

APRENDER EM EQUIPA

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

Simão da Costa Mateus

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Mateus, S. C. (2025). Aprender em Equipa. Porto: S. Mateus. 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; HETEROGENEIDADE

Agradecimentos

À FADEUP e a todos aqueles envolvidos no meu processo de formação, por me acolherem e proporcionarem momentos inesquecíveis.

Ao Professor Orientador, Ramiro Rolim, pela disponibilidade e apoio prestado.

Ao Professor Cooperante, Arnaldino Ferreira, pela mentoria e companheirismo.

À minha família, por me possibilitarem e apoiarem durante esta aventura.

À Joana, por ser o meu conforto e companheira.

Aos Piris, pela amizade de uma vida.

Ao Simão, Vasco, Todo Bom e todos aqueles que marcaram esta fase da minha vida.

À ESAS, ao seu corpo docente e não docente, e ainda aos meus colegas estudantes estagiários, por me receberem e guiarem na descoberta desta bonita profissão.

Aos meus alunos, por terem contribuído para o meu crescimento.

Índice Geral

Índice de tabelas.....	VI
Índice de anexos.....	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
3. Enquadramento Institucional do Estágio Profissional	5
3.1. A Escola Cooperante	5
3.2. O Professor Cooperante	5
3.3. O Professor Orientador	6
3.4. O Núcleo de Estágio	6
3.5. A Turma Residente	6
3.6. A Turma Partilhada	7
4. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	8
4.1. A Educação Física	8
4.2. Planeamento	9
4.2.1 Plano anual.....	9
4.2.2 Unidades Didáticas	11
4.2.3 Plano de Aula	12
4.3. Modelos Pedagógicos	13
4.3.1. Modelo de Instrução Direta	13
4.3.2. Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão	13
4.3.3. Modelo de Educação Desportiva	14
5. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade	16
5.1. Direção de Turma	16
5.2. Desporto Escolar.....	17
5.3. Troféu ESAS	17
6. Área 3 - Organização de Grupos em Educação Física: Estudo de Caso sobre os Impactos da Formação de Grupos Homogéneos e Heterogéneos na Aprendizagem e Motivação dos Alunos do Ensino Secundário.....	18
6.1. Introdução	20

6.1.1 Objetivos	22
6.2. Metodologia	23
6.2.1. Desenho do estudo	23
6.2.2 Estudo de caso.....	23
6.2.3 Contexto e participantes	24
6.2.4 Intervenção pedagógica.....	24
6.2.5. Instrumentos de recolha de dados	25
6.2.6. Análise de dados.....	25
6.2.7. Considerações éticas	25
6.3 Resultados	26
6.3.1. Temas transversais emergentes.....	27
6.4 Discussão	28
6.4.1 Competição	30
6.5. Conclusão.....	33
6.6. Referências Bibliográficas	34
7. Conclusão.....	37
8. Referências Bibliográficas	38
Anexos	XI

Índice de tabelas

Tabela 1 – Comparação entre agrupamento homogéneo e heterogéneo em Educação Física.....	22
Tabela 2 – Síntese das Perceções dos alunos sobre agrupamentos homogéneos e heterogéneos	27

Índice de anexos

Anexo I: Plano anual.....	XI
Anexo II: Exemplo de Unidade Didática (Andebol)	XII
Anexo III: Template de Plano de Aula.....	XIII

Resumo

Este documento descreve o período de Estágio Profissional, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Durante o mesmo participei num período de Prática de Ensino Supervisionada que teve a duração de um ano letivo, na Escola Secundária Alberto Sampaio em Braga. Este Relatório de Estágio expõe a minha experiência, reflexões e aprendizagens recolhidas ao longo da intervenção pedagógica. O relatório inicia com uma contextualização pessoal, institucional e temática de forma a enquadrar o Estudante Estagiário e contexto envolvente. De seguida, o relatório é dividido em três áreas fundamentais: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que inclui o planeamento, execução do processo de ensino, do ponto de vista do Estudante Estagiário; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, esta retrata as atividades não letivas que promoveram o seu envolvimento com a comunidade escolar; por fim, a Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde é apresentado um ensaio investigativo sobre a formação de grupos e o seu impacto em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; HETEROGENEIDADE

Abstract

This document describes the Professional Internship period, within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in the Basic and Secondary School System, at the Faculty of Sport of the University of Porto. During this period, I participated in a year-long Supervised Teaching Practice at the Alberto Sampaio Secondary School in Braga. This Internship Report presents my experience, reflections and lessons learned throughout the pedagogical intervention. The report begins with a personal, institutional and thematic contextualisation in order to frame the Student Intern and the surrounding context. The report is then divided into three fundamental areas: Area 1 - Organisation and Management of Teaching and Learning, which includes the planning and execution of the teaching process from the Student Intern's point of view; Area 2 – Participation in School and Community Relations, which describes the non-teaching activities that promoted their involvement with the school community; finally, Area 3 – Professional Development, which presents a research essay on group formation and its impact on Physical Education.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; SPORTS EDUCATION MODEL; HETEROGENEITY

Lista de abreviaturas

UC - Unidade Curricular

PC - Professor Cooperante

PO - Professor Orientador

RE - Relatório de Estágio

1.Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), pertencente ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A unidade curricular (UC) referida visa a integrar o estudante no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada garantindo uma transição suave entre a vida académica e a profissional.

Para isso, a UC divide-se em duas componentes:

- Prática de Ensino Supervisionada (PES), através da qual o estudante vivencia a prática profissional sendo inserido num contexto real (escola). Durante este processo é acompanhado por dois docentes: Professor Cooperante (PC), da escola na qual foi inserido - supervisiona o estudante durante a sua integração no contexto escolar e apoia a sua intervenção na mesma; Professor Orientador (PO), da Faculdade - elo entre a escola e a faculdade.
- Relatório de Estágio (RE).

O estágio profissional caracteriza-se como uma fase fundamental da carreira docente, Leite (2023) atribui-lhe esta importância afirmando que durante o estágio curricular supervisionado que o futuro professor irá adquirir os conhecimentos pedagógicos, assim como as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

Além do conhecimento necessário para a função, o estágio profissional permite também o envolvimento com o contexto escolar envolvente, “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica” (Batista et al., 2014, p.78).

A sua importância não vem sem as suas dificuldades, este período é complexo e, muitas vezes, um choque com a realidade, tal como caracterizado por Silva (1997). Este choque, tão natural de um primeiro contacto, pode perdurar por um período temporal variável (Simões, 2008), ser intenso e desafiador (Favatto e Both, 2023) e até mesmo sujeitar o estagiário a sentimentos como o medo e a ansiedade (Lopes & Rhoden, 2023).

Este contacto com a realidade é, no entanto, fundamental. Segundo Batista et al. (2014) “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (p. 81). Este sentimento é ainda reforçado por Queirós (2014) “(...) é no contacto com os espaços reais que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão” (p. 68).

Esta nova realidade e o desenvolvimento profissional que esta proporciona estará sempre sujeita à experiência passada do estagiário enquanto aluno. Será impossível dissociar as

crenças e concepções adquiridas durante este período, vindo estas a ser parte integrante do futuro professor.

Batista et. al (2014) explica que a aprendizagem da docência não tem o seu começo apenas quando a carreira profissional começa, esta é um processo contínuo que se iniciou logo que o sujeito entrou para a escola e se desenvolveu ao longo da sua vida.

Eu, enquanto ex-aluno, sempre fui um apaixonado pelo Desporto e Educação Física. Ao longo da minha vida na escola adquiri uma série de concessões positivas relativamente à disciplina e a sua lecionação. O grupo docente da escola foi ao encontro com as minhas expectativas iniciais tendo facilitado a incorporação destas minhas ideias pré-concebidas na minha prática profissional.

A influência do grupo docente da escola foi uma peça fundamental para a minha experiência enquanto estagiário, o sentimento de pertença à equipa criou um contexto favorável para que eu, enquanto professor inexperiente, explorasse as várias vertentes da profissão de forma controlada.

A equipa apresenta-se como uma concessão muito própria do Desporto. Esta fomenta valores e apresenta-se como uma ferramenta muito útil ao apoio do desenvolvimento dos seus integrantes.

Eu, enquanto praticante de Desporto durante toda a minha vida, reconheço esta importância, o trabalho em equipa permite-nos ultrapassar os nossos próprios limites enquanto criamos laços com os nossos colegas.

A EF é um contexto que pode beneficiar muitíssimo do trabalho em equipas, as metas da disciplina alinham-se com as valências proporcionada por este.

Apesar dos benefícios, uma equipa depende dos seus integrantes para ser funcional. Esta tem de ser capaz de cooperar pelo objetivo comum priorizando o coletivo em prol do sucesso individual.

Esta problemática é muito discutida na atualidade desportiva e, mais concretamente, no âmbito da EF. Qual será o melhor método de formação de equipas nas aulas de EF?

2. Enquadramento Pessoal

O meu nome é Simão da Costa Mateus e tenho 22 anos. Sou natural de Braga, onde nasci a 6 de setembro de 2002 e onde sempre vivi.

Comecei o meu percurso académico na Escola Básica de Ortigueira onde fiz o ensino primário, dei continuidade aos estudos na Escola EB 2 e 3 de Palmeira onde cumpri o 2º e 3º ciclo. Por fim realizei o ensino secundário na Escola Secundária Sá de Miranda na opção de Ciências e Tecnologias.

Durante este processo fui um bom aluno, os meus pais sempre procuraram realçar a importância das notas e como estas seriam importantes para o meu futuro pelo que faziam questão de me acompanhar na vida escolar.

Apesar dos bons resultados, a escola era principalmente um local de convívio, as aulas desempenhavam um papel secundário na minha perspectiva. Nunca tive um rumo definido, procurava ter as melhores notas possíveis para manter o leque de oportunidades aberto quando chegasse à altura de decidir.

Dentro da monotonia da rotina escolar havia um momento que eu aguardava ansiosamente todos os dias, a aula de Educação Física. Nesta podia me libertar e ser realmente eu, fosse modalidades coletivas ou ginástica procurava sempre dar o meu melhor.

O Desporto desempenhou um papel preponderante durante a minha vida, desde cedo que me envolvi em várias modalidades como a natação, capoeira e o futebol. Além disso ligações familiares com outras modalidades tornou-me muitíssimo interessado em Desporto no geral.

O futebol em particular assumiu o destaque durante a minha adolescência, joguei futebol federado durante 6 anos tendo este ciclo sido interrompido pelo Covid-19.

Assim que terminei o secundário procurei ingressar de imediato no ensino superior, no entanto ainda me encontrava perdido relativamente a qual seria o meu destino. Foi um longo processo onde vários rumos foram equacionados.

Apesar do meu gosto pelo Desporto, nunca tinha equacionado prosseguir os estudos neste ramo. O papel dos meus pais foi fundamental para me elucidar quanto às saídas profissionais e a sua relevância para a sociedade.

