Da teoria à prática: vivências de um Professor Estagiário de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professora Doutora Susana Maria Soares

José Pedro Lopes Cruz de Carvalho

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Carvalho, J. (2025). Da teoria à prática: vivências de um estagiário de Educação Física Porto: J. Carvalho. 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.

Aos geneticamente parecidos comigo,

Agradecimentos

À FADEUP, por me ter permitido viver as melhores aventuras, por ter sido a minha segunda casa e por me ter possibilitado cruzar com profissionais de excelência. Obrigado por me teres feito sentir FADEUP.

À Escola Básica e Secundária de Pedrouços, a todos(as) os(as) professores(as), funcionários(as) e Grupo de Educação Física pela partilha de sabedoria e por me terem feito sentir membro da comunidade escolar.

À AEFADEUP, pelo crescimento pessoal e profissional e por me ter permitido contribuir ativamente para a sua história. Serei sempre grato por ter vivido a identidade e a essência do mundo do associativismo. Serei sempre grato ao 193 porque como tu não há igual.

À Professora Orientadora, Profª Doutora Susana Soares, pelos ensinamentos transmitidos e pela exigência não só no ano de Estágio Profissional, mas também nos anos de Universidade Júnior.

À Professora Cooperante, Profª Carla Salgado, expresso a minha gratidão pelo apoio, partilha e ensinamentos.

Aos meus colegas do grupo de estágio, Flávio e Ruben, por terem sido excelentes amigos e companheiros nesta aventura.

Aos meus pais, pelo auxílio, suporte e amor incomparáveis, e por me incutirem os valores para ser quem sou hoje. Apesar da distância estiveram sempre perto.

Aos meus irmãos, pela motivação e por elevarem a fasquia fazendo com que eu queira ser sempre melhor.

À Filipa, por ser o verdadeiro significado de companheirismo.

Ao David, pelo apoio em todas as horas e pela bela amizade.

A todos os alunos que por mim passaram, com um carinho especial pelos alunos da minha turma residente, por terem sido a minha primeira turma, a qual irei levar para sempre no meu coração. Sem eles não teria sido um ano tão gratificante!

Índice

Índice tabelas VII
Índice anexos VIII
Resumo IX
Abstract X
Lista de Abreviaturas XI
1. Introdução 1
2. Enquadramento pessoal 2
3. Enquadramento profissional 4
4. Enquadramento Institucional 7
4.1 A Escola 7
4.2 A Turma 9
5. Realização da Prática 10
5.1 Planeamento 10
5.1.1 Planeamento anual 10
5.1.2 Unidade didática 14
5.1.3 Plano de aula 15
5.2 Na Prática 17
5.2.1 Controlo da turma 17
5.2.2 Relação professor-aluno 19
5.2.3 Modelos de Ensino 20
5.2.4 A aula 24
5.3 Avaliação 28
5.4 Processo de reflexão 30
5.5 Turma Partilhada 31
5.6 Aulas Observadas e treino complementar de lecionação 33
6. Participação na dimensão Escola-Comunidade 34
6.1 Desporto Escolar 35
6.2 Atividades da escola 37
6.2.1 Atividade organizada – Torneio de Badminton 40
7. Estudo: O Papel do Modelo TGfU na Promoção da Motivação, do Envolvimento e da perceção de Aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física 42

7.1 Resumo 42
7.2 Introdução 43
7.3 Metodologia 46
7.3.1 Participantes 46
7.3.2 Instrumentos 47
7.3.3 Procedimentos 50
7.3.4 Análise de Dados 51
7.4 Resultados 52
7.5 Discussão dos resultados 58
7.6 Conclusão 61
8. Considerações finais 63
Referências Bibliográficas 65
Anexos 69

Índice tabelas

Tabela 1- Mapa de modalidades abordadas 12
Tabela 2 Estrutura do questionário 48
Tabela 3 - Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões do questionário 50
Tabela 4 - Estatística descritiva dos itens da dimensão da motivação no pré e no pós-teste 52
Tabela 5 - Estatística descritiva dos itens da dimensão Envolvimento no pré e no pós-teste 53
Tabela 6 - Estatística descritiva dos itens da dimensão Satisfação no pré e no pós-teste 54
Tabela 7 - Estatística descritiva dos itens da dimensão Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões no pré e no pós-teste 54
Tabela 8 - Resultados do teste de Wilcoxon para comparação entre o pré-teste e o pós-teste e tamanho do efeito (r de Rosenthal)(N=16) 55
Tabela 9 **-** Categorias emergentes da análise de conteúdo às respostas à questão: “Que diferenças notaste na dinâmica das últimas aulas?” 57

Índice anexos

Anexo 1 - Ficha de caracterização dos alunos

Anexo 2 - Ficha da Medição do Impacto das Aprendizagens

Anexo 3 - Exemplo de Rúbrica da Porto Editora utilizada para a avaliação dos alunos

Anexo 4 - Excerto do documento dos "Grupos de Nível"

Anexo 5 - Documento "Do Compromisso à (Co)Responsabilização"

Anexo 6 - Versão completa do questionário utilizado no Estudo de Investigação-Ação

Anexo 7 - Autorização entregue aos alunos para a realização do estudo

Resumo

O presente relatório resulta do Estágio Profissional realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento reflete a prática desenvolvida ao longo de um ano letivo, contemplando três dimensões fundamentais: a prática letiva, a participação na vida escolar e comunitária e o estudo de investigação-ação. Na prática letiva, são apresentadas as etapas de planeamento, implementação e avaliação das aulas, bem como o processo de reflexão realizado com a ajuda da professora cooperante, salientando as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para as superar. A participação na escola e na comunidade traduziu-se no envolvimento em atividades como o Desporto Escolar e em eventos organizados pelo agrupamento, que contribuíram para o desenvolvimento profissional e para a integração na comunidade educativa. No âmbito do estudo de investigação-ação analisou-se o impacto da aplicação do modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU) numa unidade didática de andebol. Os resultados demonstraram que o TGfU aumentou a motivação, satisfação e perceção de aprendizagem por parte dos alunos, evidenciando-se como uma abordagem pedagógica com elevado potencial para o ensino dos jogos coletivos. Em suma, este relatório reflete um percurso de formação marcado pela articulação entre teoria e prática, pela construção de identidade profissional e pelo desenvolvimento de competências pedagógicas e investigativas essenciais ao exercício da profissão docente.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Educação Física; Ensino; Motivação; *Teaching Games for Understanding*

Abstract

This report results from the Professional Internship conducted within the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The document reflects one school year of practice across three core dimensions: classroom teaching, participation in school and community life, and an action research study.In the teaching practice, the stages of lesson planning, implementation, and assessment are presented, as well as the associated reflective process, highlighting the difficulties encountered and the strategies used to overcome them. Participation in the school and the community included involvement in the School Sports programme and events organised by the school cluster, which contributed to professional development and integration into the educational community.Within the scope of the action research study, the impact of the Teaching Games for Understanding (TGfU) model was analysed in a handball teaching unit. The results showed that TGfU increased students' motivation, satisfaction, and perceived learning, standing out as a pedagogical approach with strong potential for teaching team games.In sum, this report reflects a training pathway marked by the articulation between theory and practice, the construction of professional identity, and the development of essential pedagogical and research competences for the teaching profession.

