

Desafios e Vivências na Formação Inicial: Experiência Pedagógica em Educação Física

Relatório de Estágio

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

Professor Orientador: Professora Doutora Maria Luísa Dias Estriga

Paula Cristina Miranda Teixeira

2024/2025

Ficha de Catalogação

Teixeira, P. (2025). Desafios e Vivências na Formação Inicial: Experiência Pedagógica em Educação Física. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FUTEBOL; GRUPOS HOMOGÊNEOS; GRUPOS HETEROGÊNEO

Agradecimentos

Este percurso só foi possível com a ajuda de várias pessoas. Agradeço a todas as instituições e a todos os professores por quem passei desde o ensino básico, que me ajudaram a ultrapassar diversos obstáculos e me indicaram o caminho a seguir.

À escola cooperante, por nos ter acolhido e proporcionado as melhores condições possíveis para evoluir ao longo do ano letivo.

À professora orientadora, pela orientação e partilha durante todo este percurso.

Ao professor cooperante, deixo um especial agradecimento por toda a ajuda, orientação e dedicação demonstradas desde o primeiro dia.

Aos colegas do núcleo de estágio, que apesar de todas as dificuldades, sempre me ajudaram e tornaram esta caminhada ainda mais bonita.

A todos os professores do grupo de Educação Física da Escola Secundária de Barcelos, pela excelente integração e partilha.

Aos alunos, por terem tornado este ano extremamente especial e enriquecedor, por me terem ouvido e pelo respeito demonstrado.

Aos meus colegas da faculdade, pelo companheirismo e por todos os momentos passados nestes dois anos.

À minha família, que me possibilitaram a oportunidade de chegar até aqui, oferecendo estabilidade e acompanhamento ao longo das etapas da minha vida.

Índice Geral

Agradecimentos.....	III
Índice de Quadros	VI
Índice de Figuras	VII
Índice de Anexos	VIII
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviaturas.....	XI
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Os passos que construíram o meu percurso.....	3
2.2. Expectativas Iniciais	6
3. Enquadramento Profissional.....	8
3.1. Sobre a escola	8
3.1.1. Recursos Espaciais.....	9
3.1.2. Recursos Materiais.....	9
3.2. Desporto Escolar	10
3.3. Núcleo de Estágio.....	10
3.4. Turma Atribuída	11
4. Experiência profissional.....	15
4.1. A importância da EF?	15
4.2. Planeamento.....	17
4.2.1. Planeamento anual	18
4.2.2. Unidade didática.....	19
4.2.3. Plano de aula.....	23
4.3. Vivência pedagógica.....	24
4.3.1. Gestão e clima da aula	25
4.3.2. Motivação dos alunos.....	27
4.3.3. Instrução	28
4.3.4. Feedback.....	30
4.4. Modelo de ensino	31
4.4.1. Teaching Games for Understanding	31
4.4.2. Modelo de Educação Desportiva	33

4.5.	Avaliação.....	35
4.6.	Reflexão	38
4.7.	Desafios na Prática Pedagógica durante a recuperação da Cirurgia ao LCA.....	40
5.	Envolvimento na comunidade escolar.....	43
5.1.	Atividades.....	43
5.1.1.	Corta-Mato.....	44
5.1.2.	Tetratlo	44
5.2.	Direção de turma	46
6.	Investigação	48
6.1.	Resumo.....	48
6.2.	Abstract.....	49
6.3.	Justificação e pertinência do estudo	50
6.4.	Enquadramento teórico	53
6.5.	Objetivo	56
6.6.	Metodologia	56
6.6.1.	Participantes.....	56
6.6.2.	Processo Pedagógico	56
6.6.3.	Instrumentos.....	58
6.6.3.1.	Gravação da aula	58
6.6.3.2.	Diário de bordo	59
6.6.3.3.	Registo dos alunos.....	59
6.6.4.	Análise de dados.....	60
6.7.	Resultados	60
6.7.1.	Preferência dos alunos	60
6.7.2.	O contexto de jogo mais confortável	61
6.7.3.	Dificuldades sentidas	63
6.7.4.	Registos dos alunos	63
6.7.5.	Evolução dos alunos	64
6.8.	Discussão.....	66
6.9.	Limitações	68
6.10.	Considerações finais	68
7.	Conclusões.....	70
8.	Referencias bibliográficas.....	71
	Anexos	XII

Índice de Quadros

Quadro 1 - Análise SWOT.....	5
Quadro 2 - Estrutura UD	58
Quadro 3 - Dados folhas de observação	64
Quadro 4 - Ações no jogo.....	64

Índice de Figuras

Figura 1 - Desporto fora da escola	12
Figura 2 - Desporto Escolar	12
Figura 3 - Grau de motivação para as aulas de EF	13
Figura 4 - Gosto pela prática de futebol	52
Figura 5 - Motivação para a modalidade de futebol.....	53
Figura 6 - Preferência dos alunos.....	61
Figura 7 – A equipa mais confortável.....	62

Índice de Anexos

Anexo 1 - Ficha Caracterização do Aluno	XII
Anexo 2 - Planeamento Anual.....	XV
Anexo 3 - Unidade Didática	XVI
Anexo 4 - Plano de Aula.....	XVII
Anexo 5 - Tabela Avaliação	XVIII
Anexo 6 - Questionário sobre a modalidade de futebol	XIX
Anexo 7 - PA Futebol.....	XX
Anexo 8 - Ficha de Observação	XXI
Anexo 9 - Ficha de Registos	XXII
Anexo 10 - Questionário Preferência, conforto e dificuldades.....	XXIII

Resumo

Finalizado o estágio profissional, torna-se necessária uma reflexão sobre o caminho percorrido ao longo deste ano letivo. Desta forma, este documento tem como objetivo apresentar e refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu numa escola do concelho de Barcelos, onde tive a oportunidade de lecionar uma turma do 9.º ano, num processo que marcou pelos vários desafios e vivências. Ao longo deste percurso, a prática de ensino supervisionada assumiu um papel central, permitindo aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica dando sentido e aplicabilidade. Foi um caminho composto por desafios e aprendizagens, superados através da reflexão constante sobre as dificuldades sentidas e as soluções encontradas. Ao longo deste ano, também tive a oportunidade de experienciar um envolvimento com a comunidade escolar, participar em reuniões e participar nas atividades realizadas pela escola o que contribuiu para uma compreensão mais ampla do papel do professor. No segundo semestre, investiguei a temática da satisfação e do envolvimento dos alunos na modalidade de futebol, recorrendo à organização da turma em de grupos homogéneos ou heterogéneos. O objetivo deste estudo foi perceber as preferências, o conforto e as dificuldades manifestadas pelos alunos em jogos realizados com equipas homogéneas e heterogéneas na modalidade de futebol, avaliando se o ensino em grupos heterogéneos contribui para a evolução dos alunos. A investigação, baseada no preenchimento de fichas pelos alunos e na gravação de aulas, permitiu concluir que a gestão pedagógica na constituição dos grupos desempenha um papel fundamental na promoção da participação e da equidade no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, este ano representou uma etapa decisiva caracterizada pela consolidação de competências e pela evolução.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FUTEBOL; GRUPOS HOMOGÉNEOS; GRUPOS HETEROGÉNEOS

Abstract

Upon completing the practicum, it became necessary to reflect on the journey undertaken throughout this academic year. This document aims to present and reflect on the path developed during the academic year within the scope of the Master's Degree in Teacher Education in Physical Education (PE) for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The teaching placement took place in a school in the municipality of Barcelos, where I had the opportunity to teach a 9th-grade class, an experience marked by various challenges and meaningful learning opportunities. Throughout this journey, the supervised teaching practice played a central role, enabling the application of knowledge acquired during initial teacher training and giving it practical relevance. This process was shaped by challenges and continuous learning, overcome through reflective teaching focused on difficulties encountered and the solutions implemented. Over the course of the year, I also had the opportunity to engage with the school community, participate in meetings, and take part in school activities, which contributed to a broader understanding of the role of the pre-service teacher. In the second semester, I conducted an action research project on student satisfaction and student engagement in football, organizing the class into homogeneous and heterogeneous groups. The aim of this study was to understand students' preferences, comfort levels, and difficulties in games played in homogeneous and heterogeneous teams within the context of football, while evaluating whether teaching in heterogeneous groups contributes to learning outcomes. The research, based on student questionnaires and the recording of lessons, revealed that classroom management in group formation plays a fundamental role in promoting student engagement and equity in the teaching and learning process. In summary, this year represented a decisive stage in my professional development, characterized by the consolidation of competences and significant growth in my professional identity.

KEY-WORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHING INTERNSHIP; FOOTBALL; HOMOGENEOUS GROUPS; HETEROGENEOUS GROUPS

Lista de Abreviaturas

EP – Estágio Profissional

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

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PES – Prática de ensino supervisionada

PC – Professor cooperante

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

EF – Educação física

UD – Unidade didática

TGfU – Teaching games for understanding

MED – Modelos de Educação Desportiva

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

LCA – Ligamento cruzado anterior

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) é um processo importante para a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Constitui o momento de passagem da dimensão teórica para a mobilização dos conhecimentos em contextos práticos. Este documento procura descrever o percurso desenvolvido durante este ano letivo, as experiências vividas e as aprendizagens adquiridas. Este percurso proporcionou-me vivências intensas, marcadas por momentos de superação e dúvida, sendo um ano que recordarei para sempre com muito carinho.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma das duas componentes que integram este EP. Segundo Seabra et al. (2016), a PES pode ser entendida como um processo dinâmico e multifacetado, estruturado em várias etapas, que se assume como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem e de evolução profissional, promovida pela integração e interação no contexto escolar. “O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo competências que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”¹. Assim, o EP tem como objetivo promover o desenvolvimento destas competências nos alunos, preparando-os para se tornarem docentes completos e aptos a ingressar na carreira profissional.

O EP foi muitas vezes descrito na literatura como um verdadeiro “choque de realidade” (Zeichner, 2010), pela transição que representa do papel de estudante para o de professor. Segundo Silva e Muniz (2019, p. 153), O PES constitui um espaço de aprendizagem prática, onde o estudante pode pôr em prática os conhecimentos teóricos, desenvolver competências profissionais e experienciar a realidade da Educação. No meu caso, esta transição foi

¹ Regulamento Da Unidade Curricular Estágio Profissional Do Ciclo De Estudos Conducente Ao Grau De Mestre Em Ensino De Educação Física Nos Ensinos Básicos e Secundário Da Faculdade De Desporto Da Universidade do Porto.

desafiante, sobretudo pela necessidade de gerir simultaneamente a planificação, a instrução e a disciplina da turma. O acompanhamento próximo do professor cooperante (PC) foi essencial: nas primeiras aulas, quando enfrentei dificuldades em controlar a turma, o PC sugeriu reorganizar a disposição dos alunos e reforçar regras claras, o que contribuiu para criar um ambiente mais estruturado e favorável à aprendizagem.

Neste sentido, o meu EP foi realizado na Escola Secundária de Barcelos, numa turma do 9.º ano. O núcleo de estágio onde entive inserida era constituído por três alunos da FADEUP, sob a orientação do PC e da professora orientadora.

O relatório inicia com um pequeno enquadramento pessoal, referindo o meu percurso no desporto até aqui, seguido do enquadramento profissional, onde destaco a escola, o seu meio, a turma atribuída e o núcleo de estágio. Segue-se a realização da prática profissional, abordando as minhas vivências, dificuldades e aprendizagens, terminando com uma investigação sobre a influência e a preferência dos alunos na organização de equipas homogéneas ou heterogéneas na modalidade de futebol.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Os passos que construíram o meu percurso

Este capítulo é um passo importante para perceber como cheguei até aqui, o que me fez seguir este caminho e porquê.

O meu gosto pelo desporto surgiu desde cedo. Desde muito nova que me lembro de andar sempre com a minha prima, que está ligada à área do desporto. Lembro-me de fazer várias atividades com ela e penso que foi daí que começou a nascer este bichinho pela área. O futebol sempre esteve presente na minha vida, desde que me lembro. Ainda em tenra idade, andava sempre com a bola atrás, fosse em casa ou na escola. Na escola primária, os meus intervalos eram passados a jogar futebol com os rapazes, e era ali que eu era feliz. Em casa, o passatempo era o mesmo, fosse sozinha ou com os meus primos. Em qualquer sítio onde houvesse uma bola e um terraço para jogar, eu estava lá e assim ganhei uma grande paixão pela modalidade.

O futebol sempre fez parte da minha vida. Joguei em vários clubes, mas, infelizmente, na altura em que comecei, na minha zona de residência as ofertas eram muito poucas. Apesar da grande paixão pelo futebol, sempre tive interesse noutras modalidades. Ainda muito nova, entrei num grupo de danças urbanas da minha terra, o qual frequentei durante cinco anos, e foi uma experiência muito enriquecedora, que me deu vários amigos e vivências que vão ficar sempre comigo. Ainda nas escolas que frequentei, em quase todos os anos letivos estava inscrita em alguma modalidade do desporto escolar, pois era ali que eu me sentia bem.

Durante os meus anos no ensino básico, percebi que era o desporto que me dava sentido e que era por esse caminho que queria seguir. No entanto, no ensino secundário, ingressei num curso científico-humanístico por conselho de familiares, pois, caso mudasse de ideias, teria sempre opção. No entanto, a minha escolha sempre foi o desporto. Ingressei então numa licenciatura em Desporto, e assim que comecei percebi que estava no sítio certo. Nunca fui uma pessoa que gostasse de estudar ou que adorasse as aulas, no entanto, ali tudo

mudou. As aulas deixaram de ser desinteressantes e todas as disciplinas do curso despertavam-me interesse e motivavam-me a estudar.

Por outro lado, o interesse pela área do ensino surgiu mais tarde, enquanto frequentava a licenciatura. Ingressei na licenciatura com o objetivo de seguir a área do futebol, mas durante o meu ano de estágio tudo mudou. Comecei a perceber que o ensino poderia ser um caminho interessante a seguir. Lidar com crianças e jovens sempre me atraiu e, ao longo daquele ano, percebi que o ensino era uma forma interessante de unir as duas vertentes: o desporto e o trabalho com jovens.

Assim, o meu objetivo passou a ser concluir a licenciatura e ingressar no MEEFEBS na FADEUP. Apesar de não ter frequentado esta instituição durante a licenciatura, sempre a considerei a melhor opção para o mestrado, por se situar perto de casa e permitir uma boa conciliação com outras responsabilidades.

No ano em que terminei a licenciatura, não consegui entrar no mestrado. Essa situação deixou-me um pouco desanimada e levou-me a questionar se seria realmente esse o caminho que queria seguir, e se valeria a pena voltar a tentar. No entanto, percebo agora que acabou por ser uma experiência positiva, pois tive a oportunidade de trabalhar nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) e, através dessa vivência, percebi que devia insistir neste objetivo.

Apesar das diferenças entre o trabalho desenvolvido nas AEC's e a docência nos ensinos básico e secundário, a experiência de acompanhar a turma, partilhar conhecimentos e perceber a evolução das crianças, trouxe-me aprendizagens importantes, novas perspetivas sobre a realidade e a certeza de que este mestrado era o passo certo.

No início do projeto foi realizada uma análise SWOT (Quadro 1), com o objetivo de identificar competências, reconhecer áreas de melhoria e antecipar potenciais desafios. Esta reflexão revelou-se particularmente relevante, dado que a prática reflexiva constitui um elemento central no desenvolvimento

profissional em contextos educativos, sendo pertinente iniciar o processo através de uma análise pessoal.

Quadro 1 - Análise SWOT

	Fatores positivos	Fatores negativos
Fatores internos	Strengths (forças) ➤ Capacidade de organização; ➤ Empenhada;	Weaknesses (fraquezas) ➤ Falta de autoconfiança nas decisões pessoais e profissionais. ➤ Dificuldades de comunicação em contextos formais ou públicos;
Fatores externos	Opportunities (oportunidades) ➤ Oportunidade de evolução pessoal e profissional. ➤ Contacto direto com a prática pedagógica e com realidades escolares diversas.	Threats (ameaças) ➤ Desafios pedagógicos nas aulas que podem causar insegurança. ➤ Exigências da prática letiva e avaliação constante durante o estágio.

Analisando a tabela, no que respeita aos fatores positivos, ao nível dos fatores internos, o facto de ser organizada ajudou-me a manter as tarefas em dia e a evitar acumulações desnecessárias. O empenho demonstrado também se revelou uma mais-valia, uma vez que este ano foi particularmente exigente, sendo necessário um grande esforço para ultrapassar obstáculos e atingir os objetivos.

Quanto aos fatores externos, a oportunidade de realizar este estágio constituiu uma experiência fundamental para aplicar o conhecimento teórico e compreender a realidade da docência.

Relativamente aos fatores negativos, ao nível dos fatores internos, destaquei a falta de autoconfiança, sendo um dos principais desafios que enfrentei ao longo do tempo. Sempre fui alguém que, por vezes, duvida das suas decisões, tanto em contextos profissionais como pessoais, o que dificultou a tomada de iniciativa. Esta limitação fez com que sentisse a necessidade de refletir continuamente sobre as minhas escolhas e estratégias de atuação. Reconhecer esta fraqueza permitiu-me identificar formas de a superar, como preparar-me melhor para as tarefas, pedir feedback aos meus colegas e professores e confiar mais nas minhas capacidades, tornando-me progressivamente mais segura na tomada de decisões.

A comunicação foi outro aspeto que trabalhei ao longo do meu percurso escolar. Apesar dos progressos alcançados, continuo a sentir alguma dificuldade, sobretudo em situações em que preciso de falar em público ou perante pessoas que não conheço bem, o que me gerava algum receio neste EP.

Por fim, no que respeita aos fatores externos, os desafios impostos nas aulas constituíram uma fonte de preocupação, pois receava não estar ainda totalmente preparada para os enfrentar. Esta tomada de consciência permitiu-me refletir sobre estratégias para superar estas dificuldades, como planear melhor as minhas intervenções e recorrer a apoio ou orientação sempre que precisasse.

2.2. Expectativas Iniciais

Foi com grande entusiasmo e expectativa que iniciei o meu EP, que representa o culminar do meu percurso académico. Senti-me confiante para enfrentar este desafio, até porque ser professora de Educação Física (EF) já era o meu objetivo há algum tempo. Contudo, existiam alguns receios que poderiam dificultar o meu desempenho ao longo do estágio.

Ao longo deste ano letivo, procurei aplicar para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica, com o

intuito de consolidar competências e adquirir experiência no contexto da docência. Esta etapa permitiu-me conhecer de forma mais aprofundada a realidade escolar e, em particular, compreender a dinâmica das aulas de EF a partir da perspectiva do professor. Procurei aprender a lidar com alunos de idades diferentes das que já tinha trabalhado, melhorar as minhas competências na elaboração do plano de aula, na preparação dos materiais e durante as próprias aulas, assim como desenvolver a minha capacidade de fornecer feedback construtivo. Além disso, procurei compreender melhor os processos que ocorriam fora das aulas, ao nível da organização interna, as reuniões, as pessoas envolvidas na escola e o funcionamento do estabelecimento, uma vez que nunca tinha tido oportunidade de experienciar estes aspetos. Um aspeto fundamental neste estágio foi conseguir realizar a transição do papel de aluna para o de professora.

