, pode tomar diversas formas. Segundo Roloff (2010), a articulação entre o movimento e o aspeto lúdico tem a capacidade de potenciar os níveis de aprendizagem, "*Ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos comunica-se com seus pares; se expressa através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões" (pp. 3-4)*

Batista, Graça e Estriga (2024), afirmam que a aplicação do jogo e outras tarefas na aula podem atuar de forma positiva no trabalho social e inclusivo, desde que estejam presentes a "comunicação e cooperação e (…) relacionamento social entre os alunos (…)". Deste modo, o objetivo do jogo na EF é, através do lúdico, dar a oportunidade aos alunos de aprender a ser e a estar, ao serem desenvolvidas competências motoras, cognitivas e sociais (Roloff, 2010).

O conceito de inclusão social, no entanto, não deve ser tratado apenas como um ideal a ser alcançado, mas como um processo contínuo. Lovisolo, Borges e Muniz (2013), destacam que a coexistência de práticas cooperativas e competitivas pode oferecer um equilíbrio pedagógico que favoreça tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo.

No contexto da EF, atividades que promovem a cooperação em conjunto com a competição saudável ajudam a desconstruir barreiras sociais, promovendo interações significativas entre alunos de diferentes origens e habilidades.

Lovisolo et al. (2013) destacam que, embora a competição possa ser motivadora, a cooperação promove habilidades sociais mais duradouras e um ambiente mais harmonioso. É essencial um olhar pedagógico que valorize a colaboração, pois é nela que se encontram os maiores benefícios para a formação de valores como empatia, respeito e trabalho em equipe (Losivolo et al., 2013). Em EF, a integração destes elementos pode potencializar a experiência dos alunos, tornando-a mais enriquecedora e inclusiva.

Os jogos desportivos coletivos, neste contexto, são ferramentas valiosas para o desenvolvimento social. Río (2017) propõe o Ciclo da AC, uma metodologia que estrutura atividades em três fases principais: (i) Criação e coesão de grupo, (ii) AC como conteúdo para ensinar e aprender e e (III) AC como recurso para ensinar e aprender.

Estas etapas favorecem a interdependência positiva e a responsabilidade individual, aspetos fundamentais para a formação de um ambiente colaborativo.

A AC destaca-se como uma abordagem pedagógica transformadora, especialmente por seus impactos positivos nas relações interpessoais. Río (2017) enfatiza que esta metodologia não apenas melhora o desempenho académico e físico, mas também cria oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais como comunicação, respeito e solidariedade.

Segundo o mesmo autor, a AC assenta em princípios fundamentais de interdependência positiva, a promoção de interações, responsabilidade individual e habilidades interpessoais. Estes elementos são essenciais para criar um ambiente em que os alunos não apenas aprendem os conteúdos académicos, mas também desenvolvem competências sociais indispensáveis para a convivência harmoniosa.

Río (2017) enfatiza que a interdependência positiva é o alicerce da AC, uma vez que fomenta a ideia de que o sucesso de um depende do sucesso de todos os membros do grupo. Este princípio é operacionalizado por meio de

tarefas cuidadosamente estruturadas que requerem a colaboração entre os participantes. Além disso, a promoção de interações – ou seja, o diálogo e o encorajamento mútuo – é essencial para o progresso coletivo, enquanto a responsabilidade individual garante que cada membro contribua de forma ativa e eficaz para o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Complementarmente, Lutrell e Chambers (2013) destacam a AC como uma ferramenta poderosa para transformar as relações interpessoais em contextos educacionais. Estes autores salientam que o trabalho cooperativo permite a construção de um espaço seguro para a troca de ideias e sentimentos, promovendo o respeito mútuo e a aceitação da diversidade. Esta abordagem pedagógica é particularmente relevante no âmbito da EF, pois proporciona oportunidades concretas para os alunos resolverem conflitos de forma construtiva, fortalecerem os laços sociais e desenvolverem habilidades como a empatia, a assertividade e a comunicação eficaz.

Lutrell e Chambers (2013) sublinham ainda que a AC desempenha um papel crucial na inclusão, criando oportunidades para que alunos de diferentes origens e capacidades possam trabalhar juntos de forma equitativa e enriquecedora. Através da partilha de responsabilidades e da valorização do contributo individual de cada membro, a AC reforça a sensação de pertença e de solidariedade no grupo, favorecendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Deste modo, a integração da AC em contextos educativos, particularmente na EF, pode ser vista como uma estratégia eficaz não apenas para promover o desempenho académico, mas também para desenvolver competências sociais e interpessoais que contribuem para uma convivência saudável e harmoniosa. A análise conjunta das perspetivas de Río (2017) e Lutrell e Chambers (2013) evidencia que a AC constitui uma abordagem pedagógica rica e multifacetada, capaz de transformar positivamente tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto as relações interpessoais dos alunos.

6.3. Objetivos

O objetivo deste estudo foi analisar os benefícios do Modelo da Aprendizagem Cooperativa nas relações sociais e de participação dos alunos em contexto de aula numa unidade de ensino de futebol

De forma específica, objetivou:

1. Analisar e reportar se as estratégias da AC no processo de inclusão social, em contexto de aula, contribuíram para aumentar a participação de alunos com dificuldades de integração;
2. Analisar o valor das situações competitivas e cooperativas para a inclusão dos alunos da turma;
3. Analisar o valor que os alunos atribuem à inclusão social dentro e fora de aula.
4. Analisar se os alunos identificados como excluídos no início da UD passaram a estar incluídos nas tarefas de aprendizagem ao longo da UD.

6.4. Metodologia

O presente estudo adotou características da metodologia da investigação-ação, uma abordagem que articula a prática educativa com a investigação científica, visando a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Segundo Castro, Morgan e Mesquita (2012), a investigação-ação caracteriza-se por um processo reflexivo conduzido pelos próprios profissionais, com o objetivo de compreender e aprimorar a sua prática. Este processo é cíclico e envolve fases de planificação, ação, observação e reflexão, permitindo ajustes constantes às intervenções realizadas.

No contexto da EF escolar, a investigação-ação tem sido amplamente utilizada para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Estudos indicam que esta metodologia contribui para a resolução de problemas reais do dia a dia escolar, fortalecendo a qualidade do ensino e a formação dos docentes (Figuerêdo & Moura, 2019).

6.4.1. Contexto e participantes

O estudo foi realizado no âmbito do EP, componente curricular do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP. O EP visa o desenvolvimento de competências profissionais associadas a um ensino de EF de qualidade, conforme estabelecido no Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor, definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 17 de agosto.

O EP decorreu ao longo de um ano letivo completo, num regime de docência partilhada, com grupos compostos por dois a quatro EE, acompanhados por dois orientadores — um da EC (PC) e outro da Faculdade (PO da FADEUP). Os EE assumiram responsabilidades letivas nas turmas do PC, estando envolvidos em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem: planificação, implementação, avaliação e reflexão.

Participaram no estudo 26 alunos, dos quais 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com uma faixa etária que compreende os 14 e os 15 anos, todos com experiência e envolvimento em contexto desportivo. Esta característica foi relevante para a dinâmica das aulas e para a implementação das estratégias de ensino adotadas, permitindo um enfoque mais específico em conteúdos que valorizam o desempenho motor, o espírito de equipa e a reflexão crítica sobre a prática desportiva.

Para respeitar os termos de confidencialidade e manter o anonimato, foi atribuído um número para cada aluno. Assim, ao longo da apresentação dos resultados, a identificação dos alunos é identificada com números de 1 a 26

Desenho da unidade de ensino de Futebol

Para a construção da UD de futebol, foi necessário orientar os objetivos do planeamento de acordo com as características do MAC. A fim de que a UD assumisse uma estrutura progressiva, foram escolhidos três métodos de ensino que, segundo Estriga (2019), se enquadram como tarefas de aprendizagem. São elas: a) as formas básicas do jogo; b) as formas parciais de jogo; e por fim, c) as tarefas baseadas no jogo.

Partindo do geral para o específico, a decisão inicial foi definir a forma básica de jogo que pretendia alcançar no final da UD. Foram tidos em conta os níveis dos alunos, os recursos disponíveis e o espaço de exercitação. Recorreu-se ao modelo de avaliação *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI). Esta avaliação, evidenciada no Anexo 7, permitiu a análise do desempenho e de tomadas de decisão dos alunos. Refira-se que a AD foi gravada para que fosse realizada uma análise mais cuidada em diferido. A conclusão é que a forma básica de jogo formal GR+5X5+GR, era o nível ideal de complexidade a alcançar.

Foram definidos os momentos de introdução de conteúdos com recurso a situações parciais de jogo simplificadas. Inicialmente as fases ofensivas foram caracterizadas por um número reduzido de participantes, como situações de 1X1, progredindo até situações de superioridade numérica. A criação de oportunidades de golo, e ocupação do espaço foram dos fatores mais importantes ao longo da UD.

O aspeto motivacional no início representou uma ameaça ao sucesso da aula. Por conseguinte, para promover o interesse na realização das tarefas propostas, a opção foi a incidência em situações de superioridade numérica para facilitar a finalização (golo), com desafios colocados à defesa.

Foi ainda considerado o domínio socioafetivo, que, segundo Quina (2009), é imprescindível para a formação dos alunos. Assim, recorri a estratégias do MAC, fundamentadas por Río (2017), tais como a criação de grupos de trabalho e o uso de tarefas coletivas. A reflexão coletiva em grupos de trabalho e na turma, também foi incentivada recorrendo a estratégias dentro dos grupos a fim de alcançar a integração dos elementos identificados como excluídos. E por fim, houve lugar a um torneio em prol da inclusão social.