Keywords: Professional Internship; Physical Education; Teaching; Motivation; *Teaching Games for Understanding*

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AEFADEUP – Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

AS – Avaliação Sumativa

COSI – *Childhood Obesity Surveillance Initiative*

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IMC – Índice de Massa Corporal

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, do plano de estudos do 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Neste documento procuro retratar o meu percurso na qualidade de estudante estagiário durante a prática supervisionada, realizada numa escola secundária situada no distrito do Porto. Realizo igualmente uma reflexão crítica sobre as atividades que desenvolvi e também sobre aquelas em que estive envolvido. Com esta reflexão, procuro evidenciar o que aprendi e as dificuldades que senti.

Para desenvolver a prática supervisionada, foi-me atribuída uma turma do 11.º ano de escolaridade e partilhei também uma turma do 6.º ano com os restantes elementos do grupo de estágio. Participei no Desporto Escolar no grupo-equipa de Badminton, grupo esse que tive a oportunidade de acompanhar para as diversas jornadas regionais e distritais. Ao nível da atividade interna, destaco a minha participação na organização do Torneio de Badminton, uma vez que foi uma atividade que ficou exclusivamente ao encargo dos estudantes estagiários do meu núcleo.

O relatório está organizado em sete capítulos, além desta introdução. No segundo capítulo, referente ao "Enquadramento pessoal", são relatadas as experiências pessoais que considero mais relevantes para chegar aqui, perto de ingressar na profissão docente. No terceiro capítulo do "Enquadramento Profissional", expus a minha visão sobre a Educação Física e sobre o papel da mesma no currículo escolar dos alunos. Já no quarto capítulo, relativo ao "Enquadramento Institucional", procurei descrever o contexto escolar no qual fui inserido, incluindo a escola, os seus espaços e a forma como eram geridos. Neste capítulo faço ainda caracterização da turma que me foi atribuída. No capítulo seguinte, da "Realização da Prática", apresento os diferentes níveis de planeamento (anual, unidade didática, plano de aula) e a sua operacionalização, a prática no terreno, a avaliação, o processo de reflexão, bem como as atividades na turma partilhada, as aulas observadas e o treino complementar da lecionação.

No sexto capítulo, relativo à “Participação na dimensão Escola-Comunidade”, abordo a minha envolvência no contexto escolar realçando as atividades nas quais participei, nomeadamente a que organizei em conjunto com os colegas de estágio. No sétimo capítulo apresento o meu estudo de investigação-ação: “O Papel do Modelo TGfU na Promoção da Motivação, do Envolvimento e da perceção de Aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física”, que tem como objetivo principal perceber de que forma a implementação de um modelo centrado no jogo aumenta a motivação, envolvimento e perceção de aprendizagem nos alunos.

2. Enquadramento pessoal

Chamo-me José Pedro Lopes Cruz de Carvalho, tenho 23 anos e nasci a 19 de agosto de 2002. Sou natural de Viseu e tenho nacionalidade portuguesa.

Durante o meu percurso escolar frequentei alguns estabelecimentos de ensino do concelho de Viseu, tendo finalizado o ensino secundário (Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias) na Escola Secundária de Viriato. Posteriormente, realizei a licenciatura em Ciências do Desporto – Ramo do Treino Desportivo na FADEUP e presentemente estou a finalizar o mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário também na FADEUP.

Poderia falar da minha juventude e das experiências que a marcaram por ordem cronológica, no entanto, penso que fará mais sentido subdividir essa época em três temas: (1) Desporto, (2) Campos de férias e (3) Escutismo.

O desporto sempre desempenhou um papel significativo na minha vida. Provenho de uma família em que quase todos os membros praticavam desporto federado, o que influenciou naturalmente a minha adesão precoce à prática desportiva. Iniciei a minha trajetória na natação e, pouco tempo depois, expandi o meu envolvimento para os desportos coletivos começando pelo hóquei em patins, transitando posteriormente, por volta dos 13 anos, para a prática de andebol, modalidade à qual permaneço ligado até hoje.

Iniciei a minha carreira de treinador na Academia de Andebol AEFADEUP, no âmbito do Estágio Curricular da licenciatura, tendo assumido, nesse período, a função de treinador principal dos escalões de sub-14 feminino e masculino.

No ano seguinte, ainda na mesma instituição, desempenhei o cargo de Coordenador Técnico. Considero esta experiência na Academia particularmente enriquecedora, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento de competências fundamentais, como comunicação, organização e trabalho em equipa, que considero essenciais para a prática da profissão de professor. No ano letivo 2024-25, a par deste estágio curricular, fui treinador no Núcleo Desportivo Santa Joana, na Maia, no escalão de sub-14 feminino, e atleta no Futebol Clube de Infesta. As minhas atletas servem, muitas vezes, como base para testar estratégias que podem ser aplicadas em contexto de aula.

Dando continuidade ao exposto anteriormente, ressalvo a importância dos campos de férias como um fator impulsionador da minha ambição de me tornar professor. Participei ativamente nesses programas desde os 10 anos de idade, inicialmente como participante (até aos 15 anos) e, posteriormente, assumindo a função de monitor. Entre as diversas experiências vivenciadas, destaco a Universidade Júnior e os campos de férias do Centro de Desporto da Universidade do Porto (CDUP), que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento da minha prática docente.

Essas experiências foram especialmente enriquecedoras. À medida que progredia academicamente, adquiria conhecimentos teóricos que me permitiam desempenhar o papel de monitor com maior eficácia. Com a entrada no Mestrado em EEFEBS, passei a encarar os campos de férias não apenas como uma vivência extracurricular, mas também como oportunidades concretas para aplicar, de forma prática, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do primeiro ano do curso.

Por fim, o Escutismo foi de extrema importância para mim, uma vez que me foram transmitidos valores que considero importantes para uma profissão que tem na sua base a interação social, como a prática docente. Destaco como principais valores que aprendi a responsabilidade, a resiliência, o espírito de sacrifício, o respeito e a solidariedade. Sem dúvida alguma que a minha

experiência escutista me permitiu encarar o dia-a-dia de uma forma diferente, respeitar a diferença, relacionar-me melhor com as pessoas e querer garantir que todos estejam bem.

O desejo de ser professor de EF apareceu bastante cedo na minha vida. A memória de estar no recreio na escola primária a “dar uma aula” de EF aos meus colegas estará sempre presente na minha história pessoal. Desde então, sem saber bem como nem porquê, que quero ser professor de EF. Ainda no segundo ciclo do Ensino Básico, por ter um amigo do meu irmão na mesma instituição, decidi que queria candidatar-me à FADEUP e frequentar o Mestrado em EEFEBS.