Por outro lado, o estágio trouxe também alguns receios. Tive medo de não ser bem aceite pelos alunos, de não saber lidar com situações inesperadas, com faltas de respeito ou com a falta de motivação que alguns alunos poderiam demonstrar durante as aulas. Por ter pouca autoconfiança, estes receios levaram-me a questionar se estaria suficientemente preparada e se conseguiria transmitir os conteúdos de forma clara e acessível a todos.

Em suma, durante o EP procurei aplicar todo o meu conhecimento, desenvolver as minhas competências como professora e também as pessoais, de forma a lidar melhor com os alunos. Considero que foi um ano de grande evolução, no qual consegui atingir alguns objetivos, como melhorar a minha comunicação e aumentar a confiança em mim própria, sentindo-me preparada para enfrentar os desafios futuros.

3. Enquadramento Profissional

3.1. Sobre a escola

O meu EP foi realizado numa escola secundária situada na cidade de Barcelos, perto do rio Cávado.

Barcelos pertence ao distrito de Braga e é composta por 61 freguesias. É uma cidade com uma forte ligação à história e ao património, sendo bastante conhecida por alguns dos seus pontos emblemáticos, como a Igreja Matriz, a ponte medieval e o famoso Galo de Barcelos, símbolo da cidade e da cultura popular portuguesa.

A história da Escola Secundária de Barcelos remonta a 1966, ano em que foi criado um liceu na cidade, inicialmente a funcionar como secção mista do Liceu Sá de Miranda, em Braga. O aumento acentuado da população escolar levou à necessidade de autonomização da instituição, o que culminou, em 1985, com a construção de um edifício de raiz na Quinta do Bessa — local onde a escola permanece até aos dias de hoje.

Posteriormente, em 2012, a escola foi alvo de um processo de requalificação profunda, cujo projeto teve como ponto de partida o arboreto, distinção que havia sido reconhecida com o Prémio Nacional do Ambiente em 2009. Esta intervenção conferiu à instituição a sua configuração atual, consolidando a sua importância no panorama educativo regional.

No mesmo ano, foi formalmente criado o Agrupamento de Escolas de Barcelos, através da integração da Escola Secundária de Barcelos com várias escolas das freguesias do concelho. Atualmente, o Agrupamento caracteriza-se pela sua dimensão e abrangência territorial, estendendo-se por ambas as margens do rio Cávado e assumindo um papel central na oferta educativa do município (Escola Secundária de Barcelos, s.d.).

3.1.1. Recursos Espaciais

Como referido anteriormente, trata-se de uma escola recentemente remodelada, com ótimas condições para a prática letiva. O recinto escolar é amplo, com uma grande extensão de espaço verde. A escola é composta por três blocos de salas de aula e por um pavilhão principal, onde se encontram os serviços administrativos e as salas destinadas aos professores.

No que respeitava às infraestruturas desportivas, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, que podia ser dividido em três espaços de aula, um pavilhão multiusos (utilizado sobretudo para as aulas de ginástica), um ginásio com máquinas de musculação (exclusivo para o curso técnico de Desporto), uma sala de dança e ainda três campos exteriores: um com relvado sintético com pista de atletismo, um campo de voleibol e outro de basquetebol. Todas estas instalações encontravam-se em bom estado e em excelentes condições para a realização das aulas.

Dado o elevado número de turmas e a existência de várias aulas de Educação Física a decorrer em simultâneo, foi implementado um *roulement* entre os professores de EF, permitindo uma melhor gestão e distribuição dos espaços disponíveis.

Na minha opinião, os espaços escolares e desportivos contribuíram significativamente para a qualidade da prática letiva. A amplitude, a organização e o bom estado das instalações permitiram maior diversidade de atividades, facilitaram a gestão das aulas e proporcionaram um ambiente seguro e motivador para os alunos e restante comunidade. Considero que ter acesso a estas infraestruturas foi um fator determinante para o sucesso do meu EP e para a aplicação eficiente das metodologias de ensino.

3.1.2. Recursos Materiais

No que respeita aos recursos materiais, a escola encontra-se adequadamente equipada, dispondo de materiais em excelente estado de conservação e funcionamento. O equipamento disponível permitiu satisfazer as

necessidades das diversas aulas que decorriam em simultâneo, possibilitando, inclusivamente, a realização de mais de uma aula da mesma modalidade em paralelo. Esta disponibilidade de recursos contribuiu para uma organização mais eficiente das atividades letivas e para a aplicação adequada das metodologias de ensino previstas.

3.2. Desporto Escolar

No que diz respeito ao Desporto Escolar, na minha opinião, este contribuiu para o desenvolvimento global dos alunos, oferecendo aprendizagens que complementam a EF e permitindo-lhes vivenciar diferentes modalidades desportivas. O desporto escolar é uma excelente ferramenta para nos envolvermos na comunidade e participarmos em projetos distintos fora do contexto das aulas. A oferta de Desporto Escolar na escola onde realizei o estágio era apenas de quatro modalidades, sendo elas:

- Ténis de mesa;
- Atletismo;
- Voleibol;
- Badminton;

Infelizmente, não foi possível participar em nenhuma destas modalidades de desporto escolar, devido à incompatibilidade de horários. Esta limitação impediu-me de experienciar diretamente a dinâmica das atividades extracurriculares desportivas e de observar de perto a interação dos alunos nestes contextos.

3.3. Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de EF da FADEUP em Barcelos era constituído por três alunos. Quando saíram as colocações do EP, apercebi-me de que tinha sido colocada com um colega da minha turma, o que considerei um ponto positivo, uma vez que já nos conhecíamos e tínhamos trabalhado juntos, facilitando o início do processo. O outro colega colocado connosco pertencia a outra turma. Fomos integrados em conjunto no ambiente escolar, o que nos permitiu criar

uma boa relação e conhecermo-nos melhor. Desde o primeiro dia em que nos encontramos na escola, conseguimos formar um bom grupo de trabalho. Este grupo caracterizou-se pela cooperação, pela partilha de ideias e pela capacidade de resolução conjunta de problemas, o que contribuiu para uma integração mais rápida no ambiente escolar. Estabelecemos uma comunicação aberta e constante, apoiando-nos mutuamente nas tarefas e nos desafios que surgiam ao longo das aulas. O facto de nos entendermos bem revelou-se, sem dúvida, um ponto positivo, tendo em conta que os três iríamos trabalhar lado a lado durante todo o ano letivo, fortalecendo tanto a dinâmica do grupo como a nossa experiência profissional.

A ajuda do PC durante todo este processo foi essencial. Desde o primeiro dia, deixou-nos à vontade e proporcionou um ambiente de confiança, preparou-nos para os desafios que poderiam surgir e esteve sempre disponível nos momentos mais complicados.

3.4. Turma Atribuída

As turmas caracterizam-se pela sua diversidade em termos de habilidades, conhecimentos, ritmos de aprendizagem e interesses, o que requer do professor uma observação cuidadosa e uma gestão pedagógica adaptativa. Segundo Libâneo (2013), a análise das diferenças individuais e da heterogeneidade do grupo é essencial para orientar práticas educativas que promovam uma aprendizagem equitativa e eficaz, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

Num dos primeiros dias de trabalho com o PC, foi-nos sugerido a realização de um sorteio para definir a turma atribuída a cada estagiário. As três turmas disponíveis eram duas do 11.º ano e uma do 9.º ano, tendo-me sido atribuída a turma do 9.º ano. Inicialmente, experienciei algum receio, dado que o PC tinha referido que se tratava de um ano com maior exigência no controlo da turma e, adicionalmente, ainda não conhecia os alunos. Estes fatores geraram uma sensação de nervosismo, mas também constituíram um estímulo motivador para enfrentar o desafio e maximizar a aprendizagem prática durante o estágio.

A turma que me foi atribuída era composta por 23 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com uma média de idades de 14 anos. Antes do primeiro contacto direto com os alunos, tive a oportunidade de falar com os professores que lecionaram esta turma no ano anterior e percebi que se tratava, de facto, de uma turma com algumas dificuldades comportamentais, para além de uma aparente falta de empenho nas aulas. Estas informações aumentaram os meus receios, uma vez que receava não estar suficientemente preparada, ter dificuldades em manter o controlo da turma e não conseguir conquistar o respeito dos alunos.

No primeiro contacto com os alunos foi realizado um questionário (Anexo 1) e após a recolha de algumas informações, constatei que apenas cinco referiram a disciplina de Educação Física como a sua preferida no currículo escolar. No entanto, verifiquei também que vários alunos praticavam desporto fora da escola (Figura 1), nomeadamente voleibol, ginástica, atletismo, futebol, dança, ténis e patinagem. Relativamente ao desporto escolar, sete alunos participavam nas diferentes modalidades oferecidas pela escola (Figura 2).

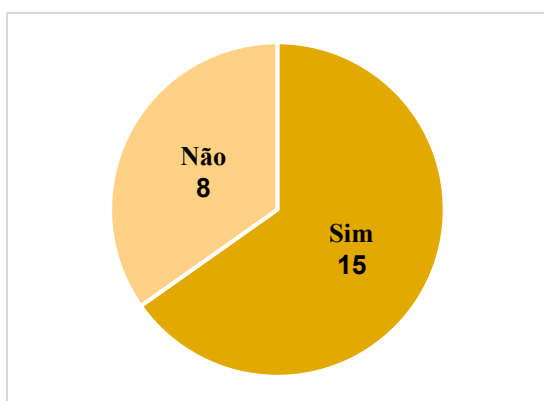


Figura 1 - Desporto fora da escola

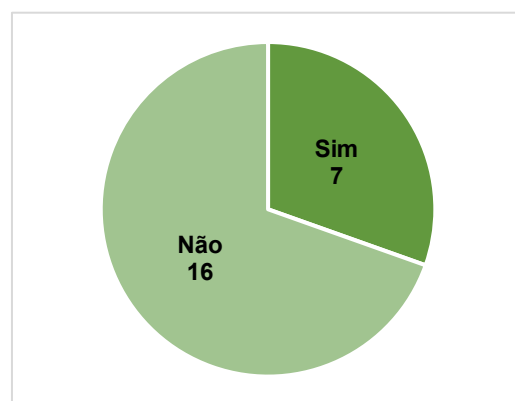


Figura 2 - Desporto Escolar

Relativamente às notas do ano letivo anterior, a turma apresentou uma média de 4.32. Dos 23 alunos, apenas 3 obtiveram a classificação 3, enquanto os restantes alcançaram 4 ou 5, destacando-se os 10 alunos que obtiveram a nota final 5. Estes dados sugeriam que a turma apresentava, de forma geral, um desempenho positivo na disciplina.

Em relação à motivação para a disciplina de EF (Figura 3), a maioria dos alunos referiu sentir-se motivado ou bastante motivado, à exceção de 3 alunos que referiram que estavam pouco motivados para as aulas de educação física.

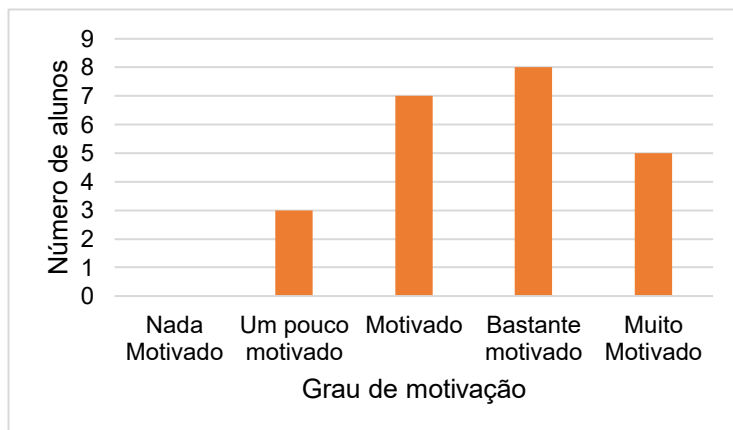


Figura 3 - Grau de motivação para as aulas de EF

No que diz respeito a questões de saúde, a turma integrava uma aluna com uma doença oncológica localizada no cérebro. Inicialmente, com base nas informações fornecidas pelos professores, considerei que poderia ser um desafio trabalhar com a aluna devido ao seu quadro clínico. No entanto, esta não apresentava qualquer impedimento para a prática de atividade física, e os encarregados de educação mostraram-se recetivos e interessados na sua participação nas aulas. Durante os períodos de tratamento, a aluna surgia mais debilitada e, por esse motivo, não realizava a componente prática. Nesses momentos, colaborava de outras formas, nomeadamente desempenhando funções de arbitragem ou apoiando na organização da aula e dos exercícios. Apesar destas circunstâncias, ao longo do tempo a aluna mostrou-se bastante motivada e envolvida nas sessões, evidenciando uma participação ativa e uma boa capacidade de integração nas atividades propostas.

O arranque do ano letivo revelou-se algo complexo. Muitos alunos apresentavam comportamentos inadequados, baixo empenho e diversas dificuldades de participação.

“Muitos alunos demonstraram pouca concentração, envolvendo-se em conversas paralelas e distraíndo-se facilmente, o que comprometeu o ritmo da aula e a aprendizagem.” (Reflexão aulas 5 e 6)

As primeiras semanas foram desafiantes, dado que o controlo da turma se revelou uma tarefa exigente, e senti alguma desilusão por não conseguir atingir os objetivos que inicialmente tinha definido relativamente ao controlo da turma.

Nos primeiros meses, alguns alunos demonstraram falta de interesse e uma atitude passiva na realização dos exercícios propostos. Assim, inicialmente concentrei-me sobretudo na gestão dos comportamentos e na motivação dos alunos menos empenhados nas aulas. Para tal, passei a utilizar regras mais estruturadas, manter a sua consistência e interiorizar nos alunos a importância das mesmas, além de planificar atividades mais dinâmicas, diversificadas e adaptadas aos diferentes níveis de aptidão. Paralelamente, procurei atribuir responsabilidades dentro das tarefas e promover o trabalho em pequenos grupos, de forma a valorizar o contributo de cada aluno e incentivar a sua participação ativa.

Com o decorrer do tempo, verificou-se uma melhoria significativa, tanto no comportamento como no nível de empenho. Tornou-se evidente que os alunos apreciavam frequentar as aulas e participar ativamente nas atividades propostas. Apercebi-me de que a turma, de forma geral, chegava motivada às aulas, empenhava-se na realização dos exercícios e demonstrava interesse pelas atividades propostas, o que contribuiu significativamente para a criação de um ambiente positivo e colaborativo durante as aulas.

4. Experiência profissional

4.1. A importância da EF?

A EF em Portugal tem experimentado diversas transformações ao longo dos anos, especialmente no que concerne ao reconhecimento do seu valor no currículo escolar. Inicialmente considerada uma disciplina secundária, EF tem assumido um papel cada vez mais relevante no processo de desenvolvimento global dos alunos. Conforme estabelecido nas Aprendizagens Essenciais, a disciplina visa promover a aquisição de competências motoras, sociais e cognitivas, fundamentais para a formação de cidadãos ativos e saudáveis. Segundo Cunha (2022), a EF escolar em Portugal tem sido moldada por diferentes conceções culturais, científicas e pedagógicas, refletindo uma evolução contínua no seu papel educativo.

Neste contexto, a EF contribui significativamente para a promoção da saúde, incentivando estilos de vida ativos e prevenindo comportamentos sedentários. Através de atividades diversificadas e adaptadas às necessidades dos alunos, a disciplina fomenta o gosto pelo desporto e pela prática regular de exercício físico, elementos essenciais para a formação de hábitos saudáveis ao longo da vida. Conforme destacado por Cunha (2022), a intervenção profissional em EF deve considerar tanto a centralidade/unidade quanto a diversidade, adaptando-se aos contextos e circunstâncias específicas de cada escola e comunidade

Atualmente, observa-se uma tendência crescente em que as crianças não pratiquem atividade física de forma voluntária. Desde tenra idade, os momentos de lazer são frequentemente dedicados ao uso de telemóveis ou videojogos, em detrimento de brincadeiras e jogos ao ar livre com colegas e vizinhos. Esta realidade contribui para a formação de uma sociedade cada vez mais sedentária. Contudo, não é realista esperar que os alunos abandonem espontaneamente os dispositivos digitais e adotem hábitos regulares de atividade física. Perante este contexto, a EF deve adaptar-se, promovendo estratégias pedagógicas que

incentivem o envolvimento dos alunos e a prática de exercício físico de forma motivadora e inclusiva.

De acordo com Batista e Queirós (2015), a EF necessita de evoluir no sentido de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, recorrendo a diferentes modelos pedagógicos que apoiem a transformação das práticas e discursos, assim como a redefinição dos papéis, responsabilidades e relações entre os intervenientes. Desta forma, é fundamental dar aos alunos papéis diferentes e reformular a abordagem tradicional da EF, em que o professor está no centro da aula. O aluno deve ser o elemento central, com um elevado tempo de empenhamento motor, em aulas dinâmicas e estimulantes que despertem o interesse e a participação ativa de todos.

Os alunos saem da escola já adultos, e as suas vivências na escola serão influenciadoras nas suas escolhas e no seu estilo de vida. Num estudo de Serra, Monteiro, Guerra & Martins (2021), vários estudantes dizem que as aulas de EF influenciaram positiva e negativamente o seu estilo de vida. Ainda neste estudo, salienta-se o facto de os rapazes atribuírem uma importância positiva maior à EF do que as raparigas. Na minha perspetiva, esta circunstância poderá estar relacionada com a típica organização das aulas de EF, e à qual eu fui exposta, nas quais era comum a divisão entre rapazes e raparigas para a prática das atividades, em especial nos jogos em equipa. Esta separação, vivida na primeira pessoa, levava a que as raparigas, ao jogarem apenas entre si, encontrassem menos oportunidades para evoluir, o que afetava a sua motivação e o próprio prazer na prática da disciplina. Nos dias de hoje, estou convicta de que as aulas de EF tendem a ser mais diversificadas e inclusivas. De acordo com a perspetiva dos estudantes, verifica-se uma relação entre as experiências positivas em EF e a perceção de que esta disciplina se encontra ligada ao seu estilo de vida atual, nomeadamente à prática regular de atividade física (Serra et al., 2021).

As aulas de EF devem promover o gosto pelo desporto, ser desafiantes e diversificadas. Os professores de EF devem considerar a importância de promover uma organização eficiente das aulas, bem como cultivar relações

positivas com os alunos, de forma a favorecer o envolvimento e a aprendizagem significativa (Serra et al., 2021).

A EF deve ser importante no currículo escolar, uma vez que influencia o futuro dos alunos e dá-lhes várias valências, desde o trabalho em equipa, a autonomia, a superação, entre outros valores que serão importantes para a vida adulta dos alunos. No entanto, para isto é necessário que os professores de EF tenham em atenção a estrutura das aulas, a sua diversidade e a inclusão de todos os alunos.

4.2. Planeamento

O planeamento é um dos fatores essenciais no processo de ensino. Segundo Matos (2010), o processo de planeamento permite orientar o ensino de forma a promover aprendizagens significativas nos alunos a quem se destina, potenciando o desenvolvimento das suas competências e resultados de aprendizagem. Apesar do planeamento ser importante na prática pedagógica, foi um dos processos que me trouxe mais dificuldades, devido sobretudo à falta de experiência.

