



Caminhos de professor em construção profissional: testar, refletir e ensinar com propósito

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.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Rodrigo Amaral de Sousa

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Sousa, R. A. (2025). Caminhos de professor em construção profissional: testar, refletir e ensinar com propósito. Porto: R. Sousa. Relatório de estágio profissionalizante 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; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS PEDAGÓGICOS.

“Lembra-te que um Prof é só um aluno,
o que mais tem que estudar”.

ProfJam

Dedicatória

Aos meus pais

Pela paciência, pelo apoio constante e por tudo o que fizeram por mim! Um sincero
agradecimento. Obrigado!

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o meu agradecimento pela forma como me acolheu e por todas as ferramentas e oportunidades disponibilizadas, que me permitiram alcançar os objetivos traçados.

Ao Professor Orientador, pela generosa partilha de conhecimento e experiências, e por me ter guiado com exigência e excelência ao longo de todo o percurso.

Ao Professor Cooperante, pelo acompanhamento próximo, pela sensibilidade e sentido de humor, que tornaram esta experiência não só mais enriquecedora, como também mais leve e humana.

À Professora Co-cooperante, pela boa disposição, disponibilidade constante e pelos conselhos valiosos, especialmente nos momentos decisivos deste percurso.

Ao Gaspar, Rui e Renato pelos momentos de entreajuda e pelas partilhas que tornaram esta caminhada mais leve, divertida e significativa.

A todo o corpo docente e não docente das instituições que me acolheram, o meu sincero agradecimento pela forma como me integraram e apoiaram desde o primeiro momento.

Às minhas turmas, por terem sido as primeiras com quem tive o privilégio de viver esta experiência pedagógica. Levo comigo cada um dos momentos partilhados e desejovos o maior sucesso no vosso percurso.

À Leonor, por todo o acompanhamento diário, pela paciência, pelas palavras certas nos momentos difíceis e por tornar esta experiência muito mais leve e suportável.

Índice Geral

Ficha de Catalogação.....	II
Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	V
Índice Geral	VI
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos	X
Resumo	XII
Abstract.....	XIII
Lista de Abreviaturas.....	XIV
1. Introdução.....	1
1.1. Entre o livro e o apito	1
1.2. O Estágio Profissional como ponto de partida para ser professor.....	2
1.3. Expectativas Iniciais e o primeiro desencontro	2
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. Quem sou eu e um equívoco vocacional	3
2.2. Quando o corpo ganhou voz.....	3
2.3. Do praticante ao formador.....	4
2.4. A escolha.....	4
3. Enquadramento Institucional.....	4
3.1. A Escola Cooperante.....	5
3.2. Os primeiros encontros com quem me guiou	5
3.3. 26 formas de aprender: Turma Residente – 10.º ano	6
3.4. Outro lado do ensino: Turmas Partilhadas – 4.º e 5.º anos	6
4. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	7
4.1. Conceção - Entre o currículo prescrito e o vivido: as Aprendizagens Essenciais em Ação 7	
4.2. Planeamento	8
4.2.1 Planeamento Anual de Turma.....	9
4.2.2. Unidades Didáticas e o desafio da flexibilidade pedagógica	12
4.2.3. MEC: de obrigação a instrumento pedagógico.....	13

4.2.4. Plano de aula: planificar com intenção.....	14
4.3. Realização da prática profissional	15
4.3.1. Mapeamento / Sinopse do processo ensino-aprendizagem	16
4.3.2. Principais problemáticas da prática pedagógica.....	19
4.3.3. Práticas e soluções pedagógicas	25
4.3.3.1. Mais do que um receituário: modelos pedagógicos como ferramentas de ensino.....	25
4.3.3.2. Abordagens baseadas no jogo.....	31
4.4. Aptidão Física	33
4.5. Tecnologias digitais, tarefas e avaliação gerida pelos alunos.....	34
4.5.1. Tecnologias digitais	34
4.5.2. Materiais de apoio e autoavaliação.....	35
4.6. Avaliação	35
4.6.1. Avaliação diagnóstica	36
4.6.2. Avaliação formativa.....	37
4.6.3. Avaliação sumativa.....	38
4.7. Reflexão e a sua importância para a prática	40
5. Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	42
5.1. O Grupo de Educação Física enquanto Comunidade de Prática (CdP).....	45
5.2. Os Conselhos de Turma enquanto Comunidades Institucionais.....	46
5.3. Dia da Filipa	47
6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	49
6.1. Formação profissional	49
6.1.1. Turma 7.º ano de escolaridade.....	49
6.1.2. Participação nas Jornadas de Pedagogia do Desporto.....	49
6.2. Estudo. Perspetiva de alunos do ensino secundário sobre as experiências pedagógicas e aprendizagens decorrente da participação numa unidade de ensino de badminton lecionada pela aplicação do <i>Tactical Games Model</i>	51
Resumo	51
Abstract.....	52
6.2.1. Introdução.....	53
6.2.2. Objetivos do estudo	59
6.2.3 Metodologia.....	59

6.3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	63
6.4. Limitações metodológicas	71
6.5. Conclusões.....	72
Referências Bibliográficas.....	73
7. Considerações finais e perspectivas para o futuro.....	75
8. Referências Bibliográficas.....	77
9. Anexos	XIV

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planejamento Anual com aulas previstas/lecionadas: Turma Residente.	10
Tabela 2 - Planejamento Anual com aulas previstas/lecionadas: Turmas Partilhadas. ...	11
Tabela 3 - Mapeamento do processo ensino-aprendizagem: 1.º Semestre.	17
Tabela 4 - Mapeamento do processo ensino-aprendizagem: 2.º Semestre.	18
Tabela 5 - Problemáticas comuns aos alunos na maior parte das modalidades.....	19
Tabela 6 - Problemáticas comuns ao professor na maior parte das modalidades.	23
Tabela 7 - Atividades Realizadas: Turma Residente e Partilhadas.	43
Tabela 8 - Súmula dos Resultados da Revisão de Literatura.	57
Tabela 9 - Unidade de ensino de 12 aulas de badminton.	60

Índice de Anexos

Anexo 1 - Organização e distribuição dos espaços da Escola Cooperante.	XIV
Anexo 2 - Classificação de educação física no ano letivo 2023/20204.....	XV
Anexo 3 - Prática desportiva dos alunos.	XVI
Anexo 4 - Total de alunos federados.	XVII
Anexo 5 - Preferências dos alunos relativamente às modalidades a abordar.	XVIII
Anexo 6 - Planeamento anual da turma - 2.º Semestre.....	XIX
Anexo 7 - Ficha de caracterização.....	XX
Anexo 8 - Mapa base do roulement.....	XXI
Anexo 9 - Unidade Didática de voleibol.	XXII
Anexo 10 - Modulo 7: Situação de aprendizagem do rolamento à frente.	XXIII
Anexo 11 - Plano de aula: Badminton.....	XXIV
Anexo 12 - Google Forms: Questionário motivacional da UD de ginástica.	XXV
Anexo 13 - Medalhas de promoção do bom comportamento.....	XXVI
Anexo 14 - Skill cards de atletismo.....	XXVII
Anexo 15 - Kahoot de atletismo.....	XXVIII
Anexo 16 - Equipa vencedora do dia do evento culminante no atletismo.	XXIX
Anexo 17 - Frames dos vídeos de apoio da ginástica.....	XXXII
Anexo 18 - Game Performance Assessment Instrument de badminton (García López & Gutiérrez Díaz del Campo, 2018).....	XXXIII
Anexo 19 - Avaliação Diagnóstica de voleibol.	XXXIV
Anexo 20 - Avaliação Formativa de voleibol.	XXXV
Anexo 21 - Avaliação a pares badminton.	XXXVI
Anexo 22 - Critérios de avaliação de voleibol.	XXXVII
Anexo 23 - Reflexão de badminton.....	XXXVIII
Anexo 24 - Drive de planos de aula e reflexões: turma partilhada.....	XXXIX
Anexo 25 - Ficha de observação de aula.	XL
Anexo 26- Torneio Solidário de Futebol.	XLI
Anexo 27 - Corta-Mato Distrital.	XLII
Anexo 28 - Mega Atleta Escolar.....	XLIII
Anexo 29 - Torneio de Futebol 5.º Ano – Campeões.	XLIV
Anexo 30 - Turma partilhada 4.º ano a realizar a coreografia de final de ano letivo. .	XLV

Anexo 31 - Cartaz do torneio de voleibol do Dia da Filipa.....	XLVI
Anexo 32 - Ambiente da atividade de voleibol do Dia da Filipa.	XLVII
Anexo 33 - Vencedores do 8.º ano e respetivo troféu.....	XLVIII
Anexo 34 - Jornadas de Pedagogia do Desporto - Workshop "Flexibilização e apropriação pedagógica no ensino do jogo centrado no Aluno".	XLIX
Anexo 35 - Guião da entrevista.	L
Anexo 36 - Análise Temática: exemplos de códigos agrupados em categorias e subcategorias temáticas.	LI

Resumo

O presente Relatório de Estágio marca o fim do percurso do Estágio Profissional que se insere no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Procuro, através deste documento, dar a conhecer de forma prática e objetiva todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, os desafios enfrentados e os progressos alcançados, que espelham não só o que ensinei, mas, sobretudo, o que aprendi com os alunos, os colegas e a escola. A intervenção letiva decorreu em três contextos distintos: uma turma residente do décimo ano do Ensino Secundário, e duas turmas partilhadas do quarto e quinto ano do Ensino Básico. Esta diversidade de contextos proporcionou-me o privilégio de lecionar, ao longo de um ano letivo, turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclos, o que exigiu de mim uma elevada capacidade de adaptação, planeamento e diferenciação pedagógica. Abordo, ao longo deste relatório, conteúdos como o planeamento, a intervenção didática, a utilização de modelos pedagógicos, as questões da avaliação e o processo reflexivo do professor. Para além destes eixos estruturantes, surgiu também a oportunidade de realizar um estudo com o foco no ensino centrado no aluno, através das abordagens baseadas no jogo. Este estudo procurou compreender o impacto da aplicação do Tactical Games Model no contexto de uma unidade didática de badminton. Assim, creio que este documento retrata fielmente todas as aprendizagens, os conhecimentos adquiridos e as partilhas vividas, que contribuíram decisivamente para a construção da minha Identidade Profissional, sustentada num pensamento Crítico, Intencional e Reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS PEDAGÓGICOS; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO.

Abstract

This Internship Report marks the end of the Professional School Placement that is part of the 2nd year study plan of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. Through this document, I seek to present in a practical and objective manner all the work carried out throughout the academic year, the challenges faced and the progress achieved, which reflect not only what I taught, but above all what I learned from the students, colleagues and the school. The teaching intervention took place in three different contexts: a resident class of tenth-year secondary school students and two shared classes of fourth and fifth-year primary school students. This diversity of contexts gave me the privilege of teaching first, second, and third cycle classes throughout the school year, which required me to be highly adaptable and skilled in planning and pedagogical differentiation. Throughout this report, I address topics such as planning, didactic intervention, the use of pedagogical models, assessment issues, and the teacher's reflective process. In addition to these structural axes, I also had the opportunity to conduct a study focusing on student-centred teaching through game-based approaches. This study sought to understand the impact of applying the Tactical Games Model in the context of a badminton teaching unit. Thus, I believe that this document accurately reflects all the learning, knowledge acquired and experiences shared that have contributed decisively to the construction of my Professional Identity, based on Critical, Intentional and Reflective Thinking.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; TEACHING-LEARNING PROCESS; PEDAGOGICAL MODELS; STUDENT-CENTRED PEDAGOGIES.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AS – Avaliação Sumativa

CT – Conselhos de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

GPAI – Game Performance Assessment Instrument

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAT – Plano Anual de Atividade

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

TGM – Tactical Games Model

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento relata o percurso vivido enquanto Estudante Estagiário (EE) no âmbito do Estágio Profissional (EP), uma unidade curricular integrante do plano de estudos do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

A sua estrutura encontra-se dividida em torno das diferentes áreas de intervenção que compõem o EP: (i) a Área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, diz respeito às tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação das aulas, promovendo um processo de ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento integral do aluno; (ii) a Área 2, Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar, relata a integração do Estudante Estagiário (EE) na dinâmica da comunidade educativa, através do envolvimento nas atividades escolares e de cooperação com os diversos membros da comunidade; (iii) a Área 3, Desenvolvimento Profissional, remete para o aperfeiçoamento contínuo das competências do EE, sustentado num processo sistemático de reflexão, investigação e ação, que visa a consolidação da identidade profissional docente.

1.1. Entre o livro e o apito

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) simboliza um marco fundamental na formação de professores, visto que situa os EE na prática de docente. Esta etapa de início da profissão docente, constitui um momento determinante para a construção do saber profissional e para a afirmação da identidade do professor, pois, segundo Queirós (2014), a transição da formação inicial para a profissão docente implica a compreensão do que a formação deve fornecer e o que a profissão irá exigir. Ponte et al. (2001) consideram esta etapa como um momento importante no desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional, em que o EE lida com diferentes papéis em situações reais. Desta forma, Queirós (2014) defende que é necessário ultrapassar as dificuldades da relação entre a ação teórica e a ação prática, aplicando as competências adquiridas e vivenciando, desse modo, uma experiência próxima das exigências reais do contexto profissional. Em complemento, Nóvoa (2009) refere que a profissionalização docente assenta em dois pilares, por um lado na construção do saber através dos conhecimentos e das

competências entre a teoria e prática, por outro na definição de princípios éticos e valores próprios da profissão.

1.2. O Estágio Profissional como ponto de partida para ser professor

O EP surge como um dos pilares essenciais da entrada no mundo profissional como docente, representando mais do que uma simples etapa curricular. Trata-se de uma oportunidade única na formação profissional, que permite ao EE aproximar-se da realidade da prática educativa e confrontar-se com os desafios reais.

A prática real que o EP proporciona ao futuro professor permite-lhe, construir e aprofundar um conjunto de competências fundamentais ao exercício da profissão, incluindo destrezas, atitudes e saberes práticos (Queirós, 2014). Nesse sentido, Flores (1999) afirma que a análise das primeiras vivências profissionais funciona como um ponto de partida essencial para que se possa prestar um apoio formativo mais eficaz e adequado. Importa reconhecer que o processo de aprendizagem da docência não se inicia com a entrada formal na profissão, mas é construído ao longo da vida (i.e., desde a escolarização inicial, formação de crenças e concepções do indivíduo acerca do ensino e reflexão durante a formação inicial). No entanto, é no desempenho profissional em contexto escolar que essas concepções são confrontadas com a realidade, adquirindo um novo significado nas interações com os diversos atores educativos e no confronto com as delimitações do contexto institucional (Ambrosetti et al., 2012).

1.3. Expectativas Iniciais e o primeiro desencontro

O início da prática pedagógica é, para muitos, um momento marcado por entusiasmo e uma enorme vontade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. Comigo não foi exceção, no entanto, esse entusiasmo surgiu acompanhado por algumas dúvidas, receios e inseguranças face ao desconhecido. Receio de não corresponder ao que me seria pedido e incerteza quanto ao tipo de responsabilidade e liberdade que iria assumir. Incertezas naturais, que integram um processo de transição entre uma fase de preparação e o contacto direto com a realidade da docência. Mesmo com uma preparação pedagógica sólida, existe sempre um “choque com a realidade” nos primeiros tempos de ensino (Queirós, 2014, p. 72).

A ansiedade inicial intensificou-se quando, num dos primeiros contactos com o Professor Cooperante (PC), não foi possível marcar uma reunião, o que obrigou ao adiar

do primeiro encontro – primeiro desencontro. Um pequeno imprevisto que acabou por me deixar ainda mais nervoso, alimentando o sentimento de que estava a entrar num território novo e exigente.

Apesar de tudo, desistir nunca foi uma opção. Encarei cada desafio como uma oportunidade de crescimento. Sempre soube que aqui teria as minhas oportunidades para testar, refletir e ajustar. A formação inicial, como nos lembra Delors (2001) nos quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos), deve permitir ao futuro professor desenvolver a sua identidade profissional num equilíbrio entre saber, fazer e ser.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Quem sou eu e um equívoco vocacional

Chamo-me Rodrigo Amaral de Sousa, sou natural de Mangualde, no concelho de Viseu. Um aluno “mediano” nas restantes disciplinas, o que se destacava em mim era a energia que levava comigo para cada aula de Educação Física (EF). Ao chegar ao 10.º ano, escolhi o curso de Ciências Socioeconómicas, não porque me via nessa área, mas porque, na altura, faltavam opções ligadas ao desporto. Nessa altura, ainda sem um plano traçado, havia algo de que tinha a certeza: queria continuar por um caminho onde o corpo tivesse voz. Foi com essa convicção, somada aos laços que mantinha com a ginástica, que me levou a uma licenciatura em Desporto e Atividade Física no Instituto Politécnico de Castelo Branco. Uma escolha que começou tímida, mas que se revelou decisiva.

2.2. Quando o corpo ganhou voz

Incapaz de parar quieto e sempre à procura de gastar energia, o desporto apareceu na minha vida como forma de dar voz ao corpo. No desporto, no meio do movimento, do jogo e da descoberta, fui percebendo que o corpo era mais do que apenas movimento. Na altura não sabia, porém, agora sei que é uma forma de expressão, desafio e até autoconhecimento.

Experienciei uma variedade de desportos: natação, futebol, karaté, taekwondo, no entanto, foi aos 9 anos que apareceu a ginástica. Mergulhei nas várias disciplinas, desde a ginástica acrobática, à artística, passando pela ginástica para todos, até encontrar nos trampolins a área com que mais me identifiquei. Apesar de a ter “descoberto”

relativamente tarde, senti logo o quanto me fazia sentido. Atualmente, ainda que menos ativo, continuo ligado a essa paixão que marcou (e marca) o meu percurso.

2.3. Do praticante ao formador

Durante a licenciatura passei de um simples ginasta a treinador-adjunto, o que despertou em mim o gosto pelo ensino e pelo trabalho com crianças e jovens. No último ano da licenciatura, fiz o estágio num clube, onde já integrava os órgãos sociais. Esta vivência teve um impacto enorme, ao começar a perceber os desafios profissionais a que estava sujeito, obrigando-me a ser mais empenhado e motivado aprender. Antes de entrar no mestrado, fiz um estágio pelo Instituto Português do Desporto e Juventude e concluí o curso de Treinador de Ginástica Grau I. Apesar das exigências, foi um período intenso de crescimento.

2.4. A escolha

Quando chegou o momento de escolher o mestrado, senti-me dividido entre dois caminhos: o alto rendimento, que sempre me fascinou, e o ensino, com o qual podia transmitir muito mais do que técnicas ou habilidades. Acabei por seguir o coração e candidatei-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde fui admitido. No primeiro ano, tentei conciliar as exigências do curso com a ginástica. Treinava em Castelo Branco, competia sempre que podia e estudava. No ano de estágio decidi focar-me totalmente no ensino. Ainda assim, não fecho a porta à ginástica, mantenho-a entreaberta, sabendo que um dia vou conjugar estas duas paixões que tanto me moldam.

3. Enquadramento Institucional

As escolas cooperantes (EC) assumem um papel fundamental na formação dos futuros professores, funcionando como espaços socializantes que influenciam diretamente a construção da identidade profissional dos estudantes estagiários (Batista, 2014).

Segundo o que aprendi na disciplina de Organização e Cultura Escolar, cada escola tem uma identidade e cultura próprias que influenciam a forma como interpretam e aplicam orientações externas (e.g., leis e protocolos), o que segundo Batista (2014), pode facilitar ou dificultar a integração dos estagiários na vida escolar.

3.1. A Escola Cooperante

A PES foi realizada numa EC que se situa no concelho do Porto, na freguesia de Paranhos – a Escola Secundária Filipa de Vilhena. Esta instituição caracteriza-se por acolher alunos provenientes de diversos contextos socioeconómicos e por apresentar uma significativa diversidade cultural no seu corpo discente.

Em 2010 foi alvo de uma requalificação estrutural e funcional, que teve como objetivos não só a ampliação das áreas cobertas, mas também a modernização das instalações e a melhoria dos equipamentos.

No que respeita à oferta formativa, a EC disponibiliza aos seus alunos do ensino secundário quatro cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. No âmbito do Ensino Profissional, oferece o curso de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, procurando, assim, uma resposta diversificada às diferentes vocações e interesses dos alunos.

Infraestruturas e materiais desportivos

A Escola Secundária Filipa de Vilhena dispõe de quatro espaços dedicados à prática de EF, devidamente identificados e organizados: **Ginásio Grande (E1)**: Principal espaço coberto, versátil, utilizado para a prática de diversas modalidades coletivas (voleibol) e individuais (badminton). **Ginásio Pequeno (E2)**: Espaço com dimensões reduzidas, utilizado sobretudo para atividades menores e trabalhos mais individualizados (ginástica e dança). **Área Externa Coberta (E3)**: Estrutura exterior com cobertura, que permite a realização de atividades físicas com condições meteorológicas adversas, porém condicionadas (futebol e atletismo). **Área Externa Descoberta (E4)**: Espaço multifuncional e frequentemente utilizado, embora a sua disponibilidade dependa das condições atmosféricas, por se encontrar totalmente exposto (Anexo 1).

3.2. Os primeiros encontros com quem me guiou

No estudo de Batista (2014), é possível retirar um significado conjunto do que é ser Professor Orientador (PO) e Professor Cooperante. PO é aquele que assume, com ética e intencionalidade, o compromisso de guiar o EE na construção da sua identidade profissional, promovendo uma formação situada, reflexiva e centrada na prática real do

ensino. PC é quem apoia a transição do EE, de um papel mais externo e observador para uma participação mais central, ativa e autónoma.

No caso do PO destaco o seu raciocínio rápido, evidente na forma como estruturava visualmente os conteúdos no quadro, e o apoio constante prestado aos EE, sobretudo através da partilha de materiais, conteúdos e informações relevantes.

Relativamente ao PC, chegou finalmente o dia de o conhecer – primeiro encontro. Apesar do nervosismo natural, sentia-me curioso e entusiasmado com tudo o que estava prestes a começar. Com o tempo fui descobrindo o seu lado brincalhão e a forma descontraída como se relacionava. Ainda assim, esta forma de ser nunca comprometeu a sua seriedade e assertividade.

3.3. 26 formas de aprender: Turma Residente – 10.º ano

A turma do 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias foi, desde o início, marcada por alguma instabilidade, com várias mudanças na sua composição ao longo do EP. A última alteração ocorreu já no segundo semestre, ficando a turma constituída por 26 alunos (15 rapazes e 11 raparigas), com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos.

No que diz respeito ao percurso escolar anterior, a turma apresentava alguma diversidade nos níveis de desempenho (Anexo 2). Nessa diversidade havia alunos que transitaram diretamente do 9.º ano e outros que repetiam o 10.º ano.

Fora do contexto escolar, muitos alunos demonstravam interesse pela prática de atividade física (Anexo 3), embora de forma maioritariamente informal. Apenas uma pequena parte estava envolvida no desporto federado (Anexo 4).

As preferências relativamente às modalidades a abordar foram igualmente aferidas. Entre os jogos coletivos, o voleibol e o futebol surgiram como os mais apreciados, enquanto nas modalidades individuais destacou-se o badminton. Modalidades como a ginástica e a dança despertaram menos interesse por parte da turma (Anexo 5).

3.4. Outro lado do ensino: Turmas Partilhadas – 4.º e 5.º anos

Desde o início do ano letivo, tive a oportunidade de lecionar em contextos distintos, integrando turmas de diferentes níveis de ensino e realidades escolares. Para além da minha turma residente do ensino secundário, fui informado logo nos primeiros dias pelo PC de que lecionaria também no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, a uma turma do 5.º ano do 2.º ciclo do Ensino Básico. A turma era composta

por 16 alunos (10 rapazes e 6 raparigas). Esta escola integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, uma medida de política educativa dirigida a contextos com elevado risco de vulnerabilidade social, com o objetivo de promover a inclusão, o sucesso educativo e a redução do abandono escolar (Direção-Geral da Educação, 2024¹). A integração na escola foi bastante positiva, favorecida por um ambiente acolhedor, uma ótima relação com a Professora Co-cooperante e por excelentes condições materiais.

Mais tarde, fui também informado de que lecionaria uma turma do 4.º ano do 1.º ciclo, da Escola Básica/Jardim de Infância da Agra, igualmente pertencente ao mesmo agrupamento. No entanto, esta turma estava temporariamente deslocada para outra escola devido a obras de remodelação. Composta por 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas), esta turma apresentava um contexto mais limitado em termos de espaço e recursos materiais, lecionando-se apenas num espaço exterior. O material necessário tinha de ser transportado a partir da Escola Pêro Vaz de Caminha. A relação com a docente desta turma, foi igualmente muito positiva.

Importa ainda referir que, inicialmente, partilhava uma turma do 5.º ano apenas com um colega do Núcleo de Estágio (NE). Com o decorrer do tempo, o NE entendeu que seria vantajoso estarmos todos na mesma turma. Assim, foi feita uma proposta ao PC, à Professora Co-cooperante e ao PO, no sentido de reunir o NE na mesma turma, o que foi aceite. Esta reorganização facilitou o trabalho, a partilha de experiências e coesão do trabalho. Assim, neste relatório, ao abordar a turma partilhada 5.º ano, estou a referir-me àquela com a qual desenvolvi um trabalho mais prolongado ao longo do estágio.

4. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. Conceção - Entre o currículo prescrito e o vivido: as Aprendizagens Essenciais em Ação

De acordo com Matos (2014), o ponto de partida da EF na escola deve basear-se numa conceção bem definida da própria disciplina, isto é, num conjunto de perspetivas relacionadas com a sua identidade e o seu papel enquanto componente integrante do currículo escolar. De uma forma simples, Cothran (2016) define o currículo como a

¹ TEIP | Direção-Geral da Educação. (2024). Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/teip>

definição dos conteúdos que a escola transmite, das razões que justificam essa escolha e das formas através das quais esses conteúdos serão ensinados (i.e., “o quê” a escola ensina, “o porquê” de ensinar e “como irá ensinar”).

O currículo da EF pretende promover o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais, com impacto na formação integral do aluno. Este currículo é fundamentado em documentos orientadores como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais (AE), que estabelecem uma linha de ação/direção, respeitando a autonomia profissional do docente para tomar decisões pedagógicas ajustadas às realidades da sua turma e escola. As AE, assumem-se como um referencial que define os objetivos a atingir em cada um dos níveis, permitindo ao professor uma margem significativa de autonomia.

O currículo da EF é mais do que um conjunto fixo de conteúdos, é um instrumento dinâmico de orientação educativa, promovendo uma formação equilibrada e promotora da literacia motora e da cidadania ativa. No entanto, uma crítica recorrente às AE reside na sua dificuldade em acompanhar a constante evolução das exigências sociais e educativas, desajustadas face às reais necessidades dos alunos. Acresce, a escassa valorização das dimensões psicossociais (e.g., a cooperação, a empatia ou a autorregulação) cruciais para uma formação verdadeiramente integral.

4.2. Planeamento

“A praxis educativa é sempre intencional e, por isso, requer decisões normativas e de juízos de valor, nos diferentes níveis e âmbitos em que decorre” (Matos, 2014, p. 158).

Com esta afirmação, a autora sublinha que ensinar exige objetivos específicos bem definidos, sendo necessário que as decisões do professor sejam tomadas de forma consciente e criteriosa em todos os momentos do processo educativo. Assim, o planeamento assume-se como um elemento essencial do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem, uma vez que permite que a intervenção do professor seja desenvolvida de forma intencional, consciente, participada e coerente. O planeamento não pode ser encarado como uma tarefa burocrática ou de rotina, mas antes como uma ferramenta fundamental para garantir a eficácia educativa no ensino da EF. Planear é antecipar, refletir, definir objetivos e estratégias de ensino adequadas às necessidades dos

alunos e às características do contexto educativo, sem isso corre-se o risco de ensinar ao acaso (Bento, 2014).

Para preparar a entrada em contexto de prática letiva, foi necessário realizar um levantamento e análise de diversos documentos estruturantes. Embora muitos deles já tivessem sido objeto de estudo ao longo da formação académica, o PC fez questão de reforçar a sua importância desde os primeiros momentos. Entre os documentos consultados destacam-se o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro (Estatuto do Aluno e Ética Escolar), os programas e orientações curriculares da disciplina de EF, as AE, os critérios gerais e específicos de avaliação, bem como a caracterização institucional da escola e do respetivo contexto envolvente. Paralelamente, foi solicitado que analisássemos o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990) e alguns dos modelos pedagógicos centrados no aluno.