3. Enquadramento profissional

É indiscutível que a disciplina de Educação Física (EF) assume particular relevância no desenvolvimento integral dos alunos, pondo em ação dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Mais do que uma disciplina onde se faz exercício físico, a EF é hoje entendida como um espaço de promoção de literacia motora, saúde, cidadania e valores sociais, respondendo a orientações nacionais e internacionais que a configuram como disciplina essencial para a formação ao longo da vida. De facto, diferentes autores, defendem que a disciplina de EF deve ser entendida no contexto da educação para a saúde, assumindo um papel que ultrapassa a mera instrução motora e se centra no desenvolvimento de competências para estilos de vida ativos e saudáveis (Cale, 2023). Num estudo de revisão de estudos, entre eles várias meta análises, os autores encontraram vários benefícios da EF no domínio físico, incluindo o aumento da atividade física geral, melhoria no condicionamento cardiorrespiratório, melhorias no índice de massa corporal e desenvolvimento de competências motoras fundamentais (Ramireset al., 2023), além de benefícios nos domínios afetivo, social e cognitivo (motivação, autonomia, cooperação, relações com pares, atenção, memória, concentração e capacidade de decisão). Saliento ainda Whitehead (2001), que introduziu e desenvolveu o conceito de literacia física, querendo referir-se à motivação, confiança, competência física,

conhecimento e compreensão que permitem ao indivíduo valorizar e assumir a responsabilidade pelo seu envolvimento em atividades físicas ao longo da vida.

A nível internacional, diversos organismos têm reforçado a importância da EF de qualidade (*Quality Physical Education*) como direito de todas as crianças e jovens. A UNESCO (2015), através das *Quality Physical Education Guidelines for Policy-makers*, defende que uma EF de qualidade deve ser regular, inclusiva, acessível, diversificada e sustentada em professores qualificados. O documento enfatiza que a EF deve ser entendida como ferramenta de promoção da saúde, da cidadania global e da equidade social. Por seu lado, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a EF como elemento essencial de estratégias para combater o sedentarismo e prevenir doenças não transmissíveis, recomendando a integração de práticas regulares de atividade física no quotidiano escolar (World Health Organization, 2020).

Em Portugal, a EF está integrada no currículo nacional como disciplina obrigatória do Ensino Básico e Secundário. O seu enquadramento legal é definido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Neste documento, a EF é reconhecida como componente fundamental da formação integral do aluno, assumindo objetivos que vão além da dimensão física, integrando também vertentes cognitivas, sociais e emocionais. No documento relativo às Aprendizagens Essenciais de EF são estabelecidas competências a desenvolver em cada ciclo de ensino, orientando os professores na planificação e avaliação. Entre os objetivos centrais da disciplina salientam-se o desenvolvimento da literacia motora, a promoção de estilos de vida fisicamente ativos, a apropriação de conhecimentos relacionados com a saúde e o bem-estar, bem como a vivência de experiências corporais diversificadas e inclusivas (Direção-Geral da Educação, 2018). O mesmo documento estabelece que a disciplina se organiza em três áreas fundamentais — Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos — cuja integração sistemática potencia um desenvolvimento equilibrado e integral dos alunos. De acordo com Graça (2014) e Batista e Queirós (2013), a Educação Física distingue-se das demais áreas curriculares pela centralidade atribuída à dimensão corporal, constituindo-se como um espaço privilegiado não apenas

para o desenvolvimento de competências motoras, mas também para a promoção de valores associados à superação pessoal, à cooperação e à autoconfiança.

Além destas questões relativas à disciplina de EF, é preocupante a forma como os estilos de vida das crianças e jovens se caracterizam por níveis cada vez mais baixos de atividade física e por um aumento significativo do tempo de ecrã, seja na televisão, computador ou dispositivos móveis. Esta realidade traduz-se numa menor participação em atividades físicas de lazer e desporto informal, ficando a maioria aquém da recomendação da Organização Mundial de Saúde de, pelo menos, 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa. Como consequência destes hábitos, um estudo do Sistema de Vigilância Nutricional Infantil do Ministério da Saúde - Childhood Obesity Surveillance Initiative, COSI, aponta para um crescimento preocupante da prevalência de excesso de peso e obesidade infantil, que em Portugal afeta cerca de uma em cada três crianças (Rito et al, 2023).

Neste cenário, a Educação Física assume uma importância acrescida, não apenas pela promoção da atividade física em contexto escolar, mas também por garantir a todos os alunos oportunidades de contacto com o desporto organizado e supervisionado.

A literatura nacional tem evidenciado benefícios da prática regular de atividade física em idade escolar, tanto para a saúde como para o desempenho académico. Batalau (2018) observou que alunos que participaram em programas de atividade física moderada a vigorosa apresentaram melhores indicadores de composição corporal e aptidão cardiorrespiratória. De forma semelhante, Barrigas, Figueiredo, Aurélio e Rebolo (2018) identificaram uma relação positiva entre aptidão física e resultados escolares, enquanto Vaz (2013) demonstrou que níveis superiores de capacidade cardiorrespiratória estavam associados a melhor desempenho cognitivo. Paulo, Cardoso, Dias, Coelho, Lopes e Silva (2015) acrescentam que a prática regular em programas estruturados contribui para uma melhor capacidade pulmonar e menor percentagem de massa gorda.

Assim, a EF deve ser entendida como um contributo decisivo, não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a promoção da saúde, para o

sucesso académico e para a formação integral dos alunos. O professor de Educação Física desempenha aqui um papel central, ao criar experiências educativas que incentivam hábitos ativos, estimulam o pensamento crítico e consolidam valores sociais e emocionais.

Enquanto professor estagiário, apesar de considerar que que a literacia física é determinante, pois permite aos alunos compreender de forma crítica o desporto e estabelecer relações entre aptidão física, saúde e cidadania, garantindo escolhas mais conscientes ao longo da vida, acredito que a disciplina deve ser um espaço de construção de rotinas e hábitos que preparem os alunos para valorizar a atividade física como parte essencial do seu quotidiano, mesmo após o término da escolaridade obrigatória, visando a melhoria da condição física, da saúde em geral e do bem estar emocional e social. .

4. Enquadramento Institucional

4.1 A Escola

O meu estágio foi realizado na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, que é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Esta escola situa-se na freguesia de Pedrouços, no concelho da Maia, e pertence a um agrupamento composto por onze estabelecimentos de ensino básico e secundário, distribuídos pelos concelhos da Maia e de Gondomar. O edifício principal da escola está dividido em três blocos ligados entre si, onde se encontram as salas de aula, a sala dos professores, os serviços administrativos, a biblioteca, a cantina, casas de banho e outros espaços de apoio.