Acabei por ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, nesta realizei a licenciatura em Ciências do Desporto com especialização no treino do futebol.

Durante a mesma tive a oportunidade de contactar com os mais diversos contextos e personalidades, permitiu-me também estagiar no Sporting Clube de Braga enquanto treinador de uma das suas equipas de formação o que consequentemente me atribuiu o 1º nível de treinador de futebol.

Após terminar a licenciatura, mais uma vez surgem dúvidas quanto a que rumo tomar.

Pretendia dar continuidade a minha formação na Faculdade tendo a possibilidade de ingressar no Mestrado em Treino Desportivo ou em Ensino. Não foi uma opção fácil pois eram me apresentados argumentos a favor de ambas as partes.

No final acabei por optar em seguir o mestrado em Ensino, decisão essa que me deixa satisfeito até hoje.

Entretanto iniciei também a minha vida profissional através do Colégio D. Diogo de Sousa. Neste sou um dos professores do projeto extracurricular “FutEscola” onde dou aulas de futebol a alunos de várias camadas etárias.

Estava muito entusiasmado para iniciar esta aventura, sem dúvida que iria ser um ano letivo repleto de aprendizagem. Estava também consciente que esta experiência iria ser uma oportunidade única para vivenciar a vida docente de forma protegida então iniciei o ano letivo com vontade em experimentar e participar em tudo aquilo que o estágio e a escola tinham para oferecer.

3. Enquadramento Institucional do Estágio Profissional

3.1. A Escola Cooperante

O estágio foi realizado, em Braga, na Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS).

Esta escola destaca-se por, desde 2018, possuir uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento (UAARE). Este projeto visa ajudar jovens atletas a conciliar os estudos com a prática desportiva.

As UAARE têm como principal objetivo proporcionar uma coordenação eficaz entre as escolas, os encarregados de educação, as federações desportivas e seus representantes.

Esta articulação procurar conciliar a atividade académica com a prática desportiva, no regime de alto rendimento, dos alunos/atletas da escola que frequentam, de forma a zelar pelo sucesso desportivo e académico dos alunos. É de salientar que este projeto é destinado àqueles alunos que representam seleções nacionais ou que lhes foi atribuído um elevado potencial desportivo.

Para o âmbito da EF, a ESAS possui ótimas instalações, sendo estas: um pavilhão gimnodesportivo, dois campos exteriores, dois ginásios e uma pista de atletismo que conta ainda com caixa de areia. Estes são distribuídos pelos professores de forma rotativa podendo esta rotação ser consultada no *roulement*.

“Estou bastante entusiasmado para começar o ano letivo. Após a visitar a ESAS, fiquei com boa impressão do ambiente e cultura da mesma. Conheci também alguns dos professores do departamento de Educação Física, todos se mostraram disponíveis para ajudar!”

Diário de Bordo – Reflexão após primeiras visitas à ESAS

3.2. O Professor Cooperante

O Professor Cooperante (PC) é aquele responsável pela supervisão pedagógica. Este procura apoiar o desenvolvimento profissional do professor estagiário e aprimorar as suas práticas educativas (Pais-Vieira et al., 2021).

Além disto, o PC surge também como uma figura orientadora do professor estagiário.

O PC, enquanto professor experiente, deve ajudar o professor estagiário a orientar o seu futuro percurso na profissão, procurando gerir as expectativas e exigências da escola com as da faculdade (Silva et al., 2014).

Com isto poderá se dizer que a função do PC ultrapassa a mera supervisão.

A meu ver, o PC foi para mim uma figura preponderante na formação da minha identidade profissional e também do meu crescimento pessoal. Ao longo do ano foi compartilhando conhecimento e experiências de vida que me permitiram refletir e, de forma fundamentada, estruturar novas concessões do que é a Escola e o papel da EF na mesma.

A influência do PC foi muito além da experiência pedagógica tendo sido um mentor para o meu futuro profissional e pessoal.

3.3. O Professor Orientador

O Professor Orientador (PO) apresenta-se enquanto o elo entre a Faculdade e a Escola Cooperante (Batista, 2014).

O PO assume um papel mais afastado da prática diária, no entanto, surge como uma figura muito importante aquando das suas intervenções pontuais e críticas do processo pedagógico.

A intervenção experiente e fundamentada do PO torna-o uma referência importante para o crescimento profissional do professor-estagiário.

3.4. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE), além das figuras já mencionadas, cumpre também um papel muito importante no estágio profissional.

A presença de alguém nas mesmas circunstâncias do nosso lado é um porto seguro importante para lidar com as dificuldades emergentes de uma nova experiência.

Com o NE pude partilhar tanto conquistas como dificuldades, o nosso convívio foi sempre um apoio que nos permitiu dar o nosso melhor durante o ano letivo.

Segundo Barros et al. (2018), o NE é importante para a formação de expectativas e influencia o impacto das primeiras experiências no estágio-profissional, além disso desempenha também um papel relevante na configuração da identidade profissional do professor-estagiário.

Posso orgulhosamente dizer que o NE teve um impacto muitíssimo positivo na minha primeira vivência enquanto professor.

3.5. A Turma Residente

A minha turma era constituída por 27 alunos, 20 alunos do sexo masculino e 7 alunas do sexo feminino.

Durante a aula de apresentação procurei conhecer a turma, fiquei a saber que a turma é bastante ativa sendo que grande parte da mesma prática desporto fora da escola.

Aqui surge uma particularidade interessante da turma: 10 alunos da turma pertencem ao programa UAARE, 7 dos quais praticantes de futebol.

Estas circunstâncias contribuíram para criar um clima motivante para mim, a presença destes alunos com um nível de aptidão para a prática desportiva diferenciado foi um desafio que despertou o meu interesse.

No decorrer do ano letivo a turma mostrou-se empenhada para a disciplina de EF e não ocorreram momentos de indisciplina graves o que facilitou a minha intervenção pedagógica.

A presença dos alunos UAARE foi um desafio, tal como esperado, pois a assimetria de competências da turma foi um assunto recorrentemente refletido durante o meu planeamento e intervenção.

“A presença de tantos alunos UAARE cativa-me bastante, antecipo que estes alunos venham a ser bastante desafiantes para mim. Com certeza será delicado gerir as capacidades e necessidades destes alunos comparativamente aos restantes colegas da turma.”

Diário de Bordo – Reflexão da aula 1-2

3.6. A Turma Partilhada

Além da turma de 10º ano tive ainda a oportunidade de lecionar uma Unidade Didática de Futebol a uma turma de 6º ano, na Escola Básica 2,3 de Nogueira.

Esta foi uma experiência diferente que me permitiu vivenciar um contexto distinto enquanto professor de EF. A escola, a faixa etária e a organização da prática foram totalmente diferentes daquela que tinha vindo a conhecer no ensino secundário sendo o contacto com esta realidade distinta importante para o meu desenvolvimento pessoal.

Na prática a minha intervenção teve de ser adaptada à faixa etária. Foi necessário adaptar tanto a linguagem utilizada, procurei simplificar o meu discurso e feedback, como as atividades propostas, dado o perfil dos meus novos alunos.

Durantes estas foi onde senti uma maior disparidade para com o ensino secundário, na execução de uma dada tarefa senti que o empenhamento motor dos alunos é muito mais autónomo no sentido em que a minha intervenção não é necessária para garantir que todos os envolvidos se envolvam na prática.

Há, de um modo geral, um maior empenhamento motor na turma de 2º ciclo que lecionei, no entanto, e dada a faixa etária, a minha intervenção menos incisiva na gestão do empenhamento foi compensada pela necessidade em gerir conflitos que, não sendo nunca graves, implicam a minha gestão para resolver e garantir o bom funcionamento da aula.

Este tipo de situações é já raro no ensino secundário onde a, esperada, maior maturidade dos alunos permite-lhes assumir responsabilidades das suas atitudes e respeitar a opinião do próximo.

“O ensino secundário cativou-me mais que o 2º ciclo pois a maior competência prática permite e exige conteúdos mais complexos. O perfil dos alunos permite-me também criar dinâmicas interessantes como climas competitivos ou cooperativos de diferentes modos contribuindo para uma experiência mais personalizada.”

Diário de Bordo – Reflexão após última aula à turma
partilhada

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

4.1. A Educação Física

A Educação Física, nos últimos anos, tem sido marginalizada. Cada vez mais é lhe atribuída menor relevância no contexto educacional, tal como é observado por Graça (2014).

A sua importância no currículo escolar é discutida, cada vez mais tem sido desvalorizada apesar das suas características únicas.

A Educação Física permite adquirir competências motoras, sociais e afetivas, tal como investigado por Bailey (2006).

Bailey (2006) salienta ainda que estes benefícios não ocorrem automaticamente, para os alunos beneficiarem da Educação Física é necessária a gestão de alguns fatores como atribuir tempo curricular suficiente à disciplina e garantir a qualidade da implementação do currículo por parte dos professores.

Numa sociedade cada vez mais sedentária, a Educação Física surge como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de hábitos saudáveis. Mackenzie et al. (2012) reforça este sentimento salientando que a constante desvalorização da Educação Física e da sua componente prática tem impactado negativamente a saúde infantil.

A restituição do valor da Educação Física é um desafio para toda uma nova geração de professores da disciplina. A sensibilização dos seus benefícios é fundamental, no entanto a mudança tem de partir de nós que escolhemos a Educação Física

enquanto ramo. É o nosso dever respeitar a integridade da disciplina e mostrar à sociedade a sua relevância.

4.2. Planeamento

O planeamento é uma estratégia preponderante para a atividade de um professor. Segundo Andrade et al. (2020) este caracteriza-se como um conjunto de decisões que precedem a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito da Educação Física, o planeamento assume uma posição preponderante na estruturação da intervenção do professor devido à natureza particular da disciplina.

Condicionantes como a diversidade dos espaços de aula (interior, exterior, ginásio, campo, entre outros) ou a necessidade de garantir a segurança e a inclusão dos alunos na prática dificultam a orientação do processo pedagógico da disciplina da Educação Física podendo comprometer a integridade do mesmo.

A importância do planeamento é realçada por estas dificuldades, afinal, este providencia uma intenção pedagógica estruturada que vai ao encontro dos objetivos propostos a serem alcançados e as estratégias que serão implementadas seja a curto, médio ou longo prazo (Andrade et al., 2020).

Posto isto realizei o planeamento em três níveis distintos, de forma a sustentar a minha intervenção. Estes foram: Planeamento Anual, Unidade Didática (UD) e Plano de Aula (PA). Podem ser consultados documentos exemplares de cada um nos anexos.

4.2.1 Plano anual

Segundo a Direção Geral da Educação (2018) o 10º ano tem como finalidade a revisão dos conteúdos desenvolvidos durante os anos anteriores. Procura-se que esta revisão permita que os alunos cresçam, experimentem ou, em caso de necessidade recuperem aprendizagem que não tenham sido consolidadas.