No que respeita à preparação do NE, foi atribuída a tarefa de elaborar o Plano Anual da Turma (PAT) (Anexo 6) e a ficha de caracterização da mesma (Anexo 7). Esta ficha foi disponibilizada aos alunos desde o primeiro dia de aulas e integrava as seguintes variáveis: (1) Dados sociobiográficos, (2) Dados escolares e desportivos, (3) Anamnese e hábitos de saúde e vida e (4) Outras informações pertinentes. Só após a análise destas variáveis, que já foram referidas anteriormente, é que foi possível conhecer melhor os alunos e, consequentemente, ajustar a minha prática pedagógica às suas especificidades. Estas informações foram essenciais para a planificação da Unidade Didática (UD), a construção do primeiro MEC e a elaboração dos planos de aula (PA).

4.2.1 Planeamento Anual de Turma

O preenchimento do PAT teve em atenção várias informações, tais como, a calendarização do ano letivo 2024/2025, as modalidades já definidas para o 10.º ano e os dados recolhidos através do mapa de rotações (*roulement*). O objetivo principal era ter um documento, que serviria de guião daquilo que iria ser o ano letivo, além de constituir um apoio na organização e elaboração das UD.

Antes da elaboração do PAT foi necessário organizar o *roulement* (Anexo 8) e nesse sentido, no NE em conjunto com o PC elaborou-o para todo o grupo de EF, num processo demorado que exigiu algum rigor para não haver constrangimentos dos espaços e para os restantes professores poderem preparar também o seu planeamento.

A elaboração do PAT foi relativamente simples após a realização do *roulement*, apenas tínhamos de introduzir corretamente os espaços desportivos consoante as datas do calendário escolar para o ano letivo. A partir daí, colocavam-se as modalidades destinadas ao 10.º ano no espaço desportivo correto, sabendo que a cada espaço apenas correspondiam as modalidades possíveis (i.e., o voleibol e o badminton apenas poderiam ser lecionadas no ginásio interior (E1), atletismo e futebol nos espaços exteriores (E3 e E4). O documento permitia o preenchimento com o número das aulas, o dia e o horário das aulas, se era bloco ou tempo, as presenças dos alunos, a quantidade de aulas previstas e os principais conteúdos a abordar. Uma das dificuldades sentidas foi na grelha do *roulement*, que apesar de ter sido criada pelo NE, não foi uma grelha de fácil assimilação e levou algum tempo para o seu preenchimento.

Na Tabela 1 são apresentadas as modalidades de ensino da turma residente e, na Tabela 2, as referentes às turmas partilhadas, incluindo o número de sessões previstas e efetivamente lecionadas ao longo do ano letivo. A disparidade de aulas na turma residente prende-se com a ocorrência de algumas greves e visitas de estudo. Já nas turmas partilhadas, prende-se essencialmente com atividades realizadas, ou por motivos pessoais relacionados com a Professora Co-cooperante.

Tabela 1 - Planeamento Anual com aulas previstas/leccionadas: Turma Residente.

Semestre	Modalidades	N.º aulas/ sessões previstas	N.º de aulas/ sessões lecionadas	Diferença entre previstas e lecionadas
10.º Ano 1.º Semestre	Futebol	14 aulas	13 aulas	-1
		10 sessões	9 sessões	-1
	Voleibol	12 aulas	11 aulas	-1
		10 sessões	9 sessões	-1
	Ginástica de solo	12 aulas	12 aulas	0
		8 sessões	8 sessões	0
	Aptidão Física	5 aulas	5 aulas	0
		4 sessões	4 sessões	0
	Teóricas	1 aula	1 aula	0
		1 sessão	1 sessão	0
10.º Ano 2.º Semestre	Teste	1 aula	1 aula	0
		1 sessão	1 sessão	0
	Atletismo	19 aulas	17 aulas	-2
		14 sessões	13 sessões	-1

	Badminton	12 aulas	12 aulas	0
		11 sessões	11 sessões	0
	Dança	13 aulas	13 aulas	0
		8 sessões	8 sessões	0
	Aptidão Física	2 aulas	2 aulas	0
		2 sessões	2 sessões	0
Teóricas		5 aulas	5 aulas	0
		4 sessões	4 sessões	0
Teste		1 aula	1 aula	0
		1 sessão	1 sessão	0
Total		97 aulas	93 aulas	-4
		74 sessões	71 sessões	-3

Tabela 2 - Planeamento Anual com aulas previstas/leccionadas: Turmas Partilhadas.

Período	Modalidades	N.º aulas/ sessões previstas	N.º de aulas/ sessões lecionadas por mim	Diferença entre previstas e lecionadas pelo NE
5.º Ano 1.º Período	Aptidão Física	4 aulas	-	-
		3 sessões	-	-
	Atletismo	8 aulas	-	-
		6 sessões	-	-
	Badminton	11 aulas	2 aulas	-
		6 sessões	1 sessão	-
	Lutas	6 aulas	1 aula	-2
		4 sessões	1 sessão	-1
5.º Ano 2.º Período	Jogos Pré-Desportivos	10 aulas	3 aulas	-
		7 sessões	2 sessões	-
	Aptidão Física	5 aulas	-	-1
		3 sessões	-	-1
	Ginástica	11 aulas	6 aulas	-3
		7 sessões	4 sessões	-2
	Voleibol	9 aulas	-	0
		6 sessões	-	0
5.º Ano 3.º Período	Dança	7 aulas	-	-4
		5 sessões	-	-2
	Dança	4 aulas	2 aulas	-2
		2 sessões	1 sessão	-1

	Atletismo	3 aulas	-	-2
	Aptidão Física	2 sessão	-	-1
		2 aulas	-	0
		1 sessão	-	0
	Futebol	10 aulas	-	-1
		5 sessões	-	-1
Total n.º aulas modalidades		90 aulas	14 aulas	-15
		57 sessões	9 sessões	-9
Atividades		10	6	0
4.º Ano (novembro a junho)	- Ginástica	27 aulas	20 aulas	-7
	- Jogos			
	- Atividades Rítmicas e Expressivas	27 sessões	20 sessões	-7

4.2.2. Unidades Didáticas e o desafio da flexibilidade pedagógica

Vickers (1990) descreve a UD como um conjunto de aulas apresentadas de forma lógica, que acompanham a progressão dos conteúdos de uma modalidade. No MEC, esta organização corresponde ao Módulo 4, que estrutura a prática pedagógica segundo uma lógica progressiva, através das metodologias de ensino a adotar e os domínios de aprendizagem a desenvolver. A construção de cada UD ocorreu apenas após uma avaliação diagnóstica (AD) prévia, essencial para identificar o nível de habilidade da turma face aos conteúdos, assegurando assim a adequação e eficácia da intervenção pedagógica.

No momento de definir os conteúdos, elaborei uma grelha (Anexo 9) que sistematiza os conteúdos programáticos, tendo como referência as estruturas da base para o topo e do topo para a base, ajustadas à especificidade da modalidade e daquilo que foi a proposta pedagógica. Por exemplo, na modalidade de ginástica optei por uma estrutura base-topo pela exigência técnica dos conteúdos, culminando numa sequência gímnica. No badminton optei por uma estrutura topo-base partindo do jogo para depois trabalhar as habilidades tático-técnicas. Considerei as condições de aprendizagem e o nível de desempenho dos alunos, à semelhança dos princípios estabelecidos nos Módulos 1, 2 e 3 do MEC. A grelha integra também as diversas categorias transdisciplinares: habilidades motoras (táticas e técnicas); a condição física e fisiológica (capacidades condicionais e

coordenativas); cultura desportiva (inclui regras, terminologia adequada e regras de segurança) e conceitos psicossociais (como o fair play, a cooperação e respeito).

Após esta organização inicial, procedi à distribuição metodológica dos conteúdos por três fases distintas da estrutura da aula: Introdução (I), Exercitação (E) e Consolidação (C).

Durante a fase de lecionação, foi necessário proceder a ajustes no planeamento inicial das UD. Alguns conteúdos exigiram mais tempo de exercitação do que o inicialmente previsto, enquanto outros acabaram mesmo por ser retirados devido a atrasos, seja na introdução e exercitação de conteúdos anteriores, ou porque foi necessário reforçar aprendizagens prévias. Nesses casos, tornou-se necessário “dar um passo atrás”, isto é, recuar para consolidar aprendizagens anteriores, para depois dar “dois passos à frente”, criando uma base de aprendizagem mais sólida. Estes processos levaram a uma reflexão da minha prática, frequentemente apoiada pelo NE e pelo PC. No final de cada UD, redigia uma reflexão fundamentada da minha prática, na qual analisava os aspetos positivos, os pontos a melhorar, as estratégias de melhoria, bem como a evolução e o nível de aprendizagem dos alunos. Reflexão que, posteriormente, era enviada ao PC.

Esta experiência, traduziu-se num entender de que o planeamento das UD só é verdadeiramente eficaz se estiver ajustado ao nível real de desenvolvimento dos alunos e se permitir a sua progressão e aprendizagem significativa. Retroceder relativamente ao planeado não compromete a competência do professor, pelo contrário, revela capacidade de reflexão, flexibilidade pedagógica e atenção à qualidade das aprendizagens. A docência exige esta disponibilidade para ajustar as propostas metodológicas em função da realidade. Neste sentido, Bento (2012, p. 37) defende uma postura docente disponível para rever e ajustar o planeamento em função da realidade observada em cada turma, ao referir *“flexibilidade, abertura e adaptabilidade como objetivos e características de uma formação que queira ultrapassar a insuficiência da unidimensionalidade”*, entendida como uma visão limitada, simplista e rígida da formação e da prática pedagógica.

4.2.3. MEC: de obrigação a instrumento pedagógico

Conforme Vickers (1990), o MEC baseia-se numa forma de planear o ensino e que serve de guião para o professor, ajudando-o a estruturar o conteúdo de forma lógica e intencional. Divide-se em três fases, a primeira, a fase de análise, que corresponde à análise e compreensão das variáveis contextuais que influenciam o ensino e a

aprendizagem. Inclui três módulos: (1) estrutura do conhecimento, (2) análise das condições de aprendizagem, (3) análise dos alunos. A segunda, é a fase das decisões, onde o professor define os elementos essenciais que estruturam a UD. Inclui quatro módulos: (4) determinação da extensão e sequência dos conteúdos, (5) definição de objetivos específicos, (6) configuração da avaliação e (7) desenho das atividades de aprendizagem. A terceira e última fase, a fase de aplicação, corresponde à (8) aplicação prática de todos os conhecimentos estruturados nas fases anteriores.

No início da prática pedagógica, a realização do MEC, apesar da partilha constante de informação entre o NE, era percebida por mim como uma tarefa algo “enfadonha”. Via-o sobretudo como um documento obrigatório a entregar, sem reconhecer, nessa fase, o seu verdadeiro valor. Nesta etapa inicial, o módulo que mais concentrava a minha atenção era o Módulo 4, dada a sua importância na organização do ensino, no planeamento do que ensinar, quando e como fazer. Contudo, com o ganho de experiência e um maior entendimento do seu potencial, comecei a encará-lo como uma ferramenta indispensável à minha prática docente. Deixou de ser um simples documento a entregar, uma semana após o início de cada UD, para passar a ser um instrumento estruturante da prática, que me permitiu assegurar uma maior coerência e intencionalidade no ensino. O módulo 7 também se mostrou fundamental para garantir que o planeamento das atividades fosse realista, contextualizado e adequado às condições dos alunos. Funcionou como um guião das situações de aprendizagem (Anexo 10), que me permitiu articular os objetivos definidos com a realidade da turma e planificar mais facilmente os PA. O MEC funcionou ainda como um “lembrete” para visitar os conteúdos didáticos com os quais não me sentia plenamente seguro, conduzindo-me, novamente ao estudo da literatura e das didáticas específicas de cada modalidade.

4.2.4. Plano de aula: planificar com intenção

Segundo Vickers (1990), os planos de aula são documentos essenciais que detalham a aplicação prática das decisões tomadas nas fases anteriores do planeamento. É um documento pessoal, desenhado pelo e para o professor, mas que deve ser facilmente aplicado por qualquer outra pessoa. Pode e deve ser usado na aula, servindo como apoio fundamental nos momentos mais exigentes da prática letiva. Vickers (1990), reforça a ideia de que um bom plano de aula torna o ensino mais eficaz e consistente ao clarificar o que ensinar, quando, como e porquê.

O meu PA foi um modelo facultado pelo PC (Anexo 11) que inclui todos as informações necessárias. Dividia-se em cabeçalho e corpo do plano, sendo que na parte de cima do cabeçalho eram apresentadas as informações relativas ao número de alunos da turma, o horário, a duração total da aula e o tempo útil estimado, a data, o material necessário, o local, o número da aula dentro da UD. Na parte de baixo, a função didática, os conteúdos e os objetivos da aula, distribuídos pelas categorias transdisciplinares (motora, cognitiva, afetiva, social). O corpo do plano na horizontal dividia-se em três fases, a fase inicial, a fase fundamental e a fase final, enquanto na vertical apresenta, o tempo estimado para cada momento da aula, os objetivos comportamentais, a situação de aprendizagem e as componentes críticas.

No início da minha prática, senti algumas dificuldades na elaboração dos planos de aula, especialmente na modalidade de futebol, na qual me sentia menos à vontade. A complexidade de planear, ajustado aos níveis da turma, fazia com que perdesse imenso tempo a tentar estruturar tudo com rigor. Preocupava-me em garantir que cada estação de aprendizagem tivesse o número adequado de alunos, evitando tempos de espera e pensava em várias alternativas caso algum aluno faltasse, dado a irregularidade da turma. A “obsessão” pelo material, por vezes utilizando-o em excesso, na crença de que ao “embelezar” o exercício facilitaria automaticamente a compreensão dos alunos. Com o tempo e prática, fui ganhando confiança na planificação, tornando o processo muito mais direto, simples e eficaz. Passei a preencher os planos com maior clareza e objetividade, o que me permitiu poupar tempo e melhorar a qualidade da minha intervenção pedagógica. Inicialmente também levava o PA impresso para cada sessão, funcionando como um *checkpoint* da progressão da aula, mais tarde, passei a levar apenas tópicos resumidos numa folha e deixei de depender do documento. Por fim, o PC exigia um PA alternativo para eventuais imprevistos, seja na lecionação prática num espaço condicionado ou de uma aula teórica, levando-me a perceber a importância de planear aulas alternativas de situações que não são por nós controláveis.

4.3. Realização da prática profissional

A realização da prática profissional desenvolvida ao longo do EP, caracterizou-se pelos momentos desafiantes de um percurso que não foi linear e que exigiu uma constante adaptação aos contextos educativos e necessidades dos alunos. Nesta secção, exponho uma análise detalhada do processo de ensino-aprendizagem, identificando os principais

desafios pedagógicos enfrentados em ambas as turmas lecionadas (turma residente e turmas partilhadas). Destaco as problemáticas relacionadas com as questões de envolvimento, comportamento e heterogeneidade dos alunos. Em seguida, exponho as dificuldades sentidas por mim na gestão de tempo, colocação da voz, estruturação da aula e respetivos conteúdos. Por fim, descrevo a implementação das propostas metodológicas como ferramentas de intervenção flexível e contextualizada.

4.3.1. Mapeamento / Sinopse do processo ensino-aprendizagem

As tabelas 3 e 4 apresentam um mapeamento global do processo ensino-aprendizagem. Permitem visualizar, de forma global e estruturada, o percurso realizado ao longo do EP, descrevendo os problemas encontrados, métodos e estilos² de ensino, estratégias e resultados conquistados nas diferentes modalidades. Este percurso nem sempre se demonstrou linear, pelo contrário, ficou marcado pelos vários desafios inesperados e obstáculos metodológicos.

² Nota: As tabelas 3 e 4, fazem referência ao uso de diversos estilos de ensino (comando, tarefa, descoberta guiada e ensino por pares). Estes não serão alvo de apreciação explícita ao longo das seguintes secções, mas tidos como implícitos no recurso aos diversos modelos pedagógicos. Cada qual, com predominância de determinado estilo de ensino (e.g., MID recorre ao estilo por tarefa e comando, enquanto as abordagens baseadas no jogo apelam à descoberta guiada).

Tabela 3 - Mapeamento do processo ensino-aprendizagem: 1.º Semestre.

Modalidade	Dificuldades	Metodo. de Ensino	Estratégias Utilizadas	Aplicação / Resultado e conquistas
Futebol	- Colocação da voz - Domínio dos conteúdos - Baixos níveis de motivação e empenho de alguns alunos - Adaptação dos exercícios aos diferentes níveis de habilidade - Emissão de feedbacks muito individualizados	- Utilização do MID - Estilo por tarefa	- Ajuste na posição em campo, uso, velocidade e colocação da voz - Revisão dos conteúdos abordar e estudo das componentes críticas - Integração de variantes para ajustar ao nível de habilidade dos alunos - Feedbacks gerais faseados: primeiro a grupos, depois à turma - Observações de aula a professores com maior experiência na modalidade	- Menos gaguez e instrução mais fluida e segura - Maior domínio da modalidade - Exercícios ajustados ao nível dos alunos - Maiores garantias de que todos recebam instrução
Voleibol	- Dificuldade na progressão face à heterogeneidade - Dificuldade em simplificar o plano mantendo a eficácia - Gestão do tempo - Avaliação Formativa	- Utilização do MAPJ - Utilização TGfU	- Identificação dos níveis dos alunos e ajuste dos exercícios à dificuldade - Utilização do quadro para exemplificar situações táticas e organização de jogos; - Planificação mais objetiva, exercícios com variantes, reutilizando o mesmo espaço e materiais para diferentes propostas - Avaliação formativa em momentos da UD	- Alunos mais envolvidos e desafiados, adaptação aos ritmos individuais - Antecipação de possíveis falhas no planeamento - Gestão mais eficiente do tempo de aula - Adaptação das estratégias de ensino e identificação dos progressos dos alunos
Ginástica	- Poucas aulas para lecionar - Constrangimentos devido às condições espaciais - Desafio em promover autonomia e cativar a prática da modalidade	- Estilo por comando - Utilização do MED	- Análise do programa e critérios de avaliação para planear com intencionalidade - Partilha e utilização de vídeos em suporte digital - Adaptação dos exercícios e complexidade à realidade material e espacial - Diversificação das tarefas propostas - Criação de papéis e funções nos grupos - Promoção de uma avaliação sumativa tanto individual como coletiva - Ensino das ajudas para promover maior autonomia	- Seleção do conteúdo pedagógico mais importante - Avaliação individual e coletiva promoveu maior envolvimento dos alunos - Aplicação e consolidação das ajudas de forma correta

Tabela 4 - Mapeamento do processo ensino-aprendizagem: 2.º Semestre.

Modalidade	Dificuldades / Problemas	Metodo. De Ensino	Estratégias Utilizadas	Aplicação / Resultado e conquistas
Atletismo	- Criação de rotinas - Controlo da autonomia dos alunos - Adaptação dos exercícios da disciplina de barreiras, à heterogeneidade da turma - Dificuldade em gerir avaliação e aula em simultâneo	- Estilo por descoberta guiada - Utilização do MED	- Definição de papéis claros para os alunos, com procedimentos fixos no início de cada aula - Supervisão constante - Colocação de questões nos grupos - Aplicação de “avaliações formais” pontuais - Uso de <i>skill cards</i> - Criação de uma classificação semanal e atribuição de prémios às equipas - Implementação de <i>kahoots</i> e fichas de auto e hétero avaliação - Análise conjunta com o PC sobre barreiras - Alunos com função de professor e reporte acerca do progresso	- Alunos rotinados e as aulas decorriam com fluidez, com aumento do tempo de empenhamento motor - Alunos autónomos e cumpridores das tarefas propostas - Exercícios ajustados ao nível dos alunos, com diferentes níveis de dificuldade e distâncias - O processo de classificação motivou os alunos - Gestão eficaz dos momentos de avaliação e lecionação em simultâneo
Badminton	- Constrangimentos devido às condições espaciais - Atividades a exercitar no espaço condicionado - Dificuldade em gerir os tempos de prática de cada grupo	- Estilo por descoberta guiada - Utilização de Abordagens Baseadas no Jogo (TGM) - Estilo de ensino por pares (tarefas parcelares)	- Procura de adaptações dos exercícios e complexidade à realidade material e espacial - Diversificação das atividades propostas e formas de os alunos se autorregularem - Anotação dos tempos de atividade prática de cada grupo - Utilização do quadro para exemplificar situações táticas e conteúdos teóricos - Uso de instrumentos de avaliação táticos e técnicos	- Exercícios dinâmicos e desafiadores - Diversificação de atividades, ligadas ao badminton e à aptidão física - Gestão mais eficiente do tempo de prática de cada grupo - Tempo de aula, com compensações em aulas seguintes (se necessário) - Alunos ativos no processo de ensino - Alunos capazes de se hétero e auto regular
Dança	- Baixa motivação e autonomia dos alunos - Dificuldades em contar compassos musicais	- Estilo de ensino por pares - Utilização do MAC	- Utilização de vídeos para suporte visual - Estudo e treino dos diferentes compassos - Diferentes propostas de aquecimento tanto individual como coletiva - Escolha dos parceiros e autonomia no ensino por pares	- Melhor assimilação dos conteúdos - Maior à vontade em contar os compassos em voz alta para a turma - Utilização de diferentes formas para contar os compassos - Alunos mais empenhados, envolvidos e cooperativos

4.3.2. Principais problemáticas da prática pedagógica

4.3.2.1. A complexidade do aluno: heterogeneidade, intencionalidade e comportamento

A presente secção debruça-se sobre a complexidade do aluno enquanto elemento central e dinâmico do processo de ensino-aprendizagem. As problemáticas surgidas no contexto educativo, não são apenas entraves à ação pedagógica, mas apresentam-se como revelações importantes da realidade do ensino (Mesquita & Graça, 2009). Estas problemáticas desafiaram-me e expuseram as minhas fragilidades, mas, acima de tudo, permitiram uma ação consciente, fundamentada e intencional da minha prática.

A tabela 5 sintetiza as principais problemáticas identificadas ao longo do EP. Problemas como a baixa motivação, a indisciplina, a dificuldade de cooperação ou a heterogeneidade não foram eventos isolados, mas situações da relação entre o aluno e o conteúdo/contexto. Exigiram de mim um posicionamento ativo, de forma a ensinar com intencionalidade, assumindo um compromisso pedagógico contínuo e consciente com o desenvolvimento integral dos alunos.

Tabela 5 - Problemáticas comuns aos alunos na maior parte das modalidades.

Turma Residente	- Baixa motivação e predisposição para a prática
	- Dificuldade em trabalhar e aceitar a equipa
	- Desinteresse para com os resultados académicos
	- Grande heterogeneidade de níveis
Turmas partilhadas	- Comportamentos inadequados e por vezes agressivos
	- Incapacidade no trabalho em equipa
	- Incapazes no fairplay e cooperação

Baixa motivação para a prática e desinteresse académico

Fatores como o ensino através de metodologias tradicionais (Rosado & Mesquita, 2009), a aplicação de tarefas/exercícios em formato de “*skill-drills*” (Metzler, 2000) e descontextualizadas daquilo que é o nível dos alunos (demasiado fáceis ou difíceis) (Quina, 2009), são fatores que estão diretamente ligados com a motivação dos alunos. No início do meu EP, a baixa motivação e o fraco envolvimento académico foram problemas centrais e precisei de ajustar a minha abordagem à realidade dos alunos e do contexto, para estimular os seus interesses e fomentar a participação nas aulas de EF.

Preocupado com esta problemática, quis compreender os seus interesses para ajustar as metodologias de ensino. Procurei inicialmente o diálogo direto com os alunos, tanto coletivamente como individualmente. Atribuí tarefas de responsabilidade, desde liderar o aquecimento a demonstrar exercícios. Num contexto extra-aula, apliquei questionários via *Google Forms* no início e fim das UD (Anexo 12), integrando perguntas como: os seus objetivos para a UD; o nível de desempenho; o interesse pela modalidade e pelos métodos de trabalho utilizados; a atuação do professor. Após a análise destes dados a prática foi ajustada, com a integração de atividades mais lúdicas, cooperativas e competitivas, com a aplicação de modelos pedagógicos alternativos, centrados no aluno e com a formulação de objetivos de aprendizagem claros, ligando os exercícios a esses mesmos objetivos, num princípio definido por (Quina, 2009) como princípio da vinculação.

Perante a baixa motivação para a prática e desinteresse académico dos alunos, encontrado inicialmente, sempre me senti um pouco impotente como se todo este “trabalho” para promover uma maior motivação não estivesse a resultar. Na verdade, percebo que queria soluções rápidas e pensava que ao promover isto uma vez que bastava, no entanto percebi que não e foi um trabalho que precisou de ser mantido. Olhando em retrospectiva, sei que valeu a pena e que o trabalho não foi em vão. Apesar de não ser visível em todos os alunos, sinto que consegui extrair algo deles (e.g., autonomia, vontade de trabalhar, interesse pela prática) proporcionando-lhes uma prática mais significativa.

Dificuldades na cooperação e no trabalho em equipa

Apesar do bom ambiente entre os alunos, trabalhar em equipa revelou-se um desafio, principalmente em contextos onde os alunos se sentiam mais expostos (modalidades como na dança ou ginástica). Graça e Mesquita (2009), salientam a importância das relações de cooperação no seio da equipa e, como forma de mitigar esse problema optei por diversificar várias estratégias nas várias modalidades. As estratégias passaram por criar papéis e responsabilidades dentro das equipas (ainda que com resultados variados) e a promoção da responsabilização dentro das mesmas (*accountability*) (Rink, 1993). A utilização do *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), como instrumento que permitiu o trabalho entre pares e a reflexão conjunta baseada no estilo recíproco (e.g., um aluno executava a tarefa e o outro observava,

instruindo feedback). Nos momentos avaliativos, o processo de cooperação entre os grupos era alvo de valorização.

Apesar de ter sido um processo que teve os seus “altos e baixos”, foi desenvolvida uma competência de interação, comunicação e cooperação conjunta entre os elementos da equipa e da turma.

Heterogeneidade de competências físicas e motoras

A diversidade de níveis de competência, heterogeneidade, é uma problemática comum à disciplina de EF. A grande variabilidade entre os alunos, seja ao nível motor, cognitivo ou sócio afetivo, constitui um desafio pedagógico central (Rosado & Mesquita, 2009). Além disso, o elevado número de entradas e saídas de alunos da turma, tornou ainda mais instável esta problemática. Autores como Quina (2009) e Rosado e Mesquita (2009) afirmam que, a solução passa por procurar um compromisso sensato entre individualizar e massificar.

Neste sentido, indo de acordo com os autores, recorri ao trabalho por grupos de nível e por um estilo de ensino por tarefas. As tarefas eram comuns à turma, mas variavam nas adaptações internas com base no nível de cada grupo. Optava por realizar um exercício base, dificultando a tarefa aos alunos com melhor nível de habilidade e, caso necessário, diminuindo a dificuldade aos restantes. Por exemplo, na execução do rolamento à frente: uma estação consistia na realização do rolamento na sua totalidade sem qualquer tipo de apoio; outra propunha a sua execução através de um plano inclinado; e uma terceira colocava o aluno a realizar o rolamento a partir de um plano elevado, com a colocação dos membros inferiores no solo na fase final.

Outra das questões abordadas por Rink (1993), refere-se ao facto de evitar rotular os alunos e promover um equilíbrio entre o desafio e a inclusão. Nessa ótica, procurei sempre variar os grupos adaptando-os às várias tarefas da aula. Trabalhei em todos os aspetos, seja com grupos homogêneos ou heterogêneos, em situações de cooperação ou competição e explicando aos alunos o porquê (e.g., no caso do voleibol ou badminton, os alunos mais habilidosos percebiam que praticar com colegas de um nível inferior, proporcionava-lhes outro tipo de experiências de jogo, por vezes mais complexas, que podiam ajudar a refinar as suas habilidades). Por isso, neste sentido sei que os alunos não se sentiam rotulados.

Indisciplina e promoção da cultura desportiva (turma partilhada)

A indisciplina e os comportamentos desajustados marcaram negativamente o início do trabalho com a turma partilhada. A ausência de fair play, o desrespeito entre alunos e a inexistência de cooperação, exigiram do NE uma resposta pedagógica contínua ao longo do EP.