Em relação às infraestruturas desportivas, a escola dispõe de cinco espaços — interiores e exteriores — todos localizados dentro do recinto escolar. O espaço interior é constituído por um pavilhão desportivo dividido em duas áreas. Já no exterior, existe um espaço que simula uma pista de atletismo de quarenta metros de comprimento, utilizada principalmente para a realização do teste de velocidade integrado no programa *FITescola*; um campo sintético, que possibilitava desenvolver várias atividades em simultâneo, como jogos reduzidos de futebol e andebol; e três campos de basquetebol, geralmente usados pelos alunos durante os intervalos e tempos livres. Além destes espaços, a escola

utiliza ainda, por apoio da Câmara Municipal da Maia, o Pavilhão Municipal 13, situado muito próximo da escola. Este pavilhão tem sido bastante útil para a realização das aulas e de outras atividades desportivas. No meu caso, a larga maioria das aulas com a turma residente decorreram neste espaço.

Esta variedade de espaços permitiu-me planear as aulas de diversas formas, por exemplo, houve modalidades como o Atletismo (estafetas e lançamentos) e o Andebol que optei por lecionar no campo sintético exterior por diferentes motivos. No caso do atletismo, facilitou nas estafetas por ser um espaço mais amplo, já nos lançamentos, por ser relva sintética, podia usar os engenhos de lançamento do peso ao invés de utilizar bolas de Boccia para replicar os mesmos (algo que nos foi sugerido como plano B para não danificar o piso, caso tivéssemos de lecionar no pavilhão). Já no andebol, por ter dois campos lado a lado, permitiu-me ter sempre toda a turma em atividade nos momentos de jogo pois nenhuma equipa ficava de fora. No entanto, por ter lecionado Andebol no 3.º período, o calor que se fez sentir no exterior condicionou as aulas. Ainda assim, considero esta opção mais proveitosa do que ter lecionado dentro do pavilhão, em apenas meio-campo, conforme estava estabelecido na escala de rotatividade dos espaços que falarei a seguir.

Nesta Escola, a utilização dos espaços desportivos segue uma escala de rotatividade previamente organizada, de forma a permitir a realização de aulas com várias turmas em simultâneo. No entanto, sempre que necessário, é possível trocar espaços com outros professores, o que aconteceu algumas vezes, mas sempre de forma colaborativa e com compreensão entre todos.

No que concerne à utilização dos espaços exteriores, não posso deixar de manifestar o meu descontentamento com o facto de os alunos só poderem utilizar o relvado sintético durante as aulas de Educação Física. Muitas vezes, vinham perguntar se podiam jogar no campo durante os intervalos, e, embora a minha vontade fosse dar-lhes permissão, não o podia fazer pois estaria a infringir as regras da escola. A meu ver, este espaço deveria estar acessível aos alunos para que pudessem praticar atividade física de forma livre e espontânea. Se pretendemos promover hábitos de vida ativos, não deveríamos impor limitações nas oportunidades que os alunos têm para praticar exercício físico no seu dia a dia escolar.

4.2 A Turma

A turma que me foi atribuída era constituída por um total de 18 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos (16,22 ± 0,55 anos). A turma era composta por nove alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino.

Relativamente à nacionalidade dos alunos, a turma tinha um aluno brasileiro e os restantes eram portugueses. Nenhum aluno apresentava Necessidades Educativas Especiais. Apenas um aluno da turma teve uma retenção ao logo da sua escolaridade.

Apliquei um questionário no início do ano letivo para obter mais informações sobre a turma, relativas às características dos alunos (anexo 1). Fiquei satisfeito ao perceber que 10 alunos da turma praticavam desporto fora da escola sendo 7 federados (futebol, andebol e patinagem) e 3 praticam atividade física em ginásio.

Relativamente à saúde, uma aluna não fez nenhuma aula prática porque foi operada ao joelho e estava a realizar fisioterapia. Para essa aluna tive de adaptar todas as aulas, pois ela não podia fazer qualquer atividade. Comecei por estabelecer com a aluna e com a professora cooperante que nas aulas de 50 minutos não lhe iria pedir o relatório de aula (documento em que os alunos dispensados da aula descrevem o que aconteceu na mesma). Já nas aulas de 100 minutos, optei por elaborar uma proposta de relatório de aula diferente do habitual, menos descritivo, mas que de alguma forma levasse a aluna a estudar os documentos fornecidos no Teams e a desenvolver o pensamento crítico. Nesse relatório coloquei algumas perguntas de escolha múltipla, outras de verdadeiro e falso em que tinha de justificar as falsas, e ainda perguntas como “Descreve o exercício que os teus colegas estão a realizar e enumera dois critérios de êxito enunciados pelo professor”. Isto obrigava a aluna a estar atenta às aulas e a procurar querer saber mais. Por outro lado, uma vez que nos primeiros meses ela tinha de estar imóvel, tive de adaptar o local onde fazia os momentos de explicação de forma que ela pudesse ouvir, levanto a turma toda para perto dessa aluna.

Ainda dentro da saúde, mas relativamente a problemas respiratórios, três alunos tinham problemas respiratórios como asma, bronquite e sinusite. Esses problemas levaram a que tivessem de fazer pausas mais frequentes durante exercícios intensos ou que, no caso da aluna com asma, que fosse tomar a "bomba" durante as aulas. Ao nível de lesões, além da aluna que não fez nenhuma aula prática, uma outra aluna tinha sofrido uma luxação no ombro no final do ano letivo anterior e no início deste ano letivo ainda realizava fisioterapia, algo que a impediu de efetuar alguns movimentos específicos em algumas aulas. Já no fim do ano letivo, um aluno sofreu uma lesão durante um treino de futebol o que o impossibilitou de participar nas aulas de andebol.

5. Realização da Prática

5.1 Planeamento

Considero que o planeamento constitui uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, organizando a prática docente, definindo objetivos claros e delineando estratégias para os alcançar. Segundo Aranha (2004), o planeamento confere intencionalidade ao ensino, assegurando a coerência entre os conteúdos propostos e as orientações curriculares. Além disso, a autora sublinha que o planeamento permite ao professor antecipar desafios, responder à diversidade dos alunos e promover a inclusão, contribuindo para a qualidade pedagógica. Deste modo, a planificação começou com o planeamento anual, seguido da elaboração das UD das diferentes modalidades lecionadas e pelos respetivos planos de aula.