Consideramos então o 10º ano como um ano de consolidação das aprendizagens visando permitir que venham a ser feitas escolhas sustentadas nos anos seguintes.

Para isto, o programa sugere que, em EF, os alunos sejam expostos a pelo menos 6 matérias das diferentes subáreas, sendo estas: jogos desportivos coletivos (2), ginástica (1), atividades rítmicas expressivas (1) e atletismo, patinagem, raquetas e outras (2).

Além disso é necessário ainda abordar as áreas às quais a EF se estende como a aptidão física, através dos testes FitEscola, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais.

Com estas orientações procurei equacionar a variedade de modalidades previstas com o material e espaços disponíveis para as minhas aulas. Esta última condicionante mostrou-se como o maior desafio para o planeamento.

A distribuição dos espaços de aula, o roulement, é definido pelo Departamento de EF, este consta com 5 espaços distintos. Cada espaço conta com características únicas que incentivam à operacionalização de determinadas modalidades, mas que dificultam, também, a prática de outras.

Face a esta variabilidade de contextos que variam a cada aula decidi que a prática distribuída seria a melhor metodologia a adotar permitindo-me assim explorar as potencialidades de cada espaço.

Por conseguinte, o meu principal objetivo neste planeamento foi agrupar as modalidades mediante as condições do contexto, nomeadamente, o espaço e material de aula disponível, tal como as decisões do Departamento de EF. Esta última condição revelou-se preponderante na distribuição das matérias no plano anual, já que a organização natural da disciplina na escola é por prática distribuída.

Após equacionar cada espaço e definir as matérias a abordar em cada um destes, reparti-as equilibradamente, procurando, quando pertinente, agrupar várias matérias por aula.

Decidi adotar esta metodologia pois, visto que a intencionalidade do 10º ano é rever e consolidar conteúdos então um maior número de estímulos será favorável à aprendizagem dos alunos.

Além disso, a ocorrência de mais do que uma modalidade seria algo motivador para os alunos visto que nem todas as modalidades são apreciadas da mesma maneira. Como a aula não seria dedicada exclusivamente a uma única modalidade haveria sempre a possibilidade de ser abordada outra que os alunos desfrutassem mais.

Esta reflexão manteve-se e foi comprovada durante o ano letivo. A turma respondeu positivamente à metodologia mostrando agrado na dinâmica fluída entre modalidades tornando a aula mais interessante.

A dinâmica instaurada foi particularmente útil, para mim enquanto professor, na gestão das modalidades menos apreciadas como a Dança ou Atletismo em que a alternância com outra mais popular como o Futebol facilitou-me a gestão da aula.

Do ponto de vista didático, para garantir que os conteúdos foram lecionados devidamente, foi sempre definido uma matéria prioritária. Esta era definida com base nas necessidades dos alunos, planeamento da Unidade Didática e o contexto da aula em particular.

Em termos práticos, a modalidade prioritária usufruía de um maior foco do meu feedback e orientação. É importante esclarecer que em nenhum momento nenhuma das modalidades em prática foi desvalorizada, naturalmente a minha atenção e intervenção nunca deixou de se dividir entre todos os alunos e situações de aprendizagem.

Após vários momentos de reflexão e análise, o plano anual começou a ganhar forma. Apesar de compreender a importância desta ferramenta tive sempre consciente que esta não era um produto final pois iriam surgir ainda muitas condicionantes como a

prestação dos alunos ou condições atmosféricas que viriam a sujeitar a planificação a ajustes constantes.

Com isto, a elaboração do plano anual foi preponderante para garantir uma gestão racional dos conteúdos lecionados no decorrer do ano. A inevitabilidade de o ajustar constantemente foi um exercício comum, mas que contribuiu para me manter ligado ao processo criando a necessidade de me adaptar e identificar problemas.

“Acredito que o plano anual será uma ferramenta fundamental para garantir que mantenho os conteúdos organizados ao longo do ano. Sem dúvida que este vai sofrer várias alterações, o PC alerta-me constantemente para isso, no entanto sinto estas serão fáceis desde que me mantenha organizado.”

Diário de Bordo – Reflexão do planeamento anual

4.2.2 Unidades Didáticas

Na UD, elaborada para cada modalidade, consta a progressão estruturada dos conteúdos a lecionar e em que momentos (aulas) estes serão abordados.

Para a elaboração destas é fundamental conhecer o nível em que os alunos se encontram, de forma a reconhecer o ponto de partida e poder planear de acordo com isso.

Assim que aferido o nível da turma, é necessário enquadrar o nível reconhecido numa etapa ou fase da progressão pedagógica de cada modalidade.

Este exercício foi tão fácil quanto mais conhecimento eu tinha da modalidade em questão. Em modalidades como o Futebol ou Voleibol o diagnóstico foi rápido e o seu posicionamento na progressão foi simples.

O mesmo aconteceu em modalidades em que os alunos tinham poucas vivências como no caso da Dança onde a limitada experiência dos alunos os colocou imediatamente no ponto de partida da progressão de conteúdos.

Por fim, após reconhecer o nível da turma e sua posição na progressão pedagógica, foi necessário definir objetivos para cada modalidade. Estes objetivos foram fundamentais para orientar o processo pedagógico de cada modalidade ajustando a progressão às necessidades da turma. Estes objetivos foram tão ambiciosos quanto maior o domínio da modalidade; no meu caso particular o Futebol revelou-se como a modalidade onde a turma, de forma geral, mais dominava enquanto a Dança foi aquela mais conservadora.

A estruturação das UD foi orientada pelo modelo de Vickers (1990), onde cada uma foi subdividida em quatro domínios distintos: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

Naturalmente, à semelhança do planeamento anual, a Unidade Didática foi também alvo de ajustes constantes. Ao longo do ano letivo vários imprevistos vão

acontecendo o que condiciona a minha atividade enquanto professor e aplicação do planejamento, nestas situações procurei adaptar-me rapidamente às condições impostas tentando zelar pela integridade da progressão pedagógica.

4.2.3 Plano de Aula

O plano de aula (PA), operacionaliza na prática as opções tomadas no planejamento anual e na unidade didática de cada modalidade com base no contexto de cada aula.

O PA lista as situações de aprendizagem que serão aplicadas com base em um ou mais objetivos. Estes objetivos serão aqueles sobre o qual o professor gere a aula orientando a sua intervenção e feedback ao encontro do cumprimento destes.

Os PA, únicos para cada aula, foram o exercício mais prevalente na minha rotina enquanto professor. A seleção das situações de aprendizagem a aplicar e adequá-los tanto à turma como ao espaço da aula foi algo que promoveu vários momentos de reflexão.

À medida que me familiarizava com a turma e contexto a redação deste recurso foi sendo cada vez mais rápida.

Muitas vezes, apesar do meticuloso planejamento, o PA não foi cumprido como previsto devido a imprevistos ou necessidades que foram surgindo.

Rapidamente compreendi que, enquanto professores, o PA é uma ferramenta muito útil, mas não pode ser algo estanque.

O plano de aula, muitas vezes referido pelo PC como “projeto de aula”, surge como uma orientação da mesma. Esta desenrola-se num ambiente aberto, sujeito a mudanças constantes como a meteorologia, na qual participam um grupo de alunos em que cada um é uma variável em si.

Este contexto volátil torna qualquer planejamento tão bom quanto a nossa capacidade de o adaptar às condições únicas que cada aula nos apresenta.

Diferentes planos exigem diferentes formas de intervenção, o feedback é uma ferramenta versátil que, mediante o objetivo do PA, foi sendo ajustado. Em aulas introdutórias de uma dada habilidade motora ou conceito este foi mais frequente e descritivo enquanto que, e no decorrer do ano letivo, em momentos de consolidação este foi mais esporádico e individualizado.

Além da natureza da aula também a modalidade abordada também influenciou o tipo de feedback. Em modalidades cujas habilidades são mais fechadas como a Ginástica ou Dança procurei ser mais interventivo enquanto que naquelas mais abertas como as modalidades coletivas decidi atribui maior autonomia à turma sendo o meu feedback mais orientador do que prescritivo.

4.3. Modelos Pedagógicos

No decorrer do ano letivo a minha intervenção foi-se adaptando ao meio.

Durante o mesmo tive a oportunidade de utilizar diferentes metodologias, através destas procurei que os alunos desfrutassem o máximo das aulas aproximando-os do processo de aprendizagem.

Um modelo pedagógico é descrito por Hastie e Casey (2014) como um método de organizar o currículo, priorizando a aprendizagem e o ensino, com a finalidade de atingir resultados de aprendizagem definidos.

4.3.1. Modelo de Instrução Direta

Inicialmente o Modelo de Instrução Direta (MID) surgiu como uma ferramenta na qual pude refugiar algumas das minhas incertezas em relação ao processo.

Rink (1993) vê o MID como o modo ideal quando o conteúdo a ser transmitido possui uma estrutura hierárquica e está focado nas habilidades básicas. Graça e Mesquita (2009) reconhecem que a utilidade do mesmo é particularmente clara na fase inicial da instrução e na introdução de habilidades técnicas, permitindo uma melhor gestão da aula.

Através deste modelo, o professor gere, através da liderança, o processo de ensino-aprendizagem centrando em si as decisões e orientação.

No começo do ano letivo esta abordagem facilitou a gestão da turma, permitiu-me conhecer os alunos num ambiente controlado por mim e prepará-los para as dinâmicas que visava instaurar.

Este método desempenhou ainda um papel importante em modalidades como a Dança e Ginástica onde a natureza das mesmas preza técnica rigorosa e uma supervisão constante do desempenho dos alunos.

4.3.2. Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

Uma importante parte do currículo da EF é dedicado às modalidades coletivas. Esta distribuição foi ao encontro às preferências da turma.

A minha abordagem perante estas procurou sempre ser centrada no jogo, a meu ver, e como suportado por Graça e Mesquita (2013), os objetivos para estas modalidades não se devem centrar na técnica isolada de cada habilidade motora da modalidade, deve englobar também a tática e a compreensão da mesma permitindo aos alunos agir racionalmente no jogo através de tomadas de decisão consciente.

O Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGfU*), como clarificado por Graça e Mesquita (2013) é uma resposta

à abordagem tradicional do ensino excessivamente centrado na técnica descontextualizada do jogo.

O jogo, enquanto um fenómeno dinâmico e imprevisível requer dos participantes uma compreensão do mesmo de forma a tomarem decisões contextualizadas e assim tirarem partido do seu reportório técnico. O ensino destas habilidades de forma isolada retira toda a contextualização das mesmas prejudicando a aprendizagem do aluno.

A aprendizagem, no contexto do jogo, é a capacidade do aluno interpretar e identificar possibilidades de ação no jogo e atuar sobre estas com intencionalidade visando os objetivos do jogo. Graça e Mesquita (2013) referem ainda que este modelo procura centrar o processo no aluno apelando à sua reflexão acerca do que fazer e quando fazer permitindo uma variedade de soluções adaptadas às capacidades e valências de cada aluno.