Rink (1993), no seu livro *Teaching Physical Education for Learning*, dedica um capítulo ao desenvolvimento e manutenção do ambiente de aprendizagem, onde aborda estratégias de gestão de comportamentos. A autora afirma que, boas competências de gestão são essenciais para um bom ensino e que, dois tipos de problemas requerem a atenção do professor: os de organização da aula e os de conduta dos alunos. Ao nível da organização da aula, o NE ao longo do EP na turma partilhada, promoveu a criação de regras e algumas rotinas, tais como, parar quando ouviam um sinal, colocar o material no chão e atentar às informações e instruções dos professores. Ao nível da conduta, a não permissão de qualquer atitude de desrespeito ou indisciplina para com os colegas, sendo esta alvo de sanção conforme as diretrizes da instituição. Promoveu-se também a valorização das atitudes e autonomia, com a implementação de classificações baseadas nas atitudes e valores. Essa classificação era regulada com base nos comportamentos na aula e celebrada com a entrega de medalhas (Anexo 13). O tipo de comportamento era também um fator a ter em conta na participação em torneios e em visitas de estudo, onde no caso de o aluno ter um comportamento desviante, a sua participação era negada. De forma a promover um ambiente dinâmico e positivo, num formato de recompensa, o NE acabou por participar de forma mais ativa nas aulas, como foi o caso dos jogos professores *versus* alunos, sempre condicionados ao cumprimento das regras e ao respeito mútuo.

A atuação dos elementos do NE, centrou-se num papel de mediadores e promotores de um clima relacional, positivo e justo. Não só quisemos proporcionar uma vasta quantidade de experiências a nível motor, como também formar ética e socialmente os alunos, através da vivência de regras, respeito e cooperação, conforme defendido por (Mesquita & Graça, 2009).

4.3.2.2. A complexidade de ensinar: intenção, adaptação e consciência pedagógica

Agora do ponto de vista do professor e minha atuação docente, a tabela 6 sintetiza as problemáticas da gestão do tempo, da condução da instrução e diferenciação de

conteúdos. O processo de reflexão e adaptação dos conteúdos foi parte integrante deste processo, tornando-me um professor consciente da prática.

Tabela 6 - Problemáticas comuns ao professor na maior parte das modalidades.

Turma Residente	- Gestão do tempo
	- Canalização da informação necessária às tarefas e conteúdos
	- Saber criar variantes ao exercício principal
	- Colocação e disposição da voz
Turmas partilhadas	- Diferenciar os conteúdos da turma residente/Adaptar às turmas partilhadas

Gestão do tempo, canalizando a informação e reestruturando os planos de aula

A gestão do tempo consiste na capacidade do professor em aproveitar ao máximo um dos recursos mais valiosos para a aprendizagem: o tempo disponível em cada aula (Metzler, 2000). Saber controlar o ritmo e a duração de cada atividade contribui para manter os alunos envolvidos e, consequentemente, reduzir os tempos mortos da aula.

A grande dificuldade, manifestou-se em cumprir os tempos previstos na planificação inicial (plano de aula). Notei algumas dificuldades em ajustar a duração dos exercícios planeados e em decidir o que remover quando o tempo escasseava, o que por vezes comprometia momentos importantes da aula (como a fase de jogo). Para corrigir este aspeto da minha atuação, optei por reduzir esse tempo antecipando a montagem do material. Optei também por utilizar um cronómetro no início do EP, de forma a autorregular-me. No entanto, a solução que me pareceu mais prática e me ajudou a ser mais capaz, passou por uma nova abordagem na realização dos planos. Reduzi a quantidade de tarefas diferentes em cada aula, como por exemplo, um exercício base passível de variações simples, ao invés de múltiplos exercícios. Além disso, procurei definir claramente os objetivos da aula, alinhando-os com os exercícios, onde cada tarefa contribuía diretamente para as aprendizagens pretendidas.

A voz como ferramenta pedagógica

A forma como o professor projeta a voz e se coloca no espaço da aula influencia diretamente a gestão da turma e, a compreensão das instruções pelos alunos. Mosston e Ashworth (2008), fazem referência à qualidade vocal do professor ao nível da clareza, volume e entoação, que influencia diretamente a atenção dos alunos e a eficácia da

instrução. O uso da voz também deve ser adaptado às condições do espaço e ao número de alunos, de forma a manter o controlo e ligação à turma (Rink, 1993).

De facto, no início do EP, o meu tom pouco audível ou por vezes monótono, tornou-se alvo de uma constante atenção por parte do PC. Ainda que não esteja totalmente relacionado com este tópico, a minha condição de gaguez sempre me fez sentir inseguro quanto à minha voz. Durante instruções mais prolongadas ou na necessidade de elevar a voz, a minha comunicação não era completamente clara, o que por vezes afetava o entendimento das tarefas por parte dos alunos.

De forma a superar este obstáculo trabalhei, antecipadamente às aulas, a projeção da voz. Exercitava a instrução das tarefas e modulava a minha voz, falando num tom mais calmo e pausado, articulando as palavras. Por outro lado, simulava também um ambiente exterior, inflando a voz. Sabendo que por vezes entrava em “piloto automático”, deixando de ter consciência da projeção da voz, comecei a trabalhar e a relembrar tudo isso no momento da prática. Ao nível da colocação em campo, sempre apresentei uma boa capacidade de definir onde me posicionar para me tornar audível e visível.

Diferenciação pedagógica entre os ciclos de ensino

É comumente aceite a necessidade de aplicar abordagens diferentes aos vários níveis de ensino, básico e secundário (Farias & Mesquita, 2024). Há uma progressão clara de ensino no currículo da EF. Nos anos iniciais do ensino básico, a prioridade é proporcionar uma formação motora geral e experiências pedagógicas amplas, enquanto nos anos finais do secundário ocorre uma formação mais especializada (Quina, 2009).

Apesar de entender esta progressão, a sua aplicação não foi assim tão clara para mim. Assim que iniciei a lecionação no ensino básico, rapidamente, me apercebi da necessidade de diferenciação dos conteúdos e das abordagens. No meu caso, apesar da estrutura e tarefas dos planos de aula estarem de acordo com o nível, na prática percebi que estava a exigir competências motoras e cognitivas de um nível bem mais avançado. A Professora Co-cooperante interveio nesse processo e fez-me repensar a minha atuação. Enquanto aos alunos da turma residente poderia exigir e praticar uma abordagem mais específica, centrada no desenvolvimento tático-técnico e um pensamento mais crítico, aos alunos da turma partilhada teria de proporcionar uma formação motora geral e experiências pedagógicas amplas.

Assim, adequiei a prática ao ambiente e à turma, nomeadamente no ensino dos fundamentos do jogo (e.g., explicação e introdução gradual de regras, familiarização com o objetivo do jogo, compreensão dos objetivos, vivência de situações simples de jogo). Nas modalidades individuais, centrei as atividades no ensino do lúdico, exploração, superação de medos (caso particular da trave).

4.3.3. Práticas e soluções pedagógicas

4.3.3.1. Mais do que um receituário: modelos pedagógicos como ferramentas de ensino

O processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado tendo em conta as individualidades de cada aluno. Reconhecendo que cada aluno é diferente entre si, torna-se essencial pensar e ajustar o ensino às necessidades de cada um. Ao longo da minha formação, foi-me dito que ensinar não é aplicar receitas prontas e que os modelos de ensino não devem ser entendidos como fórmulas universais aplicáveis a todas as turmas e contextos.

Modelos Pedagógicos: Porquê e para quê?

No panorama educativo atual, dispomos de alternativas curriculares bem fundamentadas e reconhecidas, onde os modelos pedagógicos surgem como ferramentas orientadoras da ação pedagógica. A noção de modelo representa um progresso face às conceções de método, estratégia e estilo de ensino, uma vez que proporciona uma visão mais abrangente, coerente e integrada do processo de ensino (Metzler, 2000). Na ideia de Kansanen (2002), os modelos de didática estão intrinsecamente ligados ao contexto curricular e, apesar da sua aparência universal, são ideologicamente marcados e concebidos para alcançar os objetivos estabelecidos nos programas educativos.

Em certos casos, podemos ter uma ideia de que os modelos não são necessários e por vezes irrealistas, especialmente quando são aplicados de uma forma demasiado rígida ou distantes da realidade e do contexto. É necessário entender que a abordagem pedagógica precisa de valorizar a participação ativa dos alunos, de prestar uma maior importância ao processo de construção do conhecimento ao invés da simples transmissão de conteúdos, à ação prática em vez de aprendizagens abstratas e à aprendizagem como experiência social e não apenas como um esforço individual (Kirk & Macdonald, 1998; Lave, 1996; Sfard, 1998). Assim, importa, não cair na “armadilha” de percecionar os

modelos como estruturas rígidas e acabadas, possíveis de serem copiadas e reproduzidas tal e qual (Graça, 2014).

O propósito dos modelos, sejam eles mais centrados na direção do professor ou mais orientados para a descoberta e iniciativa dos alunos, passa por encontrar um equilíbrio natural e ajustado às diferentes necessidades (i.e., articular os conteúdos dos diferentes domínios com os objetivos de aprendizagem). Por um lado, é importante garantir orientação e apoio, por outro devemos promover a autonomia dos alunos e proporcionar-lhes oportunidades para se envolverem ativamente no processo de ensino-aprendizagem. A escolha de um modelo não deve depender apenas de uma preferência pessoal do professor, mas sobretudo daquilo que melhor se adequa à turma e ao contexto em que se insere. Neste sentido, Rink (2001) propõe ao professor uma reflexão assente em duas perguntas: se os alunos estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem e se estão em sintonia com os propósitos das metodologias adotadas. Estas perguntas remetem-nos para a necessidade de um compromisso coerente entre vários elementos: a extensão e a profundidade dos conteúdos, as experiências prévias dos alunos, a sua motivação e a perceção que têm da própria competência. É esta articulação que confere validade ecológica aos modelos escolhidos, ou seja, a sua relevância real no contexto específico de ensino e aprendizagem.

Organizar o Ensino: O Modelo de Instrução Direta como base inicial

Optei por iniciar a minha prática docente com a aplicação do Modelo de Instrução Direta (MID) de Rosenshine (1979), por se tratar da minha primeira intervenção e, naturalmente, senti necessidade de conhecer melhor a turma e afirmar a minha posição enquanto professor. O futebol foi a primeira modalidade a ser lecionada e, por não me sentir tão à vontade como desejava, reconheci o valor de aplicar o MID para orientar a minha atuação, estabelecendo regras e rotinas nesta fase inicial.

De acordo com Rosado e Mesquita (2009) o MID, caracteriza-se por centrar o ensino no professor, onde este assume praticamente todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem. Apresenta-se como uma abordagem estruturada e eficaz, especialmente adequada às fases iniciais da docência, onde o controlo do ambiente de aprendizagem e a organização das tarefas são elementos fundamentais (Metzler, 2000).

Com o passar do tempo, o processo de autonomia dos alunos tornou-se cada vez mais evidente e isso permitiu-me ajustar o meu comportamento e propostas

metodológicas. Ainda assim, o MID continuou a estar presente, complementando determinados momentos da prática, sobretudo quando sentia necessidade de introduzir um conteúdo novo e complexo. No voleibol, usava-o para explicar as componentes críticas de uma nova habilidade técnica, na dança e ginástica fazia o mesmo ao apresentar um passo ou elemento novo, que exigia uma maior capacidade de coordenação e, na ginástica, onde me sentia bastante confortável, a demonstração perante toda a turma era uma ferramenta central, conseguia mostrar os movimentos corretamente, mas também executá-los de forma incorreta, interrompendo a execução do elemento gímico para expor os erros comuns (e.g., como num rolamento à retaguarda, ao interromper e permanecer no elemento na sua fase final para falar sobre a posição engrupada ou da colocação das mãos). No atletismo, ainda que com uma dinâmica uma pouco diferente, explicava as habilidades técnicas apenas aos capitães, atribuindo-lhes a responsabilidade de transmitir essa instrução ao resto da equipa.

Posto isto, importa reforçar que o MID não deve ser encarado como um modelo “negativo” ou desajustado à prática pedagógica. No meu entender, trata-se de uma ferramenta válida, especialmente útil em momentos mais exigentes (i.e., na necessidade de estruturar a aula com maior clareza ou apresentar conteúdos de uma forma mais direta e simples aos alunos). No meu percurso, o MID não foi um modelo exclusivo. Aliás, foi um modelo do qual procurei “distanciar-me” para poder sair da zona de segurança e ter a possibilidade de errar, compreender, refletir e aplicar outras propostas pedagógicas. Segundo Farias et al. (2024), não é pelo facto de serem implementadas pedagogias centradas no aluno, nas aulas de EF, que os professores não devem recorrer à instrução direta se considerarem que é o melhor método de intervenção naquela situação e contexto. Por isso, O MID, serviu como um complemento valioso em determinadas situações, ajudando-me a ganhar confiança enquanto professor e a garantir que a mensagem pedagógica era eficazmente transmitida.

Do inesperado ao desejado: Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Daryl Siedentop (1994) propõe uma abordagem pedagógica que procura reproduzir, em contexto escolar, as dinâmicas e características de uma época desportiva real. As características fundamentais deste modelo (i.e., o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, a promoção de competências psicomotoras e sociais, a criação de um ambiente de maior

envolvimento e oportunidades de sucesso) visam aproximar as aulas à realidade desportiva, mantendo simultaneamente o seu carácter formativo e a componente festiva (Hastie, 2011; Mesquita, 2014).

Foi neste enquadramento que procurei dinamizar a UD de ginástica, onde comecei pela filiação, formando as equipas de forma heterogénea, considerando o sexo, o nível de competência e a composição corporal dos alunos dos alunos (i.e., alunos com mais ou menos força e peso foram distribuídos de forma heterogénea para facilitar as ajudas na execução dos elementos). Defini os papéis dos alunos da seguinte forma: Capitão (orientava os colegas nas atividades); Analista (informava o professor sobre o processo de aprendizagem da equipa no final da aula); Responsável pelo registo (registava a autoavaliação de cada aluno); Coreógrafo (organizava a logística da coreografia, incluindo música e guarda-roupa); Técnico de segurança (assegurava que os exercícios eram realizados seguindo as normas de segurança). A implementação de um quadro competitivo formal e o registo dos resultados seguiu uma estratégia diferente. A competição surgia no aquecimento e os registos tinham por base o registo da autoavaliação de cada aluno e o processo de aprendizagem da equipa. O evento culminante surgiu no formato da apresentação das coreografias, num evento de carácter festivo, onde todos estavam envolvidos (e.g., cada grupo avaliava os demais, apresentado no final da coreografia, tanto aspetos positivos como a melhorar).

Ao nível da organização, trabalhou-se por estações, com diferentes níveis de dificuldade. Os alunos eram desafiados a experimentar as várias etapas e a ajustá-las ao seu nível, numa lógica de trabalho entre pares e igualdade de oportunidades de sucesso.

No entanto, reconheço que a aplicação desta proposta não atingiu os resultados desejados. A falta de empenho por parte dos alunos foi uma condicionante nesta modalidade, tendo sido difícil de gerir, apesar dos esforços realizados. As estratégias remediativas passaram por conversas individuais e incentivo ao trabalho em equipa. Além disso, nem todos os alunos assumiram de forma eficaz os papéis atribuídos, que por vezes, comprometeu os momentos da reflexão final em cada aula. A ausência de dinâmicas como o quadro competitivo, que ficou limitado ao momento de aquecimento, a não implementação dos registos de resultados e atribuição de prémios pode ter condicionado o envolvimento dos alunos, com um menor empenho da parte destes.

MED – a superação

Já na modalidade de atletismo, quis “superar-me” e aplicar verdadeiramente este modelo. A experiência que tive no primeiro ano da licenciatura na mesma modalidade, proporcionada pelo Professor Ramiro Rolim, foi marcante, e desejei recriar esse momento com os meus alunos. Desde cedo, após a interrupção do primeiro semestre, comecei a preparar-me, revendo o modelo e definindo os critérios a aplicar. Aproveitei a quantidade de aulas disponíveis para a UD para dedicar uma aula teórica à explicação do que é o MED e de como decorreriam as aulas. Logo nessa aula, formei as equipas, onde desta vez, recorri a um programa online de criação aleatória. Os alunos ficaram entusiasmados com a dinâmica e o processo foi mais atrativo.

Desta vez, optei apenas pela criação do papel de capitão da equipa, deixando que fosse o próprio grupo a escolher esse elemento. A minha comunicação passava exclusivamente por esse aluno, que era responsável por organizar o grupo: desde a disposição do material e a sequência dos exercícios (apresentados nos *skill cards*), à gestão da execução técnica e à partilha de feedbacks. A minha atuação em aula assumia assim um papel de observador e facilitador, centrando-me na correção técnica e na promoção da autonomia dos alunos. Na primeira semana, esta dinâmica gerou alguma estranheza, mas a partir daí o processo tornou-se claro e os alunos adaptaram-se. A apropriação dos papéis, embora não tão marcante como desejei, acabou por acontecer, com o uso de fitas coloridas. As equipas tinham ainda um trabalho fora da aula: trazer para uma sessão previamente definida, uma proposta de exercício (aquecimento ou conteúdo principal) relacionada com a disciplina que estava a ser abordada.

Todo este processo, foi apoiado por ferramentas de apoio, o uso de *skill cards* com informação simples e estruturada sobre os aspetos técnicos e as sequências pedagógicas dos exercícios (Anexo 14). Como forma de perceção do processo de ensino-aprendizagem, monitorizava a assimilação dos conteúdos através de questões que colocava diretamente aos grupos e também responsabilizando os capitães para garantir que as tarefas estavam a ser cumpridas. Realizava ainda avaliações formais pontuais, pedindo, por exemplo, a execução completa da técnica em avaliação (e.g., como no caso da corrida de velocidade: o aluno colocava os blocos de partida, reagia às vozes de comando e realizava a corrida, aplicando o que tinha sido trabalhado). Aprendendo com os “erros”, estruturei classificações semanais e atribuía prémios às equipas com melhor

desempenho, fair-play e cooperação. Para consolidar os conteúdos teóricos, utilizei ferramentas como *Kahoots* (Anexo 15) com perguntas de escolha múltipla e fichas de auto e heteroavaliação em grupo. No evento culminante, foram postas em prática três das quatro disciplinas abordadas: velocidade, barreiras e estafetas. Os próprios alunos cronometraram os tempos, deram as vozes de partida e usaram os seus telemóveis como sistema de *fotofinish*, num momento final marcado pela participação, pela alegria, pelo espírito de equipa e competição (Anexo 16).

Em contraste com a experiência na ginástica, esta unidade decorreu de forma muito mais positiva. Apesar de nem todas as dinâmicas do modelo terem sido implementadas de forma rigorosa, considero que os valores do MED foram efetivamente concretizados, e que a proposta pedagógica resultou num ambiente de aprendizagem mais dinâmico, autónomo e significativo para os alunos.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa: uma experiência de cooperação (im)perfeita

O MAC, sistematizado na EF por Dyson e Casey (2016) não é caracterizado por ser um modelo propriamente dito, mas sim um conjunto de estratégias-chave baseadas na formação de grupos de trabalho, que envolvem os alunos no processo e na procura de um objetivo comum (Metzler, 2000). O autor reforça a ideia de que, não é juntar apenas os alunos em pequenos grupos à espera que eles aprendam.

Aplicada na UD de dança, a minha intervenção foi dividida em dois momentos. Numa primeira fase, focou-se na introdução dos conteúdos através do estilo de ensino por comando, nomeadamente no que diz respeito às danças tradicionais. Já nas danças sociais, a abordagem evoluiu para a aplicação do MAC e para uma interação entre os pares. Apresentei os elementos técnicos a cada grupo, que, a partir daí, passaram a trabalhar de forma independente, corrigindo-se mutuamente e gerindo a sua aprendizagem com base na experimentação e no apoio entre colegas. O objetivo comum entre os grupos era a criação de uma coreografia com as diretrizes apresentadas. A minha forma de estar resumia-se ao controlo da autonomia de cada grupo, à verificação constante do seu trabalho e na ajuda da coreografia.

Apesar de não ter decorrido na sua forma integral, procurei respeitar os seus princípios essenciais. A lógica do objetivo comum (coreografia), o trabalho entre pares/grupo e a autorregulação da aprendizagem foram aspetos centrais que

materializaram a sua essência. Assim, embora não tenha sido uma aplicação perfeita, esta abordagem aproximou-se significativamente da intencionalidade pedagógica.

4.3.3.2. Abordagens baseadas no jogo

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) foi desenvolvido pela Professora Doutora Isabel Mesquita no início da sua docência (Mesquita, 2006). O modelo assentou na sua convicção da necessidade de o aluno compreender o jogo nas suas várias vertentes, na dimensão cognitiva, pessoal, social e motora. É uma abordagem pedagógica alinhada com os princípios do modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), de Bunker e Thorpe (1982), procurando a resolução de problemas e a construção de soluções no jogo pelos alunos. Assim, o foco esteve no desenvolvimento da compreensão tática e de uma tomada de decisão consciente, que permitisse aos alunos compreender o que fazem e por que o fazem, atribuindo significado à sua ação.

Com base na heterogeneidade identificada, foi necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem aos diferentes níveis dos alunos, organizando-os por fases correspondentes às etapas do MAPJ. O objetivo passou por conduzir os alunos desde a etapa 1, centrada no jogo estático, com foco em enviar a bola por cima da rede com sustentação, até à etapa 3, onde se observam os primeiros sinais de organização ofensiva, nomeadamente o início de uma estrutura rudimentar de ataque e a relação entre o recebedor e o atacante. Também surgem outro tipo de características, sendo que, os alunos demonstram maior predisposição para atuar sobre a bola, bem como uma comunicação mais eficaz entre a equipa, o que se traduz em intervenções mais frequentes e eficientes.

A AD indicou que a maioria dos alunos se encontrava na etapa 2, designada como "jogo anárquico", correspondente ao nível introdutório. Perante estas condições, e com o intuito de promover a progressão na aprendizagem, recorri à aplicação de dois princípios didáticos: a modificação por exagero e modificação por representação (Holt et al., 2002). A primeira visava proporcionar uma maior fluidez ao jogo, por exemplo, redução das dimensões do campo e aumento do número de toques permitidos por jogador e por equipa. A segunda, dirigiu a atenção dos alunos para a escolha das melhores soluções táticas e para a melhoria do desempenho técnico, através de manipulações específicas das tarefas, como adaptações funcionais do espaço de jogo, restrições ofensivas e defensivas ou alterações nos critérios de realização (Mesquita, 2006). Na etapa 1, recorri a estratégias

como o aumento da altura da rede para prolongar o tempo de leitura da trajetória da bola, o início do jogo através de passes ou lançamentos, o uso de duplo ou triplo toque para corrigir receções desajustadas e a critérios de sucesso na valorização do ponto através de jogadas contínuas. A estrutura do jogo era de 2x2, com organização em 0:2, mas, por vezes, foi necessário desdobrar em jogos de 1x1 para proporcionar mais tempo de prática e maior empenhamento motor. Na etapa 2, trabalhei essencialmente o desenvolvimento da noção de recebedor e não recebedor, promovendo também o uso da voz como forma de assumir responsabilidade na ação (e.g., expressões como “eu” ou “minha”), incentivando a cooperação racional com o colega e focando a minha intervenção no encadeamento de ações do primeiro ao terceiro toque. No que respeita às modificações por representação, manteve-se o uso do duplo toque para corrigir receções desajustadas e garantir a continuidade do jogo. A estrutura manteve-se em 2x2. Na etapa 3, apenas um grupo de seis alunos conseguiu alcançá-la, já na fase final da UD, o que comprometeu uma aplicação mais orgânica desta etapa. Este grupo apresentava já um esboço de organização ofensiva, demonstrando uma boa disponibilidade para atuar sobre a bola e comunicar eficazmente com a equipa. O jogo, neste caso, desenvolveu-se no formato 3x3 e era visível o esforço para construir jogadas com os três toques, apesar de algumas ações revelarem ainda baixa qualidade técnica. Havia também tentativas de finalização por remate, embora por vezes se notasse a ausência do discernimento tático-técnico. Apesar desta etapa pressupor o uso do regulamento formal, apliquei modificações por exagero a esse nível, nomeadamente com a introdução da regra “só pode atacar quem recebe”, permitindo melhorar o desempenho tático dos alunos e garantir uma maior eficácia nos gestos ofensivos.

Independentemente dos níveis de desempenho, os jogos foram realizados com diferentes formatos: entre alunos com níveis de habilidade similares e entre pares de níveis distintos. Naturalmente, esta escolha foi devidamente explicada aos alunos, na qual se salientou que o objetivo era o desenvolvimento mútuo dos alunos (i.e., os menos habilidosos beneficiavam de trajetórias de bola mais fáceis, permitindo-lhes tempo para pensar e executar as suas ações, enquanto os mais habilidosos tinham a oportunidade de adaptar o seu jogo, desenvolvendo novas competências e estratégias em função das variáveis do jogo e colega de equipa).

Tactical Games Model

Na UD de badminton, apliquei uma proposta pedagógica baseada em abordagens centradas no aluno e no jogo, em particular o *Tactical Games Model* (TGM) de Griffin et al. (1997). A proposta metodológica, caracteriza-se por promover tarefas centradas no jogo, com foco no desenvolvimento da compreensão tática dos alunos através de uma abordagem predominantemente construtivista. A estrutura das aulas assenta em situações-problema de complexidade crescente, acompanhadas por momentos de um questionamento tático, com o objetivo de promover a tomada de decisão e a transferência de aprendizagens para o jogo formal.

Para uma análise mais aprofundada da aplicação deste modelo, das suas etapas e implicações pedagógicas, remeto para o ponto 6.2 do Estudo, onde é desenvolvida detalhadamente esta proposta.

4.4. Aptidão Física

Na área da aptidão física, foram realizados testes do programa FitEscola em três momentos formais ao longo do EP. O primeiro, decorreu no início do ano letivo, em articulação com os testes antropométricos, com o objetivo de conhecer o perfil físico dos alunos. O segundo, teve lugar no final do primeiro semestre, permitindo obter uma avaliação intermédia da evolução das suas capacidades. O terceiro e último momento, ocorreu no final do segundo semestre, possibilitando uma análise final da progressão dos alunos ao longo do ano.

Embora a minha intervenção não tenha privilegiado um trabalho sistemático e contínuo da aptidão física em todas as aulas, esta dimensão não foi descuidada. As capacidades físicas foram abordadas em momentos específicos, integradas de forma intencional nos exercícios, para que permitisse aos alunos desenvolver as suas capacidades motoras. Durante os momentos de aquecimento, nas várias UD, foram implementadas tarefas direcionadas ao desenvolvimento da aptidão física. Noutras situações, esse trabalho ocorreu nos momentos competitivos (e.g., UD de atletismo), em que a equipa vencedora tinha a possibilidade de escolher uma “consequência física” para os restantes colegas. No caso da UD de badminton, a limitação do espaço físico obrigou à divisão da turma em grupos, impossibilitando que todos os alunos praticassem a modalidade em simultâneo. Para dar resposta a esta restrição, implementei duas estratégias distintas para trabalhar a aptidão física. Sempre que os alunos estivessem no

espaço mais reduzido exercitavam a aptidão física, em pares e circuitos em formato tabata. Mais tarde, criei o “Projeto Verão”, uma proposta criada especificamente para dar total autonomia aos alunos. Este projeto consistia em atribuir total liberdade para que, em grupo/pares, planificassem e executassem exercícios de desenvolvimento da aptidão física, sem qualquer orientação direta da minha parte. A iniciativa revelou-se surpreendentemente bem-sucedida. Os alunos organizavam-se autonomamente, selecionavam os materiais, escolhiam a música e colaboravam ativamente na dinamização da tarefa. O envolvimento dos alunos no “Projeto Verão” foi tão elevado e um sucesso, que, no início da UD de dança, foram eles próprios a pedir para continuar com esse tipo de atividade. Dado o sucesso alcançado e a motivação demonstrada, decidi dar continuidade à proposta, mas adaptando-a de forma a estabelecer uma ligação com a modalidade. Para tal, selecionei músicas com palavras frequentemente repetidas, associando a cada uma delas um movimento específico (e.g., *burpee*, agachamento ou flexão), criando assim uma dinâmica rítmica de resposta ao estímulo sonoro. Com o intuito de prolongar a duração dos exercícios e tornar o trabalho mais contínuo, procurei também músicas com longas partes instrumentais, potenciando o desenvolvimento da aptidão física de forma mais prolongada.

4.5. Tecnologias digitais, tarefas e avaliação gerida pelos alunos

O envolvimento ativo dos alunos assume cada vez mais um papel importante na promoção de aprendizagens significativas. Deve ser potenciado através de estratégias pedagógicas que favorecem a autonomia, a cooperação e a utilização intencional das tecnologias. Nesse sentido, ao longo do EP foram utilizadas várias estratégias de promoção do envolvimento ativo dos alunos nas atividades.