5.1.1 Planeamento anual

O planeamento anual constitui o alicerce do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física, funcionando como um mapa estratégico que orienta a prática docente ao longo do ano letivo. Aranha (2004) enfatiza que este planeamento deve ser flexível, permitindo adaptações face à diversidade dos alunos, imprevistos ou oportunidades pedagógicas e estar coerente com os documentos curriculares, garantindo que os conteúdos trabalhados

correspondam às orientações, como o documento orientador das Aprendizagens Essenciais, garantindo uma abordagem sistemática que promove a progressão das aprendizagens. A sua importância reside na capacidade de estabelecer objetivos claros, articular conteúdos e antecipar desafios pedagógicos, assegurando coerência entre as intenções educativas e a prática em sala de aula. Segundo Aranha (2004), o planeamento anual é essencial para criar uma estrutura que equilibre a diversidade de conteúdos – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos – com as necessidades dos alunos, promovendo um ensino intencional e inclusivo. Além disso, um planeamento bem estruturado permite ao professor gerir o tempo letivo de forma eficiente, otimizar recursos e responder a imprevistos, como alterações no calendário escolar ou limitações de instalações. No contexto europeu, Siedentop e Tannehill (2020) reforçam que o planeamento anual é crucial para alinhar o currículo com padrões educacionais, garantindo que as competências motoras, cognitivas e socioafetivas sejam desenvolvidas de forma progressiva e integrada.

Seguindo estas orientações, o plano anual foi elaborado com a intenção de ser útil e ajustável, conforme as necessidades da turma, disponibilidade dos espaços, condições climatéricas e eventos escolares, sendo um documento flexível que se transformou num guia para o meu trabalho. Para a sua construção, consultei documentos orientadores, como as Aprendizagens essenciais, o cronograma das matérias para o ensino secundário, o calendário escolar e o plano anual de atividades. No plano anual foram estabelecidas as atividades internas (como torneios e corta-mato), o planeamento por blocos (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), definindo-se as modalidades e o número de aulas atribuído a cada uma.

O planeamento revelou-se inicialmente relativamente simples de elaborar, consistindo essencialmente na distribuição do número de aulas previsto para cada modalidade e na sua organização no calendário letivo da turma, de modo a evitar sobreposições com atividades internas e externas previamente previstas. Contudo, à medida que o ano letivo avançou, surgiram imprevistos não contemplados na planificação inicial, o que implicou diversos ajustamentos ao plano de trabalho. Um exemplo concreto foi a modalidade de orientação, cujo número de sessões não correspondeu ao previsto devido à participação dos

alunos em atividades paralelas que impossibilitaram a sua presença nas aulas. De igual modo, o planeamento da modalidade de andebol necessitou de ser reformulado, uma vez que, no âmbito do estudo subjacente a este relatório de estágio, era requisito que o número de sessões fosse par, de forma a garantir a coerência metodológica do processo. Apesar de, numa fase inicial, tal organização parecer exequível - dado que dispunha de um número superior de aulas ao necessário, foi posteriormente comunicado que, no 3.º período, decorreriam as provas ModA (Monitorização de Aprendizagem), facto que inviabilizou a realização de aulas nos dias em que essas avaliações tiveram lugar.

No que toca às atividades físicas, o documento orientador das aprendizagens essenciais propõe, para o 11.º ano de escolaridade, a lecionação de quatro matérias no nível introdutório e duas de nível elementar. Para a subárea dos jogos desportivos coletivos, duas matérias de ensino, para a subárea de ginástica e atletismo, uma matéria de ensino, para a subárea das atividades rítmicas expressivas, uma matéria e, no subdomínio de opção, duas matérias, à escolha entre a subárea da patinagem, das raquetas e outras na qual se consideram jogos de luta, atividades de natureza e meio aquático. De forma a referenciar as modalidades em questão, apresento a seguir a Tabela 1 com as modalidades abordadas em cada um dos períodos e o respetivo nível de lecionação.

Tabela 1- Mapa de modalidades abordadas

Subárea / Domínio	***Matéria / Modalidade***	***Nível***	***Período***
Jogos Desportivos Coletivos	Voleibol	Introdutório	1º período
Jogos Desportivos Coletivos	Andebol	Elementar	3º período

Ginástica e Atletismo	Atletismo – Estafetas	Introdutório	1º período
Ginástica e Atletismo	Atletismo – Lançamentos	Introdutório	2º período
Atividades Rítmicas Expressivas	Merengue (dança social)	Introdutório	1º período
Opção (Raquetas / Natureza / etc.)	Badminton (Raquetas)	Elementar	2º período
Opção (Raquetas / Natureza / etc.)	Corrida de Orientação (Natureza)	Introdutório	2º período

Dado o número de modalidades a serem lecionadas, entendo que a intenção foi oferecer aos alunos um currículo variado, possibilitando a abordagem do maior número possível de conteúdos. Em consequência, encontrei desafios na organização e alocação do número de aulas para cada modalidade. A tarefa de gerir o tempo e os conteúdos, de modo a responder às especificidades de cada modalidade, revelou-se complexa, exigindo uma análise detalhada das prioridades pedagógicas, das competências a serem trabalhadas em cada área e da progressão dos alunos. Além disso, assegurar que todas as modalidades fossem devidamente contempladas e ajustadas ao cronograma disponível tornou o processo ainda mais exigente.

A professora cooperante informou que adotaríamos o modelo por blocos no planeamento das aulas. Este modelo caracteriza-se pela organização do ano letivo em Unidades Didáticas (UD) sequenciais, com períodos concentrados dedicados a uma modalidade ou tema específico, promovendo uma aprendizagem aprofundada. Segundo Farias Harvey, Hastie e Mesquita (2019), o modelo por blocos favorece o desenvolvimento contínuo das competências dos alunos, facilitando a gestão da turma e a progressão estruturada das aprendizagens, como observado em temporadas consecutivas de jogos de

invasão. No entanto, os autores apontam que a abordagem pode limitar a individualização do ensino, uma vez que todos os alunos seguem o mesmo ritmo, independentemente das suas necessidades ou níveis de habilidade. Houve momentos em que prolongar algumas UD teria sido benéfico, pois o tempo disponível para prática revelou-se insuficiente para alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos.

A rotatividade dos espaços, já referida, foi elaborada pelo grupo de EF e envolveu a distribuição e organização das turmas pelos espaços de aula disponíveis. Esse documento era fornecido no início de cada período. A princípio, notei que lecionaria sempre no mesmo local (Pavilhão Municipal 13), o que parecia vantajoso, pois evitaria dificuldades na gestão do espaço durante as aulas, dado que o pavilhão oferece ótimas condições, tanto em termos de espaço quanto de materiais. No entanto, sabia que não poderia lecionar as aulas todas nesse espaço pela especificidade de algumas modalidades como é o caso do atletismo (estafetas e lançamentos) e corrida de orientação. Tal como já referi, na modalidade de andebol, embora tivesse disponível o pavilhão, preferi lecionar no relvado exterior por ter mais espaço e poder ter a turma toda em atividade ao mesmo tempo, por haver dois campos de andebol.

5.1.2 Unidade didática

As UD organizam o ensino de uma modalidade ou tema ao longo de um conjunto de aulas, promovendo uma aprendizagem progressiva. Segundo Quina (2009) as UD devem partir de uma avaliação diagnóstica para identificar o nível dos alunos, definindo objetivos claros e progressões pedagógicas adaptadas.