Associado ao MAC, pretendi estabelecer momentos específicos para o domínio socioafetivo. Como se pode observar no anexo 8, objetivei a formação de grupos de trabalho e a realização de uma tarefa de grupo em que os alunos estabeleceram um nome para a equipa, um logótipo, um grito de guerra e um lema. A atividade envolveu ainda a criação de uma estrofe para um hino de turma. Após a criação dos grupos foi definido como objetivo para as aulas a

identificação do problema quanto à inclusão de alunos durante a exercitação de tarefas seguido de uma discussão em grupo, e posteriormente, com o resto da turma, com o intuito de estabelecer estratégias que combatessem este problema. Ao longo das aulas, contemplou-se menos cinco minutos para reflexão e realização de pontos de situação. No término, foi proposto aos alunos que planeassem um torneio tendo em vista a participação de todos os colegas.

Do ponto de vista organizacional, a estruturação da UD teve em consideração os constrangimentos espaciais existentes (utilização de metade do pavilhão) e o tempo efetivamente disponível em cada aula (45 ou 90 minutos – duas aulas de 45 minutos seguidas). A implementação da unidade decorreu ao longo de 10 tempos letivos, distribuídos por quatro sessões de 45 minutos e três sessões de 90 minutos de tempo útil, conforme se encontra descrito no Anexo 8.

Paralelamente, com o objetivo de promover o envolvimento de todos os alunos, bem como de facilitar a compreensão e a aprendizagem do jogo, optei por adotar uma estratégia instrucional baseada na atribuição de diferentes papéis aos alunos, designadamente árbitros, oficiais de mesa e responsáveis por tarefas de observação. Para esse efeito, utilizei uma ficha de observação que visava orientar os alunos na análise de aspetos relevantes do jogo, enquanto decorriam as atividades práticas, tais como a ocupação dos espaços e a movimentação dos colegas.

Em síntese, a elaboração da UD de futebol assentou numa articulação cuidada entre os princípios da AC e uma abordagem pedagógica progressiva, centrada no desenvolvimento técnico-tático e na valorização do domínio socioafetivo. A seleção criteriosa dos métodos de ensino, a utilização de instrumentos de avaliação formativa como o GPAI, bem como a organização de tarefas que promovessem a participação ativa e a reflexão dos alunos, permitiram estruturar uma proposta didática coerente, inclusiva e motivadora. Através da criação de ambientes de aprendizagem desafiantes, mas adaptados ao grupo, procurou-se fomentar o empenho dos alunos, garantindo, ao mesmo tempo, uma evolução significativa nas suas competências de jogo e nos processos de interação social. Desta forma, a unidade não só respeitou os

princípios do modelo pedagógico adotado, como também procurou responder de forma eficaz às exigências do contexto educativo e às necessidades formativas dos alunos.

6.4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Com o intuito de recolher dados relevantes para a compreensão das dinâmicas relacionais e pedagógicas da turma em análise, foram utilizados diversos instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa. A conjugação destes instrumentos permitiu uma abordagem metodológica triangulada, contribuindo para uma análise mais robusta e fundamentada dos fenómenos observados (Denzin, 1978). Os instrumentos utilizados foram um questionário sociométrico, grupos focais, conversas informais orientadas com os alunos, questionário de questão única, fichas de autoavaliação e diário de bordo.

Questionário sociométrico

O questionário sociométrico foi desenvolvido com o objetivo de identificar e analisar as relações interpessoais estabelecidas na turma, nomeadamente quanto às preferências de interação, cooperação em atividades de grupo, perceção de liderança, rejeições e sentimentos de inclusão ou exclusão social, (Bonito, 2018). Este instrumento permite aceder à posição social de cada aluno em resultado das Preferências (P) e Rejeições (R) dos alunos em relação aos restantes elementos da turma.

Os dados obtidos foram transferidos para uma matriz sociométrica, em que foram relacionadas as Preferências Valorizadas (PV), as Rejeições Valorizadas (RV), as P e as R.

Bonito (2018) acrescenta o elemento de reciprocidade, valorizando a popularidade ou exclusão de alunos da turma, contudo neste estudo, este aspeto não foi considerado.

O questionário englobou três domínios. *Relações de amizade*; *Participação em atividades físicas/desportivas* e *Perceção social* (Bonito, 2018). Para o efeito, foram consideradas quatro perguntas (três orientadas para a

popularidade – perguntas número um, três e quatro - e uma para a exclusão – pergunta número dois):

a) *Relações sociais*
    1. Indica até três colegas com quem mais gostes de conversar ou estar nos tempos livres.
    2. Há algum colega com quem não gostarias de trabalhar em grupo? (Se sim, indica até dois).

b) *Participação em atividades físicas/desportivas*
    3. Se tivesses de formar uma equipa para um jogo coletivo (ex: futebol, basquetebol), quem seriam os três primeiros colegas que escolherias?

c) *Perceção Social*
    4. Quem escolherias para ser um bom líder na turma? (Podes indicar mais do que um).

A aplicação do questionário decorreu em contexto de sala de aula, no final da UD, em ambiente controlado e devidamente orientado, garantindo-se a confidencialidade das respostas e da informação prestada pelos alunos. A estrutura do questionário contemplava questões de resposta aberta, organizadas de modo a facilitar a construção de uma matriz sociométrica que possibilitasse uma representação gráfica e interpretativa das relações sociais na turma.

Grupos focais

Realizaram-se grupos focais ao longo de três semanas, em que os alunos, no final das aulas foram convidados a refletir sobre a sua prática e o contexto. Dois grupos eram constituídos por sete elementos os outros dois por seis elementos. No final, o objetivo passava pela partilha das conclusões com os restantes grupos de trabalho.

O tipo de questões era associado à perceção dos alunos sobre a participação dos alunos nas tarefas, como por exemplo: “Todos os elementos do

grupo tiveram o mesmo nível de participação nos exercícios?"; "Sentiram prazer em realizar o exercício?".

A utilização deste instrumento revelou-se coerente com os princípios da metodologia qualitativa em educação, na medida em que valoriza a voz dos participantes e promove uma leitura mais profunda dos fenómenos sociais e educativos (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Adicionalmente, os grupos focais demonstraram ser uma estratégia eficaz para a construção de soluções pedagógicas ajustadas ao contexto real da turma, favorecendo o desenvolvimento de um clima relacional mais empático e colaborativo (Krueger & Casey, 2015). A mediação dos grupos foi feita com uma postura facilitadora, garantindo a escuta ativa e a participação equitativa de todos os intervenientes.

A utilização de grupos focais, serviu para a compreensão das dinâmicas relacionais na turma e para a identificação de estratégias promotoras de inclusão social. Através da discussão orientada em pequenos grupos, foi possível aceder a argumentos ricos e contextualizadas sobre o modo como determinados alunos — particularmente os menos sociáveis — se sentiam integrados (ou excluídos) no contexto da turma. Nestes momentos, os grupos focais serviram também como espaço de reflexão colaborativa, onde os próprios alunos propuseram formas de melhorar a participação e o envolvimento de todos nas dinâmicas cooperativas.

Diário de bordo do professor

As observações relativas à participação dos alunos e a problemas ou sucesso de inclusão dos alunos excluídos foram objeto de registo, aula após aula, pelo professor. Estes registos foram uma ferramenta de reflexão valiosa que permitiu tomadas de decisão mais informadas com vista à resolução de conflitos e de situações de exclusão no seio da turma.

Questionário de questão única

Este teve como objetivo compreender as perceções dos alunos relativamente à inclusão de todos os alunos nas aulas de EF. A entrevista

consistiu numa única questão colocada pelo EE, respondida individualmente pelos alunos, de forma escrita no término da UD.

A questão versava a satisfação dos alunos ao longo da UD, opinião sobre o torneio desenvolvido pelos alunos e se os alunos haviam retirado algum princípio para o seu quotidiano: “Expõe a tua satisfação enquanto participavas nas aulas de futebol, a relevância do torneio desenvolvido, e de que forma a dinâmica impactou a tua perspetiva para o teu dia a dia”.

Fichas de autoavaliação

Foi igualmente utilizado um instrumento de autoavaliação individual, aplicado no final da UD. Esta recurso teve como finalidade promover a reflexão crítica dos alunos acerca da sua participação, empenho, cooperação e atitudes demonstradas durante as aulas de EF, na UD de futebol.

Além da sua função informativa para o professor, a autoavaliação assumiu também um papel formativo, ao estimular a consciência dos alunos sobre os seus próprios processos de aprendizagem e de interação social. A estrutura da ficha integrou um item de resposta aberta permitindo uma recolha de dados com dimensão qualitativa.

6.4.3. Procedimentos de análise dos dados

Os dados do questionário sociométrico foram analisados recorrendo a uma matriz sociométrica, método que Bonito (2018) considera ideal para a identificação de alunos excluídos, revelando os alunos mais e menos populares. Deste modo, foi pretendido utilizar este instrumento com o intuito de avaliar a posição social dos alunos identificados como excluídos no início e no final da UD.

O conteúdo informativo dos grupos focais, da questão individual e do diário de bordo foram analisados recorrendo à análise temática do conteúdo (Patton, 2015).

As fichas de autoavaliação contribuíram para a reflexão pessoal sobre o papel que cada um desempenha na inclusão de colegas com dificuldades de

integração. Também serviu para os alunos refletirem sobre o desempenho motor ao longo da UD. Este aspeto foi posteriormente comparado com a AF.

6.5. Resultados

Da tomada de consciência à definição de objetivos comuns

Numa primeira fase, procedeu-se à realização de pequenas reflexões dentro dos grupos de trabalho no final de cada aula. O objetivo, ao longo das primeiras três semanas da UD, foi que em conjunto fossem identificadas as dificuldades sentidas na participação da aula e fosse definido um ponto de situação. Deste modo, após a realização das equipas/grupos de trabalho, os alunos foram orientados para o processo de reflexão em conjunto com os restantes grupos de trabalho, com o intuito de resolver o conflito.

No primeiro momento de reflexão os alunos foram confrontados com o comportamento que apresentavam durante as tarefas propostas. Os alunos mostraram algum descontentamento e apresentaram as suas razões.