Esta abordagem holística do jogo leva Metzler (2011) a sugerir que este modelo pedagógico prioriza o domínio cognitivo enquanto motor do desenvolvimento psicomotor. O ênfase no desenvolvimento de um aluno inteligente facilitará a compreensão e aplicação dos conteúdos técnicos.

Posto isto, após posicionar a turma na progressão de cada modalidade coletiva, foi selecionado o formato de jogo mais adequado tendo sido o meu feedback sempre contextualizado com o jogo a decorrer.

4.3.3. Modelo de Educação Desportiva

Assim que terminou o 1º Período, e passado o tempo de adaptação ao contexto, decidi finalmente introduzir o MED na minha intervenção. Este modelo, sobre o qual levava uma grande curiosidade, foi peça central do meu planeamento para o resto do ano letivo.

A sociedade contemporânea é um desafio constante para a escola devido à sua rápida mudança e necessidades crescentes. (Farias et al., 2017)

Atualmente existe a necessidade emergente de desenvolver indivíduos autónomos e críticos do meio social e cultural envolvente (Kirk, 2010), esta procura levou à adoção de novos processos educacionais tanto de professores como alunos que apresentam uma perspetiva construtivista centrada no aluno (Tannehill et.al., 2013).

A minha visão da turma foi ao encontro da proposta de Gracey (1975) que descreve a sala de aula enquanto um espaço onde um grupo de indivíduos com diferentes experiências, conhecimentos e expectativas convivem.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) surge desta renovação do ensino, é um modelo pedagógico que procura desenvolver alunos competentes, conhecedores e

entusiastas pelo Desporto através de uma experiência desportiva autêntica na Educação Física (EF) (Siedentop et al., 2011)

Segundo Tendinha et al. (2021), este foi criado pois a EF encontra-se, indevidamente, limitada ao ensino da componente técnica e tática de cada modalidade sendo que, através do MED, e como documentado por Siedentop, é possível proporcionar uma experiência desportiva mais autêntica adaptada ao contexto escolar. Siedentop et al. (1994) desenvolve mencionando que a EF deveria cultivar a cultura desportiva e gosto pela prática dos seus alunos criticando, desta forma, o papel da EF convencional.

Tannehill et al. (2013) afirma que a mudança do foco no exercício físico convencional para abordagem que dá ênfase no Desporto representou um momento importante no desenvolvimento do currículo da EF em todo o mundo. O MED surge enquanto um facilitador desta mudança permitindo explorar esta nova faceta da disciplina através de um processo estruturado.

Para alcançar a autenticidade pretendida Siedentop et al. (1994) desenha o MED a partir de seis características basilares: a utilização de temporadas, equipas, competição formal, funções, recordes e eventos culminantes.

O trabalho em equipa em contexto de MED evidencia várias vantagens como um maior interesse, envolvimento e disponibilidade para as aulas de EF, tal como um maior sentido de pertença e desenvolvimento de sinergias entre alunos (Farias et al., 2017).

No âmbito deste trabalho o MED foi utilizado durante o 2º e 3º Período, inicialmente as equipas foram criadas de um modo heterogéneo em que cada equipa foi constituída por alunos de diversos níveis de capacidade.

Estes grupos mantiveram-se até ao final do ano, a pesquisa de Wynne e Walberg (1994) complementou a ideologia de Siedentop concluindo que a persistência dos grupos por pelo menos uma temporada do MED não só é necessário para o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas é também preponderante para atingir os objetivos característicos do modelo.

Com isto optei por manter a constituição das equipas, no entanto senti que a heterogeneidade das equipas alternava entre benéfica e limitadora no decorrer das aulas.

Esta problemática foi tema central do meu projeto de investigação, este será discutido na Área 3.

5. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade

Além da intervenção em contexto de aula, tive também a oportunidade de me envolver com uma panóplia de projetos que vinculam o professor à escola. Esta participação foi uma mais-valia para a minha formação, enriqueceu a minha experiência expondo-me a uma perspetiva mais ampla das diferentes dimensões do ensino.

Neste capítulo irei descrever a minha intervenção nas diferentes vertentes em que participei, mencionando e refletindo sobre a sua preponderância para o desenvolvimento da minha identidade profissional enquanto Professor.

5.1. Direção de Turma

O Diretor de Turma desempenha um papel fundamental na escola, especialmente enquanto mediador de conflitos que se estendem para além do espaço escolar. Além disso, assume várias responsabilidades burocráticas e precisa desenvolver competências específicas para coordenar eficazmente as suas múltiplas funções (Boavista & de Sousa, 2013).

Para estes autores o diretor de turma é um gestor pedagógico que conecta os encarregados de educação, alunos e o restante conselho de turma. É a sua responsabilidade mediar a colaboração entre os professores para promover um crescimento intelectual e pessoal dos seus alunos.

A minha participação na direção de turma proporcionou-me um contacto direto com a complexidade da função.

Através do horário de atendimento e da participação das reuniões pude compreender em primeira mão que a turma estende-se muito para além dos seus alunos sendo necessário ser consciente que os encarregados de educação também levantam desafios ao Professor e como este gere a sua atividade pedagógica.

Pude também participar nas reuniões de conselho de turma nomeadamente na sua preparação. Nestas pude interagir com os restantes professores da turma contactando assim com diferentes perspetivas. Foi particularmente interessante discutir os problemas que cada um dos professores tinha na sua aula e que tipo de estratégias poderiam ser aplicadas para os resolver.

“Contactar com os encarregados de educação é muito diferente da minha intervenção com os alunos. Dou muito valor à experiência com a diretora de turma pois está-me a permitir lidar com os encarregados de educação e toda a burocracia associada à função de forma segura. Acredito que esta experiência irá ser fundamental para o meu futuro profissional.”

Diário de Bordo – Reflexão “Direção de Turma”

5.2. Desporto Escolar

O Desporto Escolar é uma iniciativa complementar ao currículo, sob a tutela do Ministério da Educação. Os seus objetivos são, principalmente, focados no ensino e na pedagogia, no entanto reconhece também a importância da competição (Resende et al., 2014).

No decorrer do ano letivo pude acompanhar o grupo de ginástica da escola. Através da minha participação nos treinos e competições pude aprender muito sobre a modalidade, bem como métodos alternativos de gestão de grupo.

Este novo conhecimento específico, bem como a exposição a uma nova metodologia de treino, contribuíram para uma experiência muito rica para o meu desenvolvimento profissional sendo tudo isto transferível para as minhas aulas.

“Inicialmente fiquei algo apreensivo pois a escola apenas conta com ginástica enquanto modalidade praticada, no entanto tem sido uma experiência muito rica. O envolvimento com o grupo de ginástica tem contribuído para o meu conhecimento específico da modalidade, além disso tenho desenvolvido uma nova apreciação pela mesma.”

Diário de Bordo – Reflexão “Desporto Escolar”

5.3. Troféu ESAS

O Troféu ESAS é uma iniciativa organizada anualmente pelo departamento de EF. Este consiste num torneio constituído por várias provas de diversas modalidades.

Para este ano letivo o departamento selecionou as seguintes provas: Torneio de Badminton, Feira de atividades, Prova de Atletismo, Torneio de Voleibol e Canoagem.

O núcleo de estágio teve sempre uma função durante a preparação de todas as provas. Estivemos encarregues de várias vertentes da organização de um evento desportivo como a calendarização, divulgação, planeamento e o próprio supervisionamento.

Foi uma iniciativa muito divertida para todos os envolvidos, o ambiente positivo permitiu conviver com os restantes docentes e alunos de uma forma descontraída fomentando laços e afinidades.

“O Troféu ESAS é um dos pontos altos do ano letivo na escola. Tenho procurado envolver-me tanto quanto pertinente na preparação dos eventos. Os eventos em si são uma ótima oportunidade para conhecer a restante comunidade escolar, estes dão-me também a oportunidade de criar laços com os meus colegas de Educação Física”

Diário de Bordo – Reflexão “Troféu ESAS”

6. Área 3 - Organização de Grupos em Educação Física: Estudo de Caso sobre os Impactos da Formação de Grupos Homogêneos e Heterogêneos na Aprendizagem e Motivação dos Alunos do Ensino Secundário

Um Olhar a Partir da Perspetiva dos Alunos

Resumo

O presente estudo analisou o impacto da organização dos grupos - homogênea e heterogênea - nas aulas de Educação Física, com foco na motivação, no desafio percebido e na inclusão dos alunos do ensino secundário. Partindo do pressuposto de que a heterogeneidade é inevitável em contexto escolar, foi colocado em evidência o problema do equilíbrio desafio–competência (Csikszentmihalyi, 1990), muito importante para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. A investigação assumiu a forma de um estudo de caso, desenvolvido com uma turma de 10.º ano (25 alunos, 15–16 anos). A intervenção consistiu na realização de dois torneios internos: um de andebol, organizado de forma homogênea (alunos agrupados por nível de competência), e outro de voleibol, estruturado de forma heterogênea (alunos com diferentes níveis de competência). A recolha de dados realizou-se através de entrevistas semiestruturadas, posteriormente sujeitas a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com validação por **member checking** (Lincoln & Guba, 1985). Os resultados evidenciaram que a organização homogênea favoreceu a competitividade equilibrada, a intensidade do jogo e a progressão técnica, sendo particularmente valorizada pelos alunos mais proficientes. Contudo, limitou oportunidades de inclusão e aprendizagem por observação. Por sua vez, a organização heterogênea promoveu a cooperação, a solidariedade e a inclusão, beneficiando sobretudo os alunos menos capazes, mas revelou menor estímulo competitivo para os mais dotados. A discussão confirma que nenhuma metodologia, isoladamente, responde de forma plena às necessidades pedagógicas da turma. A homogeneidade reforça o desafio e a exigência, enquanto a heterogeneidade valoriza a entreadajuda e o desenvolvimento social. Assim, a estratégia mais adequada consiste numa gestão pedagógica flexível, alternando entre as duas metodologias em função dos objetivos e características do grupo. Concluiu-se que o papel do professor de Educação Física vai além da simples transmissão de conteúdos, assumindo-se como gestor de ambientes de aprendizagem. Implicações práticas incluem a necessidade de diferenciação pedagógica, valorização da competição como recurso educativo e escuta ativa das perceções dos alunos. A amostra reduzida revela-se como uma das principais limitações do estudo, além disso a natureza qualitativa da investigação, sugerindo-se futuros estudos com maior abrangência, diversidade de contextos e metodologias mistas

Palavras-chave: Educação Física; formação de grupos homogêneos e heterogêneos; motivação; aprendizagem; estudo de caso

Abstract

This study examined the impact of group organisation — homogeneous and heterogeneous — in Physical Education lessons, focusing on students' motivation, perceived challenge, and inclusion in secondary education. Starting from the recognition that heterogeneity is an inevitable feature of school settings, the study highlighted the issue of balancing challenge and competence (Csikszentmihalyi, 1990), which is crucial for student engagement in the learning process. The research adopted a case study design, carried out with a 10th-grade class (25 students, aged 15–16). The intervention consisted of two internal tournaments: one in handball, organised homogeneously (students grouped by competence level), and another in volleyball, structured heterogeneously (students grouped with peers of varying competence levels). Data collection was conducted through semi-structured interviews, which were subsequently subjected to thematic content analysis (Bardin, 2011), with validation through *member checking* (Lincoln & Guba, 1985). The results showed that homogeneous grouping enhanced balanced competitiveness, game intensity, and technical progression, being particularly valued by the more proficient students. However, it limited opportunities for inclusion and peer learning. In contrast, heterogeneous grouping fostered cooperation, solidarity, and inclusion, benefitting less skilled students, though it offered less competitive stimulation for the more advanced. The discussion confirms that neither methodology, when applied in isolation, adequately addresses the pedagogical needs of the class. Homogeneity reinforces challenge and rigour, whereas heterogeneity enhances peer support and social development. Thus, the most suitable strategy lies in flexible pedagogical management, alternating between the two methods according to the lesson's objectives and the group's characteristics. It was concluded that the role of the Physical Education teacher goes beyond the simple transmission of content, encompassing the management of learning environments. Practical implications include the need for pedagogical differentiation, the use of competition as an educational tool, and active listening to students' perceptions. The main limitations of the study relate to the small sample size and the qualitative nature of the research, suggesting the need for future studies with broader scope, more diverse contexts, and mixed methods approaches.