4.5.1. Tecnologias digitais

No âmbito das tecnologias, a utilização de recursos digitais revelou-se essencial para fomentar a autonomia dos alunos. Como ferramentas de apoio, foram disponibilizados pelo NE vídeos de sobre os elementos técnicos, com as respetivas componentes críticas, erros comuns e situações das ajudas. Os vídeos foram gravados e executados pelo NE e, posteriormente, propus a ideia de os tornar mais dinâmicos através da sua edição no programa *Kinovea* — um software desenvolvido para análise de movimento em vídeo, que permite desacelerar a reprodução e adicionar anotações visuais

(linhas, setas, texto, entre outros) de forma a destacar aspetos relevantes da execução. A proposta foi aceite e os vídeos foram adaptados nesse sentido (Anexo 17). Para consolidar os conteúdos teóricos, utilizei ferramentas como *Kahoots* com perguntas de escolha múltipla e fichas de auto e heteroavaliação em grupo.

4.5.2. Materiais de apoio e autoavaliação

A utilização de materiais como *skill cards* destacou-se pela sua forma de envolver os alunos. Com informação simples e estruturada sobre os aspetos técnicos e as sequências pedagógicas dos exercícios, este tipo de material serviu como um guião para os alunos, enquanto, fomentava uma descoberta no processo de ensino. Já no processo de avaliação, o uso de materiais de autorregulação da aprendizagem mostrou-se como uma das ferramentas principais na própria perceção de aprendizagem do aluno. A utilização do GPAI³ (García López & Gutiérrez Díaz del Campo, 2018) (Anexo 18), como instrumento regulador da avaliação, permitiu o trabalho entre pares e a reflexão conjunta baseada no estilo recíproco. A avaliação é uma parte fundamental do ensino e que exige decisões bem pensadas por parte do professor. No entanto, nem sempre tem de ser o professor a avaliar tudo sozinho. Envolver os alunos nesse processo, seja através da autoavaliação, da avaliação entre colegas ou de tarefas em grupo, permite-lhes assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem. Isso ajuda-os a tornarem-se mais autónomos, a refletirem sobre o que fazem e a sentirem-se mais responsáveis pelo seu progresso. Para que este tipo de avaliação faça realmente sentido, é importante que os critérios estejam bem definidos e que os alunos saibam o que está a ser avaliado e porquê, podendo depois discutir e perceber o significado dos resultados que obtêm.

4.6. Avaliação

A avaliação em EF constitui-se como um processo pedagógico essencial que acompanha e orienta o ensino-aprendizagem, com o propósito de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Contrariando visões tradicionais, Coutinho et al. (2022) defendem uma abordagem da avaliação enquanto elemento dinâmico, contínuo e articulado com o planeamento, orientada para a compreensão e progresso dos alunos, e

³ Para uma análise mais aprofundada da aplicação desta ferramenta, remeto para o ponto 6.2 do Estudo, onde é desenvolvida detalhadamente a sua aplicação.

não apenas para a certificação de resultados. Portanto, planejar nunca pode ser só um elemento solto num conjunto de elementos que compõem o processo de ensino, mas sim integrar todo o ciclo pedagógico. Ensinar, aprender e avaliar são processos interdependentes, que se ajustam às necessidades do contexto educativo e não um mero momento de verificação de conhecimentos (Coutinho et al., 2022).

As vantagens de tratar a avaliação como um processo interdependente, passam pela possibilidade de recolher informação sobre o desempenho e dificuldade dos alunos, averiguar a motivação e respetivas atitudes, para ajustar o planeamento e a intervenção pedagógica. Esse feedback contínuo permite decisões mais informadas, adequadas à realidade da turma e ao momento de aprendizagem.

No entanto, ao longo do EP, o processo de avaliação mostrou-se ser uma tarefa complexa e exigente, levando-me frequentemente a questionar se estaria a seguir o caminho certo, se estava a ser justo nas minhas decisões e, simultaneamente, sensível às particularidades de cada aluno. Procurei sempre reunir o máximo de informação possível para realizar a avaliação com rigor e assegurar que seria capaz de justificar, de forma fundamentada, as minhas decisões perante o PC, os alunos ou qualquer outro membro da comunidade escolar, explicitando os critérios em que essas decisões se basearam. Deve-se garantir uma avaliação mais equitativa, que respeite a variabilidade inter e intraindividual de cada aluno (Clemente et al., 2023), e afastar a lógica tradicional centrada na comparação e na valorização exclusiva do produto final. No entanto, Bento (2003) alerta para a necessidade de considerar ambos os processos de avaliação (i.e., centrado no processo e no produto), mas de forma equilibrada, valorizando o progresso e não apenas os resultados observáveis em momentos formais.

A avaliação pode organizar-se em três modalidades distintas: diagnóstica, formativa e sumativa.

4.6.1. Avaliação diagnóstica

A AD visa conhecer as condições de partida dos alunos, e de acordo com Bento (2003), esta avaliação deve ser realizada no início de uma UD ou de um ciclo de aprendizagem, podendo assumir a forma de observações, questionários, entrevistas ou tarefas práticas. Tem como principal objetivo fornecer informação relevante acerca do nível inicial de competências, conhecimentos, atitudes e dificuldades, permitindo ao professor adequar o planeamento e intervenção pedagógica. O intuito desta avaliação é

compreender e ajustar, e não classificar, pelo que deve ser realizado com sensibilidade, evitando rotulagem de forma precoce. Afonso et al. (2023) afirmam que, é fundamental respeitar a natureza complexa e incerta dos processos pedagógicos, rejeitando soluções estandardizadas e valorizando uma abordagem situada e contextualizada.

No caso do meu EP, a AD era sempre realiza no início de uma UD e, à exceção da primeira modalidade (futebol), foi realizada exclusivamente por mim na turma residente. No entanto, o NE partilhava entre si toda a informação acerca das grelhas de registo com as respetivas diretrizes de avaliação, bem como da organização prática da mesma. Todos os conteúdos táticos e técnicos presentes na grelha de avaliação diagnóstica, estavam também presentes na grelha de avaliação sumativa (AS), como forma de medir a aprendizagem dos alunos (Anexo 19).

As dificuldades sentidas foram ao encontro do excesso de informação e conteúdos a avaliar, muitas vezes extensas com critérios muito específicos na qual a ideia era avaliar tudo retirando o máximo de informação possível. Com o tempo, rapidamente percebi que isso não é desejável nem sustentável, tendo de reformular as grelhas e os respetivos critérios, procurando definir critérios claros, construídos à base dos objetivos pedagógicos que tornasse a sua aplicação mais eficaz. Por vezes, encontrei-me exatamente na posição que referi: a de julgar o nível dos alunos com base em expectativas prévias. Confrontei-me com casos de alunos do 10.º ano que apresentavam competências motoras e níveis de aptidão física significativamente abaixo do expectável para a sua faixa etária. No processo de reflexão, juntamente com o NE e o PC, compreendi a real importância da AD. Só através da sua aplicação conseguimos compreender verdadeiramente o ponto de partida dos alunos, identificar as suas dificuldades e, consequentemente, delinear uma UD com objetivos ajustados às especificidades de cada um.

4.6.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa (AF) é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e apresenta um carácter regulador, pois fornece feedback contínuo tanto ao aluno como ao professor, informando as decisões pedagógicas subsequentes. Coutinho et al. (2022) realçam que esta avaliação deve ser flexível, adaptável e sensível às respostas dos alunos, permitindo ajustar objetivos e as tarefas de ensino à medida que o processo decorre.

À exceção da modalidade de futebol, por ter sido a primeira unidade lecionada e por coincidir com o início do EP, período em que enfrentava outras preocupações e dificuldades iniciais, a AF não foi aplicada. No entanto, nas modalidades seguintes, esse processo foi plenamente integrado na prática pedagógica (Anexo 20). Uma das principais ferramentas que utilizei foi a observação direta, que assumi como instrumento central no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Pude analisar, em contexto real de prática, se os alunos executavam corretamente os exercícios, identificar dificuldades e avaliar o nível de desenvolvimento relativamente aos objetivos propostos. Optei por fazê-lo em pequenos grupos, selecionando, em cada aula, três a quatro alunos. Os registos das observações eram feitos diretamente nas grelhas de avaliação, na coluna destinada às observações, ou, quando se tratava de observações comuns a vários alunos, eram sistematizados nas reflexões pós-aula. No entanto, outra estratégia utilizada foi o conceito de “*Assessment for learning*” (Leirhaug & Annerstedt, 2016), um processo de avaliação que promove o envolvimento ativo dos alunos. O aluno desempenhou um papel central e foi envolvido na avaliação através da autoavaliação e da avaliação entre pares (Anexo 21). Este tipo de práticas foi transversal às modalidades de voleibol, badminton e atletismo, tendo contribuído significativamente para promover a responsabilização dos alunos e o desenvolvimento da sua autorregulação. Sempre que recorria a estas estratégias, procurava informar previamente os alunos sobre os critérios de observação, de modo que compreendessem o que avaliar e como o fazer. Contudo, nem sempre a aplicação destas práticas decorreu de forma linear, na qual a estratégia se revelou mais exigente (e.g., no badminton, por vezes, os alunos executavam tarefas que não correspondiam ao pretendido ou mostravam dúvidas em distinguir o que era considerado “certo” ou “errado” na tarefa proposta). Neste sentido, Clemente et al. (2023), alertam para a necessidade de (in)formar os alunos relativamente aos processos de AF, garantindo que esta não se torne um exercício vazio, mas sim um momento significativo de reflexão e progressão.

4.6.3. Avaliação sumativa

Por sua vez, a AS tem como finalidade principal certificar as aprendizagens alcançadas ao fim de um determinado período. Tradicionalmente associada a momentos finais e classificativos, esta avaliação deve ser repensada à luz de uma abordagem mais abrangente e significativa. É necessário superar a centralidade das métricas centradas na

técnica e na performance, integrando critérios relacionados com os domínios físico-motor, cognitivo, afetivo e social (Batista, 2019). Embora a AS tenha uma função classificativa, não deve ser descontextualizada do percurso do aluno. De acordo com Bento (2003), importa considerar o processo vivido, os obstáculos superados e a coerência entre os objetivos propostos e os instrumentos utilizados para aferi-los.

No meu caso, a última aula de cada UD era dedicada à realização da AS. Para evitar que este momento se transformasse numa fonte de tensão para os alunos, procurei garantir que estivessem plenamente informados sobre o que seria avaliado e como seria avaliado. As tarefas propostas ao longo das unidades, foram concebidas de acordo com os critérios definidos para a AS, o que permitia aos alunos uma maior familiarização com os conteúdos avaliativos e os respetivos critérios. Ainda assim, fazia sempre questão de reforçar que a avaliação era contínua e não se resumia àquele momento final. Procurava que compreendessem que todas as suas ações, nos diferentes domínios, contribuíam para a sua avaliação global. O tipo de avaliação para as modalidades era de carácter criterial, onde avalei usando uma escala de desempenho baseada em critérios previamente definidos. Observei em que medida o aluno cumpria determinados critérios de execução ou aprendizagem, graduando o seu desempenho com base no número e na qualidade dos critérios atingidos (Anexo 22). Já nos testes de FitEscola e no evento culminante de atletismo (apenas como bonificação na competição, cronometrando os tempos), utilizei a avaliação normativa, onde os dados adquiridos são das tabelas nacionais, podendo assim comparar os alunos com valores de referência.

Graças à AF, chegava a estes momentos finais da UD com uma ideia das classificações que ia atribuir aos alunos. Utilizava a AS como “via das dúvidas”, para confirmar aquilo que era a minha ideia de classificação. No entanto, uma das dificuldades que se manteve ao longo do EP foi a gestão do processo avaliativo, face ao elevado número de alunos e à realização, na maior parte das vezes, realizada num único tempo letivo.

Em relação às estratégias utilizadas, o processo foi-se tornando mais fácil quando estudava e dominava os critérios que ia avaliar, sem precisar de os consultar na grelha. Gravar no momento da avaliação e em alguns casos, no decorrer da UD, também se tornou uma estratégia importante para conseguir avaliar de forma rigorosa, fiável e justa. No caso do domínio cognitivo, essa avaliação era feita através do questionamento e dos

questionários digitais, muitas vezes utilizados nas aulas, para avaliar e aferir o nível de conhecimento teórico da modalidade.

4.7. Reflexão e a sua importância para a prática

A prática reflexiva configura-se como um processo interativo e intencional, que implica uma reinterpretação contínua das experiências vividas, visando a compreensão da ação pedagógica e produção de novos significados (Moon, 2013). Assim, ao longo do EP, tive a responsabilidade de elaborar reflexões de todas as aulas lecionadas (Anexo 23), tanto da turma residente como das turmas partilhadas, bem como a elaboração de reflexões finais sobre cada UD. Estas reflexões eram posteriormente analisadas e discutidas com o PC e com a Professora Co-cooperante das turmas partilhadas. No caso da turma residente, a discussão com o PC ocorria nas reuniões semanais do NE, realizadas após a semana de aulas correspondentes. Já nas turmas partilhadas, as reflexões eram colocadas numa *drive online* partilhada (Anexo 24), sendo comentadas posteriormente pela Professora Co-cooperante. Após esses comentários, voltava a aceder ao documento para consultar as observações deixadas.

Inicialmente, as reflexões eram redigidas sem o apoio da literatura. No entanto, a partir do início da UD de ginástica, por iniciativa própria e, mais tarde, por sugestão do PC, comecei a fundamentar as minhas reflexões com base em referências teóricas da literatura, de forma a sustentar as afirmações e decisões pedagógicas tomadas. De acordo com Azevedo et al. (2024) é expectável que o nível de reflexão dos professores evolua ao longo do tempo, passando de uma análise descritiva dos acontecimentos para uma compreensão mais profunda e crítica da prática. Neste sentido, considero que também percorri esse caminho evolutivo, tendo ultrapassado tanto o nível descritivo, no qual me limitava a relatar os acontecimentos, como o nível prático, onde procurava interpretar as decisões tomadas e as estratégias utilizadas. Atualmente, considero que pratico uma reflexão a um nível crítico, no qual sou autoconsciente das minhas ações pedagógicas, reconheço a presença do "Eu" nas práticas de ensino-aprendizagem e enquadro a reflexão dentro de pressupostos teóricos que fundamentam e sustentam as minhas decisões.

Relativamente às observações, o plano do estágio previa a realização de oito momentos de observação formal, com o objetivo de assistir às aulas dos colegas do NE, tanto através de observações sistemáticas como não sistemáticas (Anexo 25). Estas observações visavam analisar aspetos relacionados com: (1) o controlo da turma, (2) a

gestão da aula e (3) a instrução. O momento de partilha e discussão seguia um modelo específico: (1) o estagiário observado apresentava a sua própria análise da aula, (2) os restantes membros do NE acrescentavam a sua perspectiva e apontavam sugestões de melhoria, (3) o PC encerrava a discussão com comentários pertinentes, destacando aspetos a reter e sugerindo formas de intervenção mais eficazes.

5. Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A Área 2 do EP é dedicada à apresentação e análise das atividades desenvolvidas pelo EE/NE ao longo do ano letivo. Estas atividades, planeadas e vivenciadas no seio da comunidade escolar, assumiram um papel fundamental na consolidação da minha identidade profissional, proporcionando um conhecimento mais profundo sobre a dinâmica da escola e o funcionamento das suas estruturas.

Através do envolvimento ativo em diversas iniciativas (e.g., desde a organização de eventos, à participação em reuniões institucionais, realização de atas, passando pela colaboração em projetos escolares), tive oportunidade de contactar diretamente com os desafios do quotidiano educativo e de aplicar, em contexto real, os princípios e saberes adquiridos ao longo da formação inicial. A descrição sumária das atividades encontra-se sistematizada na tabela 7. No decorrer desta secção, optei por centrar a minha reflexão crítica em dois contextos particularmente marcantes para o meu desenvolvimento profissional: o Grupo de Educação Física e os Conselhos de Turma, que se encontram desenvolvidos após a tabela.

Tabela 7 - Atividades Realizadas: Turma Residente e Partilhadas.

Atividade	Data	Descrição	EE/NE	Aprendizagens para o DP do EE/NE
Grupo de Educação Física	Reuniões semanais às quartas-feiras	Reuniões semanais do grupo disciplinar de EF para discussão pedagógica e organização de eventos (ex: Corta-Mato, Mega Sprinter).	Participação pontual e regular. Partilha de opiniões, conhecimento e experiências com os restantes professores da EC.	Compreensão da dinâmica colaborativa entre professores; reconhecimento da importância da planificação conjunta e integração no grupo profissional.
Departamento de Expressões	Reuniões mensais	Reuniões mensais com todos os docentes das áreas artísticas e tecnológicas para articulação pedagógica e partilha de informação.	Participação observacional nas reuniões.	Aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento interdepartamental e o papel da EF no contexto mais alargado do currículo escolar.
Corta-Mato Escolar	15 de novembro	Evento escolar organizado pelo grupo de EF que envolveu um grande número de alunos. Realizado no Parque do Covelo.	Colocação das fitas de marcação do percurso e supervisão dos postos de controlo. Entre outras tarefas de controlo e logística.	Desenvolvimento de competências de organização e logística; valorização do trabalho em equipa e da importância da clareza na divisão de tarefas.
Torneio Solidário de Futebol (Anexo 26)	4 de dezembro	Evento desportivo de carácter solidário e integrador, realizado na época natalícia, com alunos do 10.º ano do NE. Realizado na EC.	Organização e implementação da atividade por iniciativa do NE. Participação ativa de todos os elementos na arbitragem, controlo de tempo e organização geral.	Reforço da capacidade de iniciativa e gestão de eventos; valorização da EF como promotora de inclusão e espírito de comunidade.
Corta-Mato Distrital (Anexo 27)	17 de janeiro	Evento distrital organizado pela Coordenação Local de Desporto Escolar do Porto, parte do calendário anual do Programa de Desporto Escolar. Realizado no Parque da Ribeira de Picoutos.	Acompanhamento dos alunos apurados da minha turma do 10.º, juntamente com os restantes alunos da escola.	Valorização do trabalho e esforço dos vários alunos. Perceção e reforço da necessidade de supervisão aos alunos.
Mega Atleta Escolar (Anexo 28)	5 de fevereiro	Prova multietapas para alunos do 5.º ao 9.º ano com atividades de atletismo (peso, vortex, salto). Realizado na Escola Co-cooperante.	Responsável pela estação de lançamento do vortex. Restante NE dinamizou outras estações ou prestou apoio logístico.	Desenvolvimento da autonomia na gestão de estações; consolidação do papel do professor como dinamizador e supervisor.

Jogo de Professores vs. Alunos	2 de abril	Jogo de futebol entre professores e alunos do 9.º ano, com intuito de promover relações positivas. Realizado na Escola Co-cooperante.	Participação como jogador e apoio na logística. Restante NE participou também como jogadores ou com funções de arbitragem.	Compreensão da importância das relações informais e saudáveis no ambiente escolar; fortalecimento do sentimento de pertença e empatia.
Dia da Filipa	28 de maio	Dia de celebração escolar com diversas atividades organizadas por todos os departamentos. O NE organizou um Torneio de Voleibol e apoiou outras atividades do grupo de EF.	Planeamento do torneio (proposta ao PAA, cartaz, inscrições), arbitragem, registo de resultados, entrega de certificados e troféus. Participação em atividades paralelas como badminton, jogos tradicionais e <i>skateboarding</i> .	Desenvolvimento de competências organizativas e de comunicação; valorização da EF como área transversal e promotora de vida ativa; Entendimento da necessidade de antecipar imprevistos e cooperar em equipa.
Parque Aquático de Amarante	4 de junho	Visita de final de ano promovida pela Escola Co-cooperante, para proporcionar um momento de lazer aos alunos.	Acompanhamento e supervisão dos alunos durante toda a visita. O restante NE distribuiu-se por grupos para garantir o controlo dos alunos.	Reforço do papel educativo em contextos não formais; desenvolvimento da responsabilidade e da vigilância ativa.
Torneio de Futebol 5.º Ano (Anexo 29)	12 de junho	Evento promovido pelo grupo de EF da Escola Co-cooperante, com o objetivo de dinamizar a prática desportiva e transmitir valores associados à EF.	O NE foi responsável por selecionar os alunos participantes. Marquei presença e atuei como treinador da turma do 5.º ano, que acabou por vencer o torneio.	Reforço das competências de liderança e gestão de grupo; valorização da EF como espaço formativo e motivador; sentimento de pertença e reconhecimento pelos alunos.
Conselhos de Turma	20 de janeiro e 20 de junho	Reuniões formais com todos os professores da turma para análise do percurso dos alunos e tomada de decisões pedagógicas.	Participação ativa na definição de classificações e sugestões de estratégias de apoio.	Desenvolvimento de competências comunicativas e de análise pedagógica; integração no funcionamento formal da escola; compreensão do papel do professor na equipa multidisciplinar.
Festa de Encerramento do Ano Letivo	25 de junho	Evento comemorativo para assinalar o final do ano letivo e a inauguração da nova escola, envolvendo apresentações culturais e artísticas.	Não foi possível a presença, devido a reuniões com o PO. Ainda assim participámos ativamente na preparação do evento, nomeadamente na construção da coreografia. Mantivemos contacto com a professora responsável para acompanhar todo o processo. (Anexo 30).	Desenvolvimento da capacidade de colaborar à distância e de planificar atividades fora do contexto habitual da EF; valorização da interdisciplinaridade e do envolvimento em projetos escolares.

5.1. O Grupo de Educação Física enquanto Comunidade de Prática (CdP)

Durante o estágio pedagógico, integrei o grupo disciplinar de EF da escola, o qual pode ser interpretado como uma Comunidade de Prática (CdP). Conforme a definição de Wenger (1998), as CdP são formadas por pessoas que compartilham uma preocupação e paixão por aquilo que fazem, interagindo e cooperando em conjunto, fornecendo uma estrutura significativa para examinar a aprendizagem profissional. No caso do grupo de EF, a preocupação é o ensino da EF e do desporto, que nos une em torno de objetivos e valores comuns. As reuniões formais e conversas informais, ajudaram-me a mim enquanto EE a desenvolver um reportório de estratégias didáticas, terminologias e experiências que caracterizam a própria prática.

De acordo com Wenger (1998) e reforçado por Valério et al. (2024), para se estabelecer uma CdP, devem ser desenvolvidos três elementos centrais: domínio, comunidade e prática. No caso do domínio, esta refere-se à área de interesse e a sua implementação à luz de abordagens centrados no aluno, tendo sido esta prática recorrente ao longo do meu EP. O outro elemento, referente à comunidade, apela ao envolvimento em debates, explorar e refletir acerca da própria prática de forma sustentada pelas perspetivas dos restantes elementos. Esta foi também uma prática comum ao longo do EP, não só pela partilha de conhecimentos com o PC, mas também com os restantes elementos do grupo de EF (e.g., refleti e discuti com uma professora do grupo de EF, especialista na modalidade de dança, acerca da sua prática pedagógica e propostas pedagógicas a implementar). Por fim, a prática, relativa às observações das aulas, visando a recolha de dados e informações úteis à prática, foi também uma pedagogia comum, não só pela observação das aulas do restante NE, das aulas do PC, como também da observação das aulas do grupo de EF.

Este processo contribuiu para a construção da minha identidade profissional, pois deixei de me ver e, ser visto apenas como EE, para me poder afirmar como professor de EF integrante da comunidade escolar. Em suma, o grupo de EF cooperou de forma a ser criada e mantida uma CdP, que serviu de fonte partilha do conhecimento, criação de uma identidade profissional conjunta e de melhoria do ensino. A escola também manteve um papel ativo, desempenharam-no ao preparar a receção desta comunidade, prestou todo o apoio necessário ao longo do EP e acautelou os protocolos com a universidade, no

envolvimento em práticas pedagógicas inovadoras, centradas no aluno (Valério et al., 2024).

5.2. Os Conselhos de Turma enquanto Comunidades Institucionais

Os Conselhos de Turma (CT) são reuniões formais que reúnem todos os professores de uma mesma turma, e eventualmente, representantes de pais e alunos. Diferentes das ideias anteriores acerca de uma CdP, o CT é estabelecido pela estrutura escolar, com os membros de cada disciplina e nele discute-se o processo de aprendizagem do aluno (i.e., avaliar o progresso global dos alunos, discutir estratégias disciplinares e tomar decisões administrativas referentes à turma/aluno). A articulação entre os vários elementos do CT, deve visar três objetivos: conhecer os alunos, conhecer o contributo de cada disciplina para a formação integral do aluno e praticar a interdisciplinaridade (Marques, 2002).

No EP, ao participar nos CT, pude vivenciar uma dinâmica de colaboração interdisciplinar. Aqui, o que ligava os vários elementos docentes da turma era o propósito comum de acompanhar e promover a aprendizagem dos alunos, apesar da diversidade de disciplinas dos docentes. Todos os professores (e.g., matemática, línguas, ciências), trouxeram várias observações sobre cada estudante, as suas preocupações e sugestões, de forma a construir uma visão mais holística do aluno e da turma.

Assim, o que mais marcou a minha experiência ao longo do EP foi a instabilidade vivida pela turma que acompanhei, caracterizada por várias entradas e saídas de alunos ao longo do ano letivo. Estas mudanças constantes proporcionaram desafios significativos à minha atuação pedagógica, tanto na planificação como na gestão da turma. Os alunos que integraram ou abandonaram a turma apresentavam frequentemente situações complexas, como falta de interesse escolar, indefinição quanto ao percurso escolar (trocas de curso) e, nalguns casos, contextos de vulnerabilidade que implicaram a necessidade de acionar mecanismos de apoio como a Comissões de Proteção de Crianças e Jovens. Perante este cenário, a articulação com a diretora de turma mostrou-se essencial, tendo ocorrido ao longo de todo o ano uma comunicação regular centrada na prevenção, monitorização e adaptação às especificidades de cada aluno. A partilha de informações, observações e estratégias entre todos os docentes do CT, foram no sentido de encontrar as melhores formas de responder às dificuldades, ajustar as aprendizagens às realidades dos alunos e garantir-lhes, sempre que necessário, alternativas ao nível da avaliação. Esta

experiência reforçou em mim a importância do trabalho cooperativo no seio da comunidade escolar.

5.3. Dia da Filipa

O Dia da Filipa, celebrado a 28 de maio, destacou-se como uma atividade de grande relevância na EC. O ambiente foi de festa e inclusão, através da realização de múltiplas atividades dirigidas a toda a comunidade educativa. Vários departamentos da escola colaboram na realização de atividades e o NE assumiu a responsabilidade de planear e operacionalizar um Torneio de Voleibol.

Todo o processo de organização exigiu um trabalho rigoroso, desde a proposta formal da atividade no Plano Anual de Atividades, à produção de materiais de divulgação (cartaz com código QR de inscrição online) (Anexo 31). Esta atividade alegrou e gerou um grande interesse nos alunos da escola, o que se refletiu no número de participantes, um total de 89 alunos inscritos (Anexo 32). A competição decorreu no E1, entre as 8h45 e as 13h10, e envolveu alunos do 7.º ao 12.º ano, organizados por escalões etários. Esta proposta de divisão foi discutida com o grupo de EF, de forma a aferir as opiniões dos professores acerca do nível dos seus alunos. Esta estruturação permitiu adequar os jogos ao nível de desenvolvimento dos participantes, promovendo uma competição equilibrada e pedagógica. O torneio desenrolou-se em três momentos distintos: primeiro o bloco do 7.º ano, seguido pelo 8.º e 9.º anos, e, por fim, os alunos do ensino secundário, 10º, 11.º e 12.º.

De forma a tornar a experiência significativa para todos, criaram-se certificados de participação e troféus para cada escalão (Anexo 33). No final de cada evento, procedeu-se à distribuição dos certificados e troféus aos vencedores de cada escalão. A participação do NE foi além do processo organizativo, foram desempenhadas outras funções, tais como, a arbitragem dos jogos, a organização das equipas, a contagem dos pontos e a gestão dos tempos de jogo. O torneio foi realizado sem qualquer imprevisto e decorreu dentro do tempo estipulado.

Paralelamente e, no horário da tarde, decorreram outras iniciativas dinamizadas pelo grupo de EF, como jogos tradicionais, um torneio de xadrez, uma sessão de skate e um torneio de badminton, no qual o NE também colaborou ativamente. A diversidade de propostas contribuiu para um ambiente dinâmico, inclusivo e propício à participação de alunos com diferentes interesses e níveis de aptidão.

Nesta experiência, pude desenvolver competências de planejamento, organização e trabalho em equipa, assim como perceber o impacto positivo que este tipo de eventos tem na vivência escolar dos alunos. A promoção desta atividade visou reforçar a importância da EF enquanto promotora de estilos de vida saudáveis, de inclusão e de bem-estar no contexto educativo.