Giugni (1986, p.167), citado por Maximilian (2005), afirma que no contexto da EF, as atividades motoras — incluindo jogos, exercícios, jogos desportivos e prática desportiva — adquirem valor educativo quando são cuidadosamente planificadas, estruturadas e articuladas de forma a promover o desenvolvimento integral da personalidade de cada aluno. O planeamento da prática pedagógica, no que diz respeito à disciplina de EF, passa por três momentos: o planeamento de curto prazo (plano de aula), de médio prazo (plano de unidade didática) e de longo prazo (plano anual de turma) (Januario, 2017). Assim, durante este ano, elaborei um planeamento anual para a turma, com todas as modalidades a abordar, uma unidade didática para cada modalidade e um plano de aula para cada aula, procurando sempre manter uma consistência e uma estrutura pedagógica adequada.

Nos parágrafos seguintes, procede-se à apresentação detalhada de cada uma destas etapas de planificação, com o objetivo de evidenciar a sua articulação com o processo de ensino e aprendizagem em EF.

4.2.1. Planeamento anual

Para a realização do planeamento anual da minha turma, comecei por analisar a planificação da escola para o 9º ano de escolaridade, elaborada pelo grupo de professores de EF, na qual eu também colaborei. O plano anual constitui uma perspetiva global do ensino, tendo como objetivo situar e concretizar o programa curricular no contexto específico da escola e considerando as características e necessidades dos alunos envolvidos (Bento, 2003).

No âmbito da EF, é fundamental que o planeamento anual articule os objetivos pedagógicos com as modalidades a lecionar, adaptando-se às condições da escola e às necessidades dos alunos. Após analisar as modalidades a abordar e obter acesso ao *roulement* da escola, organizei o planeamento anual da turma conforme os espaços disponíveis e as modalidades a lecionar.

O planeamento é um processo dinâmico e reflexivo, que deve ser ajustado consoante as circunstâncias e que contribui para uma prática docente mais eficaz (Bento, 2003). Na escola onde realizei o EP, o *roulement* não foi definido para todo o ano, devido às alterações necessárias dos espaços para os cursos profissionais. Assim, o meu planeamento anual foi elaborado em duas fases: no início do primeiro semestre e no início do segundo semestre.

Após as alterações necessárias causadas por atividades na escola, atividades da turma e greves, a versão final deste planeamento anual encontra-se no Anexo 2.

4.2.2. Unidade didática

A unidade didática (UD) é um planeamento a médio prazo, realizado para uma determinada modalidade. No início do ano letivo, no núcleo de estágio, foi desenvolvida uma unidade didática-modelo para utilizarmos nas várias modalidades, presente no Anexo 3.

Na nossa UD, inserimos os cinco aspetos fundamentais numa modalidade, sendo eles: as habilidades técnicas, as habilidades táticas, a aptidão física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Os momentos de avaliação presentes na UD foram definidos pelo núcleo de estágio e são três, sendo eles:

Avaliação de diagnóstico (AD) — realizada ainda antes da UD, serve para avaliar o nível geral da turma, permitindo criar um planeamento adequado ao nível dos alunos;

Avaliação formativa (AF) — realizada mais ou menos a meio da UD, para perceber se está a correr como esperado, se os alunos estão a evoluir e para avaliarmos o nosso processo de ensino-aprendizagem;

Avaliação sumativa (AS) — com o objetivo de avaliar os alunos no final da UD.

Para a planificação de cada UD, foi necessário consultar a planificação anual da escola, pois em cada modalidade estão designadas a quantidade de aulas a abordar, sendo possível alterar conforme necessitamos. De acordo com Bento (2003), citado por Costa (2009), a extensão temporal de uma UD está relacionada com fatores como a quantidade e complexidade das tarefas propostas, os princípios psicopedagógicos e metodológicos que orientam a sua organização e estruturação, assim como com o nível de desenvolvimento pessoal e das competências dos alunos. De acordo com a planificação da escola, as modalidades previstas para o primeiro semestre incluíam voleibol, badminton, ginástica de aparelhos, basquetebol, atletismo, aptidão física e a área dos conhecimentos. No entanto, devido às interrupções letivas, nomeadamente greves e visitas de estudo, e após a gestão desses tempos

“perdidos” em concordância com o PC, optei por não abordar a modalidade de atletismo neste semestre.

No segundo semestre, todas as modalidades previstas na planificação foram implementadas, com uma gestão equilibrada dos tempos letivos atribuídos a cada modalidade. As modalidades abordadas incluíram futebol, atletismo, ginástica acrobática, andebol, aptidão física e a área dos conhecimentos.

Durante este ano letivo, foram várias as UD que desenvolvi e, como seria de esperar, algumas correram melhor do que outras. Confesso que, inicialmente, tive alguma dificuldade no planeamento das UD. A primeira que desenvolvi foi na modalidade de voleibol e, refletindo agora, se fosse hoje, faria muitas coisas de forma diferente. Sinto que não construí a unidade didática da forma mais adequada para os alunos, pois acredito que estavam capazes de atingir um nível mais elevado do que aquele que propus.

“Concluindo, a unidade didática foi bem-sucedida no cumprimento do objetivo principal, com melhorias técnicas e táticas evidentes nos alunos. Contudo, para abordagens futuras, a integração gradual do serviço, mesmo que de forma básica, poderá aumentar a motivação, uma vez que os alunos demonstraram vontade de aprender o serviço e assim complementar o desenvolvimento das restantes habilidades.” (Reflexão final UD)

A UD de badminton foi uma das que poderia ter tido um objetivo mais ambicioso. Esta era uma modalidade pela qual todos os alunos demonstravam gosto e já tinham alguma experiência, devido à participação no desporto escolar. Assim, na construção da UD, baseei-me nos objetivos definidos pela escola e nas Aprendizagens Essenciais. No entanto, no final, senti que os alunos estavam preparados para introduzir mais batimentos e realizar um jogo com mais qualidade. Apesar de a UD ter decorrido bem e o objetivo proposto ter sido alcançado, considero que ficou um pouco aquém das capacidades dos alunos. Penso que um dos fatores que contribuiu para isso foi o facto de esta modalidade

ter sido lecionada no final do primeiro semestre, e, com o semestre a terminar, acabei por me “atrapalhar” um pouco com o tempo e a escassez de aulas.

Na minha opinião, as unidades didáticas mais bem conseguidas foram as de andebol e de ginástica acrobática. Relativamente à unidade de ginástica acrobática, senti uma grande evolução por parte dos alunos. Foi uma unidade em que, ao longo das aulas, os alunos demonstraram grande autonomia e sentido de responsabilidade. Na primeira aula foram apresentadas as explicações sobre as pegas, os montes e desmontes, as regras essenciais de segurança e também os critérios de avaliação. As aulas seguintes, iniciavam-se sempre com um pequeno circuito de aptidão física, e, posteriormente, os alunos, organizados em grupos, tinham a responsabilidade de construir uma coreografia composta por seis figuras diferentes, elementos de ligação e a combinação com uma música à sua escolha. Com o decorrer das aulas, notei um elevado envolvimento por parte dos alunos, uma evolução positiva e, no final, conseguiram atingir o objetivo proposto, criando coreografias com sentido e complexidade. Apesar de ser a primeira vez que contactavam com esta abordagem da modalidade, demonstraram autonomia e responsabilidade, o que resultou num desfecho muito positivo.

“Com o decorrer das aulas, notei grande envolvimento dos alunos, uma evolução positiva e no final conseguiram atingir o objetivo pretendido. Apesar de ser a primeira vez que eles estavam a realizar esta modalidade desta forma, demonstraram grande autonomia e responsabilidade, com um final muito positivo.”
(Reflexão final da UD)

Quanto à unidade de andebol, os alunos, na primeira aula, demonstraram muitas dificuldades, tanto ao nível do conhecimento das regras como a nível técnico e tático.

“Apesar de dois ou três alunos se destacarem, notei que, de forma geral, havia uma grande aglomeração na zona da bola, dificuldades significativas nas transições, falta de criação de linhas de passe seguras e uma rápida perda da posse de bola. Relativamente aos aspetos defensivos, os alunos tinham dificuldade em manter a marcação, muitas vezes perdendo-se em relação ao adversário que estavam a defender e concentrando-se apenas no portador da bola.” (Justificação da UD)

Confesso que, inicialmente, fiquei com algum receio, uma vez que os alunos tinham pouquíssima experiência na modalidade e existiam grandes diferenças de habilidade dentro da turma. A UD foi construída com o objetivo de alcançar um jogo de 4x4 com alguma qualidade, fluidez e organização. A nível tático, o foco incidiu na ocupação racional do espaço, na criação de linhas de passe e no passe e vai. A nível defensivo, o trabalho foi centrado na defesa individual. Com o decorrer das aulas, os progressos dos alunos tornaram-se evidentes. A utilização dos corredores foi uma mais-valia para promover a ocupação racional do espaço.

“Na aula da avaliação sumativa, os alunos demonstraram diferenças significativas em relação à avaliação diagnóstica. Mesmo já sem os corredores, a ocupação do espaço estava muito mais organizada, já não havia aglomeração na zona da bola, conseguiam manter a posse de bola e finalizar com sucesso.” (Reflexão final da UD)

O planeamento e a realização das UD foram dos aspetos em que senti maior evolução ao longo do ano letivo. Do primeiro para o segundo semestre, já me sentia mais preparada e com maior facilidade na construção das UD. Nas modalidades desenvolvidas no segundo semestre, as evoluções dos alunos foram mais significativas. Senti que fui capaz de ajustar os objetivos às capacidades reais da turma, promovendo aprendizagens mais consistentes e motivadoras.

4.2.3. Plano de aula

O plano de aula (PA) corresponde ao planeamento a curto prazo, também designado por microplaneamento. Para a construção de um PA, é necessário ter em consideração a UD em que se insere, bem como realizar uma análise das aulas anteriores, de forma a garantir a continuidade do progresso pedagógico.

A elaboração de um PA é essencial para o professor, pois permite-lhe organizar, com antecedência, os exercícios a desenvolver, antecipar possíveis situações que possam surgir e, assim, estar preparado para lidar com o que possa ocorrer durante a aula. No entanto, este planeamento pode sofrer alterações no decorrer da aula, devido a diversos fatores, como a ausência de alunos, as condições meteorológicas ou limitações ao nível do espaço, entre outros. O professor, ao planear a aula, tem de ter sempre em mente que podem surgir imprevistos e estar preparado para adaptar o plano, caso seja necessário.

O PA em EF pode assumir diferentes estruturas. De acordo com Bento (2003), existem várias formas de estruturar uma aula, cada uma com diferentes configurações possíveis; contudo, nenhuma delas se apresenta como universalmente válida, devendo ser ajustada ao contexto específico, às necessidades dos alunos e aos objetivos pedagógicos estabelecidos. A estrutura mais adotada divide a aula em três partes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. No entanto, apesar de esta ser a organização mais utilizada, não existe uma forma obrigatória de estruturar a aula. Nesse sentido, Bento (2003) sustenta que esta divisão deve ser entendida como apenas uma das possíveis formas de estruturar uma aula de EF.

No Anexo 4 encontra-se a estrutura do PA, realizada pelo núcleo de estágio. O nosso PA segue a estrutura habitualmente utilizada, estando dividido em três partes. No cabeçalho estão incluídos os objetivos da aula (geral, motor, cognitivo e socioafetivo), a unidade didática, a função didática e outros aspetos relevantes, como a turma, a data, entre outros. Seguidamente, o plano de aula é organizado nas três partes referidas anteriormente. A parte inicial corresponde, geralmente, ao controlo das presenças, à apresentação dos objetivos da aula e

à realização do exercício de ativação. A parte fundamental diz respeito aos exercícios específicos da aula, centrados na modalidade em questão. Por fim, a parte final inclui o retorno à calma, a conclusão da aula, um momento de diálogo com os alunos sobre a aula realizada e a referência à aula seguinte. Para cada exercício são descritos o tempo previsto para a tarefa, os objetivos específicos, o conteúdo, as situações de aprendizagem e os critérios de êxito.

Inicialmente, a construção do PA revelou-se um desafio para mim. A criação de objetivos específicos foi um dos pontos que mais dificuldades me trouxe. Nos primeiros meses, era complicado definir objetivos corretos, que estivessem bem articulados com a tarefa e com o critério de êxito. Este foi um aspeto em que trabalhei bastante nos primeiros tempos do estágio profissional e, com a ajuda do PC e através da pesquisa, comecei a conseguir elaborar objetivos específicos com sentido e adequados à tarefa. Durante a primeira UD senti várias dificuldades na construção do PA, sobretudo na criação e seleção dos exercícios mais apropriados para os alunos. Sentia que os exercícios proposto eram muito semelhantes e não conseguiam motivar os alunos. Nas unidades seguintes, senti que já era capaz de escolher exercícios mais dinâmicos, motivadores e coerentes com os objetivos definidos. Confesso que, nos primeiros meses, as variáveis externas que surgiram durante a aula, como a ausência de alunos, as condições meteorológicas ou limitações do espaço, deixaram-me receosa, e sentia que não estava preparada para lidar com esses imprevistos. No entanto, com o decorrer das aulas, esse receio foi desaparecendo, comecei a sentir-me mais preparada para adaptar os exercícios ou qualquer outro aspeto que fosse necessário.

4.3. Vivência pedagógica

Este capítulo reflete a minha experiência ao longo deste ano letivo, nos diferentes aspetos que fizeram parte do EP. Considero esta etapa fundamental no processo de construção enquanto futura professora, pois foi através dela que enfrentei desafios reais, tomei decisões e cresci com cada situação vivida.

Neste sentido, irei expor as principais dificuldades que enfrentei, bem como os momentos de superação, reflexões e aprendizagens que marcaram este percurso.

4.3.1. Gestão e clima da aula

A gestão e o clima da aula foram aspetos que mais dificuldades me trouxeram, principalmente no início deste EP. A turma chegou, no primeiro dia, muito irrequieta, com comportamentos fora da aula e muito conversadora.

Relativamente à gestão da aula, a capacidade de organizar de forma eficiente e segura o tempo, os espaços e os recursos revela-se fundamental para o adequado funcionamento das aulas e para a promoção de aprendizagens significativas. Inicialmente, vários desses aspetos trouxeram-me complicações e desafios. A organização do espaço e dos materiais sempre foi um aspeto bem consolidado na minha cabeça, e desde o início consegui organizar bem os exercícios, aproveitando as preparações de uns para outros, de forma a facilitar e diminuir as transições.

A gestão do tempo de cada exercício, a resolução de imprevistos como alunos que não realizavam a aula e a minha movimentação durante a aula foram os aspetos com que mais me confrontei e nos quais, na minha opinião, tive maior evolução. Apesar de, no planeamento, a gestão do tempo das tarefas de aprendizagem estar bem definida, por vezes, nas aulas, prolongava determinadas tarefas para além do previsto, uma vez que os alunos não os iniciavam com a eficácia antecipada, o que levava a uma perda parcial da noção do tempo e, embora raramente, houve PA que não consegui cumprir como proposto. Com o decorrer das aulas e com a experiência que adquiri, comecei a estar mais atenta ao relógio e a controlar melhor o tempo de cada tarefa. Assim, este foi um desafio que consegui superar nos primeiros meses.

A resolução de imprevistos, como a falta de alunos ou a dispensa dos mesmos durante a aula, complicou a minha prática pedagógica. O PC sempre nos alertou para, nestas situações, atribuir tarefas aos alunos e não os deixar

“confortáveis”, pois isso poderia levar a que mais alunos deixassem de realizar a aula. Honestamente, sinto que falhei um pouco neste ponto. No primeiro semestre correu tudo bem e foram raros os momentos em que algum aluno ficou sem participar, mas no segundo semestre começaram a surgir alguns inconvenientes. Em várias aulas tive alunos “de fora” e, apesar de lhes atribuir tarefas como serem árbitros ou ajudarem-me na montagem dos exercícios, sinto que, por vezes, a minha atenção esteve mais centrada nos alunos que estavam a realizar a aula, o que acabava por deixar os restantes mais à vontade. Este é um aspeto no qual, enquanto futura docente, tenho de estar mais atenta e mais preparada.

Por fim, quanto à minha movimentação na aula, creio que foi um fator em que evoluí bastante. Nos primeiros meses, em algumas situações concentrei-me demasiado num grupo de alunos com mais dificuldades e, inevitavelmente, virei as costas a outros, perdendo a visão global da turma. Em alguns momentos, a minha posição não foi a mais adequada, ou seja, sem visibilidade para todos. Em várias reuniões com os meus colegas e com o PC, falámos sobre este pormenor e, com o tempo, tentei melhorar, mantendo a atenção nestes aspetos. Penso que, no final deste EP, posso dizer que já consegui manter um bom posicionamento na aula de forma natural, sem necessitar de estar constantemente focada nesse aspeto.

Já no que diz respeito ao clima da aula, considero que consegui estabelecer uma boa relação com os alunos. Desde o início, senti que havia respeito mútuo, e maior parte dos alunos mostravam-se motivados e incluídos nas atividades. No entanto, o comportamento da turma foi um dos maiores desafios no âmbito da gestão e do clima da aula. Apesar de serem alunos educados e respeitosos, eram extremamente conversadores, o que dificultava, em particular, os momentos de instrução. Por vezes, era necessário interromper a explicação para captar e recentrar a atenção da turma.

“Penso que esta dificuldade se relaciona com o facto de não ter estabelecido, desde o início, limites e regras de forma suficientemente assertiva. A minha insegurança inicial e o desejo de ser bem aceite pelos alunos, tanto a nível pessoal como em relação às aulas, fizeram com que não adoptasse uma postura mais firme, o que comprometeu, em certa medida, a disciplina durante a aula.” (Reflexão final)

Apesar de, já na reta final do EP, ainda ser necessário, em algumas situações, chamar a atenção dos alunos, tenho consciência de que houve progressos significativos neste aspeto, sobretudo quando comparado com o início do ano letivo. A turma demonstrou evolução no comportamento e eu própria senti-me mais confiante e preparada para lidar com essas situações de forma mais eficaz e tranquila.

4.3.2. Motivação dos alunos

A motivação constitui um fator determinante para a eficácia das aulas. Verificar que a motivação dos alunos se transformou ao longo do tempo revelou-se, para mim, bastante gratificante. Nas primeiras aulas, muitos alunos, especialmente algumas raparigas, demonstravam pouco entusiasmo, interesse reduzido e baixo nível de empenho. Com o progresso das aulas, começou a notar-se uma mudança gradual na atitude da turma, os alunos mostravam-se mais motivados, participavam de forma mais ativa e apresentavam maior disponibilidade para aprender.

A mudança mais significativa ocorreu no segundo semestre. Embora já se observassem algumas diferenças no final do primeiro semestre, foi no segundo semestre que se verificou um aumento mais expressivo da motivação intrínseca e do empenho dos alunos. Curiosamente, as modalidades trabalhadas neste período não correspondiam, à partida, às preferências da maioria da turma. Por isso, é possível inferir que as estratégias pedagógicas adotadas, tais como a organização em grupos de trabalho e o modelo de ensino utilizado, foram adequadas ao contexto, tornando as aulas mais atrativas e desafiantes.

Um contributo importante também para este aumento de motivação foi o envolvimento direto dos alunos na exemplificação e a autonomia que lhes foi concedida já no primeiro semestre, quando, numa aula semanal, organizaram em grupos um circuito de aptidão física. Esta participação ativa não só reforçou o sentido de responsabilidade e pertença, como também promoveu o interesse pela aprendizagem, evidenciando que dar voz e espaço aos alunos para colaborarem e assumirem papéis ativos potencia a motivação intrínseca.