Keywords: Physical Education; homogeneous grouping; heterogeneous grouping; motivation; learning; case study.

6.1. Introdução

Em Educação Física, a heterogeneidade é uma realidade inevitável: cada turma é composta por alunos com diferentes níveis de aptidão física, experiências prévias, motivações e estilos de aprendizagem. Esta diversidade presente nas escolas, para Cortesão (1998) é uma fonte de riqueza através da qual é possível obter resultados positivos no processo de ensino aprendizagem.

Para isso, é pedido ao professor que encontre e planeie estratégias que conciliem equidade e desafio, criando ambientes de aprendizagem diferenciados e inclusivos (Sproule et al., 2011).

Quando esta necessidade não é assegurada, surgem frequentemente desajustes pedagógicos que se refletem em desmotivação, conflitos interpessoais ou até abandono da tarefa prejudicando o processo de aprendizagem.

Cada aluno da turma tem necessidades e características específicas que o tornam único. A organização heterogênea em Educação Física procura que, através da interação entre alunos com diferentes capacidades e dificuldades, todos evoluam.

No contexto do meu estágio, identifiquei um subgrupo de alunos com maior competência motora e tática, que manifestava sinais de falta de desafio nas tarefas propostas. Tal situação remete para o conceito de equilíbrio desafio–competência, central na teoria do *flow* (Csikszentmihalyi, 1990; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005). Quando as exigências da tarefa são demasiado baixas para a capacidade do aluno, instala-se o tédio; quando são excessivas, predomina a ansiedade. Em ambos os casos, o envolvimento ativo e a aprendizagem ficam comprometidos. Walls (2006) enfatiza que o verdadeiro desafio, em Educação Física, ocorre quando o aluno percebe que as suas competências estão a ser estimuladas e postas à prova, levando-o a ultrapassar barreiras pessoais.

Será então importante estabelecer que os “proficientes e não proficientes” atuam como colegas ou adversários, em que todos contribuem para levar o próximo a atingir os seus limites. (Andrade et al., 2013)

Este sistema funcionou, no entanto, senti que nem todos os alunos beneficiavam desta metodologia.

Como referido por Sproule et al. (2011), em Educação Física existe um intervalo de diferentes níveis de capacidade entre os alunos o que obriga o professor a criar um ambiente propício à aprendizagem, através de experiências variadas, que seja capaz de atender ao espectro de habilidades dos alunos. Assim, o problema pedagógico não se reduz apenas a “ensinar conteúdos”, mas sim a ajustar a complexidade das experiências motoras ao nível real de cada aluno ou grupo de alunos.

Caso o contexto não seja criado e as necessidades de um ou mais alunos não seja atendida poderão ocorrer atritos que prejudicam o processo de aprendizagem da turma.

Na minha situação particular senti que tinha um grupo de alunos mais dotados que não estariam a tirar tanto proveito das aulas quanto poderiam, nomeadamente devido à falta de desafio nas mesmas. É neste ponto que emerge a questão da organização das equipas em contexto de aula.

Walls (2006) define desafio, no contexto de Educação Física, como uma sensação individual e intrínseca de que a habilidade e capacidades pessoais estão a ser estimuladas e possivelmente ultrapassadas.

Nakamura e Csikszentmihalyi (2005) relacionam o desafio com a motivação concluindo que se a exigência de um dado desafio não está ajustada à capacidade de um aluno, este pode tornar-se aborrecido.

Senti este afastamento do processo dos alunos mais dotados devido à incapacidade da turma em providenciar um contexto suficientemente estimulante do ponto de vista prático para eles.

Estratégias de agrupamento heterogéneo, como o inicialmente utilizado por mim, frequentemente sugeridas por programas e orientações curriculares (como o Modelo de Educação Desportiva (MED)), possibilitam incutir a inclusão e a aprendizagem cooperativa, pois alunos mais competentes podem apoiar os menos experientes. Contudo, essa configuração pode reduzir a intensidade competitiva e o estímulo dos mais avançados. Por outro lado, agrupamentos homogéneos oferecem contextos mais equilibrados em termos de proficiência, favorecendo a exigência e a progressão, mas podem restringir oportunidades de aprendizagem social e de tutoria entre pares (Sproule et al., 2011).

Foi neste enquadramento que decidi explorar empiricamente a reconfiguração dos grupos de trabalho, alternando metodologias homogéneas e heterogéneas, para avaliar os efeitos de cada uma na participação, motivação e perceção de aprendizagem dos alunos. O estudo nasce, portanto, da necessidade de equilibrar desafio e inclusão, procurando respostas práticas para um problema central da Educação Física escolar: como organizar os grupos de forma a potenciar simultaneamente o desenvolvimento individual e o coletivo?

Tabela 1 – Comparação entre agrupamento homogêneo e heterogêneo em Educação Física

Organização dos grupos	Vantagens	Desvantagens	Contextos mais adequados
Homogênea	• Aumenta a competitividade equilibrada entre pares. • Estimula os alunos mais dotados a alcançar níveis mais altos. • Reduz a pressão sobre os menos capazes, favorecendo a sua autoconfiança.	• Menor contacto entre níveis diferentes → reduz oportunidades de aprendizagem por observação e tutoria entre pares. • Pode limitar a inclusão social.	• Situações em que o objetivo é a progressão técnica e tática. • Contextos competitivos ou de preparação para torneios.
Heterogênea	• Favorece a inclusão e o sentimento de pertença. • Permite que os menos capazes aprendam com os mais avançados. • Cria oportunidades de liderança e cooperação.	• Pode reduzir o desafio para os mais capazes, gerando tédio. • Risco de sobrecarga dos mais competentes na ajuda aos colegas. • Possíveis conflitos devido a discrepâncias de rendimento.	• Situações em que o objetivo é o desenvolvimento social e a cooperação. • Introdução de novas modalidades ou tarefas de aprendizagem em grupo.

Neste sentido, tornou-se pertinente investigar de que forma diferentes formas de organização dos grupos - homogênea ou heterogênea - poderiam afetar a experiência dos alunos nas aulas de Educação Física.

Mais do que uma questão organizativa, trata-se de compreender como estas metodologias afetam dimensões fundamentais como a motivação, o sentimento de inclusão, a percepção de desafio e o envolvimento no processo de aprendizagem. Esta reflexão serviu de base à definição dos objetivos deste estudo, que procuram examinar comparativamente as vantagens e limitações de cada uma destas abordagens no contexto real da prática pedagógica.

6.1.1 Objetivos

Objetivo geral: Analisar comparativamente os efeitos da organização homogênea e heterogênea de grupos nas aulas de Educação Física, com foco no impacto destas metodologias na motivação, no desafio percebido e no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Objetivos específicos

1. Identificar as vantagens e desvantagens da organização **heterogênea** na perspectiva dos alunos.
2. Identificar as vantagens e desvantagens da organização **homogênea** na perspectiva dos alunos.
3. Comparar os efeitos de ambas as metodologias na **dinâmica da aula**, na **percepção de aprendizagem** e no **clima de cooperação e competitividade**.
4. Refletir sobre as **implicações pedagógicas** da escolha de cada metodologia para o ensino da Educação Física em contexto escolar.

6.2. Metodologia

6.2.1. Desenho do estudo

Este estudo assumiu a forma de um estudo de caso (Yin, 2005; Stake, 1999), considerado adequado quando se pretende compreender em profundidade fenómenos pedagógicos num contexto real e delimitado, neste caso uma turma de 10.º ano do ensino secundário. O estudo de caso possibilita a análise detalhada de processos educativos complexos e permite a utilização de múltiplas fontes de evidência, promovendo uma compreensão holística do fenómeno.

6.2.2 Estudo de caso

Um estudo de caso consiste numa investigação detalhada de um dado fenómeno que recorre a dados recolhidos dentro do seu contexto específico. O seu objetivo é analisar a realidade e processos particulares que influenciam a questão estudada.

Esta realidade, para vários autores poderá ser algo concreto, como um sujeito ou conjunto, mas poderá também ser mais abstrato como programas ou processos (Rodríguez et al., 1999; Stake, 1999; Yin, 1993, 2005).

No panorama da investigação científica, o estudo de caso é útil na sua aplicabilidade a situações da vida real (Dooley, 2002).

O mesmo ainda refere que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno. (p. 343-344)

Já para Yin (2005), a necessidade de recorrer aos estudos de caso surge da importância de estudar fenómenos complexos. Para este autor, os estudos de caso são relevantes quando estamos perante um contexto específico, realçando que essas condições e sua exposição são prevalentes para a investigação.

O autor evidencia a importância que o contexto tem para um estudo de caso na definição que apresenta para este:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. (p. 32)

Também Yacuzzi (2005) realça o carácter holístico do estudo de caso propondo que este não se limita a estudar um fenómeno preocupando-se também com o seu contexto.

Stake (1999) preocupa-se em clarificar que esta abordagem tão extensiva requer uma análise rigorosa. Particularmente em relação ao contexto em que a atenção dada a este deverá ser tanto maior, quanto mais específico for a situação em estudo.

A avaliação detalhada do fenómeno e contexto envolvente pelo estudo de caso pode possibilitar a realização de generalizações. Stake (1999) discute esta possibilidade argumentando que das situações particulares podemos aprender muitas coisas que são gerais.

Patton (1990) sugere substituir a designação “generalização” em favor do termo “extrapolação”. Propõe que o novo termo é mais adequado às oportunidades de transferência de conhecimento de uma situação para uma próxima.