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Nesta área, abordarei três aspetos que se revelaram particularmente relevantes para o meu desenvolvimento profissional: por um lado, a lecionação a uma turma do 7.º ano de escolaridade, por outro a participação nas Jornadas de Pedagogia do Desporto. Por fim, o Projeto de Estudo que desenvolvi ao longo da minha PES.

6.1. Formação profissional

6.1.1. Turma 7.º ano de escolaridade

Durante o meu EP, surgiu a oportunidade de lecionar a turmas do 7.º ano da EC. Esta experiência resultou de uma iniciativa pessoal, na sequência da ausência da docente responsável por estas turmas. Nesta situação, compreendi que os alunos ficariam privados de aulas de EF durante duas semanas e, nesse contexto, propus ao NE a possibilidade de sermos nós, a assegurar temporariamente essas aulas. Após o consenso interno do NE, a proposta foi apresentada ao PC, que a recebeu positivamente. Em seguida, a sugestão foi discutida com o grupo de EF, onde se definiu que esta atuação teria um carácter pontual, exclusivamente, enquanto oportunidade formativa, e que só seria viável se todas as turmas fossem asseguradas de forma equitativa. Posteriormente, a proposta foi validada pela Direção da escola. Uma vez autorizada, procedemos à recolha de informações junto da docente titular das turmas, de forma a conhecer os conteúdos previstos e o nível de desenvolvimento dos alunos. As turmas foram então distribuídas entre os elementos do NE e, durante duas semanas, lecionámos as aulas previstas. No meu caso, orientei sessões nas modalidades de voleibol e atletismo.

Esta experiência revelou-se particularmente significativa para mim, uma vez que me permitiu contactar com um nível de ensino intermédio, entre o 5.º e o 10.º ano, preenchendo um intervalo que até então não tinha tido oportunidade de explorar. Foi uma vivência extremamente enriquecedora, não apenas pelo desafio pedagógico que representou, mas também pela autonomia e sentido de responsabilidade que me exigiu enquanto professor em formação.

6.1.2. Participação nas Jornadas de Pedagogia do Desporto

As Jornadas de Pedagogia do Desporto realizaram-se nos dias 26 e 27 de junho, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, integradas nas comemorações do seu 50.º aniversário. Esta formação inovadora, gratuita e acreditada, foi dirigida a

treinadores e professores de EF, tendo como grande objetivo repensar a intervenção pedagógica no desporto e na educação, a partir de perspetivas humanistas, inclusivas e centradas no praticante.

A convite do PO, tive a oportunidade de participar não só como formando, mas também como elemento de apoio à organização do evento. Integrei a equipa de secretariado e desempenhei diversas funções logísticas e de gestão. Paralelamente, participei nas conferências e workshops. Do ponto de vista formativo, esta participação foi altamente enriquecedora. Por um lado, permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre estratégias pedagógicas inovadoras, com particular foco na inclusão e na centralidade do aluno. Por outro, representou uma oportunidade de valorização curricular enquanto futuro professor e treinador (Anexo 34).

6.2. Estudo. Perspetiva de alunos do ensino secundário sobre as experiências pedagógicas e aprendizagens decorrente da participação numa unidade de ensino de badminton lecionada pela aplicação do *Tactical Games Model*.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a perspetiva dos alunos acerca das experiências pedagógicas e aprendizagens desenvolvidas ao longo de uma unidade didática de badminton, ensinada com recurso ao modelo pedagógico do *Tactical Games Model*. Participaram neste estudo 26 alunos (com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos) de uma turma do 10.º ano de escolaridade. A unidade didática teve a duração de 12 aulas (11 de 50 minutos e uma aula de 100 minutos). A investigação adotou uma abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas realizadas a três grupos focais. Os resultados revelaram que os alunos demonstraram uma compreensão crescente das estratégias de jogo, nomeadamente na capacidade de deslocar o adversário para diferentes zonas do campo, através da escolha adequada dos batimentos. Foi também evidenciado um aumento da perceção de eficácia na execução técnica, bem como uma valorização da metodologia utilizada nas aulas, considerada mais envolvente e significativa. As observações realizadas com base no *Game Performance Assessment Instrument*, contribuíram para o desenvolvimento da consciência tática dos alunos, bem como, para a capacidade de análise crítica sobre o jogo. O uso de constrangimentos relativos ao espaço (zonas de pontuação) associados ao refinamento da execução das habilidades motoras, as sequências de batimentos colaborativas e atividades de aprendizagem assistida por pares foram salientadas pelos alunos como uma pedagogia determinante para a sua aprendizagem. Os dados indicaram ainda que, fatores como o espaço disponível (e.g., espaço insuficiente para a prática de todos os alunos simultaneamente) e a estrutura das sessões (e.g., divisão por dois grupos de trabalho, com tarefas distintas), influenciaram a perceção do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Abordagens Baseadas no Jogo; Compreensão Tática; Educação Física; Estudante-estagiário; Jogos de rede.

Abstract

The present study aims to analyse students' perspectives on the pedagogical experiences and learning developed throughout a teaching unit on badminton, taught using the Tactical Games Model pedagogical model. Twenty-six students (aged between 15 and 17) from a 10th grade class participated in this study. The teaching unit lasted 12 lessons (11 of 50 minutes and one lesson of 100 minutes). The research adopted a qualitative approach, using semi-structured interviews conducted with three focus groups. The results revealed that the students demonstrated a growing understanding of game strategies, particularly in their ability to move their opponents to different areas of the court through the appropriate choice of shots. There was also an increase in the perception of technical effectiveness, as well as an appreciation of the methodology used in class, which was considered more engaging and meaningful. Observations based on the Game Performance Assessment Instrument contributed to the development of students' tactical awareness, as well as their ability to critically analyse the game. The use of space constraints (scoring zones) associated with the refinement of motor skills execution, collaborative hitting sequences, and peer-assisted learning activities were highlighted by students as a key pedagogy for their learning. The data also indicated that factors such as available space (e.g., insufficient space for all students to practise simultaneously) and the structure of the sessions (e.g., division into two working groups with different tasks) influenced the perception of the learning process.

Keywords: Game-Based Approaches; Tactical Understanding; Physical Education; Preservice Teacher; Net and wall games.

6.2.1. Introdução

Historicamente, a pedagogia das modalidades desportivas em contexto escolar tem-se caracterizado por metodologias tecnicistas, nas quais predomina o desempenho isolado e repetitivo de habilidades motoras específicas, frequentemente descontextualizadas das situações reais de jogo. Segundo Hastie (2003), estas abordagens possuem características bem definidas: instrução e demonstração por parte do professor com o intuito de prescrever as ações dos jogadores, abordagem analítica à execução de batimentos técnicos do jogo e envolvimento no jogo formal tipicamente no culminar das aulas como meio de aplicar as técnicas exercitadas anteriormente.

Este formato tradicional de ensino, embora possa promover melhorias técnicas, é criticado por ensinar habilidades antes dos alunos compreenderem a sua importância no contexto autêntico do jogo (Turner & Martinek, 1992). Consequentemente, os alunos tendem a compreender a associação entre a aplicação de certo batimento técnico, em função do contexto em que a habilidade está a ser aplicada, tornando o ensino do jogo num conjunto de respostas pré-estabelecidos, com execução de batimentos técnicos numa certa sequência de desenvolvimento do conteúdo (e.g., ensinar o *amorti* logo após o *clear*, apenas porque é assim que tradicionalmente se organiza a sequência, sem que os alunos compreendam quando ou por que motivo se deve usar esse batimento.). Por outro lado, a dimensão crítica da tomada de decisão do jogo é descurada, comprometendo diretamente a transferência das competências técnicas para as situações reais do jogo. Isto é, os alunos podem até ficar exímios na execução de um *amorti* ou de um *clear*, mas não entendem verdadeiramente quando, no jogo, devem aplicar um ou outro como sendo a solução mais apropriada ao conjunto de circunstâncias daquele momento do jogo (e.g., quando opta por realizar um *amorti* mesmo quando o adversário está posicionado junto à rede, não reconhecendo que o *clear* seria a melhor resposta tática naquela situação). Na verdade, os erros comuns que os alunos tendem a realizar durante a prática (e.g., executar um remate quando o volante está baixo e distante do corpo, resultando numa ação tecnicamente ineficaz e taticamente inadequada), podem resultar da falta de conhecimento sobre o “porquê”, “quando” e “como” realizar as ações dentro de cenários específicos do jogo. A singularidade dos jogos reside nos processos de tomada de decisão que precedem a correta aplicação técnica, sendo fundamental que os alunos compreendam

as exigências táticas antes de dominarem plenamente as técnicas (Thorpe, Bunker e Almond, 1986).

Neste sentido, o meu interesse para a realização deste estudo nasceu de uma experiência pessoal enquanto aluno. Recordo que, durante o meu percurso escolar, senti dificuldades em compreender o jogo do ponto de vista tático. As aulas pareciam centradas na repetição de batimentos e o jogo tornava-se monótono, com pouca variação ou intenção tática. Ao conhecer o TGM, compreendi o potencial de uma abordagem que valoriza o entendimento do jogo e a tomada de decisão como pilares da aprendizagem. Por isso, enquanto professor em formação, senti um ímpeto de vontade de alterar a forma como os meus alunos experienciam o badminton, tentando proporcionar-lhes uma experiência de aprendizagem mais significativa, marcada pela compreensão e intencionalidade no jogo.

O Badminton

O badminton é caracterizado, como sendo um jogo que se disputa a velocidade bastante elevada, que exige uma rápida perceção e adaptação às constantes mudanças que surgem durante o jogo. Thomas e Thomas (1994) afirmam que, para resolver situações táticas durante o jogo, os alunos precisam de reter vários tipos de informação, relacionadas com a tomada de decisão (o que fazer) e, com a execução das ações necessárias (como fazer), na tentativa de alcançar sucesso nas situações de jogo. Esta dupla exigência, tanto ao nível das decisões, como motora, implica que os alunos não só dominem tecnicamente os batimentos do badminton, como também sejam capazes de perceber, interpretar e agir sobre as situações do jogo em tempo real, relacionando a análise da situação com uma seleção apropriada das ações técnicas.

O Tactical Games Model como alternativa pedagógica

O TGM (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997) surge como uma simplificação do modelo Teaching Games for Understanding, desenvolvido Bunker e Thorpe (1982). Assume-se como uma alternativa às práticas tradicionais, com o objetivo de melhorar a experiência desportiva dos alunos nas aulas de Educação Física. Este modelo enfatiza desde o início, a aprendizagem através de situações de jogo reduzidas (*small-sided games*), estimulando os alunos a resolverem problemas táticos que, surgem frequentemente em contextos de jogo modificados (Mitchell, et al., 2021). Na estrutura

deste modelo, o aluno é estimulado através de uma sequência de situações de aprendizagem específicas, definidas como "Jogo 1, Perguntas e Respostas, Prática e Jogo 2" (Mitchell et al., 2021, p. 47). Esta sequência integra diretamente a técnica com o contexto real do jogo, onde a tomada de decisão é estimulada através de questões, seguida de uma reflexão crítica.

A avaliação e a relevância do Game Performance Assessment Instrument

Conforme já referi ao longo deste EP, a avaliação constitui um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, exigindo um conjunto de decisões criteriosas do professor. Os professores podem e devem avaliar, no entanto, não necessitam de o fazer em todos os momentos. Devem transferir essa responsabilidade para os alunos, seja através da autoavaliação, heteroavaliação ou avaliações em grupo (resolução de problemas) (Mitchell et al., 2021). Isto traz vantagens educativas para os alunos por incentivar o desenvolvimento da autorregulação, promover a responsabilidade pela própria aprendizagem e incentivar a reflexão crítica sobre o desempenho. Durante a prática pedagógica percebi que a autoavaliação pode ser uma ferramenta muito útil, na medida em que ajuda os alunos a perceber com mais clareza aquilo que se espera deles e o que precisam de fazer para melhorar. Tal como referem Black et al. (2004), este processo torna mais evidente para os alunos os seus objetivos de aprendizagem e os passos necessários para os alcançar. Já a heteroavaliação, pode ser igualmente eficaz, uma vez que os alunos tendem a aceitar melhor o feedback recebido por parte dos colegas, do que aquele instruído exclusivamente pelo professor (Mitchell et al., 2021).

Todo este processo descrito anteriormente, só tem realmente significado se forem estabelecidas as diretrizes de avaliação por parte do professor, bem como, a forma de as realizar corretamente. É igualmente importante, discutir com os alunos o significado dos resultados obtidos, de forma a demonstrar o valor atribuído ao processo de avaliação (Mitchell et al., 2021).

Revisão da literatura

A Tabela 8 apresenta um sumário de estudos relacionados com o ensino-aprendizagem do badminton, que foram analisados em maior profundidade. No cômputo geral, estes estudos foram realizados em contexto escolar (ensino básico e secundário), envolvendo alunos com diferentes níveis de proficiência motora. Em todos os casos, foi utilizado o

TGM para o ensino do badminton ou de outras modalidades coletivas e de rede, integrando exercícios baseados em problemas táticos. Os estudos adotaram metodologias qualitativas, quantitativas ou mistas, incluindo entrevistas, questionários, grelhas de observação e testes de desempenho. A maioria dos resultados revelou ganhos significativos ao nível da tomada de decisão, compreensão tática do jogo, desenvolvimento técnico em contexto de jogo, motivação intrínseca, autorregulação e envolvimento ativo nas tarefas. Em alguns casos, foi também destacada a importância do papel do professor enquanto mediador do conhecimento tático, assim como os desafios na gestão do tempo e da estrutura das aulas.

Tabela 8 - Símula dos Resultados da Revisão de Literatura.

Título	Autores	Objetivo do estudo	Participantes	Conteúdo (modalidade)	Duração	Tipo de dados	Resultados
Student Perceptions, Values, and Beliefs Prior to, During, and After Badminton Instruction	Bonnie L. Tjeerdsma, Judith E. Rink, Kathy C. (1996)	Investigar as atitudes dos alunos em relação ao desporto em geral e ao badminton, e analisar os efeitos de diferentes abordagens de ensino sobre as percepções e atitudes dos alunos em relação à aula e a si próprios	44 alunos	Badminton	6 semanas	Qualitativa: Entrevistas semiestruturadas com questões abertas. Análise indutiva e comparação constante	Os alunos dos grupos experimentais relataram maior prazer no jogo, melhor compreensão das estratégias e aumento na percepção de competência. O grupo de controlo apresentou menor evolução nas percepções. Os alunos atribuíram a melhoria ao tempo de prática e ao tipo de ensino. A maioria afirmou ter gostado do modelo de ensino utilizado e referiu vontade em continuar a jogar badminton
Tactical Games Model in Physical Education: A Systematic Review	Wang et al. (2024)	Rever sistematicamente a literatura sobre o Tactical Games Model (TGM) no contexto da Educação Física, analisando tendências atuais, domínios de aplicação, instrumentos de avaliação e resultados dos estudos publicados	3.357 participantes 88.4% alunos do ensino básico e secundário. Incluindo professores, treinadores e estudantes universitários	Jogos de invasão (e.g. basquetebol, futebol) Jogos de rede (e.g. voleibol, ténis e speed badminton)	Revisão sistemática de 38 estudos publicados entre 2008 e 2023	Quantitativos: Acelerómetros, escalas de motivação, GPAI e questionários. Estudos qualitativos e métodos mistos	O TGM revelou-se eficaz em melhorar o desempenho no jogo, tomada de decisão, motivação, envolvimento motor e criatividade dos alunos. Apesar disso, alguns estudos mostram que o modelo não é consistentemente superior a outras abordagens
Learning Experiences and Factors That Influenced on Learning Badminton Through	Panitcharoen et al. (2025)	Explorar as experiências de aprendizagem e os fatores que influenciaram a aprendizagem do	31 estudantes universitários	Badminton	5 meses (junho a outubro); 1 vez por semana, 2 horas	Qualitativos: observação do participante, entrevistas semiestruturadas, mapas	Identificaram-se experiências positivas (compreensão de estratégias, prazer nas competições), fatores de apoio (entregada, variedade, feedback) e negativas

Tactical Game Approach Teaching		badminton através do modelo Tactical Game Approach num contexto universitário				conceptuais e palestras	(frustração, dificuldades técnicas), e obstáculos (calendarização)
The Effectiveness of the Tactical Games Model on Self-Efficacy, Physical Activity Enjoyment, and Learning of Badminton Serve	Jalilvand et al.	Analisar os efeitos do TGM na autoeficácia, prazer pela atividade física e aprendizagem do serviço longo no badminton	30 alunas do sexo feminino	Badminton	8 semanas; 3 sessões de 60 minutos por semana	Quantitativos: questionários (“Activity Enjoyment Scale, General Self-Efficacy Scale) e um teste físico (serviço longo)	Melhorias significativas no grupo TGM nas três variáveis: autoeficácia, prazer e aprendizagem do serviço
The Tactical Games Model Sport Experience: An Examination of Student Motivation and Game Performance during an Ultimate Frisbee Unit	Carpenter (2010)	Investigar a motivação dos alunos e o desempenho em jogo durante uma abordagem no modelo TGM	15 alunos do 5.º ano de escolaridade	Ultimate Frisbee	5 semanas	Qualitativos e mistos: entrevistas, observações, questionários e GPAI	Os alunos relataram maior motivação e envolvimento, bem como melhorias claras na compreensão tática e no desempenho em jogo
Tactical Games Model and Its Effects on Student Physical Activity and Gameplay Performance in Secondary Physical Education	Hodges et al. (2018)	Analisar os efeitos do TGM na atividade física e desempenho de jogo em alunos do ensino secundário	123 alunos do ensino secundário, de três escolas diferentes	Educação Física geral (múltiplos jogos coletivos)	10 aulas	Quantitativos: pedômetros e Team Sports Assessment Procedure (TSAP)	Aumento significativo na atividade física e no desempenho em jogo, com melhorias na eficácia e motivação dos alunos

6.2.2. Objetivos do estudo

A presente investigação pode ser enquadrada no campo da investigação sobre a prática do professor em formação, assumindo um carácter reflexivo e crítico, centrado na melhoria da prática pedagógica e na compreensão das dinâmicas de aprendizagem dos alunos em contexto real de ensino (Castro et al., 2012). Nesta medida, este estudo teve como principal objetivo compreender as perceções dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem na modalidade de badminton, quando lecionada através do TGM. Pretendeu-se analisar a perspetiva dos alunos quanto à aprendizagem em referência ao desenvolvimento da compreensão tática do jogo, da progressão técnica e da capacidade de autorregulação da própria prática (i.e., consciência das tomadas de decisão em jogo, a identificação dos próprios erros e acertos, e a adaptação das habilidades técnicas face às exigências táticas). Além disso, procurou-se integrar a perspetiva do professor em formação, através da análise do diário de bordo, de modo a confrontar as suas observações com os discursos dos alunos. Este processo permitiu ao professor investigar-se a si mesmo, melhorando a própria prática pedagógica e, através da triangulação dos dados, enriquecer a análise interpretativa dos mesmos, conferindo confiabilidade à investigação.

6.2.3 Metodologia

O presente estudo insere-se no paradigma qualitativo, centrado na análise aprofundada de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do EP de um professor em formação.

6.2.3.1. Participantes e contexto

Participaram do estudo 26 alunos do 10.º ano de escolaridade. Foi recolhida uma amostra de 12 alunos, divididos em três grupos focais, com quatro elementos cada. Esta distribuição permitiu captar diferentes experiências de aprendizagem e identificar padrões e contrastes entre os discursos dos participantes. Foi igualmente participante um estudante estagiário.

6.2.3.2. Programa de ensino implementado: abordagem tática ao ensino do badminton

O TGM serviu de guião pedagógico para a elaboração dos planos de aula e, estruturou-se as aulas segundo três fases fundamentais: jogo modificado com foco num problema tático, questões orientadoras para promover a consciência tática e, por fim, atividades práticas centradas nas competências tático-técnicas essenciais à resolução do

problema identificado. Sempre que possível, realizava-se um jogo formal para aplicação das aprendizagens, embora, por vezes, essa fase fosse adiada para a aula seguinte, devido ao tempo limitado das sessões. Apesar da estrutura previamente delineada, foram feitas adaptações ao longo da UD, ajustando as tarefas e a progressão ao ritmo da turma e às suas necessidades específicas. A intervenção pedagógica baseou-se nos dois primeiros níveis de ensino propostos no modelo: no Nível I, trabalhou-se a criação de espaço no campo adversário e a defesa do próprio espaço. No Nível II, aprofundou-se a capacidade de criação de espaço, com novas soluções táticas e finalizações ofensivas, bem como, defesa do próprio espaço. Dada a limitação do espaço físico, a turma foi dividida em dois grupos rotativos. Enquanto um grupo realizava as tarefas em contexto de jogo nos campos, o outro, num espaço condicionado, desenvolvia atividades físicas, exercícios técnicos em formato analítico e jogos cognitivos, com uma metodologia de aprendizagem entre pares. O programa de ensino corresponde à tabela 9.

Tabela 9 - Unidade de ensino de 12 aulas de badminton.

Número de Aula	Conteúdos Abordados	Descrição/Síntese
1	Avaliação Diagnóstica Jogo 1x1 (comp.)	Avaliação diagnóstica para aferir o nível dos alunos.
2	Jogo 1x1 <i>Clear</i> ; <i>Amorti</i> (coop. e comp.) Jogo tático Nível I	Introdução dos primeiros batimentos acima da cabeça. Em situação de jogo cooperativo, o <i>clear</i> permite a troca de batimentos e o <i>amorti</i> permite alternar entre jogar para o fundo do campo (zona 3) ou para a frente (zona 2). Exercícios táticos em formato de sequência e recuperação ao centro do campo.
3	Jogo 1x1 <i>Amorti</i> ; Serviço comprido (coop. e comp.) Jogo tático Nível I Torneio 1x1 – Jogo com modificação por exagero, ao valorizar a colocação do serviço na zona 3	Exercitação dos batimentos acima da cabeça, como continuação da aula anterior. Introdução do batimento de iniciação ao jogo. Alunos com mais dificuldade, podiam servir lançando o volante. Realização de um contexto competitivo, através da modificação por exagero.
4	Jogo 1x1 Encosto; Lob (coop. e comp.) Jogo tático Nível I	Iniciação da aula com a exercitação dos conteúdos anteriores, através do jogo 1x1 em formato competitivo. É introduzido o lob e o encosto como alternativas de resposta ao <i>amorti</i> .

5	Jogo 1x1 Remate Jogo tático Nível I e II	Iniciação da aula com a exercitação dos conteúdos anteriores, através do jogo 1x1 em formato competitivo. Utilização do GPAI como ferramenta de observação. É introduzido um batimento de maior complexidade, através do jogo 1x1 em formato de cooperação.
6	Jogo 1x1 - Sequências Torneio 1x1 Jogo tático Nível I e II	Iniciação da aula através de exercícios de sequências de batimentos, em formato de cooperação. Torneio 1x1 em formato de competição, com sistema de sobe e desce. Utilização do GPAI como ferramenta de observação.
7	Torneio 1x1 - Jogo com modificação por exagero, ao valorizar o remate Jogo 1x1 Remate (coop.) Jogo tático Nível I e II	Iniciação da aula com a exercitação dos conteúdos anteriores, através do torneio 1x1 em formato competitivo. Jogo 1x1 em formato de cooperação, com o objetivo de criar situações para potencializar o remate.
8	Jogo 1x1 - Jogo com modificação por representação, ao condicionar as zonas de jogo (Zona 2 e 3) Torneio 1x1 – Jogo com modificação por exagero, ao valorizar o uso de batimentos ofensivos Jogo tático Nível II	Iniciação da aula com a exercitação dos conteúdos anteriores, através do jogo 1x1 em formato competitivo, com condicionantes de zona. Torneio 1x1 em formato de competição, com o objetivo de valorizar situações ofensivas (remate e <i>amorti</i>). Utilização do GPAI como ferramenta de observação.
9 e 10	Jogo 1x1 - Jogo com modificação por representação, ao condicionar as zonas de jogo (Zona 2 e 3) Torneio 1x1 (comp.) – Jogo com modificação por exagero, ao valorizar uma sequência Jogo Tático Nível II	Iniciação da aula com a exercitação dos conteúdos anteriores, através do jogo 1x1 em formato competitivo, com condicionantes de zona. Torneio 1x1 com modificação por exagero, ao valorizar em pontos uma sequência de batimentos (<i>clear+amorti</i> ou <i>clear+remate</i>) em formato competitivo, com sistema de sobe e desce. Utilização do GPAI como ferramenta de observação.
11	Jogo 1x1 (comp.) Torneio 1x1 (comp.) Jogo Tático Nível II	Iniciação da aula com a exercitação dos conteúdos anteriores, através de torneio 1x1 em formato competitivo. Utilização do instrumento de observação do GPAI, em toda a sua extensão.

12	Avaliação Sumativa	Momento de retenção em formato de jogo competitivo 1x1 para verificar aquilo que os alunos retiveram das aulas anteriores. Utilização do GPAI como ferramenta de observação.
	Jogo 1x1 (comp.) “Retenção”	

Legenda: Cooperação – coop; Competição – comp.

6.2.3.3. Recolha e análise de dados

A recolha de dados centrou-se na realização de entrevistas, conduzidas no final da UD e, na análise de um diário de bordo elaborado pelo EE ao longo de todas as aulas. Quanto às entrevistas, estas foram em grupo focal, conduzidas com três grupos distintos de alunos, após a conclusão da UD de badminton. Cada grupo era composto por quatro alunos, assegurando uma representação equitativa de género (dois rapazes e duas raparigas) e diferentes níveis de habilidade tático-técnica (alunos de nível elementar e introdutório).

As entrevistas foram realizadas no ginásio. Quanto à sua duração, o GF1 teve uma duração de 10 minutos e 14 segundos, o GF2 uma duração de 16 minutos e 42 segundos e o GF 3 uma duração de 22 minutos e 07 segundos.

O guião da entrevista foi estruturado com nove perguntas abertas, procurando estimular a reflexão dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem, o impacto do TGM, a perceção da sua evolução tático-técnica e a experiência com instrumentos de avaliação como o GPAI. São exemplos das perguntas: “Existiram momentos ou situações específicas nas aulas de badminton que, consideras que, influenciaram (positiva ou negativamente) a tua perceção sobre o que aprendeste? Se sim, consegues dar exemplos?”; “Durante os jogos, sentes-te capaz de deslocar o adversário para zonas específicas do campo? Consegues explicar como tomas essa decisão?” (Anexo 35).

O diário reflexivo incluiu registos de observação sistemática dos eventos de aula (e.g., comportamento dos jogos dos alunos, capacidade de responder às questões, capacidade de observar e avaliar), reflexões pré e pós-aula, bem como interpretações sobre o comportamento, participação e a evolução dos alunos durante a prática pedagógica. A integração do diário de bordo permitiu enriquecer a análise, possibilitando o cruzamento entre as perceções dos alunos e a perspetiva do professor, ampliando, assim, a compreensão dos processos vividos na prática pedagógica.

Quanto à análise dos dados recolhidos, estes foram submetidos a análise temática, com base nas orientações de Braun e Clarke (2006), que permitiram identificar, organizar e interpretar padrões de significado (temas) recorrentes nos discursos dos alunos e nas

observações do professor. Este procedimento metodológico adequa-se à natureza exploratória do estudo, possibilitando a construção de categorias analíticas alinhadas com os objetivos da investigação.

As transcrições foram realizadas a partir de um programa, *TurboScribe*. Posteriormente, procedeu-se a uma leitura integral do texto, com vista a uma familiarização aprofundada do conteúdo. Seguidamente, iniciou-se a codificação, onde excertos das falas foram associados a códigos descritivos que traduziam o seu significado. Esta codificação foi realizada manualmente, em formato de tabela, permitindo uma organização sistemática das respostas dos participantes por tema de investigação.

Após esta fase, os códigos foram agrupados em categorias e subcategorias temáticas, relevantes na sua frequência, pertinência e profundidade. A organização foi estruturada numa tabela (Anexo 36). Após isso, os resultados foram colocados em texto (e.g., o tema da construção da perceção tático-técnica, integrou uma categoria designada compreensão do jogo através da tomada de decisão, contendo menções relacionadas com a capacidade de reconhecer e aplicar soluções táticas consoante o contexto do jogo. No entendimento dos alunos, a exposição a situações reais de jogo, aliada ao questionamento tático e à prática orientada, contribuiu para uma melhor perceção do “porquê” e “quando” realizar determinadas ações: *“Durante as aulas, houve alguns exercícios que ajudaram muito no contexto tático [...] de mandar o volante para onde há espaço.”*).