De acordo com os próprios alunos, a desmotivação inicial estava relacionada com experiências anteriores. Nos últimos dois anos, a turma tinha tido aulas predominantemente focadas em atletismo, sem oportunidade de experimentar todas as modalidades, o que acabou por tornar as aulas um pouco monótonas e desinteressantes para os alunos. Este ano, com uma abordagem mais dinâmica e centrada no aluno, atividades como aquecimentos lúdicos, momentos de competição e a utilização de jogos reduzidos contribuíram para um maior envolvimento da turma e para o despertar de um novo interesse pela disciplina, corroborando a ideia de que estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto aumentam a motivação dos estudantes (Veiga, 2012; Hattie & Timperley, 2007).

4.3.3. Instrução

Confesso que a instrução foi um dos maiores desafios deste ano letivo. Sempre tive alguma falta de autoconfiança e uma certa timidez na comunicação. Estes aspetos preocupavam-me bastante antes de iniciar o EP, pois a comunicação é um fator essencial na lecionação de qualquer aula. Conforme Rosado e Mesquita (2011), a competência comunicativa constitui um componente fundamental para assegurar a eficácia pedagógica no ensino das atividades físicas e desportivas. Nas primeiras aulas, senti muitas dificuldades em expressar-me de forma clara e eficaz durante a instrução, especialmente na explicação dos exercícios aos alunos. Esta limitação foi, inicialmente, uma grande fonte de insegurança para mim, mas decidi encará-la como um desafio a superar, e não apenas como uma preocupação constante.

Durante o primeiro semestre, apesar das dificuldades sentidas ao nível da instrução, consegui sempre transmitir aos alunos os exercícios e os respetivos objetivos. Quando ainda restavam dúvidas, a exemplificação facilitava bastante a compreensão por parte dos alunos. Na minha perspetiva, esta dificuldade estava diretamente relacionada com a minha comunicação. Por isso, desde o início do ano, defini como um dos principais objetivos melhorar a minha forma de comunicar, para assim também melhorar a qualidade da instrução. Ao longo dos primeiros quatro meses, até às férias de Natal, senti que consegui evoluir nesse aspeto, passando a utilizar uma comunicação mais clara e adequada ao contexto das aulas.

“Em termos de dificuldades sentidas durante estes 4 meses, a maior dificuldade que tenho sentido é durante as aulas na instrução. Na minha opinião, penso que tenho conseguido planejar alguns exercícios com conteúdo para os alunos, no entanto no decorrer das aulas sinto muita dificuldade na instrução. Este aspeto deve-se também a minha personalidade, pois sempre tive algum receio na minha comunicação e por vezes a falta de confiança faz com que eu tenha medo de dizer alguma coisa errada e acabo por vezes por me perder pelo medo e pela minha dificuldade na comunicação.” (Reflexão 1º período)

Com o início do segundo semestre e após uma lesão desportiva grave e com necessidade de intervenção cirúrgica, fiquei limitada na exemplificação, o que me obrigou a recorrer mais à instrução. Uma das estratégias que adotei foi envolver os alunos na demonstração dos exercícios. Na minha opinião, esta abordagem revelou-se bastante positiva, pois os alunos gostavam de participar ativamente e mostravam-se mais envolvidos. Esta limitação levou-me a trabalhar ainda mais a minha instrução, procurando ser mais clara e objetiva. No entanto, apesar da evolução sentida, reconheço que não consegui atingir as minhas expectativas. Houve ainda algumas situações em que notei dúvidas por parte dos alunos após a instrução, o que indica que ainda há aspetos a melhorar na minha comunicação e clareza durante a instrução.

“Após a lesão, passei a recorrer aos alunos para exemplificar os exercícios, uma vez que estava impossibilitada de realizar as demonstrações. Esta estratégia revelou-se positiva em alguns momentos, mas, por vezes, senti que não fui suficientemente clara nas explicações, o que gerava dúvidas por parte dos alunos. Ainda assim, considero que houve progresso tanto ao nível da comunicação como do posicionamento em aula.” (Reflexão final)

4.3.4. Feedback

O feedback é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Fishman e Tobey (1978, citados por Mesquita, 2012), o feedback pode ser entendido como uma ação do professor que responde à execução motora do aluno, com o propósito de ajustá-la e orientá-la, de forma a promover a aprendizagem ou o aperfeiçoamento de determinada habilidade. Honestamente, no início do EP, considero que o meu feedback era ainda pouco desenvolvido e pouco estruturado. Esta limitação está diretamente relacionada com os aspetos já referidos anteriormente, sobretudo com a comunicação, que é essencial para transmitir aos alunos um feedback claro, construtivo e eficaz.

“Estes fatores levam a que o meu feedback por vezes seja com pouca qualidade, não creio que seja por não estar preparada, mas sim pelo receio de errar e por ter pessoas a observar faz me ter ainda um pouco mais de receio e acabo por me retrair, o que dificulta as minhas aulas, principalmente na parte da instrução e no feedback.” (Reflexão 1º período)

Assim, fui procurando, ao longo do tempo, perder o receio de errar, pois sabia que estava preparada. Com a prática constante, fui-me libertando gradualmente, ganhando mais confiança na minha intervenção. Creio que, com o término deste EP, posso afirmar que evoluí bastante neste aspeto, conseguindo transmitir feedback mais claro, pertinente e construtivo aos alunos, sem receios e com maior segurança na minha atuação.

Um aspeto fundamental do feedback é o fecho do ciclo de feedback. Desde o início do EP, o PC chamava frequentemente a nossa atenção para a importância de, após dar feedback ao aluno, verificar se teve impacto, se foi compreendido e se produziu os efeitos desejados, em vez de simplesmente virar costas. Reconheço que, nas primeiras semanas, isto me acontecia com frequência. Dava o feedback, mas logo de seguida focava-me noutros aspetos da aula, deixando esse momento inacabado. Assim, comecei a estar mais atenta a este detalhe tão importante, procurando garantir que cada feedback fosse realmente útil para o aluno e que se traduzisse em melhoria. Este cuidado é reforçado por Barker (2014), que salienta que o fecho do ciclo de feedback é essencial para que os alunos beneficiem efetivamente da informação recebida e para que se promova a aprendizagem contínua.

4.4. Modelo de ensino

Todos já ouvimos falar dos vários modelos de ensino utilizados nas aulas de EF. Durante o meu percurso na escolaridade obrigatória, estive muito presente o Modelo de Instrução Direta, no qual o professor assume o papel central, privilegiando a repetição e dando ênfase à aprendizagem das habilidades técnicas. No entanto, ao longo do último ano, compreendi que existem diversos modelos de ensino e que a escolha do mais adequado deve ter por base a modalidade em questão, o contexto da turma e as características dos alunos, de forma a potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mesquita, Farias e Hastie (2012), os modelos pedagógicos constituem um quadro de referência teórico e metodológico que orienta o processo de ensino-aprendizagem, ajudando o professor a tomar decisões fundamentadas em relação ao que ensinar, como ensinar e como avaliar.

4.4.1. Teaching Games for Understanding

Durante este ano letivo, o modelo que considerei mais adequado para a turma atribuída foi o Teaching Games for Understanding (TGfU), uma vez que coloca o aluno no centro do ensino e valoriza a compreensão do jogo e a tomada de decisão. Este modelo de ensino surgiu no final da década de 1960 e início da

década de 1970 (Graça & Mesquita, 2007), como resposta às várias críticas dirigidas ao modelo de instrução direta, predominante na época. Ainda de acordo com os mesmos autores, defendia-se a necessidade de deixar de considerar o jogo apenas como um momento de aplicação técnica, passando a valorizá-lo como um contexto privilegiado para a resolução de problemas táticos. O modelo TGfU baseia-se nos princípios da teoria construtivista, colocando o aluno no centro do seu processo de aprendizagem e valorizando o aprimoramento das suas competências cognitivas, incluindo a percepção, a capacidade de tomar decisões e a compreensão tática do jogo (Costa et al., 2010).

A turma demonstrava falta de consciência tática e apresentava muitas dificuldades ao nível da tomada de decisão, embora, tecnicamente, evidenciassem algumas competências. Este facto revela que, nos últimos anos, o foco das aulas de Educação Física da turma terá incidido essencialmente sobre as habilidades técnicas. Assim, a escolha do modelo TGfU pareceu-me a mais indicada, pois permite valorizar não só os aspetos técnicos, mas também a compreensão do jogo e a tomada de decisão. Segundo Clemente (2014), A consciência tática procura estimular os alunos a encontrar soluções para os desafios apresentados pelo jogo, promovendo o desenvolvimento do conhecimento necessário para compreender a dinâmica do jogo e tomar decisões corretas, permitindo-lhes explorar diferentes maneiras de lidar e resolver essas situações. O modelo TGfU aproxima-se de abordagens centradas no aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor conduzir esse processo, instigando o aluno a refletir sobre os problemas do jogo e a encontrar soluções adequadas (Graça & Mesquita, 2007).

A turma apresentava um perfil bastante heterogéneo, com diferentes níveis de habilidade motora e de experiência nas modalidades. Nesse sentido, o modelo TGfU revelou-se especialmente adequado, uma vez que almeja a participação de todos os alunos através da utilização de jogos modificados ou reduzidos, ajustados às suas capacidades. De acordo com Graça e Mesquita (2007), esta abordagem é aplicada através da organização de formatos de jogo adequados ao nível de entendimento e à capacidade de intervenção dos alunos.

Segundo os autores, existem quatro princípios pedagógicos fundamentais para a adaptação do jogo: a seleção do tipo de jogo, a sua modificação por representação, a alteração por exagero e o ajuste da complexidade tática.

De acordo com Graça e Mesquita (2007), o modelo TGfU não ignora a importância do ensino técnico, mas defende que o treino específico das técnicas deve ocorrer apenas depois da análise do jogo e da inserção da sua relevância através de situações de jogo adaptadas. Assim, o jogo adaptado torna-se a referência central do processo de ensino. Este modelo promove a motivação dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e inclusivas. Deste modo, através da aplicação do TGfU nas modalidades coletivas, procurei desenvolver nos alunos não só competências técnicas, mas também cognitivas e socioafetivas, como a tomada de decisão, a compreensão do jogo, a cooperação e o fair-play.

4.4.2. Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo que atribui aos alunos um grande sentido de responsabilidade e autonomia. Durante a época desportiva, os alunos adquirem competências não só para jogar, mas também para desempenhar diversas funções, como treinador, capitão, árbitro ou estatístico, entre outras. (Pereira et al., 2013). O MED é um modelo bastante eficaz, que envolve os alunos de diversas formas nas aulas. Este modelo tem revelado resultados positivos no que diz respeito às atitudes e aos valores. Tal facto prende-se com a abordagem do MED, que valoriza a autenticidade das atividades desportivas e a sua relevância para os alunos, fomentando o interesse pela prática desportiva a médio e longo prazo (Silva, Queirós & Mesquita, 2017).

O MED surgiu da necessidade de reformular as aulas de EF, com o objetivo de melhorar o ambiente de aprendizagem e aumentar o interesse dos alunos. Assim, Siedentop, no início da década de 80, propôs um modelo que procurava aproximar o contexto das aulas de EF das características do desporto federado (Pereira et al., 2013). Desta forma, foram integradas neste modelo diversas características fundamentais, tais como: a época desportiva, a afiliação,

a competição formal, a manutenção de registos, a festividade e o evento culminante.

Durante este ano letivo, utilizei este modelo em apenas duas modalidades: o atletismo e a ginástica acrobática. A utilização do MED fez, para mim, especial sentido na modalidade de atletismo, uma vez que, na turma, muitos alunos identificavam esta como a sua modalidade menos preferida. Além disso, nos últimos anos de EF, os professores insistiram bastante nesta modalidade, atribuindo grande importância aos aspetos técnicos. Assim, optei por adotar este modelo com o intuito de proporcionar aulas diferentes, promovendo nos alunos maior autonomia e sentido de responsabilidade.

“A escolha da utilização do MED, nesta modalidade, contrariamente as outras modalidades já abordadas, passou pelo facto de este modelo incutir nos alunos a competição, a autonomia, cooperação e vários outros valores. Uma vez que, é uma turma que gosta de competição, a utilização deste modelo irá motivar a turma para a prática da modalidade, uma vez que neste momento a mesma se encontra muito desmotivada para a modalidade.”
(Justificação UD)

No que diz respeito à UD de ginástica, para mim fez sentido a utilização deste modelo de ensino, uma vez que o método de avaliação escolhido para esta modalidade exigia grande autonomia e responsabilidade por parte dos alunos. Antes de iniciar a UD, constituí os grupos procurando que fossem heterogéneos, tendo em conta as destrezas físicas dos alunos demonstradas nas modalidades anteriores, uma vez que ainda não sabia como iriam reagir a esta nova modalidade. Na primeira aula, entreguei aos alunos um manual com várias figuras e algumas regras. Durante as aulas, os alunos, em grupo, preparavam a sua coreografia de forma autónoma, esclarecendo dúvidas sempre que surgiam. No final de cada aula, cada grupo demonstrava a coreografia que já tinha preparada.

4.5. Avaliação

Em todas as fases da vida estamos sujeitos a avaliações. Ao longo da vida, fazemos avaliações e também somos avaliados perante a realidade e as circunstâncias que nos rodeiam (Bratfische, 2003).

A avaliação é uma fase fundamental no processo de ensino, tendo sofrido várias transformações ao longo dos anos. Anteriormente, a avaliação em EF centrava-se exclusivamente numa avaliação final, desvalorizando o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bratfische (2003), durante muito tempo a avaliação teve como objetivo selecionar e rotular os alunos, destacando sucessos e falhas, e provocando impactos negativos duradouros na sua aprendizagem. Este modelo de avaliação, de cariz tecnicista, estava também alinhado com o modelo de instrução direta, anteriormente o mais utilizado. Nesta perspetiva, todos os alunos eram avaliados segundo os mesmos critérios e eram obrigados a atingir uma determinada performance considerada ideal. Atualmente, a avaliação em EF assume um papel mais pedagógico, estando intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem. Procura compreender as necessidades dos alunos, identificar o que podem aprender e desenvolve-se ao longo da UD, através de diferentes momentos avaliativos.

De acordo com Carvalho (1994), quando se pretende ensinar considerando as prioridades de desenvolvimento dos alunos, torna-se necessário identificar, definir e perseguir essas prioridades como objetivos de aprendizagem. O autor acrescenta que é fundamental estabelecer objetivos que sejam ambiciosos, mas alcançáveis, de forma a desafiar os alunos a superar dificuldades e a desenvolver as suas capacidades. A partir disso, surge a questão: como podemos avaliar os alunos?

A avaliação como referido anteriormente, pode ser dividida em três fases: a AD, a AF e a AS. Assim, se pretendemos que os nossos alunos alcancem aprendizagens que promovam o seu desenvolvimento, é fundamental começar por identificar as suas dificuldades e compreender as suas potencialidades (Carvalho, 1994).

De acordo com Barlow (2006, citado por Gonçalves et al., 2014), no início do processo pedagógico, especialmente no contexto dos jogos de equipa, o professor deve analisar as variáveis envolvidas, definir objetivos gerais e intermédios, e escolher as metodologias e recursos pedagógicos mais apropriados para orientar a progressão dos alunos. Desta forma, a AD assume um papel fundamental, sobretudo para determinar quais os pré-requisitos que os alunos já possuem. A AD desempenha um papel relevante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, tendo como finalidade fornecer informações detalhadas sobre o nível inicial de cada turma (Ferreira, 2005). Trata-se, portanto, de um processo essencial para aferir o ponto de partida da turma, organizar o trabalho consoante o seu nível e adequar os objetivos às suas necessidades.

Após esta fase inicial, sensivelmente a meio da unidade didática, podemos e devemos realizar uma AF, que tem como finalidade avaliar o processo de ensino-aprendizagem, verificar se está a decorrer de forma adequada e se os objetivos ainda se mantêm pertinentes. Segundo Fernandes (2021), a avaliação formativa deve estar intrinsecamente incorporada nos processos de ensino e aprendizagem. Isto significa que ocorre simultaneamente com a ação de ensinar do professor e a aprendizagem do aluno, ao longo de todo o percurso educativo. Esta forma de avaliação não se limita a monitorizar a evolução e progressão dos alunos, mas também permite ao professor refletir sobre a sua prática, analisando e ajustando as estratégias pedagógicas implementadas.

Por fim, a AS corresponde ao culminar da unidade didática. Representa o encerramento de todo o processo de ensino e tem como principal objetivo avaliar a evolução dos alunos. Trata-se de uma avaliação mais detalhada, com critérios previamente definidos e ajustados ao nível da turma, permitindo assim mensurar de forma mais precisa as capacidades individuais de cada aluno. É um processo exigente, sobretudo devido ao número elevado de alunos por turma, o que pode dificultar a sua aplicação com rigor. No entanto, a AS assume um papel

essencial, pois permite verificar o impacto do trabalho desenvolvido e identificar os progressos efetivamente alcançados.

Geralmente, a avaliação na disciplina de EF engloba três áreas: a área das atividades físicas desportivas, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Na Escola Secundária de Barcelos, a avaliação contempla estas três áreas, sendo que, na área das atividades físicas, existem três subáreas: a avaliação da situação de jogo, a avaliação de exercício critério, e a avaliação de coreografia. A aptidão física é avaliada, essencialmente, através dos testes do programa FITescola. No que diz respeito à área dos conhecimentos, esta foi avaliada por meio de testes e trabalhos realizados pelos alunos.

Já no que diz respeito às atividades físicas desportivas, em todas as avaliações das UD que desenvolvi nas modalidades de jogos desportivos coletivos, foram contempladas as três fases fundamentais do processo avaliativo: diagnóstica, formativa e sumativa. Antes de iniciar cada UD, realizei uma AD com o objetivo de identificar o ponto de partida da turma. Esta etapa revelou-se essencial para conhecer as competências técnicas, táticas e socioafetivas dos alunos, permitindo ajustar os objetivos da unidade de forma realista, respeitando o nível do grupo. Com base nesta análise, procedia à construção da UD, definindo metas claras e adaptadas às reais necessidades dos alunos. Durante o decorrer da UD, integrava momentos de AF, fundamentais para monitorizar o progresso dos alunos e ajustar o planeamento, se necessário. Por fim, realizava uma AS no final da unidade, com o intuito de verificar o nível de desempenho final alcançado pelos alunos em relação aos objetivos inicialmente definidos. Esta estrutura avaliativa, em três momentos, permitiu-me ter uma visão mais completa e justa do percurso dos alunos, promovendo uma avaliação contínua, centrada na progressão individual de cada um. A tabela utilizada para as avaliações em cada modalidade foi sempre a mesma, garantindo a consistência na análise dos mesmos parâmetros ao longo do processo. No entanto, na AS, essa tabela incluía percentagens, permitindo assim a atribuição de uma nota final quantitativa. No Anexo 5 encontra-se um exemplo

de uma tabela de avaliação utilizada, esta foi utilizada na AS para a modalidade de futebol.

4.6. Reflexão

A docência é uma profissão marcada por um percurso contínuo de reflexão. O professor reflete sobre as estratégias utilizadas, a forma como conduz as aulas e identifica aspetos que podem ser melhorados. No âmbito da formação de professores, desde a formação inicial que nos é transmitida a importância do pensamento reflexivo. Assim, desde os primeiros dias da minha formação, percebi que refletir sobre a prática é fundamental para compreender o que correu bem ou menos bem, e o que pode ser feito para melhorar.