> *"Eu não gosto de futebol. Nunca percebi o jogo. Nem sei fazer um passe, mais vale deixar os outros jogar e eu vou atrás deles, com sorte ainda marco golo".*
>
> **Grupo focal, dia 12 de março de 2025, aluno 25.**

"Se eu não tenho posse de bola como é que o professor quer que eu jogue?".

Grupo focal, dia 12 de março de 2025, aluno 18.

> *"Sou menina, e os rapazes são melhores do que eu, tiram-me a bola e não tenho hipótese de jogar*".
>
> **Grupo focal, dia 12 de março de 2025, aluno 11.**

Os alunos concluíram que tinham grandes dificuldades em jogar, inclusive aqueles que praticavam a modalidade.

“Aproveitei esses argumentos para refletir com os alunos sobre a individualidade predominante no estilo de jogo observado. Expliquei que muitos jogavam de forma isolada, sem colaborar com os colegas de equipa, o que resultava em dificuldades para penetrar e desequilibrar as defesas adversárias.”.

Diário de Bordo, semana 26, p.73.

Ao longo das aulas os alunos começaram a perceber a importância de trabalharem em conjunto para alcançarem objetivos. Nas aulas seguintes, sentiram uma maior facilidade em marcar golo quando começavam a jogar em equipa.

“Concordo com ele professor, conseguia desmarcar-me e encontrar uma posição que facilitasse a finalização”.

Grupo focal, dia 19 de março de 2025, aluno 26.

Porém, os alunos continuaram a mostrar dificuldades em participar na aula. Não que a bola não circulasse, mas sim porque lhes era exigido um pensamento rápido combinado com a competência técnica.

“Continuo sem continuar a jogar. Eu posso ter a bola, mas não consigo passar, rapidamente alguém rouba a bola.”.

Grupo focal, dia 19 de março de 2025, aluno 7.

“Sinto muita pressão porque tenho de passar a bola de forma rápida, e eu não sei onde estão os meu colegas”.

Grupo focal, dia 19 de março de 2025, aluno 11.

“Gostava de marcar golo professor, mas quando chega o momento os meus colegas não me passam a bola, acho que têm medo de me passarem e eu falhar a baliza”.

Grupo focal, dia 19 de março de 2025, aluno 22.

Do desafio ao valor da competição para a inclusão

Tendo em conta as estratégias da AC veiculadaS por Río (2017), foi idealizada a criação de uma tarefa/jogo para finalizar a UD. Sendo esta estratégia considerada a mais complexa por "requisitar um alto nível de cooperação entre os membros do grupo" (Río, 2017, p.268). A colaboração necessária para a organização de um evento implicou que cada um respeitasse e tolerasse opiniões contrárias às suas.

Após os alunos perceberem que o problema residia na qualidade da participação de todos nas tarefas, aceitaram o desafio de planearem um torneio final em que recorressem a regras adaptadas que incluíssem todos, promovendo a participação de todos. Ao longo das aulas, as estratégias deviam ser incluídas nas situações de jogo formais para serem testadas e aperfeiçoadas até ao dia do torneio.

As adaptações escolhidas na última aula antes do torneio foram:

1. Não podem marcar dois golos consecutivos;
2. A bola quando nos pés de uma rapariga menos hábil, tem de ser respeitado 3 segundos antes de roubar a bola;
3. Festejar após golo, vale meio ponto;
4. Os jogadores marcados como menos hábeis, ao marcarem, vale dois pontos;
5. Se a bola passar por todos os membros da equipa, antes do golo, vale três pontos.

Após o torneio, os alunos individualmente foram convidados a responder uma questão sobre a sua satisfação com o tipo de abordagem da UD, com o torneio, e de que forma o trabalho cooperativo impactou a sua perspetiva para a convivência no dia a dia. As respostas apontaram, de uma forma geral, o parecer dos alunos em relação à tarefa indicou que o planeamento e a participação no torneio foram benéficos, constituindo-se como elemento lúdico, criativo e de aprendizagem.

"Gostei bastante do torneio porque conseguimo-nos divertir e aprender ao mesmo tempo e todos nós pudemos ter a experiência de ter a bola nos pés e poder rematar a baliza".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 16.

"Adorei a criatividade na criação deste torneio ao criar regras que promovessem um jogo mais equilibrado e a fazer com que toda a gente pudesse participar, este torneio ajudou a criar laços entre membros das equipas e a fortalecer amizades".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 13.

"Considero que o torneio não foi uma péssima ideia, porque, apesar de eu não gostar de futebol, até me diverti ao longo do torneio. Consegui adquirir novos conhecimentos, ajudou-nos a todos a fortalecer laços entre colegas de equipa e foi uma forma de todos puderem participar de forma igualitária e equilibrada. A dinâmica do torneio foi gira, as regras criadas ajudaram muitos alunos a conseguirem jogar e a divertirem-se de forma justa e a adquiri novos conhecimentos sobre a modalidade. Admito que nunca pensei que a dinâmica do torneio fosse tão interessante".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 2.

"Eu gostei do torneio. As regras para o jogo, foi aquilo que eu mais gostei. Conseguia jogar antes que me tirassem a bola, joguei em equipa. Obrigar a turma a jogar em equipa ajudou-me a compreender melhor o jogo de futebol, achei muito mais produtivo para eu aprender melhor".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 7.

Os comentários dos alunos mostraram que o desenvolvimento da tarefa contribuiu para a consciencialização que havia colegas com dificuldades de integração. Também foi evidenciado que os alunos compreenderam que tinham

responsabilidade de apoiar colegas com dificuldades de integração, quando preciso. A aquisição destas competências foi compreendida como um aspeto importante no desenvolvimento pessoal de cada um.

> *"Sobre o torneio eu acho que foi uma boa ideia, e fez com que evoluíssemos. Sobre as regras, no início eu pensava que eram um pouco exageradas, mas depois percebi que foi uma mais valia para todos nós, especialmente para aqueles com mais dificuldades. Comecei a valorizar mais o espírito de equipa, acredito que no futuro vou precisar de ser mais tolerante com quem trabalho".*
>
> **Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 14.**

> *"O torneio foi uma experiência muito enriquecedora que veio adicionar uma competitividade saudável às nossas aulas, mostrando também a importância do jogo em equipa".*
>
> **Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 3.**

> *"Sobre o torneio, acho que foi uma boa ideia, onde todos conseguiram ser incluídos, aprender ganhar técnica e conhecer mais o desporto. Esta ideia também foi criativa para termos ideia de como é criar uma equipa, um logo, um nome, um lema, etc. Gostei de participar nas aulas, apesar de não ser uma modalidade que me chame tanto a atenção, acho que foi poder ajudar os meus colegas quando estávamos a jogar, quando um marcava golo, todos ficávamos contentes, era o nosso golo".*
>
> **Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 9.**

> *"O torneio foi uma atividade fora do que é considerado "normal" nas aulas e serviu de uma grande demonstração para todos do que é respeitar o adversário e principalmente ajudar o outro, especialmente em contexto de aprendizagem. Foi sem dúvida uma atividade enriquecedora para todos e na minha opinião bastante divertida. Durante as aulas compreendi que*

podia fazer mais pelos meus colegas, que tinha uma responsabilidade para com eles. Gostei da dinâmica das aulas".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 26.

"Na minha opinião, o torneio foi uma experiência incrível. Os jogos foram equilibrados e todos tiveram oportunidade para jogar. Gostei da forma como o professor incluiu as regras para o melhor desempenho e evolução da turma. Aprendemos a jogar em equipa e a respeitar o adversário".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 6.

Foi evidente que a participação dos alunos ao longo das aulas foi notada pelos mesmos. Sentiram que apesar das dificuldades técnicas, participaram nas tarefas e que o seu conhecimento sobre a modalidade melhorou. Sentimentos como alegria e interesse estiveram presentes quando os alunos desempenhavam uma função na aula. Os alunos encontraram o sentido de promover a igualdade nas aulas através do estabelecimento de regras, e em vez destas possuírem uma conotação negativa, foram percecionadas como o elemento para alcançar a inclusão.

"O torneio foi muito interessante, aprendemos a jogar e a ter espírito de equipa. Além de ter sido um momento competitivo, aprendi que o trabalho em equipa melhorou a performance de toda a equipa. Durante as aulas, senti-me integrada e valorizada por poder participar com os meus colegas, foi divertido".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 12

"Sinto que melhorei com as aulas e mesmo tendo dificuldades e não saber jogar, acho que a dinâmica das aulas me ajudou. O torneio foi uma atividade divertida e dinâmica. Pude jogar e perceber que contribuía dentro da minha equipa para marcar golo. Pensar em solução para que todos participassem fez-me pensar na forma como posso ser quando trabalho em equipa".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 19.

"Achei o torneio bem organizado, divertido e com muita cooperação entre os jogadores. Achei uma boa motivação para este torneio. Sei que vou precisar de ser mais colaborativo daqui em diante e colocar de lado as diferenças para poder ajudar quem estiver a precisar".

Questionário Individual, dia 22 de abril de 2025, aluno 24.

O valor atribuído pelos alunos à AC

A autoavaliação realizada pelos alunos no final da UD sobre o seu desempenho em aula colocou em evidência que os alunos praticantes de futebol procuraram apoiar os colegas com maior dificuldade, nomeadamente no desenvolvimento da compreensão do jogo.

"(…) para além de já saber jogar e praticar futebol, eu procurei ajudar as minhas colegas nas suas dificuldades, comunicando e explicando as diversas situações de jogo com calma, paciência e clareza."

Excerto da autoavaliação do aluno 13.

"Procurei sempre contribuir na participação de todos os meus colegas quando estávamos a jogar. Passei a bola e ajudei os meus colegas a posicionarem-se para conseguirmos marcar golo"

Excerto da autoavaliação do aluno 3

Os alunos também partilharam as suas opiniões sobre as tarefas cognitivas com ênfase na oportunidade de desenvolver o conhecimento pessoal sobre a modalidade, mas também orientada para o desenvolvimento e apoio coletivo.