6.3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Na presente secção aborda-se o conjunto de temas que emergiram da análise temática, a partir das perceções dos alunos recolhidas nos grupos focais, complementadas pelas observações sistematizadas no diário de bordo do professor. Os resultados apresentados abordam aspetos como a (i) disposição e o envolvimento na aprendizagem; (ii) a construção da perceção tático-técnica; (iii) a avaliação como ferramenta de aprendizagem, autorregulação e observação; (iv) as condições estruturais do ensino.

Disposição e envolvimento na aprendizagem

Este tema, aborda a disposição dos alunos para aprender, associada à motivação intrínseca e, mostra um impacto direto no envolvimento dos alunos nas aulas de badminton. Os grupos afirmaram que se sentiam mais empenhados quando as tarefas faziam sentido e quando percebiam a utilidade do que estavam a aprender, o que influenciou o grau de participação dos alunos. Os alunos referiram:

“Eu acho que também tem a ver com o que tu queres aprender ou não. Conseguir perceber se queres aprender aquilo e depois a tua disposição vai ser diferente na aula.” (GF1)

“A dinâmica do jogo decorreu de forma fluida e positiva, com bons níveis de empenho e envolvimento por parte dos alunos.” (Diário de Bordo, 8 de abril de 2025)

Na revisão de literatura, há estudos que referem que o TGM, aumenta a motivação dos alunos e torna a aprendizagem mais significativa, sobretudo quando comparado com métodos tradicionais. Assim, uma estrutura de ensino que siga este modelo, promovendo situações com uma lógica real de jogo, baseadas em tarefas autênticas e objetivas, torna a aprendizagem dos alunos mais significativa e duradoura (Carpenter, 2010; Jalilvand et al., 2023; Panitcharoen et al., 2025).

Construção da percepção tático-técnica

Um dos grandes objetivos deste estudo, foi proporcionar aos alunos a competência para estes desenvolverem uma percepção tática do jogo, ou seja, a capacidade de compreenderem o jogo e de tomar decisões em função do contexto do jogo. Neste sentido, uma dimensão comum no discurso dos alunos, foi precisamente a da construção da percepção tática e a tomada de decisão responsiva, ainda que, de diferentes formas.

Houve referência à participação em jogos competitivos e, como estes tiveram um papel determinante no desenvolvimento da sua compreensão tática. O contexto do jogo, serviu como meio para interpretar padrões de movimento/ações e, desenvolver a capacidade de atuar com intenção estratégica, nomeadamente através da deslocação intencional do adversário.

“Jogos competitivos ajudam-nos a trabalhar mais nos deslocamentos dos adversários.” (GF3)

“A instrução tática focou-se na percepção dos espaços livres, tanto no fundo do campo como junto à rede, promovendo a visualização do adversário e a tomada de decisão estratégica. Foi reforçada a importância do batimento para a zona 3, pois este proporciona mais tempo para pensar e tomar a melhor decisão tática. Além disso, destacou-se a necessidade de regressar rapidamente à posição base após cada batimento, recuperando e preparando-se para a jogada seguinte.” (Diário de Bordo, 11 de março de 2025)

Por outro lado, a tática foi abordada de forma mais centrada, nomeadamente, na adaptação ao adversário e à ligação com o movimento anterior, bem como, a resposta à situação de jogo. Estas afirmações, ainda que de forma não tão explícita, revelam uma capacidade de leitura do jogo baseada na sequência, onde os alunos demonstraram uma consciência da lógica tática, ao adaptar os batimentos ao posicionamento do adversário.

"Dependia do movimento que tínhamos feito antes. [...] tínhamos feito, por exemplo, um amorti e ele estava à frente, a seguir já íamos mandar mais para trás." (GF1)

"O ideal é mandar para mais longe do adversário possível para ele não conseguir responder" (GF2)

Ambos os grupos demonstram ter existido sinais de evolução, destacando o jogo como potenciador de intencionalidade estratégica e uma compreensão tática assente na resposta técnica (batimento) ao contexto imediato do jogo. Panitcharoen et al. (2025), num estudo qualitativo sobre ensino do badminton através do TGM, relataram uma melhor compreensão das estratégias do jogo nos alunos. Do mesmo modo, Hodges et al. (2018), num estudo quantitativo em contexto escolar, refere ganhos significativos nos indicadores de desempenho em jogo, que incluem a qualidade da tomada de decisão. Tjeerdsma, et al. (1996), afirmaram que os alunos inseridos no grupo de ensino direcionado para a tática, mostraram com maior frequência que conseguiam aplicar estratégias táticas, a fim de, conseguir o ponto. Consequentemente, tinham melhorado a sua capacidade de perceção tática do jogo.

O desenvolvimento técnico dos alunos, também foi alvo de observação por parte dos grupos focais. Os alunos relataram diferentes experiências no desenvolvimento técnico dos batimentos, destacando tanto desafios recorrentes, quanto progressos significativos da aplicação da técnica. Os alunos expressaram dificuldades na execução dos batimentos, nomeadamente, no controlo da força e da trajetória de batimentos.

"Nunca consigo direccionar direito o volante, vai muito para perto da rede ou muito para trás. E o clear, às vezes, não sei se é porque o campo está um bocadinho pequeno, mas às vezes vai sempre para fora." (GF3)

Por outro lado, houve quem relatasse ter sentido uma evolução positiva na execução técnica, atribuída à intervenção direta do professor.

"No início não conseguia fazer muito bem e depois o professor corrigiu, e agora sinto que já tenho aquela coisa do pulso." (GF1)

"Sinto que consegui fazer uma parte dos batimentos de forma correta. Principalmente o clear, depois que comecei a armar o braço para fazer." (GF2)

"Ao longo da sessão, procurei fazer pequenos pontos de situação individuais com os alunos, incentivando a correção autónoma de erros técnicos através da consciencialização dos mesmos." (Diário de Bordo, 3 de abril de 2025)

Neste excerto, é possível perceber que o feedback formativo e as correções técnicas proporcionadas pelo professor foram fundamentais para a melhoria na execução dos batimentos. Do ponto de vista da literatura, Jalilvand et al. (2023), demonstraram num estudo quasi-experimental que, um grupo de alunas através do TGM obtiveram melhorias significativas na execução técnica, em comparação com um outro grupo que seguiu um modelo tradicional. De forma geral, os autores concluíram que uma aprendizagem através do modelo tático, oferece mais vantagens na aprendizagem de competências motoras, em comparação com métodos centrados apenas na técnica, tornando mais eficaz a assimilação dos batimentos, ao integrá-las no contexto real do jogo. Esta eficácia no desenvolvimento técnico advém, em parte, da melhor compreensão dos alunos em relação à finalidade e aplicação prática das técnicas quando aprendidas através de tarefas táticas (Jalilvand et al., 2023). Em consonância com este tema, destaca-se o fator pedagógico do feedback formativo. Panitcharoen et al. (2025), reforçam que fornecer feedback eficaz e imediato durante as tarefas do jogo, é um dos elementos-chave para a evolução do desenvolvimento técnico dos alunos. Nesse mesmo estudo, os autores apontam que essas ações contribuíram diretamente para melhorias na execução, reforçando a ideia de que um ensino orientado para a tática, não compromete a aquisição técnica, mas sim, contextualiza-a e reforça através do feedback e da prática situacional. O TGM incorpora situações específicas que permitem aos alunos praticar as habilidades técnicas dentro do contexto do jogo, levando a melhorias significativas nessas habilidades, tal como foi observado por Hodges et al. (2018) no seu estudo. Da mesma forma, Tjeerdsma, et al. (1996) relataram ganhos técnicos, ao comparar uma instrução com foco tático e uma instrução tradicional baseada no ensino da técnica, afirmando que tal evolução, deve-se principalmente às oportunidades de prática do jogo e do feedback obtido durante as aulas. Neste sentido, é possível perceber que a técnica se desenvolve através do contexto, onde

os alunos aprendem como executar melhor uma habilidade, porque entendem quando e porque utilizá-la.

Por fim, na construção tático-técnica, houve uma percepção de evolução em ambos os domínios, o que mostra uma compreensão mais aprofundada sobre a aplicação eficaz dos batimentos em contexto de jogo:

"Evolui também nos batimentos, mas eu senti que onde evolui muito foi mais no contexto tático. [...] Eu acho que também percebi mais quando usar os batimentos e no momento certo." (GF3)

Este exemplo de testemunho, reforça a ideia transmitida anteriormente no domínio tático, que refere que o progresso técnico não ocorre de forma isolada, mas que está intrinsecamente ligado à capacidade de tomar melhores decisões táticas. Esta integração entre o desenvolvimento técnico e a compreensão tática sugere que o aluno, não apenas aprimorou a execução dos gestos técnicos, mas também adquiriu um discernimento sobre o momento e a forma adequada de os aplicar, o que reflete uma evolução holística na sua aprendizagem no badminton.

Avaliação para aprendizagem

O uso do instrumento de observação GPAI foi experienciado de formas distintas pelos grupos focais, onde reconheceram tanto o seu potencial formativo, como teceram algumas limitações na sua operacionalização pedagógica.

No GF2 e GF3, o GPAI foi percecionado como uma ferramenta de aprendizagem cooperativa e de regulação do seu próprio desempenho, onde destacam também a partilha de feedback entre pares.

"Eu observava o meu colega, via o que é que ele fez de errado, o que é que ele fez de melhor, e depois retinha a informação e analisava eu mesmo." (GF3)

"Acho que também ajudou um bocado, porque, por exemplo, eu observei o aluno X e ele a mim, e no final do jogo eu ia à beira dele e dizia o que é que tinha mal, e ele também a mim. Então, acabava-me ajudando" (GF2)

Esta afirmação, permite perceber que a observação dos colegas não só estimulou a identificação das habilidades e das ações inerentes ao jogo, como promoveu a autorreflexão e a aplicação dos conhecimentos e das habilidades, com impacto direto na melhoria pessoal do aluno. O GPAI, neste caso, não foi apenas um instrumento de registo,

mas também, uma ferramenta de consciencialização dos conteúdos e aperfeiçoamento. Na literatura, Panitcharoen et al. (2025), identificaram que a colaboração entre pares (peer teaching) e, a troca de feedback para melhoria mútua, são fatores de apoio à aprendizagem.

O GPAI, é sugerido como ferramenta centrada na autocorreção/autoavaliação, com base na própria performance:

"Eu olhava o que eu tinha errado em maior quantidade e tentava corrigir aquilo."
(GF2)

"Eu acho que ajuda tentarmos analisar a outra pessoa, para às vezes conseguirmos ver os nossos próprios erros na maneira como a outra pessoa joga" (GF2)

"[...] também ao ver os meus colegas a jogar, conseguia reparar em erros comuns que eu cometia e, tentar não cometer os mesmos erros." (GF2)

"[...] a experiência revelou-se muito positiva para os alunos observadores, permitindo-lhes desenvolver uma melhor perceção sobre as ações dos colegas em jogo." (Diário de Bordo, 20 de março de 2025)

Aqui, o GPAI funcionou como meio de tomada de consciência dos próprios erros, fomentando uma atitude de autorregulação e reflexiva sobre o próprio desempenho. A ferramenta mostrou-se eficaz na medida em que foi usada como ponto de partida para uma ação corretiva intencional. Os mesmos autores, Panitcharoen et al. (2025), relatam que os alunos afirmaram experiências positivas, nomeadamente, uma melhor compreensão das estratégias do jogo de badminton, o que indica, uma maior consciencialização tática e entendimento do seu próprio desempenho.

Em contraste, numa afirmação singular, foi relatado dificuldades na aplicação do GPAI, particularmente ao nível da interpretação dos critérios de avaliação.

"Há momentos específicos em que não sabes, entre duas, o que escolher." (GF1)

"Inicialmente, orientei os alunos a preencherem apenas os campos relativos à posição base e à eficácia, no entanto, alguns acabaram por preencher a totalidade da grelha, revelando que as instruções não foram suficientemente claras. Esta situação levou-me a refletir sobre a necessidade de introduzir os critérios de observação de forma progressiva, uma vez que o excesso de informação poderá comprometer a qualidade da análise dos alunos. (Diário de Bordo, 25 de março de 2025)

Esta afirmação indica alguma incerteza no momento da observação das ações. Uma das razões desta dificuldade, sugere uma certa falta de clareza nos indicadores, ou, na ausência de um maior *scaffolding* pedagógico, por parte do professor, durante o processo de instrução. Em conformidade com esta afirmação, Hodges et al. (2018), citam limitações ao GPAI, sendo a mais notável a falta de descrição que o GPAI fornece ao observador para identificar movimentos e, a disparidade que o observador experimenta ao tentar decifrar uma ação apropriada ou inadequada. Os mesmos autores, sugerem que, sem orientação, os alunos podem ter dificuldade em interpretar corretamente os critérios.

Por outro lado, houve quem relatasse um acompanhamento mais direto do professor, durante o processo de observação, afirmando que essas orientações ajudaram na tomada de decisão do aluno. Neste contexto, um fator facilitador para a utilização de um instrumento de observação e avaliação, pode vir da ajuda mútua entre os próprios alunos, ou mediado pelo professor (Panitcharoen et al., 2025).

“Eu senti que percebi melhor quando o professor veio à minha beira explicar como é que eu podia preencher a ficha” (GF1)

“Durante os momentos de observação, fui esclarecendo dúvidas sobre a grelha e orientando os alunos na análise do desempenho dos colegas, destacando exemplos concretos de ações táticas positivas.” (Diário de Bordo, 25 de março de 2025)

Em suma, as experiências dos alunos quando à utilização do GPAI, evidenciam que, quando bem orientado e instruído, pode assumir um papel central na regulação da aprendizagem e na construção das competências de análise do jogo. Ainda neste contexto, a utilização do GPAI foi particularmente relevante, uma vez que facilitou significativamente a minha atuação durante as práticas pedagógicas. Utilizado como uma ferramenta de autoavaliação e heteroavaliação, permitiu que os alunos se autorregulassem e tomassem consciência dos próprios erros, bem como, identificassem as habilidades e ações inerentes ao jogo numa perspetiva mais crítica.

Condições Estruturais do Ensino

Outro tema de destaque, referente às afirmações dos grupos focais, é referente à organização das aulas de badminton, onde foram mencionados desafios relacionados com a gestão do tempo de aula e à fluidez das atividades. Estes constrangimentos estruturais, podem ter influenciado a efetividade da intervenção pedagógica, segundo as afirmações dos alunos.

"Quando começamos a fazer isso, passou a ser uma divisão entre um grupo que está a praticar badminton, e um grupo que não está a fazer nada propriamente relacionado com o badminton. Eu acho que isso pode afetar também o desempenho, já que está constantemente a cortar. Estamos a ter badminton, e depois paramos e vamos fazer outra coisa completamente diferente, e depois voltamos ao badminton." (GF2)

"Eu acho que se estivéssemos todos a jogar, tínhamos todos tido mais tempo de jogo, tínhamos trabalhado mais [...]." (GF1)

"O tempo de jogo acho que foi igual em si, era mais ou menos o mesmo tempo, o problema era mesmo, esse tempo em que estavam a fazer as tabatas, podiam estar a jogar." (GF1)

Estes excertos, referem-se às condicionantes do espaço de aula e, à impossibilidade de toda a turma poder praticar a modalidade de badminton, sendo necessário repartir a turma em dois grupos distintos, onde um deles começa inicialmente com o badminton e, o outro executa outro tipo de tarefas (num espaço condicionado), invertendo as estações posteriormente.

Neste sentido, há uma perceção de descontinuidade nas transições entre as atividades de condição física no espaço condicionado e as práticas específicas do badminton, que parece interromper a lógica pedagógica e afetar o desempenho e a aprendizagem, segundo os alunos. Na literatura, não foi possível encontrar estudos que reportem esta divisão entre tarefas, em específico relacionadas com condição física e badminton. No entanto, Panitcharoen et al. (2025) refere que limitações como a quantidade limitada de campos e o número de equipamentos para os alunos, são fatores negativos que afetam a qualidade e quantidade de tempo de jogo disponível para a aula.

Em sentido contrário, os alunos também refletiram sobre a alternância entre exercícios mais analíticos no espaço condicionado e as tarefas de jogo do badminton.

"Acho que isso está relacionado positivamente com a aula. Já que ao termos o treino teórico, e mesmo que não seja teórico, ao treinarmos as posições e os batimentos, estamos a fazer algo relacionado ao badminton e, estamos a aprender, porque temos uma atenção mais direta do professor, já que o professor não tem de estar a interromper o jogo para corrigir os nossos erros, por exemplo." (GF2)

Na literatura, não foi possível encontrar uma ligação direta que evidencie benefícios da aplicação de tarefas isoladas e analíticas referentes ao badminton, na divisão

da turma em dois grupos. Ainda assim, no estudo anterior de Panitcharoen et al. (2025), foi identificado que a cooperação entre alunos (*peer teaching*), a diversidade de tarefas e, um feedback efetivo do professor, contribuíram para o sucesso do modelo. Neste caso, ainda que não haja evidências concretas, há uma percepção positiva dos alunos, sobre a influência dos exercícios específicos da modalidade, destacando que tais atividades permitiram uma atenção mais focada do professor e evitaram interrupções frequentes durante o jogo. Assim, a integração de tarefas analíticas e específicas do badminton é valorizada pelos alunos, em contexto de atividade no espaço condicionado.

Ainda neste tema, foi também perceptível as preocupações relacionadas com o tempo de aula. Durante esta UD de badminton, conforme referido anteriormente, apenas uma sessão de doze foi de 100 minutos, sendo as restantes de 50 minutos, com aproximadamente 35 minutos de tempo útil de aula.

“Para melhorar acho que era preciso mais tempo de aula e que pudéssemos fazer mais jogo e treinar mais técnicas” (GF3)

“[...] e o tempo era muito curto, o tempo de jogo era muito curto, e o espaço muito pequeno.” (GF2)

Estes excertos, evidenciam que na percepção dos alunos, o tempo disponível de aula durante grande parte desta UD, podem ter restringido o tempo efetivo de jogo, o que pode comprometer a consolidação das aprendizagens. Na literatura, Hodges et al. (2018) confirmam que, mesmo seguindo o TGM com fidelidade, pode não ser possível atingir um bom nível de atividade física moderada a vigorosa, uma vez que os alunos do seu estudo não alcançaram os 50% do tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa, embora tenham apresentado melhorias qualitativas no desempenho de jogo. Já Carpenter (2015), refere que do ponto de vista do professor, implementar integralmente o TGM, requer cuidados acrescidos na gestão de tempo, nomeadamente, na necessidade de estabelecer rotinas e, de alinhar o fluxo da aula para conseguir incluir todas as fases do modelo dentro de 40 minutos. Ainda assim, enfrentou dificuldades para manter um bom ritmo de aula, sem sacrificar etapas importantes.

6.4. Limitações metodológicas

A riqueza dos dados obtidos prende-se com a natureza qualitativa do estudo, que pretende aprofundar um determinado fenómeno num dado contexto social, tal como, experienciado e reportado pelos próprios agentes sociais investigados. Contudo, num

olhar mais positivista, pode argumentar-se que este estudo poderá apresentar algumas limitações. O número reduzido de participantes limitam a generalização dos resultados a outros contextos educativos. A curta duração das aulas (maioritariamente de 50 minutos) e as limitações logísticas (espaço e material) também condicionaram, em certa medida, a aplicação plena do TGM.

6.5. Conclusões

É possível compreender que a aplicação do modelo *Tactical Games Model* promoveu um envolvimento ativo e motivado dos alunos, fomentando uma aprendizagem mais significativa do jogo. Verificou-se uma evolução progressiva das competências tático-técnicas, das exigências do jogo e, uma maior capacidade de tomada de decisão. A utilização do GPAI, como ferramenta de autorregulação e da reflexão crítica, mostrou-se particularmente eficaz. No entanto, foi manifestada a necessidade de um maior apoio e estruturação por parte do professor na instrução e utilização do instrumento. Por fim, fatores como o espaço disponível e a estrutura das sessões, influenciaram a perceção do processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>

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

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9–16.

Carpenter, E. J. (2010). The Tactical Games Model Sport Experience: An Examination of Student Motivation and Game Performance during an Ultimate Frisbee Unit. Doctor Dissertation, University of Massachusetts.

Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação: Conceção, metodologia e aplicação. In A. Rosado, I. Mesquita, & C. Colaço (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação qualitativa* (pp. 101-124). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Farias, C. (2018). Abordagem tática ao processo de treino dos jogos desportivos coletivos: teorização e operacionalização de metodologias centradas nos atletas. In Comité Olímpico de Portugal (Ed.), *Anuário do treino desportivo 2018* (pp. 49-62). Comité Olímpico de Portugal

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hastie, P. A. (2003). Teaching sport within physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 227–240). Human Kinetics.

Hodges, M., Wicke, J., & Flores-Marti, I. (2018). Tactical Games Model and Its Effects on Student Physical Activity and Gameplay Performance in Secondary Physical Education. *The Physical Educator*, 75(1), 99–115. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I1-7551>

Jalilvand, M., Ahmadi, M., & Hemayattalab, A. (2023). The effectiveness of the tactical games model on self-efficacy, physical activity enjoyment, and learning of badminton serve. *Journal of Sports and Motor Development and Learning*, 15(3), 19–32. <https://doi.org/10.22059/jsmdl.2023.355318.1703>

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2021). *Teaching sport concepts and*

skills: A tactical games approach (4th ed). Human Kinetics.

Panitcharoen, K., Dueanphensi, R., Poonwatana, P., & Surumpai, K. (2025). Learning experiences and factors that influenced on learning badminton through tactical game approach teaching. *Academic Journal of Thailand National Sports University*, 17(1), 113–126. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/TNSUJournal/article/view/266418>

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Thomas, K., & Thomas, J. (1994). Developing expertise in sport: The relation of knowledge and performance. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 295–312.

Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). A change in focus for the teaching of games. In M. Piéron & G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy: The 1984 Olympic Scientific Congress proceedings* (Vol. 6, pp. 163–169). Human Kinetics.

Tjeerdsma, B., Rink, J., & Graham, K. (1996). Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 464–478. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.464>

Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (Technique Approach and Game-Centered (Tactical Focus) Approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15–31.

Wang, J., Soon, C. C., Samsudin, S., Wang, C., Gao, Z., & Xie, Q. (2024). Tactical games model in physical education: A systematic review. *PLOS ONE*, 19(11), e0311321. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311321>

7. Considerações finais e perspectivas para o futuro

Ao recapitular todo o caminho percorrido nestes dois anos de formação, consigo afirmar que as dúvidas e inquietações iniciais foram fundamentais para o meu crescimento, e que, com o tempo, se transformaram em confiança, intencionalidade e possibilitaram um olhar mais informado e construtivo sobre o meu futuro.

Foi um ano que passou a uma velocidade surpreendente, talvez até demasiado rápido. Parecia que tinha passado muito pouco tempo desde que observei a escola pela primeira vez e comentei com os colegas como seria estranho ouvir chamar de “professor”. E, de repente, vi-me a agradecer aos alunos por um ano letivo inesquecível, repleto de aprendizagens. Assim, neste relatório, procurei descrever todo esse percurso, as decisões tomadas, as situações vividas, as reflexões realizadas e as soluções encontradas ao longo do Estágio Profissional. Tudo aquilo que foi construído com os alunos e para os alunos. Procurei, desta forma, captar o que verdadeiramente foi vivido e aquilo que considereei essencial preservar deste processo formativo.

As aprendizagens foram inúmeras e resultaram de um verdadeiro trabalho cooperativo com todos os que me acompanharam ao longo destes dois anos. Desde os professores da faculdade, passando pelos professores cooperantes, pelas discussões e partilhas com o núcleo de estágio e, naturalmente, com a “matéria-prima” deste processo – os alunos. Tive a oportunidade de vivenciar a escola através do olhar do professor e compreender o seu ritmo, os seus objetivos e o trabalho daqueles que, tal como eu, procuraram diariamente dar significado às aprendizagens dos alunos.

Marcaram-me, de forma particular, as abordagens construtivistas, aquelas que dão voz ao corpo e ao aluno, promovendo uma aprendizagem mais ativa, participada e centrada no sujeito. Tocou-me, sobretudo, o desafio de envolver aqueles alunos que, por vezes, não gostam da disciplina ou demonstram menor motivação, o processo de os ajudar a transitar para o lado positivo do “gostar” e do “envolver-se”. Foi igualmente marcante a evolução da minha visão sobre a avaliação, aprendi a valorizá-la como um processo formativo, centrado no progresso individual e no respeito pelo ritmo de cada aluno, em detrimento de uma lógica meramente classificativa e comparativa. Destaco ainda o valor da reflexão, sobre o que corre bem e o que falha, sobre a minha atuação enquanto professor. Nem sempre fui capaz de ter esse discernimento durante a prática. Em alguns momentos, cedi à tentação de atribuir a responsabilidade ao comportamento dos alunos. Contudo, fui amadurecendo a capacidade de olhar criticamente para a minha própria ação.

Foi nesse processo reflexivo que passei a compreender, de forma mais profunda, o verdadeiro significado da perspectiva de Bento (2003), segundo a qual as causas dos problemas devem ser procuradas tanto no aluno como no professor, uma vez que ensino e aprendizagem estão intimamente interligados. Marcou-me também o poder de operacionalizar a teoria assimilada ao longo da formação, adaptando-a ao contexto real. Passar da teoria à ação, ainda que não tenha sido um caminho linear, foi um processo que me trouxe grande satisfação.

O Estágio Profissional marcou, sem dúvida, uma etapa decisiva no meu processo de crescimento. Procurei, em cada aula, dar o melhor de mim, assegurando que o momento pedagógico fosse mais do que um simples espaço de instrução e que se tornasse um verdadeiro lugar de aprendizagem significativa. Mantive sempre uma postura exigente e rigorosa, mesmo perante os desafios que inevitavelmente surgiram. O balanço final é claramente positivo, termino este ciclo com a convicção de que cresci, não apenas enquanto futuro professor, mas também enquanto pessoa.

8. Referências Bibliográficas

- Afonso, J., Neves, G., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2023). Perspetivas não-lineares e emergentes para o planeamento: O processo pedagógico como fator determinante. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.) *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 33–46). Porto: Editora FADEUP.
- Almeida, N., Almeida, P., & Calil, A. (2012). Ingresso profissional: O aprendizado da docência no espaço escolar. In *III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile.
- Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: Uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–156). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9–41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O que sabemos? Onde estamos? Para onde queremos caminhar? *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3), 46–52. <https://doi.org/10.47863/XMLT9281>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte. (Coleção Horizonte de Cultura Física).
- Bento, J. (2014). Teoria-prática: Uma relação múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 15–53). Porto: Editora FADEUP.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10(1), 9–16.
- Clemente, F., Bessa, C., Vieira, G., & Ramos, A. (2023). Avaliações não-lineares nos conteúdos, timings e formas: Como respeitar a variabilidade inter e intraindividual no processo de aprendizagem. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback*

- contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 59–72). Porto: Editora FADEUP.
- Cothran, D. J. (2016). Designing effective programs: Creating curriculum to enhance student learning. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 39–53). Routledge.
- Coutinho, P., Neves, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the teaching-assessment-learning cycle. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 133–144). Porto: Editora FADEUP. <https://doi.org/10.4324/9781003140016-14>
- Delors, J. (2001). *Educação, um tesouro a descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (destaques). Edições Asa.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2024). O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física. Porto: Editora FADEUP
- Farias, C., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2024). Equidade e inclusão na abordagem de ensino em educação física centrada no aluno. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 41–59). Porto: Editora FADEUP.
- Farias, C., Ribeiro, E., Teixeira, J., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Educação Desportiva e Abordagens Baseadas no Jogo como recursos pedagógicos. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 227–240). Porto: Editora FADEUP.
- Flores, M. A. (1999). *(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos* Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. RepositórioUM da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/564>
- García López, L. M., & Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2018). Contributions of the GPET to the GPAI: tactical context adaptation and game behaviour (Contribuciones del GPET al GPAI: adaptación al contexto táctico y comportamiento de juego). *Retos*, 34, 323–328. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63794>

- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103–129). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos jogos desportivos: Concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131–164). Faculdade de Motricidade Humana.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. In D. Kirk & D. MacPhail (Eds.), *Sport education* (pp. 1–12). Routledge.
- Holt, N. L., Strean, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162–176. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>
- Kansanen, P. (2002). Didactics and its relation to educational psychology: Problems in translating a key concept across research communities. *International Review of Education*, 48(6), 427–441. <https://www.jstor.org/stable/3445402>.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376–387. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.3.376>
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–613. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Editorial Presença.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143–175). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327–343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191–221). Porto: Editora FADEUP.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2.^a ed., 3.^a reimpressão, pp. 73–122). Porto: Editora FADEUP.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2021). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (4th ed.). Human Kinetics.
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203822296>.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista Educación*, 350, 203–218.
- Ponte, J., Galvão, C., Trigo-Santos, F., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10, 31–46.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67–83). Porto: Editora FADEUP.
- Quina, J. do N. (2009). A organização do processo de ensino em educação física. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10198/2558>.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. Mosby-Year Book, Inc.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 165–189). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. P. H. Walberg (Ed.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 28–56). McCutchan Publishing.