Segundo Oliveira e Lampert (2007, citados por Antunes, Kronbauer e Krug, 2011), a prática reflexiva permite que os professores façam uma autoavaliação das suas crenças e das práticas pedagógicas diárias, percebam mudanças na sua postura ao longo da sua trajetória, nas interações com diferentes áreas do conhecimento, nas situações de problematização surgidas durante o ensino e nas condições sociais e históricas que influenciam a sua atuação profissional. De acordo com Pimenta (2012, citada por Oliveira, Amaral e Amaral, 2023), esta prática pode manifestar-se em três momentos distintos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação corresponde ao processo de reflexão que acontece durante a prática. Possibilita modificar estratégias de forma imediata, solucionar questões à medida que aparecem e adaptar-se às reações dos alunos. A reflexão sobre a ação realiza-se após a prática, quando o professor avalia o que correu bem e identifica aspetos que necessitam de melhoria. Permite ainda preparar alterações para as aulas seguintes e compreender de forma mais aprofundada o próprio método de ensino-aprendizagem. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação ocorre também após a prática e diz respeito a uma análise crítica da nossa atuação nas tarefas e da própria reflexão realizada durante a sua execução.

Esta prática reflexiva requer que o professor identifique os problemas que ocorrem durante as aulas e, a partir daí, seja capaz de perceber por que aconteceram e o que pode alterar para que não voltem a ocorrer. Honestamente, no início da minha formação e no início do EP, realizar este processo reflexivo era bastante difícil. Ainda não tinha essa capacidade de olhar criticamente e, sempre que fazia uma reflexão, acabava por descrever a prática, sem conseguir identificar os problemas e as suas possíveis soluções. Com a experiência, comecei a conseguir observar a minha prática pedagógica de forma mais crítica, perceber os vários erros cometidos e entender como poderia melhorar. Na fase inicial do EP é completamente normal cometermos mais erros. No entanto, errar faz parte do processo de ensino-aprendizagem, e é através da reflexão sobre esses erros que se constrói uma aprendizagem profissional mais sólida e consciente.

De seguida, apresenta-se uma parte da reflexão realizada sobre as aulas 19 e 20, duas das primeiras aulas lecionadas. Como é possível observar, a reflexão trata-se de uma breve descrição do que aconteceu no exercício, sem identificação de problemas ou propostas de solução.

“No exercício de 2X2, o objetivo era os alunos realizarem o 3 toque, apesar de alguns alunos terem mais dificuldades no exercício devido as suas dificuldades técnicas, o exercício foi cumprido e os grupos estavam a realizar os 3 toques antes de enviarem a bola para o campo adversário.” (Reflexão aula 19 e 20)

O próximo excerto é de uma reflexão realizada sobre uma das últimas aulas e, como é possível observar, já se encontra mais bem estruturada, com uma análise crítica do exercício e das decisões que tomei no momento.

“O espaço reduzido representou um desafio adicional durante o exercício. No início, os alunos mostravam dificuldade em alargar o jogo, o que comprometia a circulação da bola e levava a perdas rápidas de posse. Para tentar melhorar, durante o exercício coloquei corredores laterais, com o objetivo de incentivar uma

ocupação mais eficaz do campo. Embora se tenham notado melhorias, a pressão defensiva continuava muito subida, o que dificultava a tomada de decisão em situações ofensivas. Olhando em retrospectiva, poderia ter sido útil recuar a linha defensiva, posicionando os jogadores mais próximos da baliza. No entanto, tendo em conta as dimensões do espaço, esta adaptação poderia igualmente ter restringido as possibilidades de ataque.” (Reflexão aula 107 e 108)

Durante o EP, foram vários os momentos em que tivemos de refletir sobre as nossas práticas: durante as aulas, no final de cada aula e no final de cada período. Inicialmente, as reflexões durante a prática eram complicadas, pois, com o exercício a decorrer, era difícil conseguir olhar para o que estava a acontecer de forma crítica e perceber o que poderia ser melhorado. A realização deste EP levou-me a uma grande evolução nesse sentido, pois, ao olhar para trás e rever as minhas reflexões, percebo uma evolução notável, com reflexões mais estruturadas e críticas sobre a prática. Ainda assim, é um caminho que tenho de continuar a percorrer, pois a prática reflexiva é um processo em constante construção.

4.7. Desafios na Prática Pedagógica durante a recuperação da Cirurgia ao LCA

As minhas expectativas no início do EP eram bastante significativas: queria aprender, melhorar e, acima de tudo, evoluir enquanto pessoa e professora. O primeiro semestre começou e, apesar das dificuldades sentidas, os desafios impostos eram interessantes e motivavam-me a evoluir. Foi um semestre com vários pontos positivos e também negativos. No entanto, no final desse período, já sentia evolução, principalmente na minha movimentação durante a aula, na comunicação e no local onde reunia os alunos para dar instruções ou feedback. A evolução era notória, embora ainda houvesse grandes passos a percorrer.

Durante as férias de Natal, durante um treino, ocorreu o inesperado, uma lesão. Apesar da preocupação, nunca pensei que se tratasse de uma rotura do ligamento cruzado anterior (LCA). O segundo semestre começou, expliquei aos alunos que me tinha lesionado, mas sempre a pensar que seria algo ligeiro e passageiro. Quando recebi o resultado do exame e descobri que era uma rotura total do LCA, fiquei completamente perdida e cheia de dúvidas. E agora? Como vou terminar o estágio? Admito que, nos primeiros dias, fiquei muito triste e pensei em realizar o estágio no próximo ano, mas também pensava que já tinha concluído quase um semestre, já estava integrada na escola e não queria desistir. No entanto as dúvidas mantinham-se: como vou terminar o estágio com uma cirurgia? Como vou realizar o estágio com canadianas?

Antes da cirurgia, apesar de já estar limitada, penso que consegui desempenhar bem a minha função. O que mais me dificultou foi a exemplificação, pois não conseguia realizar os exercícios e isso preocupava-me imenso. Consegui, no entanto, integrar os alunos nas demonstrações, sendo eles próprios a executá-las após a instrução. A turma foi sempre muito compreensiva, os alunos demonstravam interesse, realizavam bem as demonstrações e, na minha opinião, o maior envolvimento dos alunos nesse processo foi o ponto positivo no meio desta dificuldade.

Após a cirurgia, as dúvidas continuavam: como iria lecionar as aulas com canadianas durante um mês? A data da cirurgia coincidiu com as férias da Páscoa, o que ajudou na minha recuperação. Voltei à escola duas semanas depois. Confesso que foi muito difícil lecionar as aulas com canadianas, mas os meus colegas de núcleo estiveram sempre disponíveis para me ajudar, sempre que necessário.

Tenho de admitir que esta situação veio dificultar muito o meu EP. Apesar disso, nunca me impediu de desempenhar a minha função e de estar sempre presente. Fiz um grande esforço, mas, duas semanas após a cirurgia, voltei à escola e continuei a lecionar. Reconheço que foi muito desafiante para mim, no entanto, tenho plena consciência de que a minha motivação para realizar este EP e conseguir terminá-lo esteve sempre presente. Foi isso que me fez sair da

minha zona de conforto, manter a determinação e dedicação, e assim conseguir concluir este estágio.

5. Envolvimento na comunidade escolar

A comunidade escolar é um elemento fundamental neste nosso EP. Esta comunidade é constituída por todas as pessoas envolvidas na escola, sejam docentes, não docentes, encarregados de educação e alunos. A nossa integração na comunidade escolar foi muito positiva, as pessoas acolheram-nos com carinho e mostraram-se sempre disponíveis para ajudar. O ambiente na escola é muito acolhedor e positivo, e a boa relação entre todos facilitou bastante o desenvolvimento do nosso estágio.

Ao longo deste ano letivo, passámos muito tempo na escola, o que nos permitiu criar ligações com vários elementos da comunidade escolar. Na minha perspetiva, tanto a nível do pessoal não docente como docente, consegui estabelecer boas relações e aprendi bastante com todos. Como é natural, grande parte do nosso tempo foi passada no pavilhão desportivo, o que fez com que as pessoas que lá trabalham fossem aquelas com quem estabeleci uma relação mais significativa.

5.1. Atividades

As atividades realizadas na escola são parte integrante do processo educativo dos alunos. Estas atividades podem consistir em visitas de estudo fora do recinto escolar ou em iniciativas dinamizadas na própria escola. No que diz respeito à EF, estavam inicialmente previstas três atividades ao longo do ano letivo, no entanto, apenas foi possível concretizar duas. Tive a oportunidade de participar em ambas as atividades, o que contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo que permitiu consolidar a relação com os alunos e com a comunidade escolar.

Essas atividades foram o corta-mato escolar realizado no dia 19 de novembro e o tetratlo para os alunos do 3º ciclo, realizado no dia 20 de dezembro, último dia antes das férias de natal.

5.1.1. Corta-Mato

Foi realizado na escola a atividade corta-mato no dia 19 de novembro. Esta atividade contou com todos os anos de escolaridade da escola, juntando os alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade de uma escola pertencente ao agrupamento.

Antecipadamente, os professores apuraram os alunos das suas turmas que tinham vontade de participar. No dia da atividade, fomos para a escola cedo, de forma a ajudar a preparar os percursos, o pódio, a zona do lanche, entre outros assuntos.

Antes de iniciar, os professores foram divididos pelas várias estações, eu fiquei numa zona exterior a indicar o caminho aos alunos, uma vez que o percurso era realizado também numa zona exterior ao lado da escola e o percurso não estava específico.

A atividade correu muito bem, os alunos gostaram, divertiram-se e superaram-se para chegar à meta. No que diz respeito à turma atribuída, vários alunos ficaram bem colocados e de salientar uma aluna que ficou no pódio.

Esta atividade foi muito importante e para mim foi gratificante, uma vez que foi a primeira vez que tive do lado da organização desta atividade e não como aluna.

5.1.2. Tetratlo

No dia 20 de dezembro foi realizada a atividade do tetratlo para todos os alunos do 3º ciclo. Esta competição contempla 4 atividades distintas, entre elas a prova de 4 X 10 metros, o lançamento da bola, o teste de velocidade de 30 metros e o penta salto.

- **4x 10 metros:**

Nesta prova os alunos realizaram 4 vezes o percurso de 10 metros. O objetivo desta prova era conseguir transportar os 2 sinalizadores de uma

extremidade para a outra no menor tempo possível. Nesta prova os alunos exercitaram vários aspetos como a agilidade, velocidade, mudança de direção, entre outros. Cada aluno teve apenas 1 tentativa.

- **Lançamento da bola:**

Nesta prova os alunos tiveram 2 tentativas, contando apenas a melhor. Os alunos lançavam a bola com impulsão de baixo para cima, tentando alcançar a maior distancia possível. Para as raparigas a bola era de 3kg e para os rapazes a bola era de 4kg.

- **30 metros:**

Nesta prova os alunos testaram a sua velocidade, correndo no menor tempo possível a distância de 30 metros. Cada aluno teve apenas 1 tentativa.

- **Penta salto:**

Nesta prova os alunos realizaram 5 saltos seguidos a pés juntos, tentando alcançar a maior distância possível. Cada aluno teve apenas 1 tentativa.

Após a instrução inicial, os alunos foram divididos pelas várias estações, realizando o exercício e seguindo para a estação seguinte. À medida que os alunos iam realizando as provas, foram apontados os seus resultados, de forma a que no final quando todas as atividades estivessem concluídas fosse realizada a entrega de prémios por escalão. Em cada estação estava um estagiário para registar as marcas dos alunos, eu fiquei colocada na estação do lançamento da bola.

Após o decorrer da atividade, na minha opinião esta sucedeu dentro do esperado, penso que os alunos gostaram da atividade e foi uma manhã diferente para eles. Esta atividade foi importante para o desenvolvimento dos alunos pois desenvolve várias habilidades diferentes, promove a superação nos alunos, desenvolvendo assim os aspetos físicos, mentais e sociais.

No entanto, na minha opinião, para que a atividade corresse ainda melhor e mais organizada, alteraria a presença dos alunos para obrigatória de forma a haver mais competitividade e ser uma atividade com uma dimensão maior. A rotação nas estações também poderia ser por escalões ou por grupos fixos, uma vez que em alguns momentos havia estações com muitos alunos à espera e outras sem ninguém.

Concluindo, a atividade cumpriu o objetivo, os alunos gostaram, mostraram-se empenhados e desempenharam bem a sua função. Apesar da aderência dos alunos não ter sido a esperada, os que estavam presentes fizeram uma boa atividade e tiveram uma manhã diferente com atividades distintas.

5.2. Direção de turma

O diretor de turma desempenha um papel central na dinâmica escolar, articulando a comunicação entre alunos, encarregados de educação e professores da turma. Conforme Roldão (2007), a atuação do diretor de turma abrange múltiplas dimensões, devendo responder às necessidades e expectativas dos diferentes intervenientes, incluindo alunos, docentes e encarregados de educação.

No meu caso, como o PC era também diretor de turma da turma atribuída para o estágio, tive a oportunidade de acompanhar de perto algumas das suas responsabilidades. Cabe ao diretor de turma acompanhar e orientar o percurso académico de cada aluno, assegurando um acompanhamento contínuo e próximo do seu processo de aprendizagem. Entre as suas atribuições, destacam-se o apoio na resolução de questões pedagógicas, a mediação entre alunos e professores, a partilha de informações relevantes, a gestão das faltas e a identificação de dificuldades individuais. Para além disso, compete-lhe também definir um horário para atendimento aos encarregados de educação, marcar reuniões formais com os mesmos e liderar os conselhos de turma. Apesar de o professor cooperante não ter exigido a nossa participação direta nestes momentos, tive a possibilidade de compreender as funções do diretor de turma através das tarefas realizadas durante algumas reuniões do conselho de turma

e da observação atenta do seu trabalho, bem como por meio do diálogo e esclarecimento de dúvidas ao longo do ano.

6. Investigação

Jogos de futebol com Equipas Homogéneas e Heterogéneas: A perspetiva dos Alunos

6.1. Resumo

O futebol é frequentemente reconhecido pelos professores de EF como uma das modalidades mais desafiantes de lecionar no contexto escolar. Esta dificuldade decorre, muitas vezes, da experiência desportiva dos alunos adquirida fora da escola, que resultam em diversidade e desigualdade ao nível das habilidades motoras e podem levar à desmotivação de alguns estudantes. Embora existam vários estudos sobre a formação de grupos para a prática desta modalidade, não existe ainda um consenso quanto à estratégia mais eficaz para assegurar a inclusão e promover a aprendizagem de todos os alunos. Assim, a presente investigação teve como objetivo analisar as preferências, o nível de conforto e as dificuldades manifestadas pelos alunos quando integrados em equipas homogéneas e heterogéneas, procurando compreender se a utilização de grupos heterogéneos potencia a evolução dos alunos na aprendizagem do futebol. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, baseada na observação não sistemática das aulas, aplicação de questionários e análise de registos produzidos no âmbito do estágio pedagógico. Com a análise qualitativa, observou-se evolução nos alunos, da primeira para a última aula, e mostrou que a formação de grupos heterogéneos favoreceu a cooperação entre os alunos, promovendo a inclusão e contribuindo para a melhoria global do desempenho e da motivação na modalidade. Relativamente às preferências manifestadas pelos alunos, mais de 50% da turma indicou uma preferência por grupos homogéneos. Curiosamente, quando questionados sobre o grupo em que se sentiam mais confortáveis, cerca de 40% dos alunos apontou as equipas heterogéneas, evidenciando que, embora a preferência inicial recaísse sobre a homogeneidade, o conforto e a perceção de aprendizagem beneficiavam-se da diversidade de competências proporcionada pelos grupos heterogéneos.

6.2. Abstract

Football is often recognized by in-service teachers as one of the most challenging sports to teach in the school context. This difficulty often arises from students' sporting experience acquired outside school, resulting in diversity and inequality in motor skills development and potentially leading to demotivation for some students. Although there are several studies on group formation for practicing this sport, there is still no consensus regarding the most effective strategy to ensure inclusive education and promote student engagement for all learners. Thus, the present study aimed to analyse students' preferences, comfort levels, and difficulties when placed in homogeneous and heterogeneous teams, seeking to understand whether the use of heterogeneous groups enhances students' progress in football learning. The study adopted a qualitative approach, based on non-systematic classroom observation, application of questionnaires, and analysis of records produced during the practicum / teaching practice. Through the qualitative analysis, students' progress was observed from the first to the last lesson, showing that the formation of heterogeneous groups favored cooperative learning among students, promoted inclusive education, and contributed to the overall improvement of performance and motivation in the sport. However, regarding students' expressed preferences, more than 50% of the class indicated a preference for homogeneous groups. Interestingly, when asked about the group in which they felt most comfortable, around 40% of students pointed to heterogeneous teams, showing that although the initial preference leaned towards homogeneity, comfort and perceived learning benefited from the diversity of skills provided by heterogeneous groups.

6.3. Justificação e pertinência do estudo

A competência investigativa é fundamental na formação de professores, pois permite analisar contextos de ensino, identificar problemas pedagógicos e tomar decisões informadas que promovam a aprendizagem e o envolvimento de todos os alunos, além de contribuir para o desenvolvimento profissional ao produzir conhecimento relevante. Integrar a dimensão investigativa na formação inicial contribui também para o desenvolvimento profissional contínuo, incentivando a produção de conhecimento relevante e contextualizado. Figueiredo (2013) sublinha que a participação ativa dos estagiários em processos de investigação promove uma compreensão mais profunda do ensino e reforça a sua identidade profissional.

Neste sentido, a prática investigativa não se limita à recolha de dados ou à análise de resultados, mas envolve um processo contínuo de reflexão sobre a ação pedagógica. Pires (2021) defende que a investigação deve ser entendida como uma dimensão integrante da identidade profissional do professor, pois promove uma postura crítica, fomenta a autonomia e estimula a tomada de decisões fundamentadas. Esta abordagem investigativa reforça, assim, a articulação entre teoria e prática, aproximando a formação académica da realidade concreta das escolas.

Além disso, a investigação em contexto de prática pedagógica representa uma oportunidade valiosa para os futuros professores compreenderem melhor as dinâmicas de aprendizagem e os fatores que influenciam o envolvimento dos alunos. Como salienta Mesquita (2010), a capacidade de observar, analisar e interpretar as situações educativas permite ajustar estratégias e adaptar o processo de ensino às necessidades reais das turmas, o que se traduz em melhores resultados de aprendizagem. A investigação, neste sentido, funciona como um mediador entre o conhecimento científico e a ação pedagógica quotidiana.

A competência investigativa é fundamental na formação de um professor, pois permite analisar contextos de ensino, identificar problemas pedagógicos,

tomar decisões informadas que promovam a aprendizagem e o envolvimento de todos os alunos, além de contribuir para o seu desenvolvimento profissional ao produzir conhecimento relevante.

Assim, no âmbito da realização do EP, foi-nos proposto a realização de uma investigação-ação sobre uma problemática identificada, durante a nossa prática pedagógica.

No contexto da dimensão conhecer os alunos para que a modalidade se torne verdadeiramente inclusiva, é essencial conhecer as características, necessidades e expectativas dos alunos, adaptando as estratégias pedagógicas em função dessas diferenças. Como referem Batista, Graça & Estriga (2024), compreender o perfil dos estudantes é um passo fundamental no planeamento de práticas que promovam a participação ativa de todos. Nesse sentido, a inclusão não se limita à simples participação nas aulas, mas implica a criação de oportunidades para que todos os alunos se envolvam de forma significativa e desenvolvam as suas competências ao seu próprio ritmo.