"A ideia de arbitrar os jogos também foi boa, consegui aplicar os conhecimentos ao mesmo tempo que ajudei os meus colegas a conhecerem melhor o jogo de futebol"

Excerto da autoavaliação do aluno 4

"Durante as aulas apresentei um bom conhecimento quando ajudei os meus colegas a organizarem-se no campo. Fui o treinador da equipa e percebi que pude ajudar os meus colegas quando vi que eles faziam o que sugeria"

Excerto da autoavaliação do aluno 21

Nem todos os alunos partilharam a mesma opinião quanto ao processo de ensino ao longo da UD. Um dos alunos praticante de futebol mostrou algum descontentamento pelo modo como foi lecionada a modalidade, conforme se pode observar nos seguintes excertos:

"(…) relativamente aos meus colegas, acho que tenho uma técnica elevada.

(…) Não aprendi nada de novo porque já sabia os conteúdos abordados."

Excerto da autoavaliação do aluno 5

Perceber a visão dos alunos praticantes de futebol foi importante, não só para perceber se a sua opinião se estendia aos restantes alunos, mas também para saber como é que os alunos compreendiam a responsabilidade de partilharem os seus conhecimentos com os seus colegas. Este apoio positivo teve influência na forma como alunos menos aptos se envolveram nas tarefas de aprendizagem:

"Sinto que o contacto com os meus colegas que jogam futebol ajudou-me a saber mais sobre o desporto, senti-me bem por saber que podia contar

com eles para aprender a jogar sem ser julgada por não saber fazer um passe"

Excerto da autoavaliação do aluno 25

"Acredito que melhorei com as aulas e mesmo tendo dificuldades e não saber jogar, acho que as dinâmicas das aulas me ajudaram a melhorar, principalmente quando os meus colegas me ajudavam a corrigir"

Excerto da autoavaliação do aluno 19

Como era expectável, nem todos os alunos olharam para a modalidade de futebol com apreço. Mesmo assim, os comentários que efetuaram colocaram em evidência que a utilização de estratégias da AC contribuiu para a criação d euma relação mais positiva com o futebol e com as aulas:

"Admito que no início não demonstrei muita atenção ou gosto pelas aulas, mas no final adorei. (…) agora já consigo analisar melhor os jogos com o meu pai"

Excerto da autoavaliação do aluno 11

"Estas aulas fizeram-me perceber que o futebol não é o meu forte, mas adorei tudo o que fizemos. Foi divertido, esqueci-me que não gostava de futebol"

Excerto da autoavaliação do aluno 18

"(…) nestas aulas comecei a gostar mais de praticar a modalidade aprendendo a jogar em equipa. (…) Gostei das aulas de futebol."

Excerto da autoavaliação do aluno 12

O caminho para a inclusão

Na fase inicial da unidade de ensino detetei que havia alunos que sistematicamente eram excluídos nos exercícios pelos elementos dos grupos de

trabalho a que pertenciam. Os alunos que identifiquei como excluídos foram os 7, 11, 16, 18 e 25. Em face a esta identificação, o objetivo foi levar os colegas a reconhecerem a necessidade de integrar estes alunos para que todos pudessem beneficiar do processo de ensino-aprendizagem.

No final da unidade de ensino, na procura de ir além dos dados recolhidos por recurso à observação, recorri à elaboração de uma matriz sociométrica para perceber se este conjunto de alunos estavam mais integrados e se porventura outros tinham sido excluídos ao longo do processo.

Segundo Bonito (2018), cada indivíduo tem uma competência natural de atribuir significados ao que o rodeia. O tipo de resposta dado neste teste é fundamentado na vontade de o indivíduo querer ou não se relacionar com um determinado sujeito. Assim, após a recolha das respostas dos alunos, considerei a tabela 2 onde são registadas as PV, RV, P e R.

Tabela 2: Matriz Sociométrica referente aos dados recolhidos no teste sociométrico

Para a construção da matriz, foram consideradas na horizontal as respostas associadas às preferências e às rejeições dos alunos (tabela 3)

2	1	1	_____ a)
2	1	2	_____ b)

Tabela 3: Lançamento de dados na matriz

a) *Corresponde à metade superior do retângulo e regista as preferências.*
b) *Corresponde à metade inferior do retângulo e regista as rejeições*

Quando o número 1 é apresentado na matriz, significa que a opção não é primária, mas sim secundária. O número 2 indica que a opção é primária. Ou seja, 1 = P ou R; 2 = PV ou RV.

Para analisar os resultados obtidos, quando lemos a matriz na horizontal, temos em conta as escolhas do aluno, por exemplo: consideremos o aluno 16 em relação ao aluno 26.

	26		
16	1	2	2

Tabela 4: Lançamento de dados na matriz: Preferências

Significa que o aluno 16 na primeira pergunta identificou o aluno 26 como uma preferência secundária. Na segunda pergunta, o aluno 26 foi identificado como primeira preferência, ou seja, PV. E por fim, a terceira pergunta é indicado que o aluno 16 escolheria o aluno 26 como PV.

Para o caso das rejeições consideramos a seguinte figura:

	5		
19			
	2		

Tabela 5: Lançamento de dados na matriz: Rejeições

O exemplo indica que o aluno 19 rejeita o aluno para a questão número 2 do teste sociométrico como uma RV. Caso fosse o valor 1, significaria que o aluno 5 seria considerado como uma rejeição secundária, ou seja, R.

Na matriz sociométrica conclui-se que num grupo com mais de 20 elementos, um individuo é considerado popular quando tem mais de 5 primeiras ou segundas escolhas – P e PV e/ou R e RV –e que um indivíduo é considerado isolado quando possui menos de uma escolha – P e PV e/ou R e RV.

A recolha destes dados permitiu compreender o círculo de amizades dentro da turma. Bonito (2018), apresenta o conceito do sociograma individual, originalmente idealizado por Jacob Levy Moreno. O formato deste sociograma, é semelhante a um átomo como um núcleo de relacionamentos. Assim considerei o seguinte caso como um exemplo de análise da matriz através de um sociograma no intuito de analisar as situações dos alunos inicialmente excluídos.

Na figura 1 é indicado o aluno com maior número de PV (aluno 26). Os alunos 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 16, 18, 25 percecionam o aluno 26 como uma referência e preferência valorizada, ou seja, o aluno 26 não sofre de exclusão.

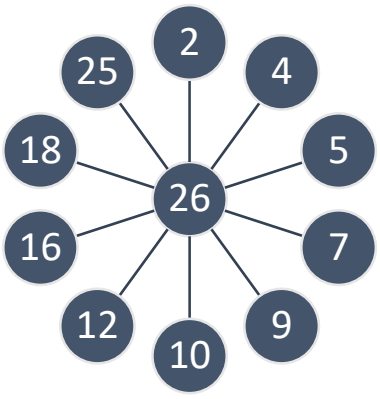


Figura 1: Sociograma do aluno com maior PV

Após compreender o processo de análise da matriz sociométrica e da leitura de um sociograma, foi importante analisar se houve alteração nos níveis de exclusão dos alunos identificados no início deste estudo.

De uma forma geral, os cinco casos não podem ser considerados como populares, visto que não possuem mais de cinco primeiras ou segundas escolhas. Porém, também não são considerados como isolados por não terem menos de uma primeira ou segunda escolha. Olhemos os casos associados às PV/P.

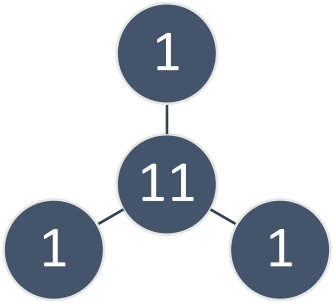


Figura 2: Sociograma do aluno 11

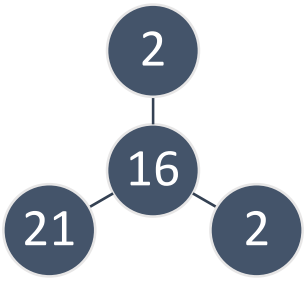


Figura 3: Sociograma do aluno 16



Figura 4: Sociograma do aluno 18

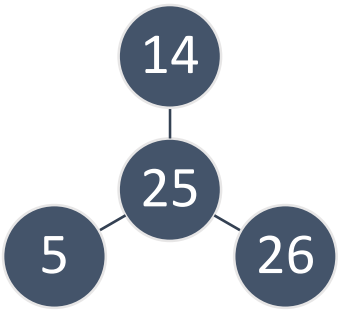


Figura 5: Sociograma do aluno 25

Ainda sobre estes alunos, consideremos o caso do aluno 7, em que a sua situação é oposta à dos outros, isto porque as primeiras e segundas escolhas estão associadas às rejeições.

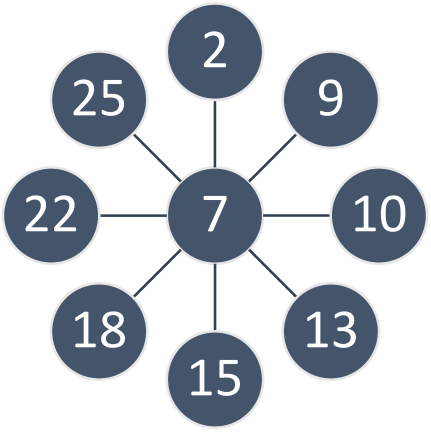


Figura 6: Sociograma do aluno 7

Além destes alunos, a matriz sociométrica espelhou a existência de um aluno como sendo o mais rejeitado enquanto primeira escolha, e um caso isolado, o aluno 5.