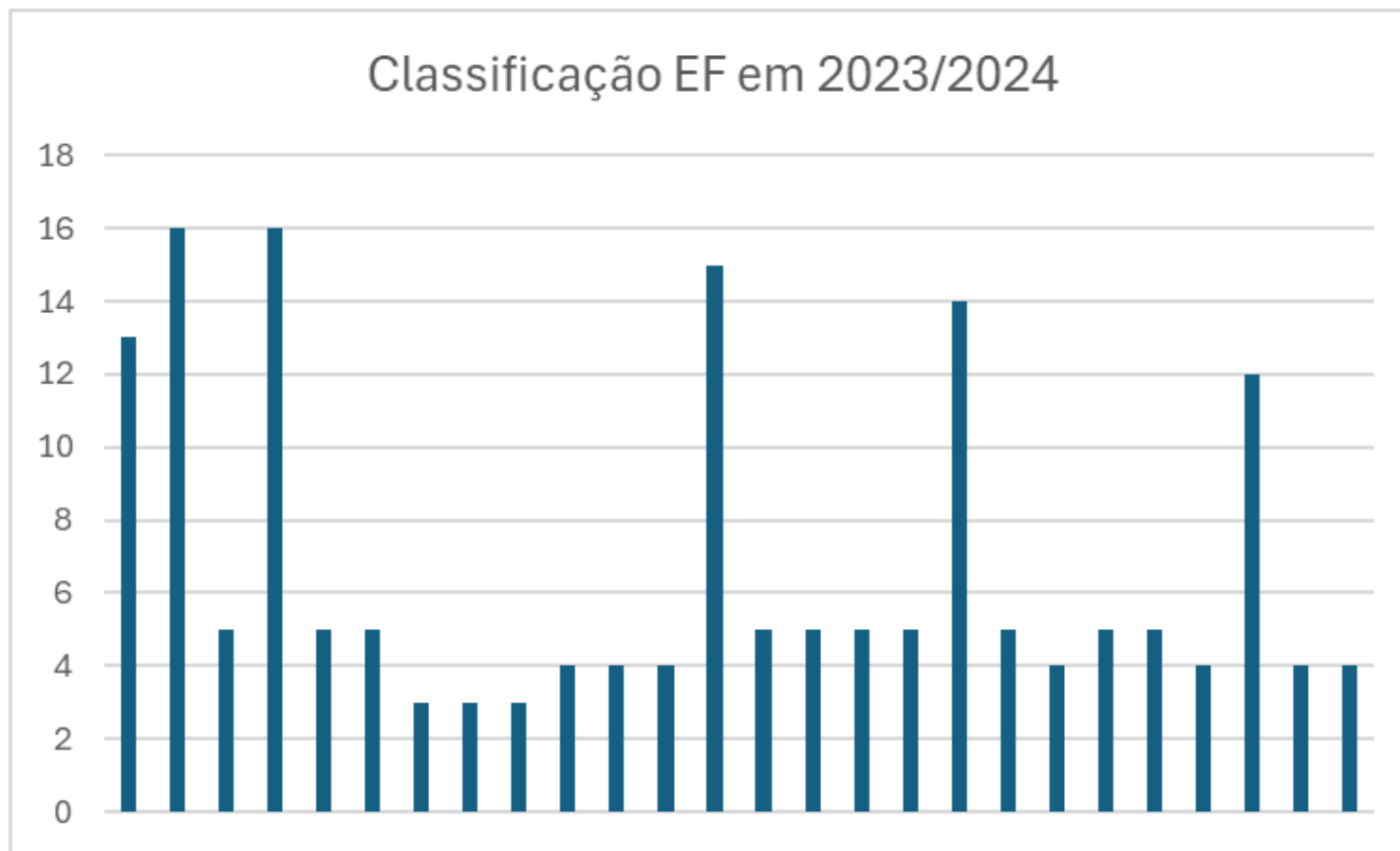
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.2307/1176193>.
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Comunidades de prática: Contexto formativo por excelência na aprendizagem profissional do professor de educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 101–113). Porto: Editora FADEUP.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.

9. Anexos

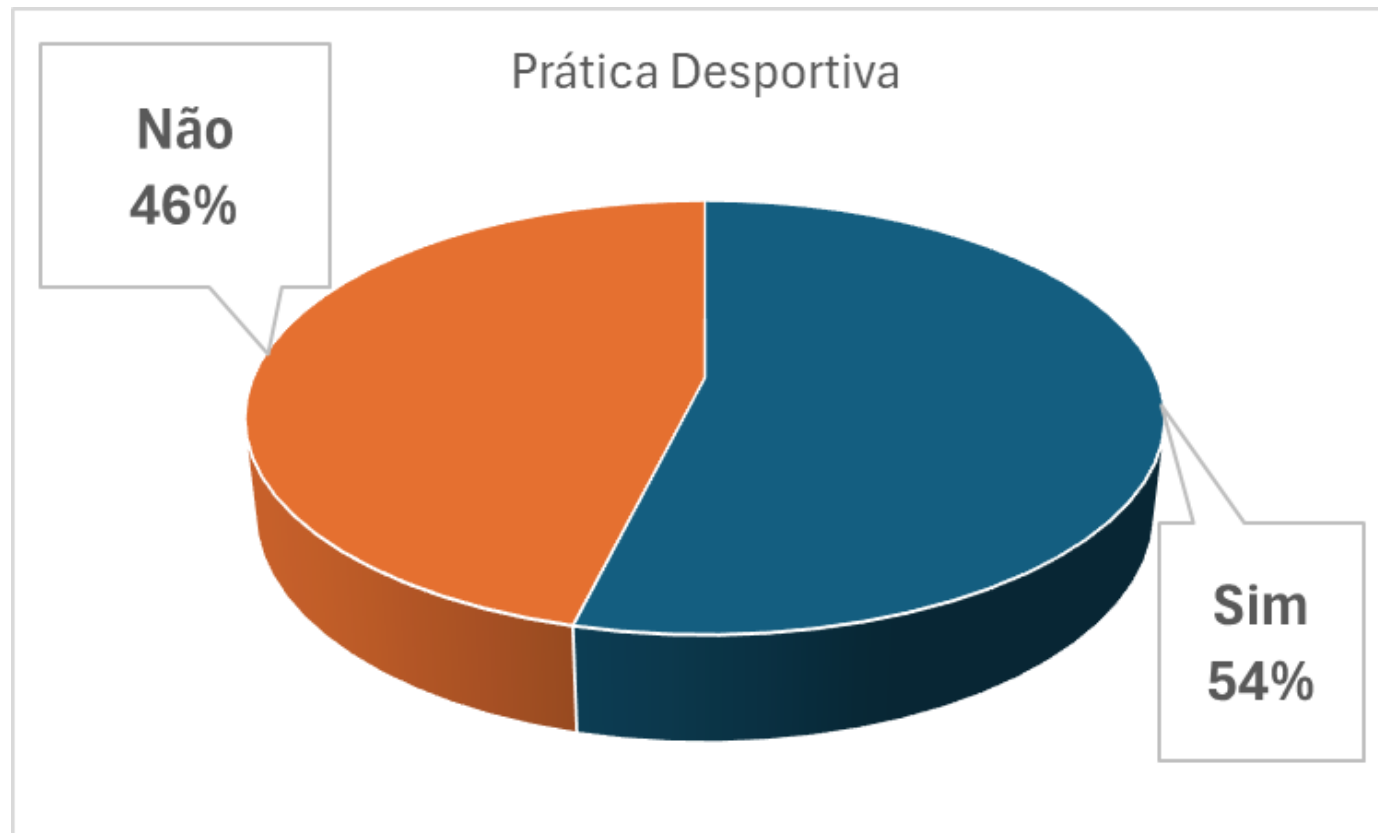
Anexo 1 - Organização e distribuição dos espaços da Escola Cooperante.



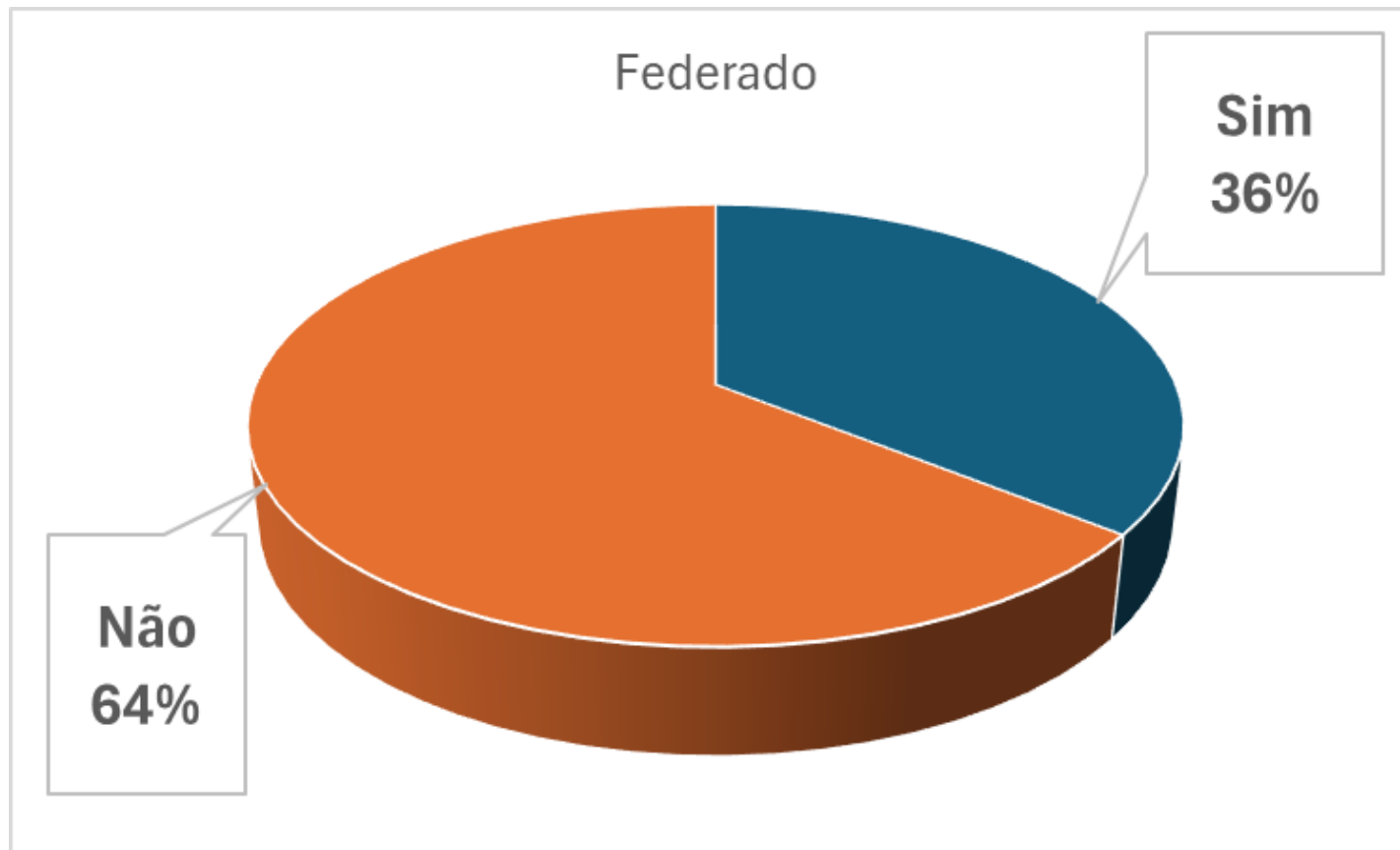
Anexo 2 - Classificação de educação física no ano letivo 2023/2024.



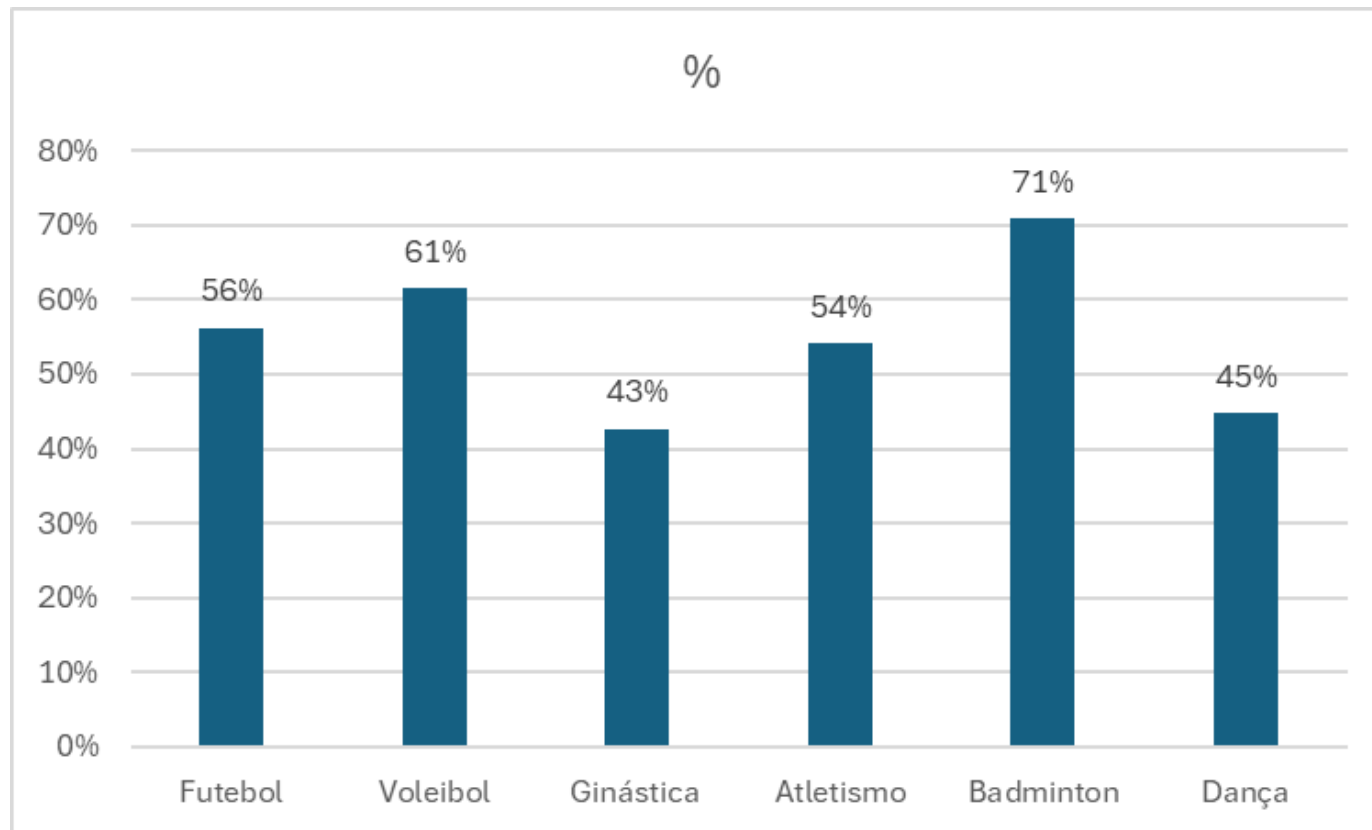
Anexo 3 - Prática desportiva dos alunos.



Anexo 4 - Total de alunos federados.



Anexo 5 - Preferências dos alunos relativamente às modalidades a abordar.



Anexo 6 - Planeamento anual da turma - 2.º Semestre.

[illegible]

Anexo 7 - Ficha de caracterização.



Escola Secundária Filipa de Vilhena - 401766
Educação Física 2024/2025



Inquérito Inicial – 10º

Dados Pessoais	
Nome Completo: _____	Nº: _____
Sexo: M ☐ F ☒ Data de Nascimento: _____	Nacionalidade: <u>Portuguesa</u>
Deslocação para a escola: <u>carro ou autocarro</u> Acesso à internet em casa: S ☒ N ☐	
Dados Escolares	
Nº de Retenções: <u>1</u> Em que ano(s) de escolaridade: <u>10</u> Nota de EF em 2023/24: <u>16</u>	
Disciplina(s) mais apreciada(s): <u>biologia</u> Menos apreciada(s): <u>Física química</u>	
Dados Desportivos	
Praticas algum desporto? S ☐ N ☒ Se sim, qual? _____ Federado? S ☐ N ☒	
Há quantos anos? _____ Nº de treinos semanal: _____ Nº de horas de treino por semana: _____	
Outros desportos que já praticaste: <u>natação, dança, futsal</u>	
Modalidade favorita: _____ Modalidade menos apreciada: <u>futebol</u>	
Numa escala de 1 a 4, sendo 1 não gosto, 2 gosto pouco, 3 gosto e 4 gosto muito, classifica a tua preferência nas seguintes modalidades desportivas:	
Futebol ☒ Voleibol ☒ Ginástica de solo ☒ Atletismo ☒ Badminton ☒ Dança ☒	
Já participaste no Desporto Escolar? S ☐ N ☒ Que modalidade(s)? _____	
No presente ano letivo, gostavas de participar no Desporto Escolar? S ☐ N ☒	
Dados de Saúde	
Tens algum problema de saúde? S ☐ N ☒ Qual/Quais? _____	
Tens algum problema de saúde que impeça a prática de EF? S ☐ N ☒ Qual? _____	
Já tiveste alguma lesão grave? (ex. ruturas, entorses, fraturas, etc.) S ☒ N ☐ Qual? <u>entorse</u>	
Tomas alguma medicação regularmente? S ☒ N ☐ Qual/Quais? <u>antidopérgico</u>	
Nº de horas de sono por noite, em média, assinala com um X: 2 a 4h ☐ 4 a 6h ☐ 6 a 8h ☒ 8 a 10h ☒	
Nº de refeições diárias: <u>4</u> Quais? <u>pequena almoço, almoço, lanchete, jantar</u>	
Informações estritamente confidenciais	
Consumes bebidas alcoólicas regularmente? S ☐ N ☒ Tens hábitos de tabagismo? S ☐ N ☒	
Outras informações	
Este espaço serve para que indiques outras informações que consideres pertinente que o professor tenha conhecimento.	

NEP – Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP-UP

Anexo 8 - Mapa base do roulement.

		Educação Física - 2024/25												Semestre 1		13 set - 17 jan					
		Ocupação dos Espaços Desportivos												Semestre 2		27 jan - 6/13 jun					
		MAPA BASE																			
Horas / Dias	TEMPOS	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª feira			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.20-9.10	1	11D	12E	8A		7D	9A	10C		8D	9E			8C	7A	10D		7E	12G	10B	11F
9.15-10.05	2													7E			12E				
10.25-11.15	3	8B	12D	9B		11B	7B	11J		12F	10E		7B	12D	10C	12J	8D	9B	12A	11J	
11.25-12.15	4																				
12.20-13.10	5	11C	9E	12B		8E	12I	10A	7A	8F	8A	10H	7B	11G	10C	12J	8D	9B	12A	11J	
13.30-14.20	6																				
Sem atividades letivas em Educação Física																					
14.25-15.15	7	8F	11G	11A		9C	12A	10F		7C	12B	11E	11A	11I	12C	10A		11C	9D	10H	
15.25-16.15	8																				
16.30-17.20	9	12J	10I	11H		8C	12H	11F	10B	A C P	Atividades Coordenação Planificação	A C P	11D	10F	11B	11G	10G	10I			
17.25-18.15	10																				
18.30-20.30	11	A T I V I D A D E S																			
	12	N Ã O L E T I V A S																			
DIAS ÚTEIS COM AULAS		Set	12	Out	23	Nov	18	Dez	13	Jan	15	Fev	20	Mar	18	Abr	13	Mai	20	Jun	05 ou 09

ESPAÇOS DE AULA: 1 - Ginásio Grande 2 - Ginásio Pequeno 3 - Exterior Coberto 4 - Exterior Descoberto																					
SEMESTRES - 159 dias: 1.º Semestre - 12 setembro a 17 janeiro - 14 semanas (74 dias)											2.º Semestre - 02 fevereiro a 04/14 jun - 15/16 semanas (81/85 dias)										
INTERRUPÇÕES LETIVAS: 4e 5nov; 20dez a 3jan; 20 a 24jan; 3 a 5mar; 10 e 11abr											FERIADOS: 1nov (6ºf) 25abr(6ºf) 1mai (5ºf) 10jun (3ºf)										
ROTAÇÕES: 3 espaços - 1º - 13set a 18out; 2º - 21out a 22nov; 3º - 25nov a 17jan; 4º - 27jan a 28fev; 5º - 06mar a 09abr; 6º - 22abr a 06/13jun																					
4 espaços - 1º - 13set a 11out; 2º - 14out a 08nov; 3º - 11nov a 06dez; 4º - 09dez a 17jan; 5º - 27jan a 21fev; 6º - 24fev a 28mar; 7º - 31mar a 02mai; 8º - 05mai a 06/13jun																					

Anexo 9 - Unidade Didática de voleibol.

	Dia		22/out	24/out	29/out	31/out	07/nov	12/nov	14/nov	19/nov	21/nov	28/nov
	Espaço		E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1
	Duração		50'	50'	50'	50'	50'	50'	100'	50'	100'	50'
	Aula		1/12	2/12	3/12	4/12	5/12	6/12	7 e 8/12	9/12	10 e 11/12	12/12
Conteúdos	Técnico	Posição Média	Avaliação Diagnóstica (2x2)	I/E	E	Greve	C					Avaliação Sumativa (2x2)
		Deslocamentos		I/E	E		C					
		Passe de Frente		I/E	E		E	E	E	C		
		Serviço p/ Baixo		I/E	E		E	E	E	E		
		Manchete					I/E	E	E	E	E	
		Serviço p/ Cima						I/E	E	E	E	
	Tático	Ocupação de espaço			I/E		E	E	E	E	C	
		Diferenciação de papéis					I/E	E	E	E	E	
		Comunicação					I/E	E	E	C		
		Side out (0:2)						I/E	E	E	E	
Cultura Desportiva	Caracterização da Modalidade		Objetivo do jogo; Terreno de jogo; Início e recomeço do jogo; Bola dentro e fora; Rotação de Jogadores; Falta									
	Terminologia Específica		O aluno aplica a terminologia das ações motoras (ex: passe, deslocamentos, serviço por baixo, recebedor, distribuidor)									
	Capacidades Condicionais	Velocidade	Ao longo das aulas, serão desenvolvidas todas as capacidades condicionais e coordenativas, com especial foco na força e velocidade, óculo-manual, diferenciação cinestésica, agilidade e coordenação.									
		Força										
	Capacidades Coordenativas	Óculo-manual										
		Diferenciação cinestésica										
		Agilidade										
Conceitos Psicossociais	Fair-Play		O aluno revela respeito pelos colegas de turma, professor e materiais utilizados na aula									
	Respeito e Disciplina											
	Trabalho em Equipa											
	Cooperação											
	Responsabilidade											
Outras Informação	Bolas paradas enquanto o professor está a instruir											
	Sempre que uma bola sair do controlo dos alunos, gritar "bola", para prevenir acidentes											

Anexo 10 - Modulo 7: Situação de aprendizagem do rolamento à frente.

Situação de Aprendizagem	Objetivo Específico
“Bolinha”	Aquisição da noção de corpo engrupado
Partindo de um plano elevado	Aquisição da noção de corpo engrupado e queixo junto ao peito
Em plano inclinado	<i>Aumento do grau de complexidade</i> Adquirir a noção de desequilíbrio à frente e de velocidade de rotação
Rolamento à frente com ajuda (execução completa)	Execução do movimento global de forma facilitada
Rolamento à frente (execução completa)	Aquisição da noção do exercício completo e sua sistematização

Anexo 11 - Plano de aula: Badminton.

Plano de Aula				
Professor: Rodrigo Sousa		Ano/Turma: 10º D	Nº alunos: 28	Local: E3
Aula: 67	Sessão: 2/12	Data: 11/03/2025	Hora: 12:20-13:10	Material: Raquetes, Volantes, cones
UT/UD: Badminton		Duração: 50 min	Tempo útil: 35 min	
Função Didática: Introdução e Exercitação de técnica e tática				
Conteúdos: <u>Técnica</u> : Clear; Amorti; posição Base e deslocamentos. <u>Tática</u> : Criar espaço no acampo adversário e defender o espaço do seu lado do campo.				
Objetivos da aula:	HM	Realizar as técnicas dos batimentos, procurando situações de ataque e defesa		
	FT/CF	Exercitar as Componentes Condicionais: Força explosiva, velocidade, flexibilidade Exercitar as Componentes Coordenativas: Reação e ritmo, coordenação		
	CD	Conhecer as componentes críticas das técnicas. Terminologia da modalidade e regras de segurança. Perceber e procurar ganhar situações favoráveis ao ataque. Saber posicionar-se no campo, defendendo o seu espaço.		
	CPS	Estimular valores como superação, dedicação, responsabilidade, colaboração no contexto desportivo e fair-play.		

		Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <i>Organização didático metodológica</i>	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial	12:20 - 12:25 5'	1 - O aluno permanece atento às instruções. Realiza uma ativação geral.	1) Aquecimento Os alunos realizam um aquecimento liderado pelo professor. Corrida de frente; atrás; corrida com rotação dos MS; do tronco; deslocamentos para a frente e para trás em chasses. <i>Ao longo do campo, todos ao mesmo tempo.</i>	Ativa os segmentos corporais que serão requisitos nos exercícios da aula.
	12:25 - 12:30	2 - O aluno permanece atento à instrução e informação.	2) Explicação teórica técnica do clear e exercício Em semicírculo, os alunos observam o professor colocado no centro deles. É instruída a técnica do clear e as informações relativas aos exercícios do campo e do espaço lateral. É feita a divisão dos grupos.	Clear: Colocar-se por baixo do ponto de queda do volante. Levantar a raqueta e baixar acima do ombro direito quando o volante estiver no ponto mais alto. MS fletido e o pulso em extensão. Mão livre a indicar a direção do movimento. Bater o volante no ponto mais alto, acima da cabeça e rodando o tronco.
Fundamental	12:30 - 12:33	3 - O aluno responde às questões colocadas, pensando de forma tática.	3) Questões <u>Onde estão os espaços livre no campo?</u> <i>Na frente e atrás</i> <u>Será mais difícil atacar o adversário na parte da frente ou trás do campo? Porquê?</u> <i>Parte de trás, porque está mais longe da rede</i> <u>Sendo assim, é melhor enviar o adversário para o fundo da rede?</u> <i>Sim</i>	
	12:33 - 12:50	3 - O aluno realiza os jogos, em formato de cooperação e competição. O aluno realiza a técnica de forma analítica e corrige o par.	3) Clear Em formato de cooperação: os alunos executam os batimentos do clear. Estes batimentos devem ser realizados da zona 3 para a zona 3. Os alunos contam a quantidade de vezes que realizam o batimento nessa zona. Variante: Após o batimento, vão até ao centro da zona 2, regressando ao fundo do campo para respondendo com o batimento do clear. Em formato de competição: situação idêntica à anterior, em formato de jogo 1x1. Caso o volante seja batido, ou caia fora da zona 3, é ponto para o adversário. No outro espaço os alunos executam o movimento do clear e do serviço comprido de forma analítica e corrigirem-se uns aos outros. É também explicado no	Componentes críticas do clear. Posicionamento central na zona 3 do jogo. Perceber a monotonia do jogo e procurar novas situações de jogo.

Anexo I2 - Google Forms: Questionário motivacional da UD de ginástica.

06/07/25, 18:30 Questionário Inicial da Unidade Didática de Ginástica – 10ºD

Questionário Inicial da Unidade Didática de Ginástica – 10ºD

Este questionário serve para adaptar as sessões de aula, às necessidades dos alunos, com o decorrer da modalidade. Serve também para perceber a motivação dos alunos na modalidade em específico.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. 1. Qual é a tua expectativa relativamente à modalidade de ginástica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Muito alta

☐ Alta

☐ Moderada

☐ Baixa

☐ Muito baixa

3. 1.1. Porquê? *

06/07/25, 18:30 Questionário Inicial da Unidade Didática de Ginástica – 10ºD

4. 2. Independentemente da resposta à pergunta anterior, consideras que o formato no qual se vão realizar as aulas de ginástica, pode mudar a tua predisposição para a modalidade?