Assim, o primeiro passo na elaboração da UD de cada modalidade foi a realização de uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de perceber o nível em que os alunos se encontravam naquele momento. A partir dessa análise inicial, defini os objetivos, escolhi os conteúdos a abordar e estruturei as progressões, tendo sempre em conta as necessidades específicas dos alunos, de forma a

potenciar as suas aprendizagens e assegurar o cumprimento das aprendizagens essenciais previstas para o ano letivo.

Inicialmente, planeava incluir um elevado número de conteúdos em cada aula, com o objetivo de abranger todas as Aprendizagens Essenciais exigidas. No entanto, rapidamente percebi que a quantidade de conteúdos a abordar numa única aula era excessiva, o que dificultava a organização e a execução do plano de aula. Com o tempo, optei por reduzir o número de conteúdos ensinados em cada sessão, focando-me em apenas um ou dois, para garantir que os alunos assimilassem melhor os conteúdos de cada modalidade. Essa estratégia resultou numa maior clareza para os alunos em relação aos conteúdos lecionados, permitindo-lhes direcionar a sua atenção para a tarefa de forma mais precisa. Com esta abordagem evitou-se ainda a sobrecarga de informação, proporcionando mais tempo para a compreensão, prática e reflexão sobre os conteúdos apresentados. Com menos conteúdos por aula, os alunos tiveram a oportunidade de consolidar a sua aprendizagem, estabelecer ligações mais consistentes e consolidar o conhecimento de forma progressiva e eficaz, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

5.1.3 Plano de aula

Antes de elaborarmos o plano para a nossa primeira aula, eu e os meus colegas do núcleo de estágio procuramos estabelecer uma estrutura para o plano de aula, integrando as categorias didáticas que julgámos pertinentes. Analisámos os planos de aula do primeiro ano do mestrado e criámos um modelo que considerámos completo. Inicialmente, o plano continha um cabeçalho com detalhes como o nome do docente, data, horário e local da aula, turma, número total de alunos, número da aula no conjunto total (por exemplo, aula n.º 37), número da aula dentro da unidade didática (por exemplo, aula 4 de 115), materiais necessários, modalidade da UD, função didática, conteúdos e objetivos da aula. Os objetivos estavam organizados em três dimensões: motora, cognitiva e socioafetiva. O corpo do plano era dividido em três fases: inicial, principal e final. Para cada atividade proposta nestas fases, havia quatro secções: o tempo

previsto, objetivos específicos, a situação de ensino-aprendizagem e os indicadores de sucesso.

Depois da professora orientadora ter observado a primeira aula e os nossos planos de aula, procedemos à reformulação do modelo de modo que ficasse mais simples e objetivo. Começamos por deixar o cabeçalho mais "limpo" retirando todas as informações desnecessárias como o nome do professor, turma e número total de alunos e acrescentamos uma quarta área nos objetivos, a aptidão física. No corpo do plano, mantivemos a estrutura substituindo apenas o título "critérios de êxito" por "componentes críticas". Antes do feedback da professora, os objetivos motores limitavam-se a indicar os conteúdos. Após a sua observação, comecei a especificar nos objetivos o conteúdo a ser trabalhado, a situação de exercitação e o critério esperado para a sua execução. Essa abordagem permitiu-me avaliar se os alunos atingiam os objetivos definidos para a aula e identificar se estava a estabelecer critérios excessivos para cada exercício e demasiado conteúdo numa mesma aula. Além disso, facilitou a minha condução dos exercícios e a transmissão de feedback, orientando-me de maneira mais precisa para o que pretendia ensinar, promovendo também uma compreensão mais clara dos conteúdos pelos alunos.

Na prática, a primeira parte da aula era reservada à revisão de conteúdos abordados na aula anterior e à ativação geral. Em algumas aulas usei a aptidão física como forma de ativação geral. Começava com exercícios mais simples e de baixa intensidade de forma a acabar a ativação geral com exercícios mais complexos e intensos. Na parte fundamental da aula, focava-me no ensino dos conteúdos planeados para essa mesma aula. Já na parte final, aproveitava sempre para questionar os alunos sobre os conteúdos abordados na aula e, dependendo da matéria, lançar questões para a aula seguinte.

Entendo que é essencial responder às diversas características e competências dos alunos, assegurando os objetivos da aula por meio de diferentes estratégias de trabalho, como a adaptação dos exercícios. Por exemplo, no andebol, em atividades com oposição, caso um aluno tivesse dificuldade em superar o adversário, eu aumentava o espaço para o defensor ou proporcionava uma linha de apoio ao atacante. Essas adaptações permitiram-me refletir de forma mais aprofundada durante a aula, avaliando se o exercício

era adequado ao que pretendia ensinar. Procurei que as decisões fossem tomadas com equilíbrio, priorizando os objetivos estabelecidos para as aulas, contemplando, ao mesmo tempo, as necessidades dos alunos. Em seguida, redefinia as situações de aprendizagem e as estratégias para a aula, alinhando-as com esses objetivos.

5.2 Na Prática

Ao assumir o cargo de professor estagiário numa turma do 11.º ano, senti uma mistura de curiosidade e apreensão perante esta nova experiência. Tinha consciência de que, na prática, iria deparar-me com desafios que testariam as minhas competências, como o controlo da turma, a dinâmica da relação professor-aluno, a aplicação dos modelos de ensino, a condução das aulas, a avaliação dos alunos, as aulas observadas e lecionadas, e o processo de reflexão sobre a minha prática pedagógica. Sabia que cada uma destas áreas exigiria atenção e adaptação, mas estava preparado para enfrentar as dificuldades que surgissem com o objetivo de melhorar a minha eficácia como docente.

5.2.1 Controlo da turma

Ensinar é uma tarefa complexa que exige do docente a capacidade de promover mudanças comportamentais nos alunos, garantindo que tais mudanças não prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem. Na sala de aula — espaço privilegiado da prática pedagógica — manifestam-se com frequência comportamentos disruptivos, cuja gestão eficaz é essencial para manter-se um ambiente propício à aprendizagem (Lopes & Oliveira, 2022).

Na primeira aula, foram discutidas as condutas e regras de funcionamento. Apresentei o regulamento da disciplina de EF e os critérios de avaliação. Estou convicto de que a imagem que passei nessa primeira aula terá influenciado a forma como os alunos se dispuseram nas aulas seguintes. A professora cooperante alertou-me para o facto de a minha turma ser muito agitada e competitiva, porém bem-educada e participativa. Na semana seguinte os alunos participaram nas atividades da Semana Europeia do Desporto e, por serem atividades menos estruturadas, pude perceber melhor como era a dinâmica da

turma. Concluí que a mesma era muito competitiva, até demais, e que iria ser muito prazeroso trabalhar com eles por quererem ser sempre melhores e aprender mais. Ainda na primeira semana, decidi que, de modo a aumentar a responsabilidade e autonomia dos alunos, iriam ser os próprios alunos a registar a sua presença antes de cada aula. Esta prática resultou muito bem uma vez que eles próprios teriam de assumir o seu "erro" de chegar atrasados. Com o passar do tempo, este hábito estava de tal forma intrínseco que decidi numa aula não colocar a folha das presenças em cima da mesa para ver a reação dos alunos. Após a sua chegada ao local da aula, prontamente perguntaram pela folha das presenças o que me deixou satisfeito por perceber que consegui que eles fossem autónomos e responsáveis por esta pequena tarefa.