Após analisar as respostas iniciais dos alunos acerca das suas preferências, experiências e capacidades desportivas, percebi que a modalidade de futebol seria muito complicada de lecionar uma vez que vários foram os alunos que responderam não gostar da modalidade e outros que a praticavam fora do contexto escolar o que poderia significar uma grande assimetria ao nível das competências de jogo. Assim, questionei-me sobre qual seria a melhor abordagem: trabalhar por níveis, com grupos homogêneos, ou optar por grupos heterogêneos. Decidi, então, aprofundar a temática e colocar em prática o tema da influência destes dois tipos de agrupamento na interação dos alunos com maiores dificuldades na modalidade de futebol.

Antes de iniciar a modalidade, no início do segundo semestre, realizei um inquérito individual e online (Anexo 6) aos alunos sobre a modalidade de futebol, estando entre as perguntas, se gostavam da modalidade e se estavam motivados. Em relação ao gosto pela prática da modalidade, os resultados obtidos, revelaram que 12 alunos (mais de 50%) afirmaram não gostar de

praticar a modalidade. Destes, apenas um era do sexo masculino e cinco coincidiam com os alunos que não praticavam desporto fora do contexto escolar. 12 alunos (mais de 50%) que não gostam da prática da modalidade de futebol (Figura 4).

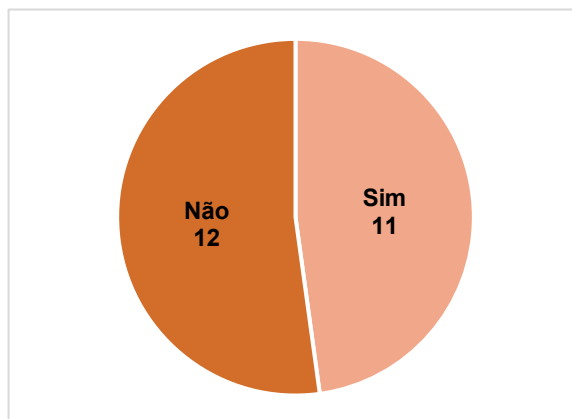


Figura 4 - Gosto pela prática de futebol

No que diz respeito à motivação (Figura 5), apenas sete alunos referiram que estavam bastante motivados para a prática, sendo eles maioritariamente os alunos que praticavam futebol fora do contexto escolar. Dos vinte e três alunos, nove referiram estar motivados, sendo estes os alunos que gostavam das aulas e da disciplina de EF e que gostavam de praticar qualquer modalidade. Por fim, sete alunos referiram estar pouco ou nada motivados para a prática da modalidade, deduzindo que estes alunos sejam os que tinham mais dificuldades e se sentiam excluídos durante a prática. Esta perceção foi confirmada pela avaliação diagnóstica, que indicou que a maioria destes alunos correspondia ao grupo com maiores dificuldades à exceção de dois casos, em que os alunos não estavam incluídos nesse grupo.

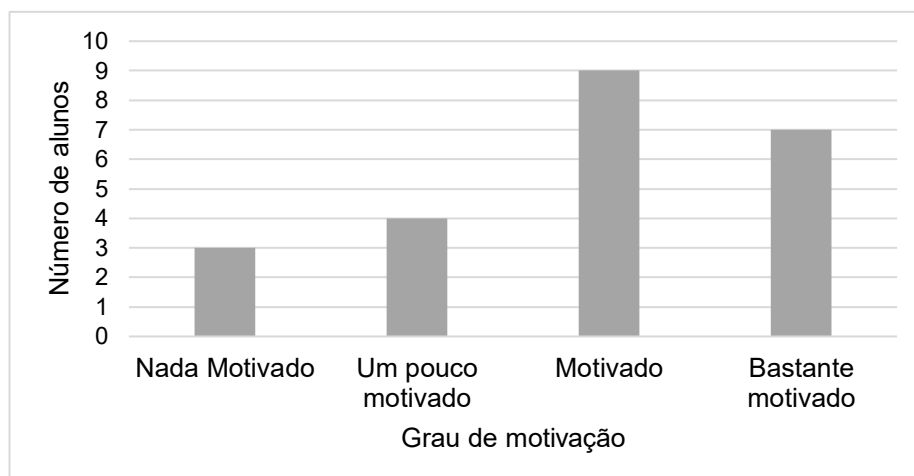


Figura 5 - Motivação para a modalidade de futebol

De salientar que, ainda neste inquérito, houve uma aluna que escreveu não gostar da modalidade nem estar motivada, pois se sentia excluída durante a prática porque os rapazes jogavam individualmente sem deixarem as meninas tocarem na bola.

6.4. Enquadramento teórico

Existem diversas opiniões sobre os benefícios e desafios das aulas de Educação Física organizadas em grupos homogêneos ou heterogêneos, mas são escassas as evidências empíricas que indiquem qual destas abordagens proporciona maior probabilidade de sucesso para os alunos (Gomes, 2021).

Com base em estudos recentes, alunos com mais habilidades frequentemente preferem grupos homogêneos, pois encontram nestes maior competitividade e ritmo que favorece a sua evolução. Neves et al. (2014) complementam esta perspetiva, mostrando que alunos com menor nível de competências podem ter desempenho inferior em grupos homogêneos devido à ausência de desafios estimulantes. Por outro lado, os alunos com mais dificuldades, nos grupos homogêneos, não conseguem evoluir como esperado, devido a situação ser confortável e não ter um estímulo a enfrentar. De acordo com Goodwin (1997, citado por Gomes, 2021), os alunos mais capazes apresentam expectativas mais elevadas e demonstram maior interesse quando integrados em equipas homogêneas, em comparação com equipas heterogêneas. Por outro lado, Secada (1994, citado por Gomes, 2021) aponta

que o agrupamento homogéneo pode ser prejudicial para os alunos com menores capacidades.

Por outro lado, a diversidade e a heterogeneidade, podem também revelar-se benéficas, pois permitem que os alunos mais capazes apoiem e motivem os colegas com maiores dificuldades, promovendo empatia, relações positivas de interajuda e evitando processos de exclusão ou a rotulagem dos grupos dos ‘bons’ e dos ‘maus’. Além disso, este contexto pode constituir um estímulo à evolução e à aprendizagem, quer pelo exemplo dos mais habilidosos, quer pelo incentivo ao empenho e superação necessários para participar ativamente no jogo. Os grupos heterogéneos, por refletirem a diversidade da sociedade, revelam-se bastante vantajosos, pois preparam os alunos para o trabalho cooperativo, tal como ocorre no contexto social atual (Goodwin, 1997, citado por Gomes, 2021). Nos jogos desportivos coletivos, a exclusão tende a ocorrer mais frequentemente, os alunos com maior habilidade tendem a excluir os alunos menos habilidosos, quando estes cometem erros e o desempenho da equipa pode ser comprometido. Já nas modalidades individuais, o desempenho de cada aluno afeta apenas a sua própria performance (Rosa, 2024).

O futebol, enquanto jogo de invasão amplamente praticado no contexto escolar, apresenta um enorme potencial educativo, mas também desafios significativos no que diz respeito à inclusão e à diversidade dos alunos. Estas dificuldades advêm, em grande parte, da heterogeneidade das turmas, onde coexistem estudantes com diferentes níveis de experiência, competências motoras e níveis de motivação, muitas vezes influenciados pela prática desportiva fora da escola (Ribeiro & Barreira, 2024).

Apesar do futebol nos dias de hoje já ser praticado por raparigas continua ainda a ser um desporto em que os rapazes tendem a excluir as meninas, e que estas fiquem reticentes quando a modalidade é abordada. Assim, parecer ser necessário criar o ambiente adequado para que as alunas aprendam a apreciar a modalidade, adaptando o jogo de forma a que todas consigam compreender, aprender e praticar a atividade (Carvalho, 2024).

Os alunos com mais habilidade, aqueles que praticam a modalidade fora do contexto escolar, devem entender que o contexto escolar é diferente do federado, e assim, a sua postura deverá ser diferente. Estes têm a responsabilidade de tornar o jogo mais dinâmico, procurando envolver os colegas através de ações técnicas e táticas que promovam a inclusão e aumentem a interação durante a atividade(Rosa, 2024).

Os jogos de invasão, como o futebol, possuem um elevado potencial inclusivo, pois permitem adaptar regras, papéis e tarefas às diferentes capacidades dos praticantes. Contudo, é necessário reconhecer que essa inclusão não é automática, exigindo uma intervenção pedagógica intencional e cuidadosamente planificada (Batista et al., 2024).

Além disso, práticas pedagógicas que valorizem a diversidade dos alunos contribuem para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais equitativos e motivadores. Para isso, é necessário repensar a forma como o jogo é ensinado e estruturado, deslocando o foco do desempenho individual para a cooperação, a tomada de decisão e a aprendizagem coletiva (Ribeiro & Barreira, 2024). Deste modo, entende-se que o futebol pode e deve ser simultaneamente um conteúdo culturalmente rico e significativo para os alunos, bem como uma ferramenta pedagógica para ensinar princípios de cooperação, fair play, ajuda e respeito mútuo. Para além disso, um ensino de qualidade no contexto da Educação Física deve promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, fomentando valores como o respeito, a cooperação e a aceitação da diferença.

Recordando que o futebol é uma modalidade que traz muitas questões, dilemas e dificuldades aos professores, devido a vários fatores, entre eles, o facto de alunos praticarem a modalidade fora da escola, os alunos com mais dificuldades ficarem “apagados” no jogo e até serem excluídos pelos outros, pelo que emergiu a questão se será melhor utilizar equipas heterogéneas ou equipas homogéneas.

6.5. Objetivo

A presente investigação teve como objetivo analisar as preferências dos alunos, identificar a equipa em que se sentiam mais confortáveis e verificar as dificuldades enfrentadas ao jogar em equipas homogéneas e heterogéneas, avaliando, simultaneamente, se a utilização de grupos heterogéneos contribuiu para a progressão e desenvolvimento dos alunos na prática do futebol.

6.6. Metodologia

6.6.1. Participantes

Neste estudo participaram os alunos de uma turma do 9º ano, constituída por 23 alunos, com uma média de idades de 14 anos, dos quais 4 alunos praticavam futebol fora da escola, em contexto federado.

6.6.2. Processo Pedagógico

A UD de futebol foi delineada com base nos resultados da AD realizada. Durante a AD foram observadas dificuldades significativas por parte dos alunos com menor competência motora, nomeadamente na receção e passe, na ocupação racional do espaço e na capacidade de tomada de decisão. Verificou-se também uma tendência para a aglomeração em torno da bola. Foi possível identificar que alguns alunos se encontravam no nível elementar, enquanto cerca de seis a sete alunos permaneciam no nível básico, apresentando várias dificuldades técnicas e táticas.

Perante este diagnóstico, a UD foi construída com base numa progressão pedagógica gradual, definida em colaboração com o PC. As aulas iniciaram-se com tarefas lúdicas e simplificadas, que favoreceram a motivação e o envolvimento dos alunos, evoluindo gradualmente para situações de jogo reduzido (2x1, 3x2, 4x4), com regras condicionadas. Estes jogos reduzidos, aliados à utilização de corredores, constituíram estratégias que facilitaram o envolvimento de todos os alunos.

No domínio tático, a UD procurou consolidar princípios fundamentais como penetração, contenção, cobertura ofensiva e cobertura defensiva, promovendo um desenvolvimento integrado do jogo coletivo. Esta abordagem visou permitir que os alunos interpretassem e reagissem às situações de jogo de forma mais fluida, intencional e cooperativa. De acordo com Barreira e Ribeiro (2022), a aprendizagem em contextos desportivos deve considerar as interações contínuas entre os jogadores e os constrangimentos de desempenho, enfatizando o desenvolvimento de competências perceptivo-cognitivas, como a perceção do espaço, a antecipação e a tomada de decisão, promovendo assim uma participação inclusiva e significativa de todos os alunos no processo de jogo.

A primeira e a última aula da UD foram estruturadas de forma idêntica (Anexo 7), sendo as aulas AD e AS, respetivamente, permitindo comparar a evolução dos alunos ao longo do processo. Para a constituição dos grupos, foi realizado previamente um jogo de futebol, de modo a que, no início da UD, os grupos estivessem organizados por níveis de habilidade e de forma heterogénea. As equipas organizadas para estas aulas também foram mantidas, garantindo consistência na avaliação da progressão dos alunos. Assim, nas aulas dedicadas à avaliação (e recolha de dados), a sessão iniciou-se com os grupos organizados por níveis de habilidade, realizando um jogo de 5 minutos por equipa, na forma de jogo 4x4. De seguida, foram realizados os jogos heterogéneos, mantendo a mesma forma de jogo, mas com 3 minutos por jogo. Nos grupos heterogéneos, cada equipa jogou duas vezes. Após o primeiro jogo de cada equipa, foi introduzida uma regra especial: se a bola passasse por todos os jogadores da equipa antes de marcar, o golo valia por dois. Esta regra teve como objetivo incentivar a participação de todos os alunos, promovendo inclusão e cooperação, e manteve-se ao longo de todo o processo. Nas aulas seguintes da UD (Quadro 2), foram aplicadas outras estratégias e medidas de apoio aos alunos com maiores dificuldades, como a utilização de corredores e a posse de bola protegida, permitindo maior segurança e oportunidades de sucesso. A introdução de regras especiais, teve como objetivo incentivar a participação equitativa e a cooperação, princípios defendidos por Neves et al. (2024) no contexto do ensino de jogos desportivos. Além disso, a utilização de jogos

reduzidos e a aplicação de regras condicionadas permitiram uma aprendizagem contextualizada, alinhada com os princípios do modelo (TGfU), que enfatiza a compreensão tática através do jogo (Bunker & Thorpe, 1982). A gestão do tempo e do espaço, com a realização de jogos de curta duração e a organização das equipas em diferentes momentos, visou maximizar a participação e a aprendizagem de todos os alunos, conforme recomendado por Graça et al. (2019). O modelo de ensino predominante na UD foi o TGfU, uma vez que a abordagem privilegiou o jogo como ponto de partida, com foco na compreensão tática e na tomada de decisão. Em síntese, foi através dos jogos reduzidos, regras condicionadas e desafios progressivos, que os alunos trabalharam os elementos a técnicos e táticos de forma contextualizada.

As aulas decorreram maioritariamente no campo exterior da escola, exceto duas aulas que, devido à falta de espaço, foram realizadas no interior do pavilhão.

Quadro 2 - Estrutura UD

Aulas	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Equipas	Heterogéneo / Homogéneo	Heterogéneo	Heterogéneo	Heterogéneo	Heterogéneo	Heterogéneo / Homogéneo
Formas de jogo	4X4 AD	1X1 (2X1) 1X1+GR (+2A)	2X1 + GR 3X2 + GR	2X2 3X2 + GR	2X2 + 2A 3X3	4X4 AS

6.6.3. Instrumentos

6.6.3.1. Gravação da aula

A primeira e a última aula foram gravadas, com o objetivo de comparar e avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo. Há a realçar que no início do ano letivo, os encarregados de educação preencheram uma declaração de consentimento, tendo todos autorizado a recolha de imagens. As gravações foram posteriormente analisadas no final da UD, permitindo verificar se o jogo tinha evoluído, nomeadamente em termos de compreensão tática, organização

coletiva e participação individual, possibilitando uma avaliação mais objetiva da progressão dos alunos.

6.6.3.2. Diário de bordo

O diário de bordo foi utilizado como instrumento de recolha de dados ou evidências ao longo da UD. Segundo Almeida (2015), o diário de bordo serve para registar as reflexões realizadas sobre a prática docente, episódios significativos e dificuldades enfrentadas, contribuindo para a análise crítica e melhoria contínua do ensino. Este instrumento possibilitou acompanhar a evolução dos alunos, identificar desafios e ajustar estratégias de ensino, alinhando-se com a proposta de uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa.

6.6.3.3. Registo dos alunos

Antes de iniciar a UD, elaborei, com o apoio do PC, quatro instrumentos de registo destinados aos alunos, para serem preenchidos durante as aulas. Estes questionários foram criados por mim, no âmbito do estágio e não possuem validação formal.

Durante as aulas AD e AS, os alunos que não estavam a participar diretamente no jogo, organizados em pares, preencheram um instrumento de observação (Anexo 8) e um instrumento de registo (Anexo 9) sobre os colegas em jogo, de modo a possibilitar, no final da UD, a análise de possíveis diferenças e progressos. O instrumento de observação incluía aspetos como participação, tomada de decisão e atitude, enquanto o instrumento de registo focava-se nas habilidades técnicas, nomeadamente passe, remate, interceção e desmarcação. Na parte inicial da primeira aula, os alunos receberam explicações detalhadas sobre como utilizar corretamente estes instrumentos.

Adicionalmente, para compreender a preferência dos alunos na organização das equipas, bem como a equipa com a qual se sentiam mais confortáveis e aquela em que encontravam maiores dificuldades, cada aluno respondeu, no final da UD, a um questionário em papel (Anexo 10). No caso das perguntas de resposta aberta, analisei as respostas de forma individual através

de uma abordagem de conteúdo indutiva, identificando os temas emergentes tendo incluído nos resultados alguns excertos mais representativos das respostas dos alunos.

6.6.4. Análise de dados

A análise dos comportamentos e desempenho em jogo foi realizada através de uma observação não sistemática, conduzida por mim, dos registos obtidos a partir das gravações e do diário de bordo. Este método permitiu identificar, de forma qualitativa, o nível de desempenho dos alunos e alterações ao longo do processo, nomeadamente ao nível da compreensão tática, execução de habilidades técnicas e participação. Embora a observação não tenha seguido um protocolo formal ou estruturado, proporcionou uma perceção detalhada do progresso dos alunos.

Adicionalmente, a análise dos registos preenchidos pelos alunos possibilitou uma abordagem quantitativa relativamente a aspetos como a preferência na organização das equipas, a equipa em que se sentiam mais confortáveis e aquela em que encontraram maior dificuldade, permitindo complementar a observação qualitativa.

6.7. Resultados

6.7.1. Preferência dos alunos

A análise dos questionários preenchidos pelos alunos, em relação à preferência pelos alunos (Figura 6), em relação a organização em equipas homogéneas ou heterogéneas, mostrou que 52.2% (n=12) dos alunos preferem jogar em grupos homogéneos, o que pode estar ligado ao facto de se sentirem confortáveis a jogar com colegas com um nível semelhante. Esta situação sugere que o jogo por níveis de competência aumenta o sentimento de confiança e o envolvimento no jogo. Não obstante 26.1% (n=6) dos alunos referiram preferir os grupos heterogéneos, e 21.7% (n=5) referiram não ter preferência. É importante realçar que, entre os alunos com mais dificuldades, duas alunas indicaram a

preferência pelos grupos heterogêneos. Apesar dos seus desafios, mostraram sempre vontade de participar e integrar-se nos jogos.