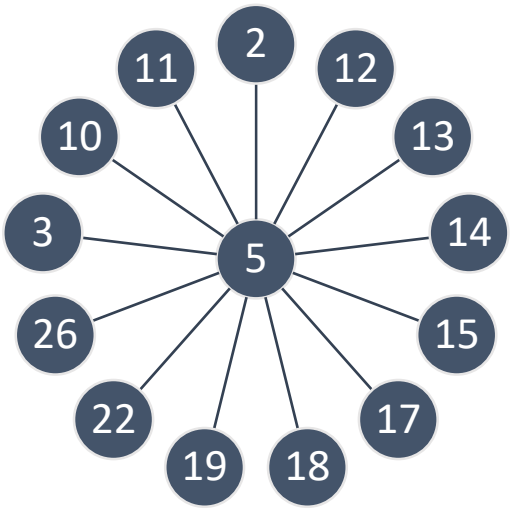


Figura 7: Sociograma do aluno com maior número de RV

E para a situação do aluno 1, caracteriza-se como um caso isolado, pois não foi nem primeira ou segunda escolha:



Figura 8: Sociograma do aluno considerado isolado

Estes dois alunos não foram identificados no início da UD como isolados ou rejeitados. Embora o aluno 5 já apresentasse um histórico de comportamentos erráticos, nunca apresentou indícios que era considerado rejeitado pelos colegas. O aluno 1, também não tinha sido identificado como isolado. A sua participação em aula era ativa e relacionava-se com os restantes colegas, não havendo indícios de ser colocado à parte. Deste modo, o aluno 1 é considerado um dado inválido.

6.6. Discussão

A literatura sugere que a AC, ao fomentar interdependência positiva e responsabilização individual, facilita a construção de laços sociais e o desenvolvimento de competências socioafetivas (Río, 2017; Vygotsky, 1978). Os resultados indicaram que o uso do modelo da AC promoveu uma maior interação entre os alunos, especialmente em contexto de jogo coletivo.

No contexto deste estudo, observou-se que a implementação das estratégias da AC nas aulas, contribuiu para a inclusão da maior parte dos alunos socialmente mais distantes, nomeadamente os alunos 11, 16, 18 e 25. Os alunos adquiriram conhecimentos acerca da modalidade, mas também facilitou o processo de socialização com os restantes elementos da turma. Foi ainda percetível que os alunos que inicialmente apresentavam dificuldades em estabelecer relações interpessoais mostraram progresso ao longo das experiências baseadas na cooperação.

Estes resultados corroboram a ideia de que a AC atua como uma ferramenta eficaz para promover a inclusão e fortalecer os vínculos sociais (Graça et al., 2024).

O recurso a tarefas cooperativas desenvolveu sentimentos de espírito de equipa, tolerância e respeito pelos outros. A adição de uma componente competitiva nestas tarefas, contribuiu para a manutenção da motivação dos alunos em período de aula (Lovisolo et al., 2013). A atribuição de um sentido ou objetivo, levou os alunos a cooperarem em prol do bem-estar social de cada um. Reforçou laços dentro da equipa, visito que era necessário o contributo de cada um, mas também levou a que os alunos apreciassem o valor de serem responsáveis pela inclusão de outros no grupo.

A utilização da matriz sociométrica permitiu identificar os casos de popularidade na turma (Bonito, 2018). Concluiu-se que a maioria dos alunos constitui uma referência positiva ou negativa para outro colega pelo menos uma vez. Excetua-se apenas o caso do aluno 1. Porém, este instrumento representa as preferências dos alunos, não significando que os alunos não interajam com outros colegas além dos que mencionaram nas suas respostas. Deste modo, através de observação direta e sistemática, posso afirmar com segurança que a situação social do aluno 1 estava integrado na turma.

Em relação ao aluno 5, esta situação é alvo de atenção. Cerca de 13 alunos rejeitam-no com valorização, e 5 alunos rejeitam-no como segunda opção. Atendendo ao contexto, esta rejeição pode estar associada ao tipo de comportamento e trato apresentado pelo aluno 5 ao longo das aulas de EF. O aluno 5 é apresentado com um conjunto de comportamentos desviantes ao longo deste ano letivo, os quais não passaram despercebidos aos outros colegas.

Para o caso do aluno 7, este apresentou alguns sinais de transtorno emocional. A exclusão para este aluno foi algo opcional. Este afirmou que não se identificava com os colegas e, por isso, afastava-se constantemente. Porém reconheceu o desenvolvimento na participação das tarefas propostas. Assim, apesar do aluno não se integrar com os restantes colegas, estabelecendo vínculos de amizade, as estratégias da AC contribuíram para o aumento da participação do aluno, promovendo a aprendizagem.

A análise da matriz sociométrica permite identificar três elementos que, segundo Bonito (2018), são designados de *leader*, excluído e isolado. Neste contexto, a designação *leader* é associado ao aluno 26, que pelo número de

escolhas, é visto como um potencial chefe do grupo. Já o aluno 5 é, então, considerado como excluído pela maior parte do grupo, não transmitindo segurança para estabelecer um relacionamento pessoal. E, por fim, segundo os dados da matriz, o aluno 1 é indicado como o elemento isolado do grupo.

Os resultados destacaram ainda a importância de atividades que combinem o desafio e a cooperação, como sugerem Lovisolo et al. (2013), no fortalecimento da integração dos alunos e no desenvolvimento de habilidades sociais.

A relação entre a interação social e o sucesso pedagógico em EF é amplamente documentada na literatura (Vygotsky, 1978; Roloff, 2010). Este estudo confirma que a EF não apenas prepara o aluno fisicamente, mas também promove competências interpessoais essenciais. No estudo, verificou-se que a prática de jogos e tarefas cooperativas, assim como a enfase em situações de aprendizagem em grupo levaram os alunos a desenvolverem maior empatia, tolerância e habilidades de comunicação. Este resultado está alinhado com as diretrizes de uma EF inclusiva e de qualidade (UNESCO, 2015; Batista et al., 2024).

Limitações do estudo

Apesar de os resultados obtidos terem fornecido perspetivas enriquecedoras sobre o impacto da AC nas relações interpessoais em EF, é imprescindível reconhecer as limitações que condicionaram a interpretação dos dados. Tal reconhecimento não diminui o valor do estudo, mas sublinha a necessidade de uma análise crítica que contribua para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e investigativas. Nesse sentido, elencam-se as principais limitações metodológicas identificadas:

1. *Ausência de registo inicial*: A falta de registos no início da UD impossibilitou uma avaliação evolutiva rigorosa das competências sociais dos alunos, uma vez que não havia um ponto de partida concreto para comparação. Este tipo de registo teria permitido identificar com maior

clareza as transformações nas interações sociais resultantes das intervenções realizadas.

2. *Análise limitada da matriz sociométrica*: A análise parcial da matriz sociométrica, ao excluir resultados recíprocos, reduziu a profundidade da compreensão sobre as dinâmicas sociais. Considerar essas relações bidirecionais teria enriquecido a análise, permitindo avaliar de forma mais precisa aspetos como a empatia e o apoio mútuo, cruciais no desenvolvimento humano, conforme sublinhado por Vygotsky (1978).
3. *Falta de conversas individuais*: A ausência de momentos de diálogo individual com alunos que enfrentaram dificuldades de integração social limitou a capacidade de compreender as razões subjacentes a essas dificuldades. Segundo Altet (2001), a prática reflexiva é uma condição essencial para a evolução pedagógica, e um diálogo mais aprofundado com os alunos teria proporcionado um entendimento mais holístico das suas experiências e perspetivas. Estas conversas teriam possibilitado uma intervenção mais direcionada e informada, alinhando-se com as práticas de inclusão recomendadas por entidades como a UNESCO (2015).

Concluindo, embora as limitações identificadas indiquem lacunas no desenho e na execução do estudo, elas representam igualmente uma oportunidade valiosa de aprendizagem. Ao reconhecer essas fragilidades, torna-se possível delinear estratégias mais abrangentes e integradas para futuras investigações e práticas pedagógicas. Assim, reforça-se o compromisso com uma Educação Física de qualidade, centrada não apenas no desempenho físico, mas também no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo que responda às necessidades de todos.

6.7. Conclusão

De acordo com os dados obtidos, este estudo destacou o impacto da AC nas relações sociais em EF, sublinhando o papel essencial do professor como mediador no desenvolvimento social dos alunos.

A AC, revelou-se crucial, enquanto modelo de ensino, para alcançar os objetivos delineados. A metodologia implementada promoveu a colaboração entre pares, reforçando os laços interpessoais e criando uma dinâmica positiva nas aulas. Este modelo de ensino, que combina a autonomia individual com a responsabilidade coletiva, mostrou ser eficaz na promoção de um clima inclusivo e harmonioso, incentivando os alunos a participarem ativamente na construção do conhecimento.

Os resultados obtidos confirmam o impacto positivo da AC nas relações sociais dos alunos, evidenciado pela melhoria na cooperação, comunicação e respeito mútuo no contexto escolar. As estratégias implementadas nas aulas de EF fomentaram uma maior participação dos alunos nas tarefas propostas, ao integrá-los e atribuindo um sentido à aprendizagem. Os alunos sentiram-se valorizados, contribuindo para um ambiente educativo onde maior parte dos alunos se sentiram incluídos e respeitados pelos restantes colegas. Estes resultados sustentam a visão de que a AC é uma ferramenta pedagógica eficaz para a promoção de uma EF de qualidade, capaz de transformar a interação social em aprendizagens significativas.

Foi ainda evidenciado que a utilização dos aspetos competitivos em situações parciais de jogo, como por exemplo a aplicação de dinâmicas de superioridade numérica na fase ofensiva ou um torneio, serviu o propósito de unir os alunos em prol de um mesmo objetivo. O ambiente competitivo levou os alunos a procurarem apoio uns nos outros através da cooperação, da tolerância e empatia ao longo do processo.

O planeamento do torneio, consolidou estes aspetos sociais ao levar os alunos a compreenderem a importância de estarem sensíveis a situações de colegas com dificuldades de integração, no futuro. De forma geral, os alunos reconheceram a responsabilidade de manterem a mesma postura e atenção para casos fora do contexto escolar.

Por fim, através de estratégias inclusivas utilizadas na UD de futebol, a maior parte dos alunos inicialmente identificados como excluídos, foram integrados nas tarefas propostas. O aumento da sua participação traduziu-se em motivação durante a realização dos exercícios. Conclui-se também que a inclusão não é apenas da responsabilidade de um terceiro, mas também da pessoa em si. Tem de haver vontade em participar e de se relacionar com os outros. Relativamente ao aluno identificado como excluído no final da UD, considero que por o aluno ter adotado um conjunto de comportamentos desviantes condicionou a forma como os restantes colegas se relacionaram com ele.