Por ter uma turma que procurava sempre ser melhor e querer aprender mais, tentei preparar as aulas com exercícios dinâmicos e ricos em tempo de desempenho motor para aumentar a aprendizagem. Tentei sempre conciliar os exercícios de cooperação com os de motivação para que, por exemplo no voleibol, fosse possível haver situações de jogo sem que a bola estivesse sempre a cair ao chão, para aumentar o número de toques na bola de cada aluno, mas que houvesse também momentos de competição para os motivar. Outra estratégia que utilizei para os alunos desenvolverem autonomia foi encarregá-los de pensar no jogo de aquecimento das aulas de sexta-feira. Para que não fosse apenas um aluno a pensar, pedi que todos pensassem num jogo de aquecimento e eu escolhia aleatoriamente no início da aula qual era o aluno a apresentar o exercício. Mesmo sabendo que o jogo de aquecimento era da responsabilidade dos alunos, eu tinha sempre um "plano B" caso não houvesse nenhum aluno a pensar em nada. Esta estratégia acabou por não correr como idealizado uma vez que as sugestões começaram a tornar-se repetitivas.

A competitividade excessiva da minha turma levou a vários conflitos durante as aulas. Por exemplo, durante um simples jogo de basquetebol 3x3, o ambiente do jogo era competitivo e notava-se que ambas as equipas queriam ganhar. Com o passar do tempo de jogo, parecia que nenhuma equipa queria ganhar, mas sim ver quem tinha razão no lance em que a bola quase saiu fora do campo ou se no lançamento ao cesto o defesa tocou ou não do braço do lançador. Estes conflitos levaram a várias intervenções minhas para incentivar ao fair-play e a

relembrar que mais importante do que querer ganhar, é manter um bom ambiente de competição. Em diversas modalidades em que havia competição direta entre equipas para um quadro competitivo, tive de começar a premiar ações de fair-play para que fossem mais frequentes. Quero acreditar a que as mudanças que houve nas UD seguintes resultaram desta premiação de atos de fair-play pois, por exemplo no andebol, apesar de os alunos manterem o espírito competitivo, já não houve tantos conflitos.

5.2.2 Relação professor-aluno

A relação entre professor e aluno constitui um elemento central no processo educativo, influenciando não apenas as metodologias de ensino e os conteúdos lecionados, mas também os processos de avaliação. Uma relação positiva entre ambos amplifica significativamente as oportunidades de aprendizagem eficaz, promovendo afetividade, diálogo, socialização e fortalecimento da autoestima no contexto escolar (Pepe, 2023).

Ciente desta realidade, reconhecia que criar um ambiente de aprendizagem favorável seria um desafio, especialmente tendo em conta a reduzida diferença de idade entre mim e os alunos (apenas 5 a 6 anos), o que poderia dificultar a afirmação da minha autoridade docente. No entanto, a minha experiência prévia como treinador de atletas de andebol em escalões mais baixos e como monitor em campos de férias no CDUP revelou-se um fator facilitador fundamental. Estas funções permitiram-me desenvolver competências de comunicação, gestão de grupo e criação de ambientes positivos, adequando a minha postura às necessidades e características dos jovens.

Embora estivesse habituado a estabelecer relações de proximidade e cooperação com atletas e participantes, reconheci que o contexto escolar exigia uma adaptação da minha postura. Nesse sentido, optei inicialmente por adotar uma atitude mais reservada, procurando gerir a turma e definir limites claros. Tal opção vai ao encontro do que defende André (2007), ao salientar que, apesar da relevância da dimensão afetiva na relação pedagógica, é fundamental estabelecer regras e limites para garantir uma interação equilibrada entre a proximidade com os alunos e a autoridade profissional do professor. No entanto,

sendo naturalmente empático, simpático e preocupado com o bem-estar dos outros, procurei encontrar um equilíbrio entre evitar uma proximidade excessiva e estar disponível para apoiar os alunos, promovendo um ambiente de confiança e respeito mútuo. Com o passar do tempo, e ao perceber que os alunos me respeitavam enquanto professor, mesmo estabelecendo uma relação mais aberta e comunicativa, adotei uma relação professor-aluno mais descontraída, diminuindo a atitude reservada inicial, na medida em que procurava que as aulas fossem tranquilas e constituíssem um espaço de aprendizagem mas, ao mesmo tempo, prazeroso e de diversão, onde os alunos conseguissem deixar de lado os problemas pessoais. Considero que consegui manter uma boa relação professor-aluno pois em momento algum tive de voltar atrás na minha postura ou repreender algum aluno por ter comportamentos inadequados para com o professor.

5.2.3 Modelos de Ensino

A implementação de modelos de ensino em Educação Física é essencial para estruturar práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos alunos. Estes modelos constituem enquadramentos teóricos e práticos que orientam o planeamento, a execução e a avaliação das atividades, permitindo ao docente adequar as estratégias às necessidades e objetivos dos alunos. De acordo com Pereira et al. (2013), a comparação entre o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Instrução Direta (MID) demonstra que cada modelo estabelece de forma sistemática os papéis do professor e dos alunos, os objetivos de aprendizagem e as interações pedagógicas, visando otimizar o processo educativo em contextos motores, sociais e cognitivos.

Na minha prática pedagógica, optei pela aplicação de mais do que um modelo de ensino, escolhido sempre de acordo com as características da modalidade (individual ou coletiva), a necessidade de maior controlo sobre a turma e o nível de conhecimento que a turma apresentava.

No início do ano letivo, optei pelo MID, uma vez que considerava que este facilitaria a gestão da sala de aula. Neste modelo, o professor assume o papel central na tomada de decisões durante o processo de ensino-aprendizagem,

definindo de forma explícita o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Tal abordagem foi concebida para promover a aquisição gradual de competências e conhecimentos, revelando-se especialmente adequada para conteúdos que exigem uma estruturação rigorosa e sequencial (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013). Apliquei este modelo nas UD de atletismo (lançamentos), badminton e dança, modalidades de carácter individual em que me sentia mais confortável por estar habituado ao seu uso.