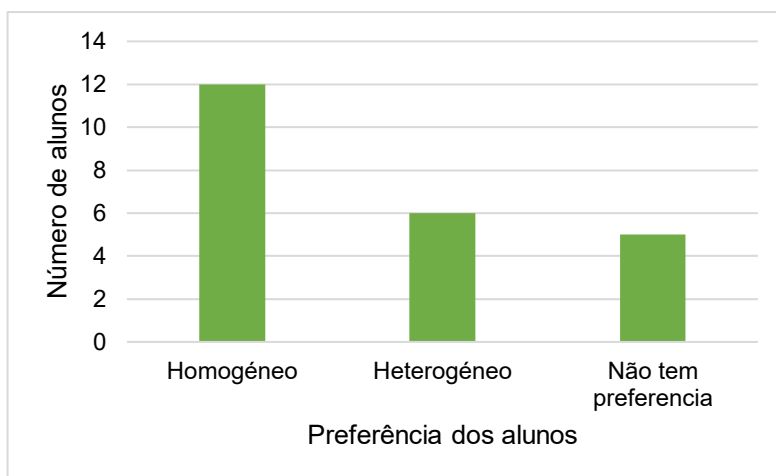


Figura 6 - Preferência dos alunos

Com base nas respostas obtidas, percebe-se a importância de encontrar um equilíbrio entre as duas possibilidades ou até aplicar modelos híbrido aos longo das aulas. Os jogos homogêneos podem ajudar a consolidar competências e confiança, enquanto os jogos heterogêneos, com regras adaptadas podem promover inclusão, cooperação e aprendizagem entre níveis diferentes, o que também pode ser importante.

6.7.2. O contexto de jogo mais confortável

Os alunos foram também convidados a refletir sobre a equipa e contexto de jogo (jogos por níveis de desenho versus heterogêneos) onde se sentiam mais confortáveis a jogar (Figura 7). Foi-lhes apresentado um conjunto de três afirmações relacionadas com os contextos de jogo homogêneo, heterogêneo ou ambos. Entre os 23 alunos, 34.8% (n=8) referiram sentir-se mais confortáveis em jogos homogêneos, enquanto que 39.1% (n=9) em jogos heterogêneos e 26.1% (n=6) indicaram sentir-se bem em ambos os tipos de agrupamento.

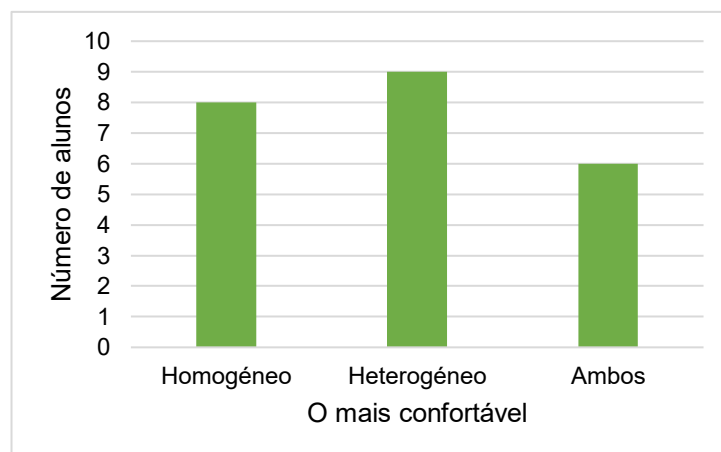


Figura 7 – A equipa mais confortável

As respostas dos que preferiram os grupos homogéneos sugerem que se sentem mais à vontade quando estão com colegas com níveis semelhantes. Alguns dos comentários escritos pelos alunos foram: “jogo mais porque têm todas as mesmas habilidades”, “tenho mais possibilidades” e “sinto que consigo jogar melhor”. Isto revela uma perceção de equilíbrio entre os elementos da equipa, o que lhes proporcionava mais oportunidades para participar ativamente.

No caso dos jogos heterogéneos, os alunos que se sentiram mais confortáveis nesse contexto destacaram o desafio e a possibilidade de aprender com os outros. Entre as justificações, surgiram frases como: “sou obrigada a jogar mais e melhor”, “é um jogo mais desafiante” e “tenho mais oportunidade de aprender”.

Já os que se sentiram bem em ambos os tipos de grupo, destacaram as vantagens de cada um. As suas respostas sugerem que reconhecem vantagens diferentes em cada modelo. Alguns afirmaram: “homogéneo dá para ganhar confiança e o heterogéneo para desafiar”, “nos homogéneos aprendo mais e o heterogéneo é mais divertido” e “experimentar várias formas de aprendizagem”.

Estes dados mostram que os alunos valorizam diferentes aspetos do jogo, dependendo das suas necessidades e experiências, uns valorizam a segurança e a igualdade, enquanto outros procuram o desafio e a progressão. Por isso, é importante planear momentos com diferentes tipos de agrupamento, para dar resposta à diversidade da turma.

6.7.3. Dificuldades sentidas

No que diz respeito às dificuldades sentidas pelos alunos nas diferentes equipas, no caso dos jogos homogéneos, a maioria referiu não ter sentido grandes dificuldades. No entanto, alguns alunos apontaram que, neste tipo de jogo, sentiam dificuldades em evoluir, em tornar o jogo produtivo e também alguma falta de motivação.

Já relativamente aos jogos heterogéneos, vários alunos referiram sentir dificuldades em integrar-se no jogo, manter a posse de bola e acompanhar o ritmo. De salientar que, entre os alunos com mais dificuldades técnicas, surgiram comentários sobre sentirem maior pressão e a perceção de que não lhes passavam a bola com frequência.

6.7.4. Registos dos alunos

Após analisar e comparar os registos realizados pelos alunos é notória a evolução, tanto nas equipas homogéneas como nos heterogéneos, verifica-se essa progressão ao longo dos vários registos.

No quadro 3, é possível verificar que em relação à observação, dando especial atenção a alguns alunos com mais dificuldades, observou-se que, na última aula, em comparação com a primeira, houve melhorias em vários critérios, destacando-se a participação, a tomada de decisão, o passe, o posicionamento em campo e a atitude/motivação. Na primeira aula, muitos alunos referiam que os aspetos a melhorar dos colegas eram a integração e a participação, evidenciando-se, assim, que, durante o processo de ensino, houve evolução significativa.

Quadro 3 - Dados folhas de observação

	Participação ativa		Tomada de decisão		Passe		Posicionamento no jogo		Atitude	
	AD	AS	AD	AS	AD	AS	AD	AS	AD	AS
Aluno 1	3	4	3	4	2	3	2	3	3	4
Aluno 2	4	4	3	4	3	4	2	4	4	4
Aluno 3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	4
Aluno 4	3	5	3	3	2	3	3	4	3	4
Aluno 5	2	4	2	3	3	4	2	3	2	4

Legenda: 1 – Não observado; 2 – Pouco evidente; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito bom

Na folha de registros, seguindo o mesmo padrão da folha de observação, é evidente o maior envolvimento dos alunos, como mostra no quadro 4. Destacando os mesmo alunos dos dados anteriores, percebe-se que estiveram mais ativos e presentes no jogo da aula de AS, pois apresentaram mais ações no jogo, realizados com mais sucesso. Destacar que, alguns alunos como o Aluno 2, na primeira aula não realizou qualquer desmarcação, na última, ainda que poucas, já começaram a ocorrer.

Quadro 4 - Ações no jogo

	PASSES				Remate				Interceção				Desmarcação			
	AD		AS		AD		AS		AD		AS		AD		AS	
	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗
Aluno 1	2	3	5	3	1	0	2	1	2	1	3	1	2	2	4	1
Aluno 2	2	4	4	2	0	1	2	1	2	1	2	2	0	0	3	1
Aluno 3	1	3	4	2	1	2	3	1	0	2	3	1	1	0	3	2
Aluno 4	3	3	5	2	1	0	3	1	0	3	2	1	2	1	4	2
Aluno 5	3	2	4	1	0	2	2	2	1	1	3	1	0	2	3	1

Legenda: ✓ - Com sucesso ✗ - Sem sucesso

6.7.5. Evolução dos alunos

Após realizar a observação sistemática de ambos os vídeos, é de salientar que na primeira aula, nos jogos homogêneos, foi possível observar uma diferença substancial entre o desempenho dos alunos com mais habilidades e dos alunos com menos habilidades.

“Os jogos revelaram uma tendência para a aglomeração na zona da bola e uma exploração limitada do espaço útil de jogo. Em contrapartida, os alunos com maiores competências demonstraram maior fluência e qualidade de jogo em contextos homogêneos.”
(Justificação UD)

Já nos jogos heterogêneos, notou-se que alguns alunos com menos habilidades mostravam alguma retração ou inibição, evitando assumir ações no jogo por receio de errar. Neste jogos verificou-se várias interrupções no jogo devido à saída da bola do campo de jogo em várias ocasiões. Na maior parte dos jogos, observou-se um superior controlo das ações do jogo pelos alunos com mais habilidade.

Durante o processo de ensino, a evolução dos alunos foi-se tornando cada vez mais evidente. como o ia revelando as minhas observações diárias que eram corroboradas pelo PC e demais colegas de estágios (na qualidade observadores). O facto de as equipas se manterem sempre as mesmas e de serem totalmente heterogêneas promoveu uma forte cooperação entre os alunos. Os alunos com mais habilidade apoiavam de forma consistente os colegas com maiores dificuldades, oferecendo feedback e motivação, contribuindo assim para elevar o jogo da equipa.

“É de salientar uma evolução positiva por parte dos alunos com maiores dificuldades, notando-se um crescente empenho, melhor percepção do jogo e uma maior interação com os colegas durante a atividade.” (Reflexão das aulas 5 e 6)

Analisando a última aula, a evolução dos alunos foi evidente, tanto a nível individual como coletivo. Nos jogos homogêneos, o desempenho dos alunos com mais dificuldades apresentou melhorias significativas face à primeira aula. Nesta fase, já não se registavam perdas de bola tão frequentes, e havia uma maior preocupação em ocupar o espaço de forma adequada, reduzindo a tendência para a aglomeração em torno da bola. A tomada de decisão, apesar de ainda

em desenvolvimento, revelou progressos, com passes mais ajustados às situações de jogo.

Nos jogos heterogêneos, os alunos com menos habilidade participaram de forma mais ativa e deixaram de “se esconder” do jogo. Foi notória uma maior confiança nas ações, bem como um aumento da vontade de jogar. O interesse e o envolvimento eram visíveis, refletindo um progresso não só nas competências técnicas e táticas, mas também na motivação e atitude perante a prática.

6.8. Discussão

Os resultados deste estudo corroboram as conclusões de Gomes (2021), que destaca a importância de considerar as preferências dos alunos ao organizar os agrupamentos nas aulas de Educação Física. Tal como a literatura aponta, nas primeiras aulas, os grupos homogêneos evidenciaram maior fluidez entre os alunos com mais habilidade, enquanto os com mais dificuldades revelaram limitações de participação e integração, originando jogos muito partidos e sem fluidez.

Além disso, os resultados indicam que os alunos com maiores dificuldades técnicas tendem a preferir grupos heterogêneos, possivelmente devido à percepção de maior inclusão, confiança e segurança. Esta constatação é consistente com os resultados de Carvalho (2024), que enfatiza a necessidade de criar ambientes que promovam a inclusão e a participação de todos os alunos, independentemente das suas habilidades. Enquanto a preferência por grupos heterogêneos pode estar relacionada ao desafio e à oportunidade de aprendizagem proporcionados por esses contextos.

A evolução observada nos registos dos alunos ao longo das aulas sugere que a organização em equipas heterogêneas pode influenciar positivamente o desenvolvimento das competências técnicas, táticas e sociais dos alunos, contribuindo para uma maior participação e confiança destes últimos, especialmente pela cooperação e apoio dos colegas com mais experiência. Este

fenómeno é corroborado por Rosa (2024), que aponta que a interação entre alunos com diferentes níveis de habilidade pode favorecer a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais.

Outro ponto relevante foi a alteração da dinâmica de jogo nos grupos heterogêneos. A evolução observada na última aula, marcada por maior interação e melhor ocupação do espaço, demonstra que este processo, quando mantido ao longo do tempo, pode promover ganhos não apenas técnicos e táticos, mas também motivacionais e sociais. Estes resultados vão de encontro à perspectiva de que os grupos heterogêneos são particularmente eficazes quando acompanhados de estratégias que garantam a participação equilibrada de todos.

Observou-se, ao longo do processo, que os alunos com mais competências assumiram um papel pedagógico significativo, apoiando os colegas com mais dificuldades e contribuindo para o aumento da confiança destes. Esta prática está de acordo com Dyson (1994) e Dyson e Casey (2012), que destacam a relevância da aprendizagem cooperativa em Educação Física, onde os alunos mais experientes ou habilidosos assumem funções de tutoria, promovendo não apenas a evolução técnica e tática, mas também o desenvolvimento da autoconfiança e das competências sociais dos colegas.

Também foi possível observar que, ao longo do processo, os alunos mais habilidosos assumiram um papel pedagógico relevante, apoiando colegas com mais dificuldades e contribuindo para o aumento da confiança destes. Esta cooperação reforça a ideia de que o contexto escolar exige uma abordagem diferente do contexto federado, onde a prioridade passa pela inclusão e pela aprendizagem de todos, e não prioriza a performance.

No caso específico da participação, verificou-se que, apesar de alguma retração inicial por parte dos alunos com menos habilidades, a introdução de regras adaptadas e a consistência no trabalho em equipas heterogêneas favoreceram uma maior integração e envolvimento, confirmando a importância de criar um ambiente que promova a motivação e o gosto pela modalidade.

De forma global, os resultados sugerem que a organização das equipas de forma heterogénea, quando acompanhada de estratégias de apoio e adaptação, favorece a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos, validando a sua aplicação como prática pedagógica no contexto da Educação Física.

6.9. Limitações

A presente investigação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a observação não sistemática foi realizada apenas por mim, sem a colaboração do PC, o que reduz a fiabilidade dos dados obtidos. Em segundo lugar, os instrumentos utilizados, como os questionários, registos e fichas de observação, foram elaborados no âmbito do estágio e não possuem validação formal, o que limita a generalização das conclusões. Além disso, os registos foram preenchidos pelos próprios alunos, o que, apesar de favorecer a participação ativa, pode ter introduzido algum grau de subjetividade nos dados. Para além disso, a duração relativamente curta da UD pode não ter permitido observar todas as possíveis evoluções ou mudanças comportamentais nos alunos. Por fim, fatores do contexto das aulas, incluindo o espaço disponível e as condições meteorológicas, influenciaram a organização das aulas e o desempenho dos alunos.

6.10. Considerações finais

Em síntese, a análise dos resultados reforça a relevância de considerar a composição das equipas como uma estratégia pedagógica capaz de influenciar o envolvimento e o progresso dos alunos. A experiência desenvolvida demonstrou que, embora as equipas homogéneas possam beneficiar à partida os alunos com maior competência técnica, a organização em grupos heterogéneos, aliada a intervenções pedagógicas consistentes com vista a criar o ambiente de cooperação e inclusão, revelou-se eficaz para promover a evolução dos alunos com maiores dificuldades, sem comprometer o desenvolvimento global da turma. As evidências (qualitativas e quantitativas)

obtidas, sustentam a pertinência de refletir sobre as opções metodológicas adotadas nas aulas de EF, numa perspectiva mais flexível e humanista, particularmente no futebol, e oferecem pistas para práticas futuras mais inclusivas e ajustadas à realidade escolar.

7. Conclusões

Este estágio profissional foi, sem dúvida, uma das etapas mais marcantes do meu percurso académico e pessoal. Olhando para trás, vejo que cheguei à Escola Secundária de Barcelos com muitas expectativas e alguns receios, mas também com a vontade de aprender e de evoluir.

A turma adquirida representou um desafio real. A gestão de comportamentos, a motivação de alguns alunos e a necessidade de ajustar estratégias foram pontos que me fizeram evoluir diariamente. Os modelos TGfU e MED ajudaram-me a tornar as aulas mais dinâmicas e centradas no aluno, reforçando a importância de adaptar a metodologia à realidade de cada grupo.

O estudo sobre grupos homogêneos e heterogêneos foi outra experiência que me fez pensar sobre o impacto da organização das aulas. Mais do que um trabalho académico, permitiu-me perceber como pequenas decisões podem influenciar a participação e a motivação dos alunos.

Este estágio também trouxe desafios inesperados, como a gestão da minha própria limitação física após a cirurgia ao LCA. Essa situação obrigou-me a repensar algumas estratégias e a encontrar soluções criativas para continuar a assegurar a qualidade das aulas. No final, percebo que esses momentos de dificuldade contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Saio deste estágio mais confiante, mas consciente de que ainda tenho muito a aprender. Levo comigo aprendizagens marcantes que vão guiar a minha prática no futuro. Este estágio foi, sem dúvida, um passo decisivo na construção dessa identidade profissional e deixou-me ainda mais motivada para continuar este caminho na Educação Física.

8. Referencias bibliográficas

- Almeida, A. P. (2015). Relatório de estágio supervisionado: Ensino de História. Instituto Politécnico de Leiria.
- Alves, J. (2011). Gestão curricular nas escolas. Porto: Universidade do Porto.
- Antunes, F. R., Kronbauer, C. P., & Krug, H. N. (2011). A relevância das experiências no processo reflexivo de professores de educação física. Anais do XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Universidade de Cruz Alta.
- Barker, M. (2014). Closing the feedback loop? Iterative feedback between tutor and student in coursework assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 1–15.
- Bento, J. O., (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.^a ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte
- Batista, P., & Queiros, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. Em *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (Eds.). (2024). *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão*. FADEUP.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21–31.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 28(1), 5–8.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 135–151.

- Carvalho, M. (2024). Educação física escolar e inclusão: uma análise crítica. Editora Universitária.
- Carvalho, S. (2024). Inclusão de alunos com nível inferior nas aulas de Educação Física na modalidade de futebol. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto .
- Clemente, F. M. (2014). Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 587–601.
- Costa, J. A., & Costa, J. A. (2009). Práticas de planificação: Estudo das práticas de planificação de professores de Educação Física do 2.º ciclo do ensino básico. Universidade de Coimbra
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita , I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 69-77.
- Costa, F. (2015). Metodologias de ensino em Educação Física. Lisboa: Edições Desporto.
- Cunha, A. C. T. N. (2022). A Educação Física escolar em Portugal: entre a centralidade e a diversidade. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 30(290).
- Dyson, B. (1994). A case study of two alternative elementary physical education programs. *Quest*, 46(2), 220–234.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). Cooperative learning in physical education: A research-based approach. Routledge.
- Ferreira, D. (2005). Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de

observação comum a andebol e a basquetebol (Dissertação de licenciatura).

Fernandes, D. (2021). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Figueiredo, M. P. (2013). Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância. Instituto Politécnico de Viseu.

Gomes, L. G. (2021). Necessidades psicológicas básicas e prática em grupos homogêneos e heterogêneos . Coimbra: Universidade de Coimbra.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7(3), 401–421.

Januario, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. Lisboa: Faculdade de motricidade humana .

Libâneo, J. C. (2013). Didática. São Paulo: Cortez.

Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Maximilian, S. (2005). Práticas de planificação: um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F. - U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da F.C.D.E.F. - U.C. Universidade de Coimbra.

Mesquita, E. C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. Instituto Politécnico de Bragança.

- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). A compreensão dos modelos pedagógicos em educação física: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 387–399.
- Neves, R., Gomes, A., Costa, F., Cunha, J., Simões, J., & Gomes, S. (2014). A heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14(2), 91–100.
- Neves, S., Silva, R., & Lima, M. (2024). Melhorar o envolvimento e a aprendizagem no ensino do andebol: Uma experiência pedagógica com alunos do Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 24(1), 45–58.
- Oliveira, T. M. R., Amaral, L. H., & Amaral, C. L. C. (2023). A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(2), e23027.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araujo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 29–43.
- Pereira, L. (2017). *Práticas pedagógicas inovadoras*. Coimbra: Editora Académica.
- Pires, A. L. O. (2021). *A investigação na formação inicial docente: um equilíbrio dinâmico entre o desejável e o possível*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Ribeiro, J., & Barreira, D. (2024). Abraçando a diversidade: práticas inclusivas para o ensino do futebol. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 184–205). FADEUP.