O papel do docente é fulcral na administração de um ambiente de aprendizagem que valorize o potencial de cada aluno. Este processo requer não apenas a transmissão de conteúdos técnicos, mas também a criação de contextos que promovam a inclusão, a interação positiva e a construção de relações significativas. Como enfatizado por Vygotsky (1978), a aprendizagem é intrinsecamente social, e a intervenção docente deve refletir esta dimensão, ajustando estratégias às características únicas de cada turma e indivíduo.

Em síntese, a utilização da AC revelou potencial para promover a formação social dos alunos. Este modelo pedagógico não só promoveu aprendizagens técnicas e motoras, mas também cultivou competências sociais essenciais, afirmando-se como uma abordagem inovadora e eficaz na construção de uma EF inclusiva, colaborativa e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

6.8. Referências Bibliográficas

Aguiar, O. & Frota, P. (2002). Educação Física em questão: resgate histórico e evolução conceitual. *II Encontro*, *80*, pp. 6-15.

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. Em Perrenoud,

F.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35*).* Porto Alegre: Artmed.

Batista, P., Graça, A., Moura, A., Silva, E. & Estriga, L. (2024). Building Bridges in Teacher Education to Enhance Teachers for Students' Diversity in Physical Education. *Educ. Sci*. 2024, 14, 1045. Disponível em: https://doi.org/ 10.3390/educsci14101045

Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editor, cap. 1-2, pp. 48-52.

Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Universidade de Évora

Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação: Conceção, metodologia e aplicação*. Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pp.101-125.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

Cunha, M. (2013). *O bom professor e sua prática*. Papirus Editora.

Denzin, N. (1978). *The research act:* A theoretical introduction to sociological methods*.* Nova Iorque. Rou:thledge 2nd ed., pp. 297–313). .

Escritório da UNESCO em Brasília, McLennan, N. & Thompson, J. (2015). *Diretrizes de Educação Física de Qualidade (QPE) para Gestores de Políticas*. UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasil.

Estriga, L. (2019). Team Handball: Teaching and Learning Step-by-Step.

Ferreira, M. (2001). Aptidão física e saúde na educação física escolar: Ampliando o enfoque. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 22 (2), pp. 41-54.

Figuerêdo, E., & Moura, M. (2019). Contribuições de estudos com a metodologia da pequisa-ação para a Educação Física escolar. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 11(23), 140-152.

Galvão, Z. (2002). Educação Física Escolar: A prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 1(1),* 65-72.

Graça, A., Silva, A., Moura, A., Barreira, D., Ribeiro, J., Estriga, L., Batista, P., Cunha, P., Bastos, T. & Silva, T. (2024). *Orientações para uma educação física de qualidade que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão.* Editora FADEUP.

Krueger, R. & Casey, M. (2015). *Focus groups*: A practical guide for applied research. (5th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Lovisolo, H., Borges, C., & Muniz, I. (2013). Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35, 129-143.

Miquelin, E., Fernandes, M., Pagan, M. & Silva, R. (2015). A educação física e seus benefícios para alunos do ensino fundamental. Disponível em https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_32_1421443852.pdf. Acedido a 15 de março de 2025.

Patton, M. (2015). *Qualitative evaluation and research methods* (4a ed.). London: Sage.

Río, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 264–269

Roloff, E. (2010). *A importância do lúdico em sala de aula*. X Semana de Letras, 70, 1.9.

Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mente em sociedade: Desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

7. Envolvimento na Comunidade Escolar

7.1 Atividades da EC

O envolvimento do professor em atividades que transcendem o ambiente da sala de aula é fundamental para o desenvolvimento integral da comunidade escolar. Esse tipo de participação contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e dinâmico, promovendo a colaboração entre os diferentes agentes educativos e fortalecendo os laços entre alunos, professores e a comunidade.

Ao participar em atividades extracurriculares, o professor demonstra compromisso com o desenvolvimento global dos alunos, proporcionando-lhes experiências que complementam a formação académica com vivências sociais, culturais e desportivas. Essa implicação reflete-se positivamente na motivação e no desempenho dos alunos, além de fomentar um sentido de pertença e cooperação dentro da comunidade escolar.

No âmbito do meu EP, tive a oportunidade de participar ativamente em diversas iniciativas e eventos organizados pela EC. As atividades em que me envolvi incluíram:

Torneios de Basquetebol e Voleibol: estes eventos mobilizaram um grande número de alunos, promovendo o trabalho em equipa, a disciplina e o espírito desportivo. A minha participação consistiu em auxiliar na organização e monitorização das competições, garantindo o cumprimento das regras e incentivando os alunos. Da minha parte, fiquei responsável pela arbitragem de um campo e cronometragem do torneio.

Corta-Mato e Corta-Mato distrital: estas competições foram momentos significativos para o envolvimento da escola no desporto regional. Colaborei na logística, no acompanhamento dos participantes e na promoção de um ambiente competitivo saudável.

Evento institucional de apresentação dos cursos: este evento foi uma oportunidade para divulgar os cursos da EC à comunidade externa. Colaborei na organização das atividades lúdicas e na receção dos visitantes à banca

correspondente ao curso desportivo (AGD), assegurando uma experiência acolhedora e informativa.

O Desporto Escolar

O Desporto Escolar é um programa estruturante no sistema educativo português, que visa promover a prática desportiva como parte integrante da educação dos alunos. Este programa oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver competências físicas, sociais e emocionais através de atividades competitivas e recreativas, contribuindo para a formação de indivíduos saudáveis e ativos.

Enquanto EE, foi proposto que nos integrássemos numa modalidade enquadrada no Desporto Escolar. Porém, de acordo com os horários disponíveis, participei numa pareceria entre a EC e o Futebol Clube do Porto – *Dragon Force*

Esta participação foi uma das experiências mais enriquecedoras durante o meu EP. O *Dragon Forc*e abre as portas para que crianças tenham a experiência e o contacto com a modalidade de Futebol. Assim, no meu contexto, as aulas de futebol em que me integrei, era constituída por crianças entre os 3 e os 6 anos. Este projeto visava não apenas o ensino de competências físicas, mas também a promoção de valores como o respeito, a colaboração e a disciplina desde cedo.

Durante a minha intervenção, desempenhei funções de apoio pedagógico e logístico, auxiliando na dinamização das atividades. Esta experiência permitiu-me compreender a importância em conhecer os diferentes níveis de desempenho nas crianças. Implicou simplificar ainda mais os conteúdos que eu considerava como básicos. Assim, foi importante a reflexão para uma melhor adaptação pedagógica para atender às necessidades individuais e coletivas dos participantes.

8. Considerações Finais

O EP foi uma experiência essencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Durante este percurso, tive oportunidade de mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos, confrontando-os com as exigências práticas do ensino de EF. Este processo revelou-se desafiador e enriquecedor, levando-me a refletir sobre o impacto da EF no desenvolvimento global dos alunos.

A EF de qualidade vai além do desenvolvimento motor. É uma disciplina que promove competências socioafetivas, como a cooperação, o respeito e a empatia. Estas competências são essenciais para que os alunos construam relações saudáveis e para que se sintam integrados no ambiente escolar.

Durante o estágio, a utilização da AC destacou-se como uma estratégia pedagógica eficaz. Este modelo fomentou a participação ativa de todos os alunos, permitindo-lhes trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Através desta abordagem, constatei que a inclusão e a interação positiva entre colegas não é apenas possível, mas é transformadora.

A diversidade de contextos e desafios encontrados reforçou a importância de uma prática pedagógica flexível e centrada nas necessidades dos alunos. Desde a gestão de dinâmicas de grupo até à adaptação de conteúdos, aprendi a valorizar o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

A reflexão contínua foi uma componente crucial ao longo desta etapa. Percebi que o sucesso educativo em EF depende de planeamento cuidadoso, execução consciente e avaliação constante. Este ciclo de análise permitiu-me ajustar as estratégias e responder eficazmente às necessidades das turmas que acompanhei.

Considero que a EF deve ser encarada como um espaço de inclusão e de equidade. O estágio reforçou o meu compromisso com a criação de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou experiências prévias.

Por fim, esta etapa consolidou a minha visão da EF como uma disciplina que forma cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo com respeito, cooperação e resiliência. Saio deste percurso com mais confiança nas minhas competências e com uma vontade renovada de contribuir para um ensino de qualidade em educação física, promotor do desenvolvimento integral dos alunos.

Referências Bibliográficas

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. Em Perrenoud, F.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35*).* Porto Alegre: Artmed.

Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É., & Lopes, H. (2020). A Educação Física e o Desenvolvimento Pessoal e Social do Aluno. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes & R. Alves (Coords.), *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa* (pp. 80–86). Universidade da Madeira.

Barbosa, E., & Souza, V. (2015). Sentidos do respeito para alunos: Uma análise na perspetiva da psicologia histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(2), 255-270.

Batista, P., Graça, A., Moura, A., Silva, E. & Estriga, L. (2024). Building Bridges in Teacher Education to Enhance Teachers for Students' Diversity in Physical Education. *Educ. Sci*. 2024, 14, 1045. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384346108_Building_Bridges_in_Teacher_Education_to_Enhance_Teachers_for_Students'_Diversity_in_Physical_Education. Acedido a 10 de abril.

Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Livros Horizonte, Lisboa

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 10/11, 135-151.

Claro, J. & Filgueiras, T. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9–24.

Clemente, F. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte,* 36(2), 587-601.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 17 de agosto. (2001). Diário da República nº191 - 1ª série. Estabelece o regime jurídico do estágio profissional.

Direção-Geral da Educação (DGE MEC). (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física: Secundário (10.º ano)*. Lisboa: DGE MEC.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*. Ministério da Educação.