As conclusões de um dado estudo poderão ser então extrapoladas para outros se as condições nas quais a nova investigação se desenvolve apresentem similaridades com as do caso prévio.

O estudo de caso permite então estudar o fenómeno no seu contexto real, através de várias fontes (poderão ser qualitativas como quantitativas) e procura colocar-se numa lógica construtivista, assimilando a subjetividade natural do investigador. Poderá ser uma estratégia importante quando o caso é complexo e quando assimila um grupo complexo de variáveis. (Meirinhos & Osório, 2010).

6.2.3 Contexto e participantes

A investigação foi realizada numa turma do 10.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos (20 rapazes e 5 raparigas), com idades entre os 15 e os 16 anos. A seleção da turma decorreu da atribuição feita no âmbito do Estágio Profissional, pelo que se tratou de uma amostra de conveniência. Apesar de não ser representativa, esta amostra foi considerada pertinente para o estudo, uma vez que apresentava uma heterogeneidade de níveis de competência adequada ao objetivo da investigação.

6.2.4 Intervenção pedagógica

A turma participou em duas experiências práticas distintas, ambas organizadas sob a forma de torneios internos em modalidades coletivas:

- Torneio A (andebol) – com organização homogénea, agrupando os alunos segundo o nível de competência motora previamente observado.
- Torneio B (voleibol) – com organização heterogénea, formando equipas equilibradas com alunos de diferentes níveis de competência.

Cada torneio foi realizado ao longo de várias aulas, permitindo que os alunos experienciassem de forma continuada cada uma das metodologias de organização.

6.2.5. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi executada através de entrevistas semiestruturadas conduzidas após a realização dos torneios. As entrevistas foram escolhidas por possibilitarem a exploração em profundidade das percepções e experiências dos alunos (Júnior et al., 2021).

- As questões foram elaboradas de modo a explorar:
 - o grau de motivação sentido em cada tipo de agrupamento;
 - a percepção de desafio e progressão;
 - o impacto na cooperação, inclusão e relação interpessoal;
 - as diferenças percebidas entre metodologias homogêneas e heterogêneas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em contexto escolar, com duração média de 10 minutos cada. Todas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente para análise.

6.2.6. Análise de dados

As transcrições passaram por uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), procurando identificar categorias emergentes relacionadas com as vantagens e desvantagens percebidas em cada metodologia. As categorias inicialmente identificadas foram validadas por triangulação com as respostas da turma (processo de *member checking**), de modo a reforçar a credibilidade e autenticidade dos resultados (Lincoln e Guba, 1985; Creswell e Miller, 2000).

* O processo de *member checking* (também chamado de validação pelos participantes) é uma técnica usada em investigação qualitativa para aumentar a credibilidade e confiança dos resultados, reduzir a subjetividade interpretativa do investigador e dar voz ativa aos participantes. Consiste em apresentar os dados, interpretações ou categorias preliminares aos próprios participantes do estudo, para confirmar se estes representam fielmente as suas opiniões, experiências e significados.

6.2.7. Considerações éticas

Todos os alunos tiveram conhecimento sobre os objetivos do estudo. Foi também garantido o anonimato das respostas, sendo os excertos identificados apenas por códigos (A1, A2...). Foi igualmente assegurado o direito de recusa ou desistência em qualquer momento, sem consequências para os participantes.

6.3 Resultados

A análise das entrevistas permitiu identificar dois grandes eixos temáticos relacionados com a organização dos grupos: (1) percepções sobre o agrupamento homogéneo e (2) percepções sobre o agrupamento heterogéneo. Em cada eixo emergiram vantagens e desvantagens destacadas pelos alunos, que refletem diferentes formas de envolvimento e aprendizagem em Educação Física.

De forma geral, os alunos com maior competência consideraram que esta organização proporcionou um desafio mais equilibrado e competitivo, elevando a qualidade do jogo e aumentando o estímulo para a sua aprendizagem.

- *“Jogo mais competitivo, jogo com mais qualidade, todos jogam de igual forma.”* (A19)
- *“O jogo desenvolve-se melhor porque temos todos o mesmo nível de capacidades para a atividade apresentada.”* (A13)

Contudo, emergiu também a percepção de que esta metodologia poderia prejudicar a progressão dos menos capacitados, ao privá-los do contacto com colegas mais experientes:

- *“Os colegas que não possuem o mesmo nível de desenvolvimento não progridem tanto porque não estão a jogar contra os melhores e por isso não estão a evoluir.”* (A13)

Entre os alunos com menor proficiência, o agrupamento homogéneo foi percecionado como mais confortável e encorajador, ao reduzir o risco de críticas ou comparações negativas:

- *“Os alunos com as mesmas capacidades entreajudam-se. Não há aquela coisa de alunos da mesma equipa gozarem ou irritarem-se pela maneira como o colega joga.”* (A4)

Em síntese, o agrupamento homogéneo foi associado a um maior equilíbrio competitivo, mas também a uma redução do potencial inclusivo.

6.3.2. Agrupamento heterogéneo

No caso da organização heterogénea, os alunos reconheceram benefícios sobretudo para os menos capazes, salientando que o contacto com colegas mais experientes favoreceu a aprendizagem e o desenvolvimento global da turma:

- *“Os melhores puxam pelos colegas com menos capacidades, melhorando o seu desempenho e promovendo um melhor equilíbrio da turma.”* (A12)

Houve, contudo, a consciência de que esta dinâmica depende fortemente da atitude dos participantes, tanto dos mais capazes como dos menos capazes:

- “Se os colegas que não estão tão desenvolvidos não quiserem melhorar, o jogo coletivo piora assim como a aula e o seu funcionamento.” (A12)
- “Uma desvantagem é os comentários negativos que outros colegas melhores fazem quando erramos.” (A20)

Por parte dos alunos mais competentes, surgiu a percepção de que a heterogeneidade poderia diminuir a competitividade e o nível de exigência, gerando algum desinteresse. Ainda assim, reconheceram a importância de garantir ambientes inclusivos:

- “É bom para estarmos todos juntos, mas às vezes sinto que não consigo evoluir tanto porque falta intensidade no jogo.” (A7)

De modo geral, a heterogeneidade foi valorizada pela sua função social e inclusiva, mas vista com reservas quanto ao desafio técnico e competitivo.

Tabela 2 – Síntese das Percepções dos alunos sobre agrupamentos homogêneos e heterogêneos

Tipo de agrupamento	Vantagens	Desvantagens	Exemplos de citações (alunos)
Homogêneo	• Competição equilibrada • Jogos mais intensos e estimulantes • Maior conforto para os menos proficientes	• Menor inclusão • Redução da aprendizagem por observação • Menor contacto entre níveis diferentes	“Jogo mais competitivo, jogo com mais qualidade, todos jogam de igual forma.” (A19) “Os colegas que não possuem o mesmo nível de desenvolvimento não progredem tanto porque não estão a jogar contra os melhores.” (A13) “Os alunos com as mesmas capacidades entreajudam-se. Não há aquela coisa de gozarem uns com os outros.” (A4)
Heterogêneo	• Inclusão de todos os alunos • Oportunidades de cooperação e liderança • Desenvolvimento dos menos capazes com apoio dos mais proficientes	• Menor desafio para os mais capazes • Risco de tédio/desmotivação • Dependência da atitude dos alunos	“Os melhores puxam pelos colegas com menos capacidades, melhorando o seu desempenho.” (A12) “Se os colegas que não estão tão desenvolvidos não quiserem melhorar, o jogo coletivo piora.” (A12) “Uma desvantagem é os comentários negativos que outros colegas melhores fazem quando erramos.” (A20)

6.3.1. Temas transversais emergentes

Da análise comparativa entre as duas metodologias emergiram três grandes temas transversais:

1. Competição e desafio – Os alunos mais proficientes valorizaram sobretudo o agrupamento homogêneo, que lhes proporcionou jogos equilibrados e estimulantes.
2. Inclusão e cooperação – A heterogeneidade foi considerada essencial para integrar todos os alunos, evitando exclusões e promovendo a entreajuda.
3. Equilíbrio metodológico – A maioria dos alunos reconheceu que cada forma de organização tem pontos fortes e fracos, sugerindo implicitamente a necessidade de combinar as duas estratégias ao longo do ensino.

6.4 Discussão

A escola é uma instituição naturalmente heterogénea, nesta convivem todo o tipo de pessoas com diferentes idades, género, classe social e contexto familiar. Não existem duas escolas iguais pelo que as interações entre estes fatores vão proporcionar sempre experiências únicas aos seus integrantes (Galán, 2009).

Os resultados obtidos permitem confirmar que a heterogeneidade de competências em Educação Física é, simultaneamente, uma oportunidade e um desafio pedagógico.

As turmas, descritas por Gracey (1975) como um espaço vital onde um conjunto de indivíduos com diversas experiências, vivências prévias e expectativas convivem; apresentam-se como um desafio ao processo de aprendizagem. Nestas, cada aluno apresenta uma dinâmica própria de aprendizagem, tal como necessidades particulares que devem ser atendidas de forma particular.

Cada um dos alunos desenvolve-se de maneira única, sendo este um desafio para o professor. Definir objetivos e como alcançá-los, para cada grupo, deve ser parte da rotina do professor tornando assim o processo de ensino aprendizagem numa vasta rede de possibilidades (Andrade et al., 2013)

O professor, como responsável pelo ensino, deve intervir no sentido de formar um Homem que simultaneamente ajude a transformar e contribua para a sociedade onde se insere (Lopes, 2012).

Para isso o Programa Nacional de EF reconhece a heterogeneidade das turmas e sugere algumas indicações que orientam o trabalho do professor, como por exemplo:

- “Dadas as diferenças existentes entre os alunos da mesma turma, a diferenciação das atividades em pequenos grupos pode constituir uma estratégia eficaz para o processo;”
- “A constituição dos grupos deve permitir a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes.”

As respostas dos alunos vão ao encontro desta perspetiva, estes reconhecem que o contacto com colegas com diferentes capacidades é positivo para o seu desenvolvimento.

No presente estudo, os alunos reconheceram que a organização heterogénea promoveu um clima mais inclusivo e cooperativo, possibilitando que os menos capazes beneficiassem da ajuda dos colegas mais competentes.

Esta perceção converge com a perspetiva de Gabaldón-Estevan (2020), que valoriza a heterogeneidade como fonte de interações ricas e potenciadoras de desenvolvimento social e académico. Contudo, também emergiram críticas relativas ao isolamento e à falta de estímulo dos alunos mais dotados, o que sugere que o simples agrupamento heterogéneo não garante, por si só, equidade no processo de aprendizagem.

Por outro lado, a organização homogénea foi percecionada como mais favorável ao desafio equilibrado e à competitividade justa, sobretudo entre os alunos mais proficientes. Essa perceção alinha-se com a teoria do *flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005), que enfatiza a importância do equilíbrio entre competência e desafio para promover motivação intrínseca e envolvimento. No entanto, os alunos reconheceram também que este tipo de organização pode limitar a progressão dos menos capacitados, ao afastá-los da influência positiva de colegas mais experientes.