- Roldão, M. (2007). A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica da Educação*.
- Rosa, J. C. (2024). Análise da inclusão dos alunos com menor habilidade motora desportiva na modalidade de futebol. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 210–218). FADEUP.
- Rosa, M. V. (2024). Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. ResearchGate.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Serra, B., Monteiro, B., Guerra, D., & Martins, J. (2021). O papel da educação física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis: Perspetivas de estudantes universitários. *Boletim SPEF*, 23-33.
- Silva, D. M., & Muniz, S. S. (2019). O estágio supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. **Revista Human*

Anexos

Anexo 1 - Ficha Caracterização do Aluno



Ficha Caracterização do Aluno

I. Identificação

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____ Número: _____
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____
Nacionalidade: _____ Sexo: F ☐ M ☐
Morada: _____
Código-Postal: ____ - ____ Freguesia: _____
Concelho: _____ Distrito: _____

II. Encarregado de Educação

Nome: _____
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____
Nacionalidade: _____ Sexo: F ☐ M ☐
Morada: _____
Código-Postal: ____ - ____ Freguesia: _____
Concelho: _____ Distrito: _____
Grau de Parentesco: _____ Telemóvel: _____
E-mail: _____
Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

III. Agregado Familiar

Nº Total de elementos: ____
1. Nome: _____
Grau de Parentesco: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____
2. Nome: _____
Grau de Parentesco: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

3. Nome: _____

Grau de Parentesco: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

4. Nome: _____

Grau de Parentesco: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

Outros Elementos: SIM ☐ NÃO ☐

Quais: _____

IV. Dados De Saúde

Algum problema de saúde: SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual: _____

Tomas algum medicamento regularmente? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual? _____

Alguma alergia: SIM ☐ NÃO ☐ Se sim, qual: _____

Alguma doença que não lhe permita fazer a aula de Ed. Física: SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual: _____

Tiveste alguma lesão grave? SIM ☐ NÃO ☐ Se sim, qual? _____

Em caso de urgência contactar (Nome): _____

Telemóvel: _____

Fumas? SIM ☐ NÃO ☐

Consomes bebidas alcoólicas? SIM ☐ NÃO ☐

Tens alguma dificuldade? Visual ☐ Auditiva ☐ Motora ☐ Fala ☐ Escrita ☐

Outra: _____

V. Hábitos de Vida

Quantas horas costumas dormir: _____

O que gostas de fazer nos teus tempos livres?

Ver televisão ☐ Desporto ☐ Ler ☐

Estudar ☐ Jogar computador/ Playstation ☐ Passear ☐

Outros: _____

Como te deslocas para a escola? _____

Quanto tempo demora? _____

VI. Situação Escolar

Frequentou esta escola no ano letivo anterior: SIM ☐ NÃO ☐

Se sim: Ano: _____ Turma: _____

Se não, escola frequentada no ano letivo anterior: _____

Terminou com todas as classificações positivas? SIM ☐ NÃO ☐

Se não, que disciplinas: _____

Já reprovaste? SIM ☐ NÃO ☐ Se sim, quantas vezes? _____

Em que ano de escolaridade? _____

Qual o motivo?

Doença ☐ Excesso de faltas ☐ Mudança de escola ☐ Pouco estudo ☐

Problemas familiares ☐ Outro: _____

Disciplina preferida: _____

Disciplina menos gosta: _____

Consideras-te um aluno:

Mau ☐ Preguiçoso ☐ Razoável ☐ Trabalhador ☐ Bom ☐ Muito bom ☐

VII. Educação Física

Qual é a tua motivação para as aulas de Educação Física?

				
Nada motivado	Pouco motivado	Motivado	Bastante motivado	Muito motivado

Qual / Quais a(s) modalidade(s) que mais gostas? _____

Qual / Quais a(s) modalidade(s) que tens mais dificuldade? _____

Qual a nota que obtiveste a educação física no ano anterior? _____

Participas no Desporto Escolar? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, que modalidade? _____

Pratica algum desporto fora da escola? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual: _____

Com que frequência?

Menos de 3h semanais ☐	3h semanais ☐	4h semanais ☐	5h semanais ☐
6h semanais ☐	Mais de 6h semanais ☐		

Obrigada pela colaboração!

Bom Ano Letivo!

Anexo 2 - Planeamento Anual

	1º Semestre										2º Semestre									
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
1		T	S	D	Q	S	T	Q	FERIADO	D			S	D	Q	S	T	Q	FERIADO	D
2		Q	S	S	Q	D	S	Q	A. F. Conhecimentos	S			S	S	D	S	Q	S	A. F. Conhecimentos	S
3		Q	Voleibol + A. F.	T	S	S	S	Q	Ginástica Acrobática	T			S	S	S	S	Q	S	Ginástica Acrobática	T
4		S	Voleibol	S	Q	T	T	S	Aptidão Física	Q			S	S	T	T	S	S	Aptidão Física	Q
5		S	T	Q	Badminton	D	Q	S	S	S			S	S	S	Q	S	S	Futebol	Q
6		D	Q	S	S	Q	Q	Q	Ginástica Acrobática	D			T	S	S	S	T	S	Aula livre	S
7		S	Q	S	Basquetebol	T	S	S	Ginástica Acrobática	S			Q	S	S	S	S	Q		
8		T	S	S	Ginástica	D	Q	S	S	T			Q	S	S	S	Q	Atletismo		
9		Q	S	S	S	Q	Basquetebol	D	S	Q			S	S	S	D	S	Futebol		
10		Q	Voleibol + A. F.	D	T	S	Basquetebol	S	Início 2º S	S			Q	S	S	S	Q	Viagem Finalistas	S	
11		S	Voleibol	S	Q	S	S	T	S	T			S	S	T	T	S	D		
12		S	T	Q	Basquetebol	D	Q	Q	S	Q			S	S	S	Q	S	S		
13	S	Início 1º S	D	Q	S	Badminton	S	Q	Ginástica Acrobática	Q	Andebol	D	T	S	S	S	S	S		
14	S	S	Q	S	Basquetebol + A. F.	T	S	S	Andebol	S	Ginástica Acrobática	S	Q	S	S	S	Q	Q		
15	D	T	S	D	S	Q	S	S	S	S	T		Q	S	S	S	T	Q	Visita de estudo	
16	S	Q	S	S	S	Q	Conhecimentos	D	D	D	Q		S	S	S	S	Q	S	GREVE	
17	T	Q	Voleibol + A. F.	D	T	S	Ginástica	S	S	S	Q		S	S	S	T	S	S		
18	Q	S	Voleibol	S	Q	S	S	T	T	T	S		D	S	S	T	S	D		
19	Q	Voleibol + A. F.	S	T	Corta-mato	Q	Ginástica	D	Q	Q	S		S	S	S	Q	S	S		
20	S	Voleibol + A. F.	D	Q	S	Aula livre	S	Q	Andebol	Q	Ginástica Acrobática	D	T	S	S	S	T	S		
21	S	S	Q	S	S	T	S	S	Andebol	S	Andebol	S	Q	S	S	S	S	Q		
22	D	T	S	S	Basquetebol	D	Q	S	S	S	T		Q	S	S	S	T	Q	Futebol	
23	S	Q	S	S	S	Q	Badminton	D	D	D	Q		S	S	S	S	Q	S	Futebol	
24	T	Q	Teatro	D	T	S	Badminton	S	S	S	S		Q	S	S	S	Q	Atletismo	S	
25	Q	S	GREVE	S	Q	S	S	T	T	T	S		S	S	S	S	S	FERIADO	D	
26	Q	Aptidão Física	S	T	Q	D	D	Q	Q	Q	S		S	S	S	S	S	S		
27	S	Voleibol	D	Q	S	S	S	Q	Andebol	Q	Ginástica Acrobática	D	T	S	S	S	S	S		
28	S	S	Q	Q	S	T	S	S	Andebol	S	Futebol	S	Q	S	S	S	S	Q		
29	D	T	S	S	D	Q	S	S	S	S	T		Q	S	S	S	Q	Futebol		
30	S	Q	S	S	S	Q	Badminton		D	D	Q		S	S	S	S	S	Futebol		
31		Q	Basquetebol	T	S	Aula livre	S	S	S	S			S	S	S	S	S	S		

Legenda:

	Fim de Semana		Interrupção Natal		Interrupção Páscoa
	Atividades		Interrupção Letiva		

Anexo 3 - Unidade Didática

Andebol										
Ano / Turma:			Nº alunos: 23			Nº de Aulas: 14				
Unidade Didática										
Data	14/fev	20/fev	21/fev	27/fev	28/fev	14/mar	27/mar			
Aulas	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14			
Espaço	G2	G3	G2	G1	G3	G2	G3			
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'			
HABILIDADES TÉCNICAS										
Passe de ombro		Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	Avaliação Formativa	E	C	Avaliação Sumativa	
Passe Picado					I/E		E	C		
Receção			I/E	E	E		E	C		
Finta					I/E		E	C		
Remate em suspensão			I/E	E	E		E	C		
Remate em apoio					I/E		E	C		
HABILIDADES TÁTICAS										
Jogo 4X4	Ofensivas	Passe e Vai	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	Avaliação Formativa	E	C	Avaliação Sumativa
		Criar situações de finalização		I/E	E	E		E	C	
		Ocupação racional do espaço		I/E	E	E		E	C	
	Defensivas	Defesa Individual		I/E	E	E		E	C	
APTIDÃO FÍSICA										
Força		Avaliação Diagnóstica	X	X	X	Avaliação Formativa	X	X	Avaliação Sumativa	
Resistência			X	X	X		X	X		
Coordenação			X	X	X		X	X		
Velocidade			X	X	X		X	X		
CULTURA DESPORTIVA										
Regras		Avaliação Diagnóstica	X	X	X	Avaliação Formativa	X	X	Avaliação Sumativa	
Terminologia			X	X	X		X	X		
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS										
Fair-play		Avaliação Diagnóstica	X	X	X	Avaliação Formativa	X	X	Avaliação Sumativa	
Respeito			X	X	X		X	X		
Cooperação			X	X	X		X	X		

Anexo 4 - Plano de Aula



Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários
Estágio Profissional na Escola Secundaria de Barcelos
Ano Letivo 2024 - 2025



Unidade didática:			Aula n°	Prof. Paula Teixeira
Ano/Turma:	Data:	Hora:	Material:	
N° de Alunos:	Espaço de Aula:	Duração:		
Função Didática:				
Objetivo Geral:				
Motor:		Cognitivo:	Socioafetivo:	

	⌚	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL					
FUNDAMENTAL					
FINAL					

Observações:

Anexo 5 - Tabela Avaliação

Nº		Nomes	Habilidades técnicas							Habilidades táticas					Total	Nota	Auto Avaliação	
			Ofensivas					Defensivas		Ofensiva			Defensiva					
			Controlo / Recepção	Condução	Passe	Finta	Remate	Posição Base Defensiva	Desarme	Intercepção	Ocupação do espaço	Penetração	Cobertura Ofensiva	Contenção				Cobertura Defensiva
			5%	5%	10%	5%	10%	5%	5%	5%	10%	10%	10%	10%	10%	100%		
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		

Habilidades técnicas	Ofensivas	Recepção/ Controlo	O aluno recebe a bola controlada, ficando com a mesma junto ao pé.
		Condução	O aluno conduz a bola, com esta junto ao pé.
		Passe	O aluno passa a bola ao colega, com a parte interna do pé, colocando-a na zona do colega.
		Finta	O aluno com ou sem bola, engana o adversário.
	Defensivo	Posição base Defensiva	O aluno coloca-se entre a bola e a sua baliza, de forma a defender a mesma, com os apoios diagonais.
		Desarme	O aluno desarma a bola ao colega adversário, ficando este em posse de bola.
		Intercepção	O aluno interceta a bola, na sua trajetória, ficando em posse de bola.

Habilidades Táticas	Ofensivas	Ocupação racional do espaço	O aluno ocupa um espaço vazio no campo, oferecendo linha de passe, não estando na confusão da zona da bola.
		Penetração	O aluno com bola ataca o adversário ou a baliza, progredindo no campo.
		Cobertura Ofensiva	O aluno apoia o colega com bola, oferecendo uma linha de passe segura.
	Defensivas	Contenção	O aluno sem bola, condiciona o portador da bola.
		Cobertura Defensiva	O aluno apoia o colega que está a defender o portador da bola.

1 – Não Realiza; **2** – Realiza com algumas dificuldades; **3** – Realiza; **4** – Realiza com alguma eficácia; **5** – Realiza com eficácia

Anexo 6 - Questionário sobre a modalidade de futebol

Questionário sobre Educação Física

* Indica uma pergunta obrigatória

Futebol

Opinião sobre a modalidade de futebol nas aulas de educação física.

Gostas de praticar a modalidade de futebol nas aulas de educação física? *

☐ Sim

☐ Não

Porquê? *

A sua resposta

Sentes-te incluído nas tarefas nas aulas de futebol? *

☐ Sim

☐ Não

Porquê? *

A sua resposta

Sentes-te motivado para praticar a modalidade de futebol nas aulas de educação física? *

☐ Nada motivado

☐ Um pouco motivado

☐ Motivado

☐ Bastante motivado

Quais as tuas expectativas para a modalidade de futebol? *

A sua resposta

Anexo 7 - PA Futebol



Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários
Estágio Profissional na Escola Secundária de Barcelos
Ano Letivo 2024 - 2025



Unidade didática: Futebol (11 e 12 de 12)			Aula nº 111 e 112	Prof. Paula Teixeira	
Ano/Turma:	Data: 05/06/2025	Hora: 14h25	Material: 4 Bolas; Discos		
Nº de Alunos: 23	Espaço de Aula: E1	Duração: 90'			
Função Didática: Avaliação Sumativa.					
Objetivo Geral: Manter a posse de bola, ocupar o espaço racionalmente e criar situações de finalização com sucesso.					
Motor: Manter a posse de bola e criar situações de finalização.		Cognitivo: Entender e respeitar as regras do jogo.	Socioafetivo: Cooperar e comunicar com a equipa.		
INICIAL	14h33 – 14h38 5'	-	-	Chamada e apresentação dos objetivos aos alunos. Explicação do preenchimentos das fichas de observação.	-
	14h38 – 14h58 20'	Os alunos realizam situação de jogo 4X4, criando situações de finalização.	Passe; Recepção; Condução; Finta; Remate; Posição Defensiva; Interceção; Desarme; Penetração; Cobertura ofensiva; Contenção;	Jogo GR+3X3+GR (grupos homogêneos): Os alunos divididos pelas equipas designadas, realizam jogos de 5 minutos em situação GR+3X3+GR.	Equipa com bola: - Criar situações de finalização; - Manter a posse de bola; - Ocupar o espaço de forma racional; Equipa sem bola: - Intercetar a bola; - Impedir a progressão; - Defender a baliza;
	14h58 – 15h35 37'	Os alunos realizam jogo 4X4, em grupo heterogêneos, ocupando o espaço de jogo de forma racional e criarem situações de finalização.	Passe; Recepção; Condução; Finta; Remate; Posição Defensiva; Interceção; Desarme; Penetração; Cobertura ofensiva; Contenção;	Jogo GR+3X3+GR (grupos heterogêneos): Os alunos divididos pelas equipas designadas, realizam jogos de 3 minutos em situação GR+3X3+GR. Variantes: - Se a bola passar por todos vale 2 golos;	Equipa com bola: - Criar situações de finalização; - Manter a posse de bola; - Ocupar o espaço de forma racional; Equipa sem bola: - Intercetar a bola; - Impedir a progressão; - Defender a baliza;
	15h35 – 15h40 5'	-	-	Conversa com os alunos sobre a aula. Cada grupo realiza uma autoavaliação sobre a sua equipa.	-
Observações:					

Anexo 8 - Ficha de Observação



Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários
Estágio Profissional na Escola Secundária de Barcelos
Ano Letivo 2024 - 2025



Ficha de Observação – Futebol

Nome do aluno Observado: _____

Data: ____ / ____ / ____

Nome do aluno Observador: _____

1. Observação por critérios:

Critério de Avaliação	Descrição	1 Não observado	2 Pouco evidente	3 Satisfatório	4 Bom	5 Muito bom
Participação ativa	Envolve-se no jogo, movimenta-se, pede a bola					
Toma de decisão adequada	Passa em vez de driblar, joga com intencionalidade					
Passe funcional	Consegue passar a bola a um colega com sucesso					
Controlo da bola	Para e conduz a bola com controlo mínimo necessário					
Posicionamento no jogo	Ocupa zonas úteis, acompanha a jogada					
Cooperação com colegas	Joga em equipa, respeita os colegas					
Atitude e motivação	Interesse, esforço, respeito pelas regras					

2. Situação de Jogo Observada

Descreve uma jogada interessante ou importante que tenhas observado (ex: bom passe, decisão errada, ajuda a defender):

3. Feedback ao Colega

Escreve uma coisa que o colega fez bem e uma sugestão para melhorar:

Aspeto positivo: _____

Sugestão de melhoria: _____

4. Avaliação Geral

☐ Fraco ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom

Anexo 9 - Ficha de Registos



Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários
Estágio Profissional na Escola Secundária de Barcelos
Ano Letivo 2024 - 2025



Folha de Registos – Ações Técnicas no Futebol

Nome do aluno Observado: _____

Data: ____ / ____ / ____

Nome do aluno Observador: _____

1. Tabela de Registos:

Marca um traço (|) sempre que observares a ação.

Tipo de Ação	✓ Com Sucesso	✗ Sem Sucesso	✓ A decisão foi apropriada	✗ A decisão não foi apropriada	Total	Observações (breves exemplos ou contextos)
Passe						
Remate						
Interceção						
Desmarcação						

2. Síntese da Observação

- Momento mais positivo observado:

- Momento a melhorar:

3. Avaliação Geral do Jogador:

☐ Fraco ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom

Anexo 10 - Questionário Preferência, conforto e dificuldades



Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários
Estágio Profissional na Escola Secundaria de Barcelos
Ano Letivo 2024 - 2025



Nome do aluno: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Quando estás num grupo homogéneo, como te sentes durante o jogo?

- ☐ Mais confortável
- ☐ Desafiado(a)
- ☐ Aborrecido(a)
- ☐ Outro: _____

2. Quando estás num grupo heterogéneo, como te sentes durante o jogo?

- ☐ Mais confortável
- ☐ Desafiado(a)
- ☐ Aborrecido(a)
- ☐ Outro: _____

Qual tipo de grupo preferes para jogar futebol?

- ☐ Grupo Homogéneo (alunos com níveis e habilidades semelhantes)
- ☐ Grupo Heterogéneo (alunos com níveis e habilidades diferentes misturados)
- ☐ Não tenho preferência

Porquê? (escolhe as opções que te fazem mais sentido)

- ☐ Sinto que aprendo melhor em grupos homogéneos porque...

- ☐ Gosto de jogar em grupos heterogéneos porque...

- ☐ Acho que ambos os tipos de grupo têm vantagens, como...

Que dificuldades sentes em cada tipo de grupo?

Grupo homogéneo: _____

Grupo heterogéneo: _____