Galvão, Z. (2002). Educação Física Escolar: A prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 1(1),* 65-72.

Graça, A., Silva, A., Moura, A., Barreira, D., Ribeiro, J., Estriga, L., Batista, P., Cunha, P., Bastos, T. & Silva, T. (2024). *Orientações para uma educação física de qualidade que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão.* Editora FADEUP.

Lovisolo, H., Borges, C., & Muniz, I. (2013). Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35, 129-143.

Luttrell, S., & Chambers, F. (2013). *Senior Cycle Physical Education Curriculum & Instructional Models: Pathways for Teacher Implementation*. Eprint.ie Limited.

Mesquita, I., Marques, A., & Maia, J. (2001). A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 33-39.

Miquelin, E., Fernandes, M., Pagan, M. & Silva, R. (2015). A educação física e seus benefícios para alunos do ensino fundamental. Disponível em https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_32_1421443852.pdf. Acedido em 15 de março de 2025.

Molina, R., & Del Prette, Z. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, *11*, 53-63.

Oliveira, F., Rocha, M., & de Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: A percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 185-192.

Oliveira, L. (2022). Iniciação esportiva e especialização precoce do futebol (Tese, Faculdade Unibrás de Goiás). *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v10, 2022/10*.

Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 13*(2), 29–43.

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

Río, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 264–269

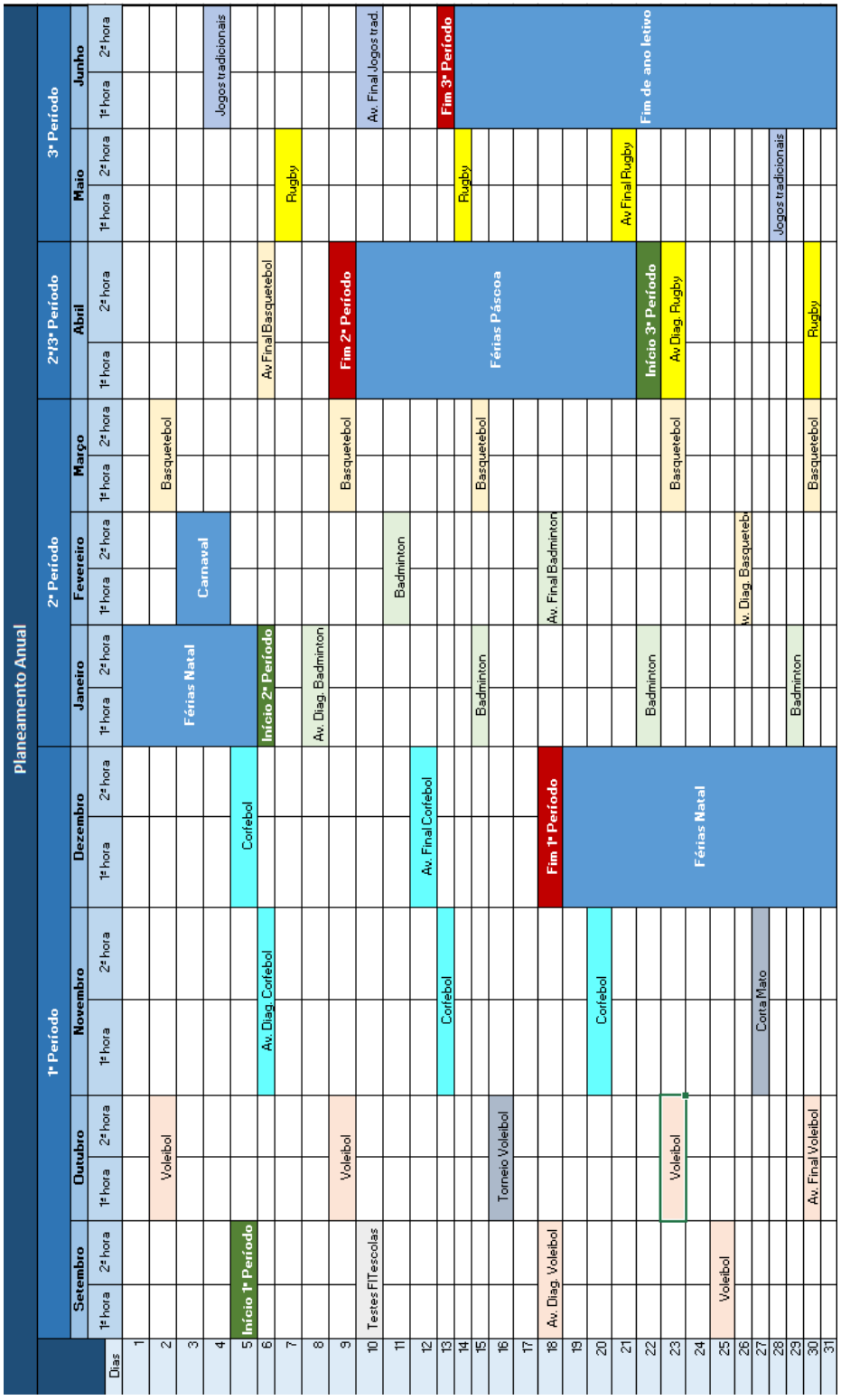
Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to tech. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, DJ McIntyre, & KE Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in charging contexts* (3rd ed), 732 – 755. Routledge.

Tavares, F. (Ed.). (2015). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed.). Porto: FADEUP.

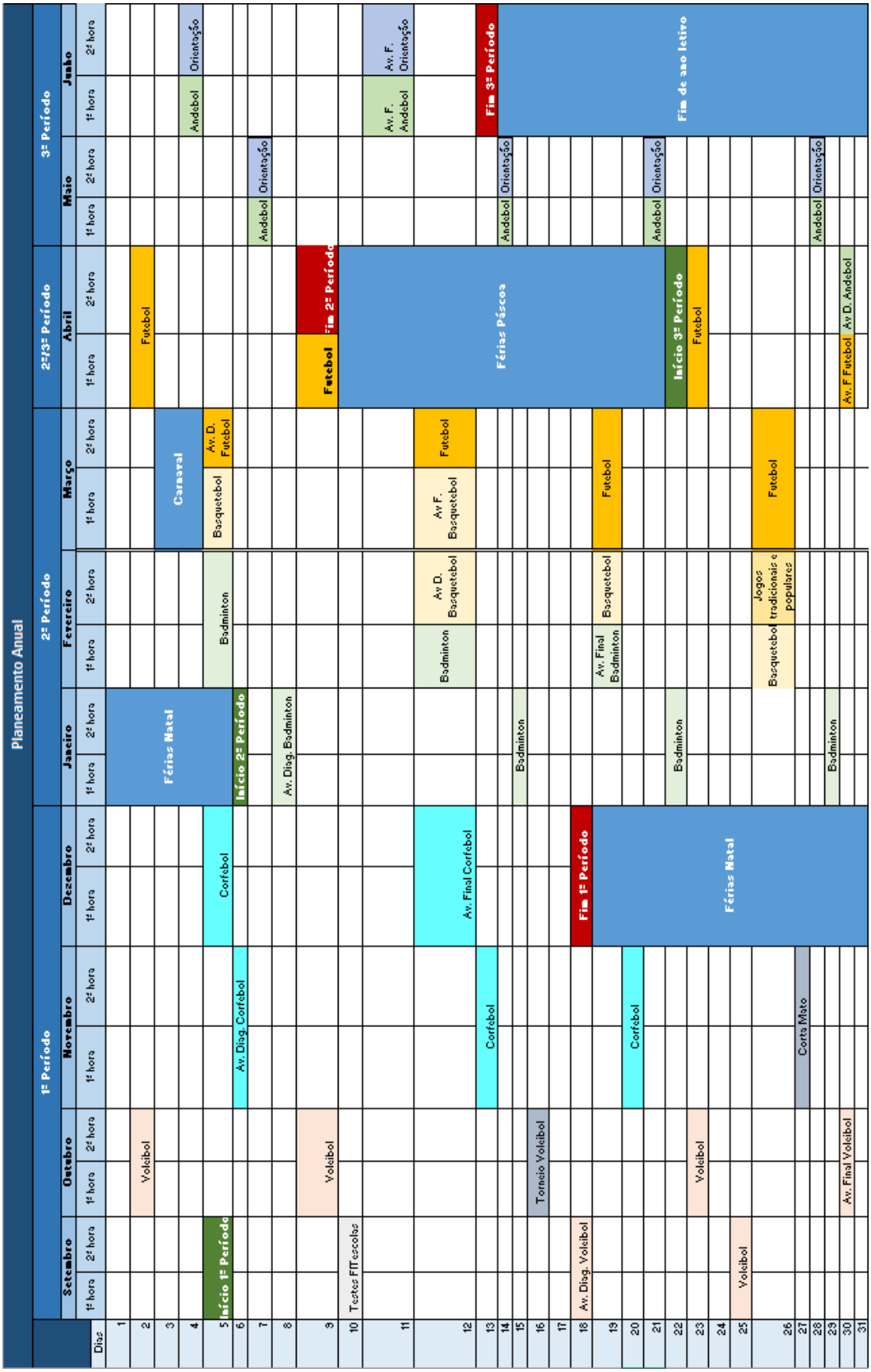
Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Pres

Anexos

Anexo 1 – Planeamento anual



Anexo 2 – Planeamento anual adaptado



Anexo 3 – Avaliação Final de Atletismo - orientada para as ações técnicas

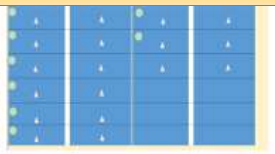
Avaliação Final de Futebol						
Domínio Motor					Domínio Cognitivo	Domínio Socio afetivo
Ofensivos		Ofensivo/Defensivo	Defensivos			
O aluno ocupa zonas livres para receber a bola	O aluno após receber analisa o jogo e passa para um colega numa situação mais favorável	O aluno enquadra-se em campo, cumprindo o PP espaço ou concentração	O aluno posiciona-se entre o jogador que realiza a penetração e a baliza		Conhece as regras, e diferencia as fases de jogo na prática	O aluno coopera com os colegas de equipa, e participa da inclusão dos restantes colegas no jogo