A análise dos dados mostra, portanto, que nenhuma metodologia é suficiente isoladamente. Enquanto a heterogeneidade valoriza a inclusão e o apoio mútuo, a homogeneidade favorece a competição equilibrada e o aperfeiçoamento técnico. Esta tensão confirma o que Sproule et al. (2011) defendem: para criar ambientes estimulantes e ajustados às necessidades de todos os alunos, pode ser necessário reconfigurar os processos de ensino, alternando estratégias consoante os objetivos da aula.

Outro aspeto relevante emergiu em torno da competição. Os alunos mais dotados valorizaram a competitividade como motor do seu desenvolvimento, enquanto alguns menos capazes preferiram contextos menos pressionantes. Este dado reforça a posição de Bento (2006), que vê a competição como um elemento central do desporto e da vida, mas também confirma os alertas de Santos et al. (2016) e Leonardo et al. (2019), que sublinham a necessidade de gerir cuidadosamente a competição em contexto escolar, para que se torne formativa em vez de excludente.

Em suma, os resultados sugerem que a gestão da diversidade em Educação Física não deve ser encarada como um dilema “homogéneo versus heterogéneo”, mas como uma estratégia flexível que articula ambos os métodos. Alternar entre momentos de agrupamento homogéneo (quando se pretende elevar o nível técnico e estimular a competição justa) e heterogéneo (quando o foco é a cooperação, a inclusão e o apoio mútuo) parece ser a via mais promissora para atender às necessidades particulares dos alunos, indo ao encontro do princípio da diferenciação pedagógica preconizado nas orientações curriculares nacionais (DGE, 2018).

Para a prática docente, este estudo reforça a importância do papel do professor de Educação Física não se limitar à transmissão de conteúdos, mas passa sobretudo por gestor de ambientes de aprendizagem. A heterogeneidade das turmas é inevitável, mas também pode ser uma mais-valia pedagógica, desde que o professor seja capaz de ajustar os agrupamentos e metodologias de forma intencional e estratégica.

Isto implica reconhecer que:

- Em determinados momentos, a organização homogénea pode ser necessária para desafiar os mais capazes e evitar situações de desmotivação.
- Noutras situações, a organização heterogénea favorece a inclusão, a solidariedade e a construção de competências sociais, aspetos igualmente centrais na disciplina de Educação Física.

Assim, mais do que escolher uma única metodologia, o professor deve assumir uma postura flexível, reflexiva e adaptativa, articulando diferentes formas de organização em função dos objetivos da aula, das características dos alunos e das particularidades individuais de cada um.

Neste processo, a escuta ativa dos alunos — como ficou evidente neste estudo — revela-se uma ferramenta fundamental, permitindo alinhar as estratégias pedagógicas com as percepções e expectativas dos próprios aprendentes. Em última análise, é essa capacidade de diferenciação pedagógica que assegura não apenas a aprendizagem motora e física, mas também o desenvolvimento integral dos jovens enquanto cidadãos críticos, ativos e responsáveis.

6.4.1 Competição

“Goste-se ou não, a competição e a concorrência são a alma e o grande motor do desporto e da vida” (p. 14), segundo Bento (2006).

A competição, definida por Sparkes (1987) como “um encontro social entre dois ou mais indivíduos no qual existe um embate consciente por um objetivo comum que tende a estabelecer a supremacia de um dos lados” (p. 146), é um pilar importante da prática desportiva.

Esta é um assunto que divide opiniões no âmbito da EF devido aos aspetos positivos e negativos que acarreta.

A competição enquanto parte do processo pode ser um recurso rico, esta sua dimensão é explorada por Choi et al. (2014) que concluiu que a adaptação ao contexto competitivo tende a melhorar o controlo das emoções. Reiterou ainda que estas valências têm uma grande transferibilidade para outros contextos e o resto da vida dos alunos.

Santos (2016) acautela que, apesar da competição favorecer o desejo de participação dos participantes, esta tem de ser bem gerida pois, outrora, irá prejudicar o desenvolvimento dos jovens. Este aviso é ainda reforçado por Leonardo et al. (2019) que refere que a competição só será positiva se for inserida adequadamente.

Com isto, é importante definir o papel da competição no processo ensino-aprendizagem nas aulas de EF (Ferreira, 2000).

A competição implica um vencedor e um vencido, esta dinâmica, e consequente ênfase na vitória, pode levar a resultados indesejados.

Ora, se assumirmos a vitória enquanto objetivo principal da prática, estaremos a afastar do processo aqueles alunos cujas capacidades não lhes permitem vencer.

Werner e Almond (1989) estudaram este ênfase e concluíram que a impossibilidade de vitória tem um maior impacto negativo na participação do aluno, extrapolando um distanciamento da atividade física e, em particular da EF, do que a satisfação pela vitória alcançada.

Poderemos concluir que o uso inadequado da competição pode dificultar o envolvimento do aluno com a prática da atividade física prejudicando, ainda, a adoção de hábitos de vida ativa. Com isto, e como referenciado por Choi et al. (2014), é importante ensinar os participantes a atuar com os desafios inerentes da competição, pois isso irá mantê-las intrinsecamente motivadas, promovendo a concentração na tarefa e o controle das emoções.

Afinal, a competição, e todo o processo na qual esta se insere, é criado e deve ser orientado para os seus participantes. Tal como Ferraz (2002) referiu: “A competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela” (p. 37).

Deste modo, sugerimos que mais importante do que tentar compreender a competição, é compreender o sujeito que compete (Garcia, 2002). A organização desta não deve ter a si mesma enquanto fim, deve ser um meio para a educação. (Reverdito et al., 2008)

Os alunos entrevistados realçaram que a convivência, em contexto competitivo, com colegas mais capazes foi um estímulo positivo à sua aprendizagem. Através do apoio destes puderam observar e receber indicações de alguém com maior domínio da tarefa.

Para isto é fundamental substituir a importância da vitória pela busca pela excelência, tal como defendido por Sparkes (1987).

Nesta perspetiva é esperado que os alunos comparem a sua performance com os seus próprios resultados prévios entrando assim numa espiral construtivista.

No entanto, é evidente que a comparação entre indivíduos será inevitável. Não haverá mal algum nisso, desde que a estas sejam associadas à noção da diferença e individualidade de cada aluno.

Este exercício é particularmente rico para o intuito da EF onde, numa organização por equipas como a utilizada neste estudo, a variedade de modalidades trabalhada permite aos alunos mostrarem as suas valências individuais sendo natural que em determinada modalidade um elemento da equipa se destaque (e assuma o papel de mais proficiente) e numa outra esse mesmo aluno passe a ser o aluno com mais dificuldades.

A competição é algo constante na nossa vida quotidiana, é necessário preparar os alunos para o resto da sua vida que será, inerentemente, competitiva.

O agrupamento homogéneo dos alunos permitirá um trabalho cooperativo ou competitivo com colegas cujo nível de proficiência na tarefa é semelhante. Assim, é necessário que todos os intervenientes se apliquem na mesma para ter sucesso.

Foi realçado pelos entrevistados que, no agrupamento heterogéneo, poderia acontecer que aqueles alunos menos competentes se afastavam da tarefa dando protagonismo aos mais competentes. Esta dinâmica é prejudicial ao desenvolvimento do menos competente.

Também para o aluno mais capacitado esta dinâmica não será benéfica pois a cooperação com o colega é comprometida, já que este evita participar, e a competição é desajustada, assumindo que na outra equipa a mesma dinâmica prevalece.

Então o agrupamento homogêneo permitirá salvaguardar a integridade competitiva da tarefa, esta será fundamental para manter os alunos envolvidos com a mesma.

O jogo disputado entre alunos proficientes será um ótimo contexto para os participantes desenvolverem as suas capacidades, a cooperação com os colegas e a competição com os adversários será um ambiente estimulante que facilitará a aquisição de novas competências.

Os alunos menos capacitados terão também a oportunidade de disputar o jogo sem a pressão, indesejada, dos alunos mais competentes. Como referido pelos entrevistados, a diversidade de nível de competência levou, por vezes, a desacordos e discussões o que prejudica o envolvimento dos alunos na tarefa.

Esta natureza mais casual do jogo menos proficiente permitirá a exercitação mais consciente dos conteúdos sendo o desenvolvimento pessoal e do grupo o objetivo comum.

É necessário reconhecer que diferentes alunos têm diferentes motivações para participar, os mais proficientes, que dominam o conteúdo, poderão atribuir mais valor à vitória sobre os seus colegas igualmente proficientes enquanto aqueles menos capacitados preferem um ambiente mais casual sem pressão em demonstrar performance.

Os alunos entrevistados viram valor nesta dinâmica, no entanto salientaram a preocupação que o grupo menos capacitado beneficiaria do contacto com os alunos mais capazes para se desenvolver. O isolamento dos grupos seria prejudicial aos grupos menos proficientes.

Poderá ser necessário então um esbatimento entre as metodologias propostas para retirar o melhor que cada uma tem para oferecer aos alunos.

6.5. Conclusão

No meu caso particular deparei-me com uma turma na qual alguns alunos destacavam-se enquanto mais capazes que os restantes. Para estes a competição é necessária para se desenvolverem e adquirirem novas competências.

Por outro lado, os restantes alunos não dispõem da capacidade necessária para criar um contexto suficientemente exigente para estimular os mais competentes.

Surge então um impasse, sabendo que adotei o MED enquanto modelo de ensino, como será a melhor metodologia a adotar para organizar as equipas? Será a competição homogénea, entre equipas do mesmo nível de proficiência, a mais favorável ou a competição heterogénea, entre equipas com uma distribuição semelhante de alunos de diferentes níveis?

A minha investigação evidencia que ambas as metodologias apresentam aspetos positivos e negativos tendo a experiência e vivência dos alunos sido a principal matéria de estudo.

A melhor metodologia a adotar irá depender de diversos fatores como a natureza da turma e os objetivos para a mesma, no entanto o mais importante será considerar a personalidade dos alunos e vivências passadas.

Ambos os métodos apresentarão resultados positivos se a sua gestão for adequada. Uma má compreensão e execução do método, seja este qual for, irá comprometer a integridade deste e do processo de ensino-aprendizagem.

Sugiro então que ambos os métodos devem ser utilizados em simultâneo adequando aquele que é aplicado às necessidades momentâneas da tarefa proposta, seus objetivos e necessidades dos alunos.