O formato inclui a criação de equipas, um ambiente de sala de aula mais descontraído, uma maior responsabilidade/autonomia dos alunos e coesão do grupo. O uso de vídeos como material de apoio aos elementos gímnicos e respetivas ajudas.

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

5. 2.1. Porquê? *

6. 3. Tens interesse e motivação para aprender e participar nas aulas de ginástica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

06/07/25, 18:30 Questionário Inicial da Unidade Didática de Ginástica – 10ºD

7. 3.1 Se não tens motivação para a modalidade, qual é a razão principal?

Esta pergunta apenas se aplica a quem respondeu "Não", na pergunta acima (2.).

Marcar apenas uma oval.

☐ Preferência por outras modalidades

☐ Falta de experiência prévia

☐ Dificuldades físicas ou técnicas

☐ Outra: _____

8. 4. Observações adicionais:

Escreve aqui qualquer outro comentário que aches importante:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 13 - Medalhas de promoção do bom comportamento.



Anexo 14 - Skill cards de atletismo.

SKILL CARDS

“Aos seus lugares”

- Pernas em extensão
- Pés orientados no sentido da corrida
- Tronco direito e olhar em frente



“Pronto”

- Dobra ligeiramente as pernas
- Inclina o tronco à frente
- Braços em oposição às pernas



“Sinal de Partida”

- Impulsiona em frente, ambas as pernas
- Avança rapidamente o “pé de trás”
- Braços em coordenação com as pernas



SKIPPING

- Movimento dos braços contrário aos das pernas
- Olhar em frente, postura alta
- Dobrar e esticar as pernas rapidamente
- O apoio no solo deve ser realizado com o metatarso (metade da frente do pé no chão)
- O movimento para andar -“empurrar o chão” e não saltar



METATARSO



Anexo 15 - Kahoot de atletismo.

The image displays three sequential Kahoot! quiz screens. Each screen features a question at the top and four answer buttons below. The background is a soft, out-of-focus image of a stadium.

Screen 1: O que é a dorsiflexão do pé?

- ▲ Ponta do pé
- ◆ Dedos do pé afastados
- Ponta do pé a apontar para a canela
- Dedos do pé pintados

Screen 2: Quantas provas de barreiras existem?

- ✕ 1
- ✓ 4
- ✕ 3
- ✕ 5

Screen 3: Na prova de 100m Masculino, qual a altura da barreira?

- ▲ 84cm
- ◆ 72cm
- 107cm
- Não existe 100m masculino

Anexo 16 - Equipa vencedora do dia do evento culminante no atletismo.



XXX

Anexo 17 - Frames dos vídeos de apoio da ginástica.



Anexo 18 - Game Performance Assessment Instrument de badminton (García López & Gutiérrez Diaz del Campo, 2018).

Observador:					
Executor:					
Posição Base		Eficácia		Contexto Tático	
Correto	Incorreto	Eficiente	Ineficiente	Correto	Incorreto
Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:
Componentes	Critério				
Posição Base	Correto	Retorna ao centro após um batimento			
	Incorreto	Não retorna ao centro após um batimento			
Eficácia	Eficiente	Envia o volante para o campo adversário			
	Ineficiente	Não envia o volante para o campo adversário			
Contexto Tático	Correto	Se possível, envia o volante para uma zona livre do campo oposto			
		Quando em dificuldades, realiza batimento defensivo			
		Tenta atacar (amorti/remate) quando o oponente está em posição desvantajosa			
	Incorreto	O jogador tenta fazer ponto arriscando quando não está em situação de vantagem			
Quando o jogador está numa situação clara de ataque, devolve o volante, sem qualquer tipo de ação ofensiva					
Cálculos		Pontuação	Comentários		
P.Base	$\frac{P.Base (Co)}{P.Base (Co) + P.Base (In)} \times 100$				
Execução Técnica	$\frac{Ex (Ef)}{Ex (Ef) + Ex (Inef)} \times 100$				
Contexto Tático	$\frac{C. Tático (Co)}{C. Tático (Co) + C. Tático (In)} \times 100$				

Anexo 19 - Avaliação Diagnóstica de voleibol.

Avaliação Diagnóstica Voleibol											
10ºD		HABILIDADES TÉCNICAS					JOGO 2X2 (0:2)			Nota	Média
Nº	Nome	Posição Base	Passe	Manchete	Serviço por baixo	Serviço por cima	Posicionamento	Cooperação (linguagem)	Diferenciação de papéis		
1										0	#NÚM!
2										0	#NÚM!
4										0	#NÚM!
5										0	#NÚM!
6										0	#NÚM!
7										0	#NÚM!
8										0	#NÚM!
9										0	#NÚM!
11										0	#NÚM!
12										0	#NÚM!
14										0	#NÚM!
17										0	#NÚM!
19										0	#NÚM!
20										0	#NÚM!
21										0	#NÚM!
23										0	#NÚM!
24										0	#NÚM!
25										0	#NÚM!
26										0	#NÚM!
27										0	#NÚM!
28										0	#NÚM!
29										0	#NÚM!
30										0	#NÚM!
31										0	#NÚM!
32										0	#NÚM!
Geral										0	#NÚM!

Anexo 20 - Avaliação Formativa de voleibol.

Avaliação Sumativa Voleibol											
10ºD		HABILIDADES TÉCNICAS (30%)					HABILIDADES TÁTICAS (60%)			AUTONOMIA RESPONSABILIDADE10%	Classificação Final
Nº	Nome	Passe de frente	Manchete	Serviço por baixo	Serviço por cima	Posição média/Deslocamentos	Diferenciação de papéis	Comunicação	Side-out (0:2)		
1		3	3	4	3	4	3	4	3	18	16,9
2		3	2	3	3	3	3	4	3	17	15,9
4		x	x	x	x	x	x	x	x	0	#VALOR!
5		4	3	4	3	4	4	4	4	20	19,4
6		3	2	3	3	3	3	3	2	17	13,9
7		3	3	4	4	4	4	4	4	20	19,4
8		3	3	4	2	3	3	4	3	17	16,2
9		2	1	2	3	3	2	3	2	16	11,9
12		2	1	2	2	3	1	3	2	15	10,5
13		3	2	3	2	3	3	4	3	17	15,6
15		3	3	4	2	4	3	4	4	19	17,7
18		3	3	3	2	4	3	4	3	19	16,4
20		2	1	2	2	3	1	3	2	19	10,9
21		3	2	3	3	4	3	4	3	17	16,2
22		4	3	4	3	4	3	4	3	19	17,3
24		3	3	3	3	3	3	4	3	17	16,2
25		4	3	4	4	4	3	4	4	17	18,4
26		3	4	4	4	4	4	4	4	20	19,7
27		3	3	3	3	3	3	3	2	17	14,2
28		4	3	3	4	4	4	3	3	17	17,1
29		2	1	2	2	3	2	3	2	17	11,7
30		4	3	4	4	4	4	4	4	17	19,4
31		x	x	x	x	x	x	x	x	0	#VALOR!
32		4	3	4	4	4	4	4	4	17	19,4
33		2	1	2	2	3	1	3	2	10	10,0
34		x	x	x	x	x	x	x	x	0	#VALOR!
		3	2	3		2	3	2	3		12,9
		3	2	3		2	2	2	3		12,1

Anexo 21 - Avaliação a pares badminton.

Observador:

Executor:

		Executa	Não Executa
Posição Base	Flete ligeiramente os MI, com pés afastados		
	Colocação no centro do campo (passo atrás do "T")		
	Ligeira inclinação do tronco à frente		
Serviço (comuns)	Flete ligeiramente os MI, pé contrário à mão que vai bater, à frente		
	Movimento da raquete para baixo e para a frente		
Batimentos acima da cabeça	Posiciona-se debaixo do volante, um pouco atrás		
	MS livre, aponta para o volante		
	Raquete levada atrás do corpo, com o MS fletido		
Batimento abaixo da cintura	Avança o MI do braço do batimento		
	Bate o volante à frente do corpo e abaixo da bacia		
	Trajectoria ascendente, alta e para o fundo do campo		

Anexo 22 - Critérios de avaliação de voleibol.

Técnica	Características	1	2	3	4
de frente	Contacta a bola acima e ligeiramente à frente da cabeça Forma um triângulo com ambas as mãos e envolve a bola com todos os dedos Coordena a ação de flexão/extensão dos MS com a dos MI.	Não realiza nenhuma das ações descritas	Realiza apenas uma das ações descritas	Realiza duas das três ações descritas	Realiza todas as ações descritas
Manchete	Mantem os MS em extensão e em supinação afastados do tronco durante o contacto com a bola Contacta a bola no terço médio dos antebraços Coordena a extensão dos MI com o movimento dos MS.				
Serviço por baixo	Orienta os apoios e superfície de batimento para o alvo, mantendo o MS de batimento em extensão Tem a mão rígida no batimento Coloca a bola no campo adversário.				
Serviço por cima	Colocar o pé contrário ao membro superior do batimento numa posição mais avançada Acompanhar o movimento de batimento, transferindo o peso do corpo do pé de trás para a frente Coloca a bola no campo do adversário Lança a bola para cima e para a frente do braço que vai realizar o batimento				
Posição média / Deslocamentos	Tem os pés à largura dos ombros Tem os MI ligeiramente fletidos Desloca-se para receber a bola da melhor forma.				
Tática	Características	1	2	3	4
Diferenciação de papéis	Após servir, ocupa sua posição no campo rapidamente No 1º toque coloca a bola na zona de distribuição Desloca-se rapidamente para a rede para realizar o 2º toque.	Não realiza nenhuma das ações descritas	Realiza apenas uma das ações descritas	Realiza duas das três ações descritas	Realiza todas as ações descritas
Comunicação	Joga a bola na sua zona de responsabilidade. Anuncia que vai jogar a bola. Comunica com o colega para decidirem quem assume a bola nas zonas conflituosas.				
Side-out (0:2)	Ocupa a sua posição no campo Encadeamento das ações Coloca a bola na zona vulnerável da equipa adversária.				

Anexo 23 - Reflexão de badminton.

 Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto – 401766 Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física - FADELUP Ano Letivo – 2024 2025					
Plano de Aula					
Professor: Rodrigo Souza		Ano/Turma:	Nº alunos:	Local: E1	
Aula: 76		Sessão: 8/12	Data: 01/04/2025	Hora: 12:00-13:10	
MT/AD: Badminton		Duração: 50 min	Tempo útil: 35 min	Material: Raquetes, Volantes, cones, coluna	
Função Didática: Exercitação de técnica e tática.					
Conteúdos: Técnica: Clean, drop shot, Lobs, encosto, remate e serviço comprido (longo). Tática: Criar espaço no campo adversário e criar soluções para ganhar ponto, defender o espaço do seu lado do campo.					
Objetivos da aula:	HM	Realizar as técnicas dos batimentos, procurando situações de ataque e defesa			
	PT/CF	Exercitar as Componentes Condicionais: Força explosiva, velocidade, flexibilidade Exercitar as Componentes Coordenativas: Reação e ritmo, coordenação			
	CD	Conhecer as componentes críticas das técnicas. Terminologia da modalidade e regras de segurança. Perceber e procurar ganhar situações favoráveis ao ataque. Saber posicionar-se no campo, defendendo o seu espaço.			
	CPS	Estimular valores como superação, dedicação, responsabilidade, colaboração no contexto desportivo e fair-play.			
Pré-aula: A aula será projetada com o intuito de fomentar a aplicação consciente dos diferentes batimentos, recorrendo a constrangimentos condicionados que limitam as zonas de batimento e atribuem pontuação adicional quando o volante é enviado para uma zona taticamente adequada. Através desta estratégia, pretende-se promover o raciocínio tático dos alunos, incentivando-os a tomar decisões mais ofensivas durante o jogo e a compreender a utilidade estratégica de cada batimento. Estes constrangimentos situacionais serão utilizados com o propósito de induzir a realização de batimentos de ataque, como o remate ou o amorti, elevando o nível de intencionalidade nas ações dos alunos. Deste modo, espera-se reforçar a vertente ofensiva do jogo, sem descurar a capacidade de leitura do espaço e a adequação das respostas às diferentes situações. Paralelamente, na componente de observação, os alunos serão desafiados a analisar a dimensão tática do jogo, avaliando se os batimentos realizados pelos colegas foram ou não adequados ao contexto da jogada. Terão igualmente de refletir sobre possíveis alternativas mais eficazes, onde espero que possa permitir uma melhor consciencialização dos princípios táticos fundamentais. A expectativa é que esta proposta de aula contribua para que os alunos compreendam de forma mais clara as relações entre técnica e tática, reconhecendo não apenas como executar os batimentos, mas também quando e porquê utilizá-los em função das circunstâncias do jogo.					

 Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto – 401766 Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física - FADELUP Ano Letivo – 2024 2025					
Pós-aula					
A aula decorreu conforme planeado, tendo sido possível cumprir integralmente os objetivos delineados. Os constrangimentos condicionados foram aplicados de forma variada, orientando os alunos para a realização de batimentos específicos e promovendo uma maior intencionalidade ofensiva durante o jogo. Esta estratégia revelou-se eficaz, uma vez que foi possível observar um aumento significativo de ações ofensivas ao longo da sessão. Esta percepção foi também corroborada pelos próprios alunos na reflexão no final da aula, onde referiram que os constrangimentos impostos os levaram a procurar mais vezes batimentos de ataque. Foi realizada uma pequena alteração ao planeamento inicial, tendo sido removida a zona 3 do campo apenas num dos grupos, com o intuito de criar um critério de comparação. Através desta manipulação do espaço, os alunos experienciaram maiores dificuldades em construir o ponto, o que permitiu ilustrar, de forma prática, o valor estratégico da zona 3. Esta abordagem revelou-se particularmente pertinente, uma vez que alguns alunos, mesmo com o campo completo, raramente recorriam a essa zona. A experiência (espero eu) ajudou-os a compreender que, para utilizar eficazmente a zona 3, é necessário aplicar maior força e precisão nos batimentos, bem como reconhecer os momentos mais adequados para o fazer. Ao nível técnico, foi possível verificar que alguns alunos mantêm a tendência de realizar os batimentos com o braço demasiado próximo do rosto, comprometendo a eficácia e fluidez do gesto técnico. Esta situação tem sido objeto de correções individuais, sendo abordada de forma imediata ao longo da aula, de forma a garantir uma melhoria gradual da execução.					
Referências Bibliográficas: ▼ Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2021). <i>Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach</i> (4ª ed.). Human Kinetics. ▼ Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2003). <i>Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach</i> . Human Kinetics.					

Anexo 24 - Drive de planos de aula e reflexões: turma compartilhada.

Drive

Pesquisar no Drive

Partilhados comigo > ... > Planos de Aula/Reflexões > 3.º Período

Pedir ao Gemini

Explorar estes ficheiros

Tipo Pessoas Modificado Fonte

Nome	Proprietário(a)	Data de modificação	Tamanho do	Ordenar
2025 04 23 Aula 75 e 76 Ficha de Trabalho.docx		24/04	595 KB	
2025 04 23 Aula 75 e 76 Reflexão.docx		24/04	368 KB	
2025 04 23 Aula 75 e 76.docx		16/04	4,1 MB	
2025 04 30 Aula 77 e 78 Ficha de Trabalho.docx		29/04 eu	3,9 MB	
2025 04 30 Aula 77 e 78 Reflexão.docx		8/05 eu	543 KB	
2025 04 30 Aula 77 e 78.docx		8/05 eu	365 KB	
2025 05 07 Aula 79 e 80 Ficha.docx		16/05	471 KB	
2025 05 07 Aula 79 e 80 Reflexão.docx		22/05 ruipfercosta	362 KB	
2025 05 07 Aula 79 e 80.docx		12/05 ruipfercosta	365 KB	
2025 05 16 Aula 83 Ficha de Trabalho.docx		9/05 eu	3,7 MB	
2025 05 16 Aula 83.docx		9/05 eu	3,4 MB	
2025 05 21 Aula 84 e 85 Ficha de Trabalho.docx		17/05	4,2 MB	

424,4 MB de 2 TB utilizado(s)

Obter mais armazenamento

Anexo 25 - Ficha de observação de aula.



ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA – PORTO
Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2024 / 2025

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: [Redacted]	Ano: 10ª Turma: C Aula nº: 39/40
Observação nº: 3	Unidade Didática: Ginástica
Data: 12/12/2024 Hora: 10h25-11h15 Local: E2	* Aula dum total de

2º Momento – Objetivo: *Rentabilizar maximamente o tempo de aula - Gestão*

Apreciação global: A aula observada revelou-se produtiva, com um clima positivo e elevado compromisso por parte dos alunos, destacando-se a sua autonomia na execução das tarefas. Apesar de o registo do tempo de empenhamento motor da turma ter sido inferior ao esperado, tal reflete mais a dificuldade e rigor na contabilização do que a realidade da sessão. O professor conseguiu atingir os objetivos definidos, demonstrando uma boa gestão do grupo e promovendo a participação ativa dos alunos. A análise global evidencia uma aula bem organizada e alinhada com os propósitos pedagógicos.

Durante esta aula, integrada na dinâmica conjunta do Núcleo de Estágio Pedagógico (NEP), foi realizada uma observação dos tempos de participação dos alunos, com o objetivo de registar o tempo de empenhamento motor da turma, o tempo de tarefa de um aluno previamente selecionado e o tempo de empenhamento motor do aluno individualmente considerado. O empenhamento motor da turma foi definido como o período em que, no mínimo, 50% dos alunos se encontram em atividade, incluindo momentos de auxílio a colegas.

Fiquei responsável por observar e cronometrar o tempo de empenhamento motor da turma, registando um total de 6 minutos e 20 segundos. Este valor, apesar de aparentemente baixo e, num primeiro momento, indicar uma gestão ineficaz da aula, não reflete de forma precisa o clima e a qualidade da sessão. Esta foi a minha primeira experiência com este tipo de registo, e percebo agora que fui excessivamente rigoroso no critério adotado para contabilizar os momentos de empenhamento motor.

De facto, a contagem de alunos em atividade exige aproximações, especialmente em dinâmicas onde nem todos iniciam e terminam os exercícios ao mesmo tempo. Para evitar penalizações desnecessárias no registo, será importante, no futuro, considerar um compasso de espera de alguns segundos antes de tomar decisões sobre contabilizações e, em caso de dúvida, beneficiar a observação ao invés de ser excessivamente restritivo.

Assim, reconheço que as dificuldades encontradas na contagem e nos critérios rigorosos utilizados podem ter comprometido o valor final registado.

Por outro lado, esta aula apresentou um clima muito positivo, destacando-se o elevado compromisso dos alunos com as tarefas e a sua autonomia na execução dos exercícios, o que permitiu atingir todos os objetivos definidos. A análise do tempo não reflete a real dinâmica da sessão, que foi produtiva e bem organizada pelo professor.

Os restantes tempos, registados pelo PC e NEP:

Tempo de organização, instrução: 9'
Tempo de empenhamento motor da turma: 6' 20"
Tempo de empenhamento motor do aluno: 10' 40"
Tempo na tarefa do aluno: 56'

Os Alunos

- Os alunos visualizaram o vídeo de forma atenta e responderam às questões colocadas pelo professor, demonstrando interesse e foco.
- Mostraram empenho e participaram na tarefa de forma espontânea e diversificada, evidenciando um clima positivo durante a atividade.
- Grande parte da turma manteve-se focada na realização dos exercícios e executou-os de forma autónoma, demonstrando compreensão das tarefas propostas.

Rotinas Organizativas

- Os alunos foram organizados em grupo, sentados, para observarem vídeos relacionados com a modalidade.
- Posteriormente, foram divididos em 4 grupos e organizados em filas, sendo em usages conforme o colega da frente concluiu o exercício.



3) Por fim, o professor estruturou a turma em estações, com cada estação dedicada a um exercício específico, promovendo a diversidade de tarefas e o envolvimento motor.
O Professor
1) No momento inicial, o professor apresentou informações aos alunos, seguidas pela visualização de dois vídeos: o primeiro relacionado ao esquema de solo a ser avaliado, e o segundo, de acrobacias, usado para comparações. Contudo, não foi emitido um aviso de que o segundo vídeo era de uma modalidade diferente, o que gerou confusão nos alunos, que, mas tarde começaram a incorporar figuras de acrobacias nos seus esquemas de solo, comprometendo a estrutura necessária para avaliação.
2) Durante os exercícios em filas, o professor posicionou-se junto à linha final, observando com atenção os alunos que chegavam primeiro, o que permitiu corrigir os desempenhos iniciais.
3) No exercício por estações, o professor manteve-se maioritariamente junto à estação de rondada, uma vez que era o elemento técnico a ser introduzido neste aula. Esta supervisão específica foi adequada, mas a falta de circulação no restante espaço pode ter limitado o acompanhamento dos outros alunos.
As Atividades da Aula
1) O exercício inicial demorou 2 minutos além do planeado, mas isso não comprometeu o andamento da sessão.
2) Os exercícios nas estações eram variados e adequados às diferentes habilidades dos alunos. No entanto, o último exercício excedeu o tempo em 4 minutos.
Interações

Anexo 26- Torneio Solidário de Futebol.



Anexo 27 - Corta-Mato Distrital.



Anexo 28 - Mega Atleta Escolar:

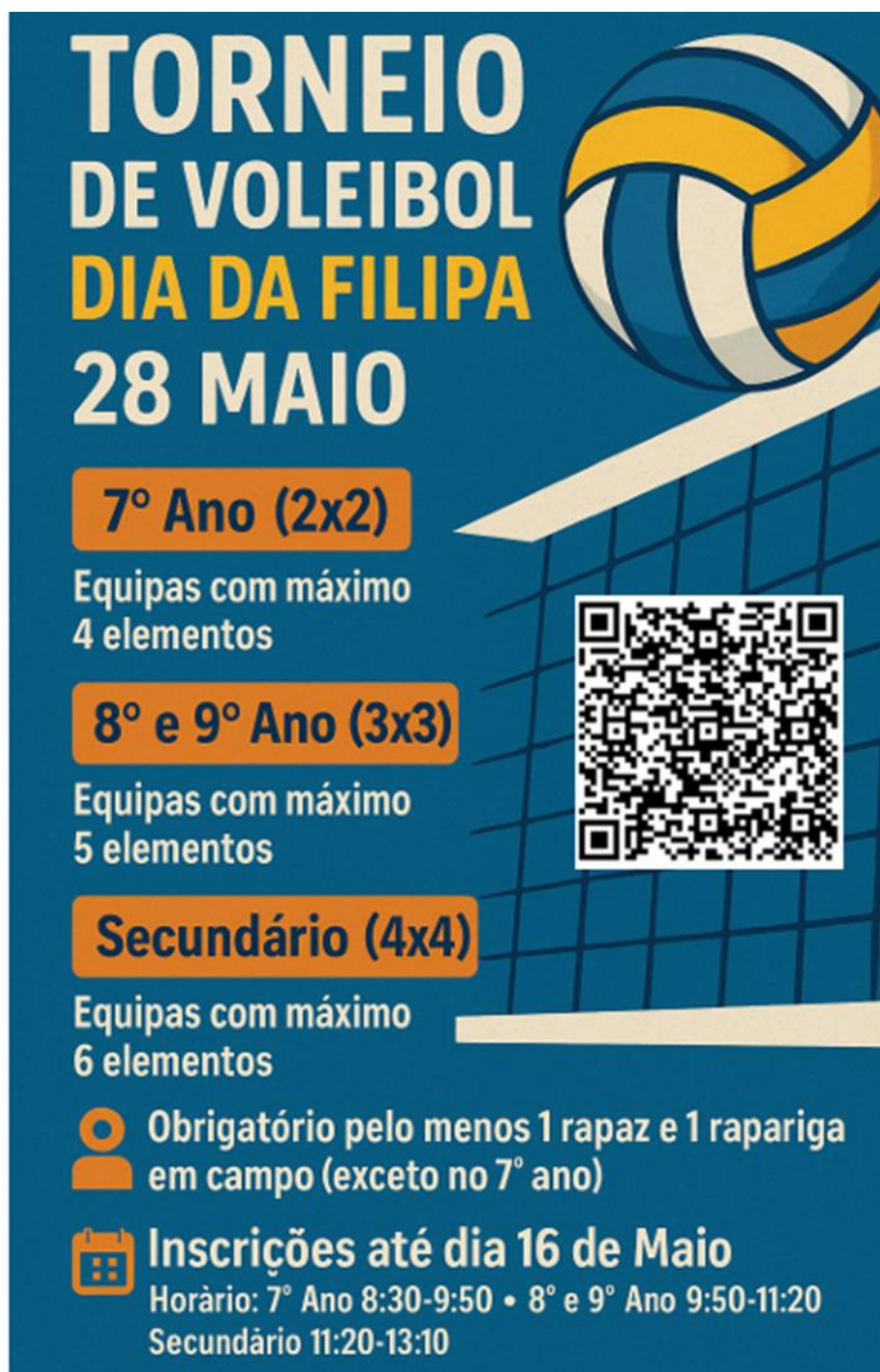


Anexo 29 - Torneio de Futebol 5.º Ano – Campeões.



Anexo 30 - Turma partilhada 4.º ano a realizar a coreografia de final de ano letivo.





**TORNEIO
DE VOLEIBOL
DIA DA FILIPA
28 MAIO**



7º Ano (2x2)
Equipas com máximo
4 elementos

8º e 9º Ano (3x3)
Equipas com máximo
5 elementos

Secundário (4x4)
Equipas com máximo
6 elementos



 Obrigatório pelo menos 1 rapaz e 1 rapariga
em campo (exceto no 7º ano)

 **Inscrições até dia 16 de Maio**
Horário: 7º Ano 8:30-9:50 • 8º e 9º Ano 9:50-11:20
Secundário 11:20-13:10

Anexo 32 - Ambiente da atividade de voleibol do Dia da Filipa.



Anexo 33 - Vencedores do 8.º ano e respetivo troféu.



Anexo 34 - Jornadas de Pedagogia do Desporto - Workshop "Flexibilização e apropriação pedagógica no ensino do jogo centrado no Aluno".



Guião de Entrevista

- 1. Existiram momentos ou situações específicas nas aulas de badminton que, consideras que, influenciaram (positiva ou negativamente) a tua perceção sobre o que aprendeste? Se sim, consegues dar exemplos?**
- 2. Durante os jogos, sentes-te capaz de deslocar o adversário para zonas específicas do campo? Consegues explicar como tomas essa decisão?**
- 3. Durante os jogos, costumas perceber qual é a melhor estratégia para ganhar o ponto? E se adaptas o teu jogo conforme o adversário? Explica como fazes isso.**
- 4. Quando utilizas batimentos diferentes (clear, amorti, lob, etc.), sentes que os consegues executar da forma que pretendias? Porquê?**
- 5. Desde o início das aulas até agora, sentiste alguma evolução na forma como executas os batimentos técnicos? Se sim, em que aspetos?**
- 6. Sentes que as aulas te ajudaram a perceber melhor o que deves jogar durante um jogo de badminton? Como? Algum aspeto em específico?**
- 7. Durante as aulas, realizaste observações aos teus colegas utilizando a ficha GPAI. O que sentiste ao fazê-lo? Que impacto achas que teve na tua forma de jogar?**
- 8. Achas que houve algum fator externo (equipamento, espaço, o tempo, vários colegas de jogo) que influenciou o teu desempenho durante as aulas de badminton? De que forma?**
- 9. Na tua opinião, o que poderia melhorar nas aulas para te sentires ainda mais capaz e confiante a jogar badminton?**

Anexo 36 - Análise Temática: exemplos de códigos agrupados em categorias e subcategorias temáticas.

Tema ordem 1	Tema ordem 1	Categoria ordem 1	Categoria ordem 2	Código	Excerto	Analytic notes
G1 disposição e envolvimento na aprendizagem	vontade e motivação para aprender influência da motivação no empenho ***			Disposição pessoal para aprender + empenho na aula maior envolvimento quando os alunos desejam aprender	<i>eu acho que também tem a ver com o que tu queres aprender ou não. Conseguir perceber se queres aprender aquilo e depois a tua disposição vai ser diferente na aula.</i>	pode sugerir motivação intrínseca para o envolvimento dos alunos? maior envolvimento quando os alunos desejam aprender
sequência pedagógica e preparação teórica	Estrutura da aula	introdução teórica antes da prática		compreensão da tarefa	<i>quando o professor separava a turma em grupos, uma parte da turma aprendeu o teórico antes, sinto que ajudava-nos a</i>	a explicação mais aprofundada dos conteúdos antes da prática, fazendo-os observar os restantes colegas parece gerar melhores condições para a