Anexo 4 – Avaliação Final de Futebol - orientada para os comportamentos táticos

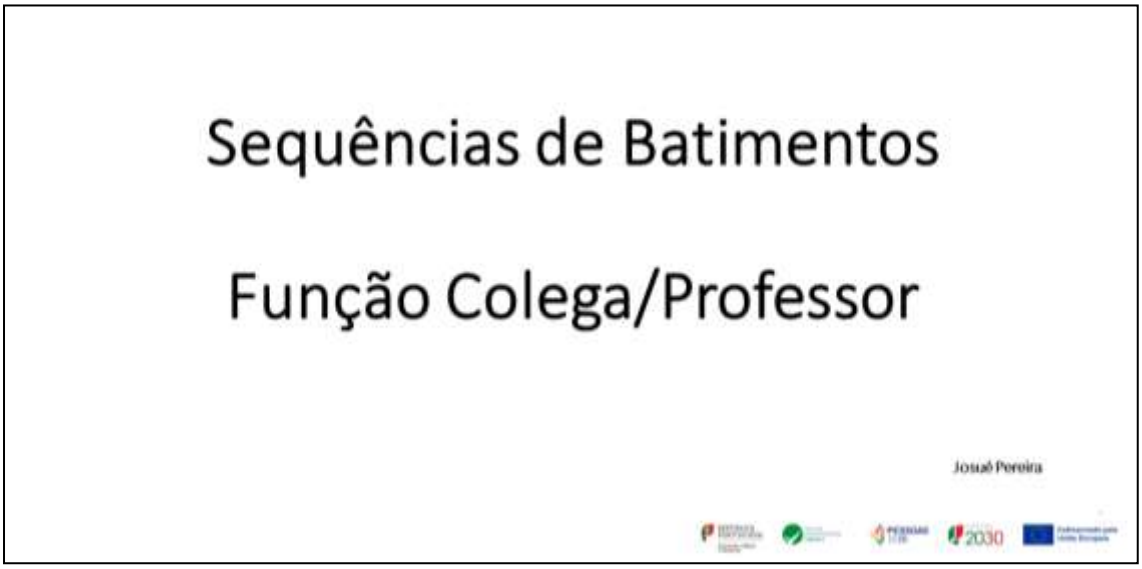
Avaliação Final Lançamento do Disco							
NOMES/EQUIPAS	Preparação						Total
	Pega (2)	Movimento Pendular do MS livre (2)	Follow up MI (Tornozelo - Joelho - Anca) (4)	Posição do disco na projeção (6)	Movimento rotacional do disco (6)	Marca	
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0

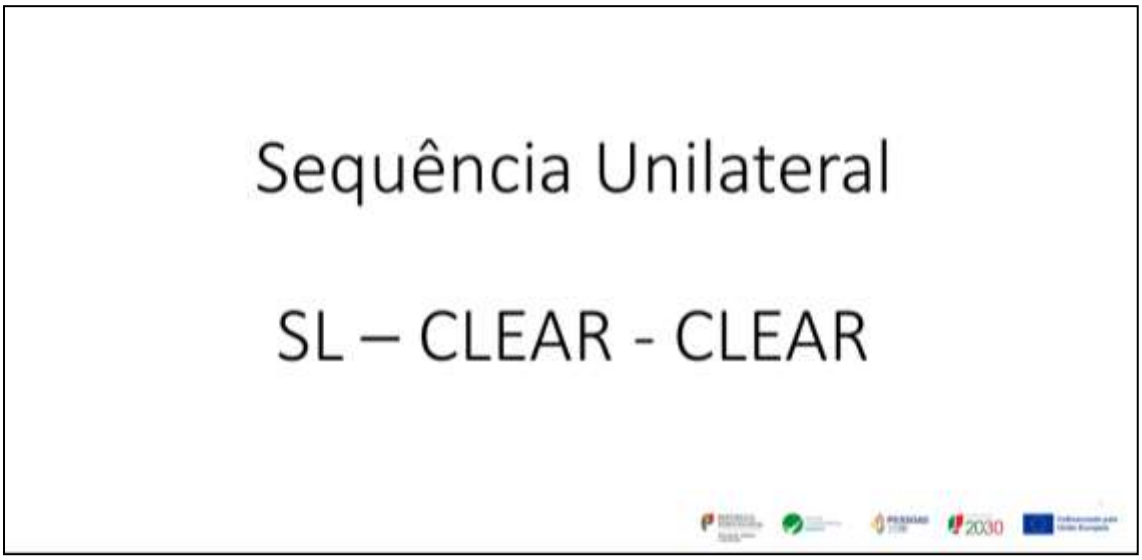
Anexo 5 – Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula			
Professora: Josué Pereira **Professor cooperante:** Pedro Marques	**Ano:** 10º **Turma:** AGD	**Data:** 05/02/24 **Nº alunos:** 26	**Aula nº: 9 e 10/28**
Unidade Didática: Badminton **Função Didática**: Exercitação de sequências unilaterais e bilaterais com recurso aos batimentos aprendidos anteriormente.	**Local:** Pavilhão A **Espaço**:	**Hora**: 11:20 – 12:20 e 12:25 – 13:25 **Tempo de aula:** 60 + 60 minutos	**Material: 26 raquetes, 13 volantes**
Objetivo da Aula:	Realizar sequências de batimentos respeitando a ordem de resposta		
Fisiologia do Treino e Condição Física:	Resistência anaeróbia		
Objetivo cognitivo:	Aplicação dos conteúdos de batimentos unilaterais e bilaterais e correção de ações alvo de observação		
Objetivo psicossociais:	Cooperação na compreensão dos conteúdos observados e corrigidos		

	Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Organização Didático Metodológica/Esquema	Componentes Críticas
			Parte Inicial		
5'		De forma ordeira	Os alunos entram no pavilhão e fazem uma meia lua em trono do professor.		Chegar a horas para se poder começar
2'			Registo presenças	Em meia lua, virados de frente para mim	
15'	Aquecimento Resistência Mudanças de direção rápidas	Os alunos cooperam para alcançar o objetivo final do jogo	Jogo do Galo: Os alunos formam equipas de 6 e devem colocar-se em fila para jogarem 6x6. O objetivo é fazer uma linha com os coletes da sua cor primeiro que a equipa adversária.		
			Parte Fundamental		
35'	Sequências unilaterais Sequências bilaterais Batimentos Deslocamentos	Os alunos desenvolvem competências no jogo 1x1 com recurso a batimentos em forma de sequência Os alunos corrigem elementos mal realizados pelos colegas	Batimentos Unilaterais Os alunos formam grupos de 3. Um desses elementos deve assumir a função de professor. Esse aluno será um intermediário entre mim e os colegas. Caso os colegas tenham dúvidas farão chegar ao colega/professor e este a mim se não souber resolver a questão. Ao final de 5 minutos de observação trocamos o colega/professor assim como a sequência. DINÂMICA – O colega/professor aproxima-se e decora a sequência a ser aplicada pelos colegas; deverá dizer se é unilateral ou bilateral, e explicar a sequência aos colegas; enquanto estes concretizam a tarefa, o colega professor corrige e ajuda os colegas a melhorarem a técnica. 10 campos SEQUÊNCIAS UNILATERAIS 1. SL – CLEAR - CLEAR 2. SL – AMORTI – LOB 3. SL – CLEAR – AMORTI – ENCOSTO – LOB SQUÊNCIAS BILATERAIS 1. SL – AMORTI – ENCOSTO - LOB 2. SL – CLEAR – REMATE – BLOQUEIO – ENCOSTO – LOB 3. SL – CLEAR – CLEAR – REMATE – BLOQUEIO - LOB		Apontar os principais erros dos colegas: posicionamento do batimento; pega; deslocamentos; sequências e respostas
			Parte Final		
2'	Sequências unilaterais Sequências bilaterais Batimentos Deslocamentos	Os alunos respondem e caracterizam o batimento mencionado	Finalização da aula/ reflexão sobre os principais erros observados	**Em meia lua**	Os alunos respondem de acordo com o que observaram e corrigiram.

Anexo 6 – Documento de sequências de batimentos utilizadas no MED.





Sequência Unilateral

SC – LOB – AMORTI – ENOCSTO – ENCOSTO

Sequência Unilateral

SC – ENCOSTO – ENCOSTO

Sequência Unilateral

SL – CLEAR – AMORTI – ENCOSTO – LOB

Sequência Bilateral

SL – CLEAR – CLEAR – REMATE – BLOQUEIO - LOB

Sequência Bilateral

SL – CLEAR – REMATE –
BLOQUEIO – ENCOSTO – LOB

Sequência Bilateral

SC – ENCOSTO – LOB – CLEAR –
REMATE - BLOQUEIO



Anexo 7 – Avaliação Diagnóstica de Futebol

Critério	O que observar?	Indicadores Gerais	Pontuação (1 a 5) Azuis	Pontuação (1 a 5) Vermelhos	Pontuação (1 a 5) Laranja	Pontuação (1 a 5) Sem colete
Posse de bola	Como é que a equipa mantém a posse?	Oferecem linhas de passe				
Progressão no campo	Como é que a equipa progride no campo?	Escolhem entre conduzir a bola ou realizar passes para avançar no campo				
Criação de finalizações	Como é que a equipa cria oportunidades de golo?	Desmarcam-se na direção da baliza para criar condições de finalização.				
Impedir progressão	Como é que a equipa sem bola impede a progressão?	Posicionam-se de forma a reduzir os espaços disponíveis para o adversário progredir.				
Recuperação da bola	Como é que a equipa tenta recuperar a posse?	Pressionam o portador da bola e cobrem linhas de passe próximas.				
Evitar finalizações	Como é que a equipa evita finalizações?	Colocam-se entre a bola e a baliza.				

Anexo 8 – Unidade Didática da modalidade de Futebol