6.6. Referências Bibliográficas

- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A., & Lopes, H. (2013). Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? – Análise ao nível dos Desportos Coletivos. Universidade da Madeira.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo (5.^a ed.). Edições 70.
- Batista, P., Queirós, P., Graça, A. (2014). O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: FADEUP, 4-41.
- Bento, J. O. (2006). Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1-97.
- Werner, P., & Almond, L. (1989). Rethinking Track and Field: As Sport in Public Schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60(4), 65-70.
- Choi, H. S., Johnson, B., & Kim, Y. K. (2014). Children's development through sports competition: Derivative, adjustive, generative, and maladaptive approaches. *Quest*, 66(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.861757>
- Cortesão, L. (1998). O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas: reflexões críticas.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>
- Ferraz, O. L. (2002). O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In V. J. Barbanti, J. O. Bento, A. T. Marques, & A. C. Amadio (Orgs.), *Esporte e atividade física: Interação entre rendimento e qualidade de vida* (pp. 109–132). Manole.
- Ferreira, Marcos. (2000). A Competição na Educação Física Escolar. *Motriz. Revista de Educação Física*. 6. 97-100.
- Gabaldón-Estevan, D. (2020). Heterogeneity versus homogeneity in schools: A study of the educational value of classroom interaction. *Education Sciences*, 10(11), 335. <https://doi.org/10.3390/educsci10110335>
- Galán, R. P. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales: El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, 348, 443–464.
- Garcia, R. P. (2002). Contributo para uma compreensão do desporto – uma perspetiva cultural. In V. J. Barbanti, J. O. Bento, A. T. Marques, & A. C. Amadio (Orgs.), *Esporte e atividade física: Interação entre rendimento e qualidade de vida* (pp. 51–72). Manole.

- Gracey, H. L. (1975). Learning the student role: Kindergarten as academic boot camp. In J. Richardson (Ed.), *The sociology of education: A sourcebook* (pp. 82–95). Dorsey Press.
- Hartley, J. (2004). What is a case study. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, 323.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431.
- Júnior, E. B. L., de Oliveira, G. S., dos Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 30–42.
- Leonardo, L., Galatti, L. R., & Scaglia, A. J. (2019). Relações entre modificações competitivas e oportunidades de participação no handebol para jovens: Recomendações a partir de uma pesquisa documental. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 26(4), 98–107. <https://doi.org/10.31501/rbcm.v26i4.8597>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lopes, H. (2012). *O futebol: uma ferramenta educativa*. Universidade da Madeira.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49–65.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Engagement in a profession: The case of undergraduate teaching. *Daedalus*, 134(3), 60–67. <https://doi.org/10.1162/0011526054622026>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Ramos, A., Coutinho, P., Silva, P., & Mesquita, I. (2016). Tendências evolutivas na análise do jogo e da performance: A visão ecológica do desporto e a adoção de metodologias não lineares. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2016(01), 97–107. 9
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., da Silva, S. A. D., Gomes, T. M. R., de Lima Pesuto, C., & Baccarelli, W. (2008). Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. *Pensar a Prática*, 11(1), 37–45. <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i1.3955>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2016). Personal and social responsibility development: Exploring the perceptions of Portuguese youth football coaches within competitive youth sport. *Sports Coaching Review*, 6(1), 108–125. <https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1249643>

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). Complete guide to sport education. Human Kinetics.

Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas universidades públicas portuguesas: Estruturas e fundamentos. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113–141). FADEUP.

Sparkes, A.C. (1987). Competition and Health-Related Fitness. In: S. Biddle (Ed.). *Foundations of Health-Related Fitness in Physical Education*. (pp 145-150). London: The Ling Publishing House.

Sproule, J., Ollis, S., Gray, S., Thorburn, M., Allison, P., & Horton, P. (2011). Promoting perseverance and challenge in physical education: The missing ingredient for improved games teaching. *Sport, Education and Society*, 16(5), 665–684. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601139>

Stake, R. E. (2020). Investigación con estudio de casos.

Walls, G. S. R. (2006). The ability of gender to challenge: Queensland senior physical education (Doctoral dissertation, James Cook University).

Werner, P., & Almond, L. (1989). Rethinking track and field as sport in public schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60(4), 65–70. <https://doi.org/10.1080/07303084.1989.10604492>

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación (No. 296). Serie Documentos de Trabajo. Universidad del CEMA.

Yin, R. K. (2005). Estudo de caso: Planejamento e métodos (3.^a ed.). Bookman.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research* (3rd ed.). Sage.

7. Conclusão

A minha vida foi toda ela marcada pela Educação Física e o Desporto, o EP é mais uma dessas experiências inesquecíveis. Este, enquanto primeiro contacto com a vida profissional docente, contribuiu para deixar em mim o gosto por ensinar.

Irei levar para a vida esta experiência, a escola é verdadeiramente um local mágico onde todos os envolvidos, não só os alunos, estão sempre a aprender.

Posso orgulhosamente concluir que o EP excedeu todas as minhas expectativas iniciais e que teve, definitivamente, um forte impacto, positivo, na minha perceção quanto à carreira de docente.

8. Referências Bibliográficas

- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605-632.
- Batista, P., Queirós, P., Graça, A. (2014). O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: FADEUP, 4-41.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Educação Física 10º ano. Articulação com o perfil dos alunos.*
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research - based intervention. *Sport, Education & Society*, 22(4), 460-476.
- Favatto, N. C., & Both, J. (2023). Satisfação no trabalho de professores de Educação Física no início da carreira docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(2), 1-18.
- Gracey, H. L. (1975). Learning the student role: Kindergarten as academic boot camp. *The sociology of education: A sourcebook*, 82-95.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163), Lisboa: Edições FMH.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física, In Mesquita, Bento (Edit.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, Porto: Editora FADEUP, 11-27.
- Hastie, P. A. Cláudio Filipe Guerreiro Farias Isabel Maria Ribeiro Mesquita. *RPCD*, 16(1), 73-96.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Leite, N. D. O. G. (2023). A Relevância do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente. *Diversitas Journal*, 8(1).
- Lopes, L. A., & Rhoden, J. L. M. (2023). Professor iniciante: os desafios do início da carreira. *Revista de Iniciação à Docência*, 8(1), e12388-17.

Mackenzie, T., Sallis, J., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and hope for the future. *Res Q Exerc Sport*, 83, 125-35.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. (3^a Scottsdale: Holcomb Hathaway.

Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2021). A supervisão como espaço de transformação-um estudo no contexto do estágio. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1).

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 4-10.

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2^a Ed.) St. Louis: Mosby.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality Physical Education Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics Publishers.

Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de educação física nas universidades públicas portuguesas: estruturas e fundamentos. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. 113-141. Porto: FADEUP.

Simões, M. A. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett Publishers.

Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, É. R., & Marques, A. (2021). Impact of Sports Education Model in Physical Education on Students' Motivation: A Systematic Review. *Children*, 8(7), 588. <https://doi.org/10.3390/children8070588>

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.

Wynne, E. A., & Walberg, H. J. (1994). Persisting groups: An overlooked force for learning. *Phi Delta Kappan*, 75, 527-5

Anexos

Anexo I: Plano anual

1º Período		Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro		
	Segunda		9	23		7	21		4	18		2	16
	Terça		10	Basq/And		Gin/Dç	Basq/Ft/Atl		Basq/And	Palestra		V	Ultima
	Quarta		11	25		9	23		6	20		4	
	Quinta		12	Gin		Basq	Atl/Dç		Ft/V	Basq		GinS/Ft	
	Sexta		13	27		11	25		8	22		6	
	Sábado		14	28		12	26		9	23		7	
	Domingo	1	15	29		13	27		10	24		8	
	Segunda	2	16	30		14	28		11	25		9	
	Terça	3	Apres		Badm/And	Gin/Dç	Basq/And		Badm/V	GinS/Ft/V		Basq/And	
Quarta	4	18		2	16	30		13	27		11		
Quinta	5	B/C2		GinS/Ft/V	And/Badm	Dç/Atl		Ft/V/Atl	And/Badm		Troféu		
Sexta	6	20		4	18		1	15	29		13		
Sábado	7	21		5	19		2	16	30		14		
Domingo	8	22		6	20		3	17		1	15		
2º Período		Janeiro			Fevereiro			Março			Abril		
	Segunda		13	27		10	24		10	24			
	Terça		Dç/Fut	Fut/And		TESAS	Gin/Atl		Tvol	V/Ap.Gin			
	Quarta	1	15	29		12	26		12	26			
	Quinta	2	V/Bad	Dç/Fut		Bad/V	Bad/Vol		Gin	Conh/And			
	Sexta	3	17	31		14	28		14	28			
	Sábado	4	18		1	15		1	15	29			
	Domingo	5	19		2	16		2	16	30			
	Segunda	6	20		3	17		3	17	31			
	Terça	Apres	Basq/V		V/And	Tfut		4	Basq		Fit		
Quarta	8	22		5	19		5	19		2			
Quinta	Basq	Dç/Gin		Tfut	And/Basq		Gin	Gin		P1			
Sexta	10	24		7	21		7	21		4			
Sábado	11	25		8	22		8	22					
Domingo	12	26		9	23		9	23					
3º Período		Abril			Maio			Junho					
	Segunda					5	19	2					
	Terça			And/Vol		FutHetPro	Palestra	Fut					
	Quarta			23		7	21	4					
	Quinta		TAnc	HomoPro/Vol		Dia aberto	olHetTurr	And/Vol					
	Sexta			Feriado		9	23	6					
	Sábado			26		10	24	7					
	Domingo			27		11	25	8					
	Segunda			28		12	26	9					
	Terça			Basq/Fit		Vol	Dança/Anc	Feriado					
Quarta			30		14	28	11						
Quinta				Feriado	ol/Basq/Ft	And/Bad	B/C2						
Sexta				2	16	30	13						
Sábado				3	17	31							
Domingo				4	18	1							

Anexo II: Exemplo de Unidade Didática (Andebol)

Andebol		24-Sep	01-Oct	17-Out	29-Out	05-Nov	28-Nov	10-Dez
Técnica	Pega da bola	Avaliação Diagnóstica	E	C				
	Passe/Recepção		E	C				
	Drible			E	E	E	E	E
	Remate			E	E	E	E	E
	Defesa				I	E	E	E
Tática	Criar situações de finalização			E	E	E	E	E
	Ocupação do campo de jogo		E	E	E	E	E	E
	Marcação individual		E					
	Desmarcação		E	E	E	E	E	E
	Passa e vai			I	E	E	E	E
Cultura Desportiva	Terminologia		X	X	X	X	X	X
	Simbologia		X	X	X	X	X	X
	Regulamento		X	X	X	X	X	X
Psicossociais	Responsabilidade		X	X	X	X	X	X
	Autonomia		X	X	X	X	X	X
	Cooperação		X	X	X	X	X	X
	Empenho		X	X	X	X	X	X
	Disciplina		X	X	X	X	X	X
	Respeito		X	X	X	X	X	X

Anexo III: *Template* de Plano de Aula

Escola Secundária Alberto Sampaio
Educação Física

Aula nº 1	Objetivo geral:	Nº de Alunos: 30 Material:
Data:		
Hora: 08h10-09h40 / 09h55-11h25		
Duração: 90min		
Espaço:		

		EXERCÍCIOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	Descrição do exercício	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL					
FUNDAME					
FINAL					

SIMÃO MATEUS 1