Na UD de atletismo (estafetas), optei por uma abordagem baseada no MED, organizando a turma em equipas homogéneas de modo a assegurar uma competição equilibrada. Estruturei as equipas de forma a integrar alunos com relações menos positivas, incentivando a colaboração e o trabalho em conjunto, culminando num evento competitivo na última aula. O MED, ao recriar contextos desportivos autênticos através da atribuição de papéis diversificados e da realização de competições estruturadas, procura desenvolver competências motoras, sociais e cognitivas, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem rica e dinâmica (Mesquita, Pereira, Araújo, Farias, Santos & Rolim, 2014). Embora tenha concluído a UD com a perceção inicial de que os alunos não apreciaram a modalidade por a considerarem monótona, constatei que a forma como as aulas foram conduzidas promoveu elevados níveis de motivação, sobretudo em virtude do carácter competitivo dos alunos estar constantemente presente. Reconheço, contudo, que estava apreensivo com a possibilidade de a metodologia adotada poder contribuir para a sensação de monotonia, dado que os exercícios propostos apresentavam elevada repetição, diferenciando-se essencialmente pelo tipo de competição introduzida e pelo foco técnico definido em cada tarefa. Por exemplo, foram implementados exercícios com ênfase na sincronização entre o recetor e o transmissor no início da corrida, assim como atividades centradas na execução técnica da transmissão, como a correta colocação das mãos. No entanto, pude observar que, em comparação com as turmas dos meus colegas, nas quais foi igualmente aplicado este modelo de ensino para a mesma UD, na minha turma os níveis de envolvimento foram superiores, facto que poderá estar associado às características intrínsecas do grupo, marcado por maior dinamismo, motivação e espírito competitivo.

Na UD de orientação, optei por uma abordagem que combinou uma introdução inicial à modalidade com uma atividade prática em equipas, embora inicialmente não tivesse identificado claramente o modelo de ensino utilizado. Comecei por apresentar os fundamentos da orientação, como a leitura de mapas e a identificação de pontos de controlo, seguindo uma abordagem de instrução direta. Posteriormente, entreguei mapas aos alunos, organizados em equipas, para que realizassem os percursos de forma autónoma, promovendo a colaboração e a resolução de problemas. Esta prática alinha-se com o modelo de aprendizagem cooperativa, que enfatiza o trabalho em grupo para alcançar objetivos comuns, desenvolvendo competências sociais e motoras (Bento, 2003). A abordagem revelou-se eficaz para fomentar a autonomia e o envolvimento dos alunos na modalidade de orientação.

Por fim, no âmbito do Estudo de Investigação-Ação, implementei o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) na unidade didática de andebol. Esta abordagem privilegia o ensino por meio da resolução de problemas táticos em situações de jogo, promovendo primeiramente a compreensão cognitiva antes do aperfeiçoamento técnico. Em vez de recorrer à prática isolada de técnicas, valoriza-se o desenvolvimento de conhecimentos táticos, declarativos e processuais. Clemente (2014) salienta que estilos de ensino apropriados e um questionamento pedagógico adequado são essenciais para que o TGfU seja verdadeiramente eficaz em contextos escolares de Educação Física.

Neste modelo, o ensino parte de situações de jogo adaptadas, nas quais os alunos são desafiados a resolver problemas e a refletir sobre as suas decisões, promovendo uma aprendizagem mais significativa, motivadora e transferível para diferentes contextos (Kirk & MacPhail, 2002). O modelo valoriza a participação ativa, a colaboração e a autonomia dos alunos, permitindo o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas, táticas e sociais, e tornando as aulas mais inclusivas e adaptadas aos diferentes níveis de competência (Harvey & Jarrett, 2014).

A implementação do modelo TGfU na unidade de andebol teve um impacto significativo na compreensão tática dos alunos. Este modelo defende que o ensino dos jogos coletivos deve privilegiar situações de jogo adaptadas, nas quais os alunos são desafiados a resolver problemas táticos reais, promovendo

uma aprendizagem mais consciente e contextualizada (Bunker & Thorpe, 1982; Clemente, 2014).

Estudos com este modelo demonstram melhorias significativas em variáveis como a tomada de decisão, a ocupação de espaços e a eficácia das ações ofensivas e defensivas, além de contribuírem para um ambiente de aprendizagem mais motivador e inclusivo (Harvey & Jarrett, 2014; Clemente, 2014). A implementação do TGfU no ensino do andebol poderá proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e funcional do jogo, desenvolvendo competências táticas essenciais para a prática desportiva. Ao priorizar o entendimento das dinâmicas do jogo e a resolução de problemas, o modelo contribui para uma aprendizagem mais significativa, transferível e duradoura (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002).

Tendo em conta tudo isto, e dada a minha experiência como atleta e treinador na modalidade de andebol, considero a abordagem muito útil. Na minha perspetiva, o TGfU é uma forma excecional de ensinar desportos coletivos, pois coloca o jogo no centro da aprendizagem, permitindo aos alunos vivenciarem a essência da modalidade. Por ser objeto de estudo no meu projeto de investigação-ação, não lecionei todas as aulas com este modelo. Comecei por lecionar as primeiras quatro aulas utilizando o MID e finalizei as últimas quatro com o TGfU. As aulas onde o TGfU foi aplicado foram relativamente fáceis de planear. Como já tinha conhecimento das dificuldades da turma, começava sempre com ativação geral, que geralmente era um jogo com algum *transfer* para a modalidade, realizava uma situação de jogo reduzido em que “manipulava” o jogo para ser notório um problema que eles encontravam várias vezes em situação de jogo formal. Essa manipulação levou a que fosse mais fácil para os alunos resolver esse problema e posteriormente aplicar essa solução em jogo. Na maioria das situações não tive de ajudar os alunos a ultrapassar esses problemas, pois com a manipulação do jogo eles conseguiam perceber facilmente como os enfrentar.

Este modelo revelou-se o mais adequado para a minha turma, uma vez que o interesse dos alunos era jogar e aprender através do jogo e não tanto executar exercícios analíticos que mais tarde replicariam em jogo conforme abordado nas primeiras quatro aulas desta UD com o MID.

Para verificar o impacto desta estratégia, no âmbito do Estudo de Investigação-Ação, apliquei um questionário antes destas aulas e após as mesmas que continha um conjunto de questões de resposta tipo Likert relativas a várias dimensões e uma pergunta de resposta aberta na qual os alunos puderam expressar a sua opinião sobre a mudança que sentiram nas aulas de andebol. Como veremos mais à frente, além de dados bastante claros em várias dimensões, a maioria dos alunos relatou que, com o TGfU, sentiram que aprenderam mais sobre a modalidade a nível tático e que lhes permitiu ver o andebol de uma forma que antes não viam.

5.2.4 A aula

A EF destaca-se no ambiente escolar como uma disciplina singular, que oferece aos alunos oportunidades únicas de movimento, interação social e desenvolvimento global, diferenciando-se das demais áreas curriculares. Por meio do movimento corporal em diversas formas, esta disciplina fomenta competências motoras, sociais e emocionais, contribuindo para o bem-estar e a formação integral dos alunos.

Tendo por base as características da EF mencionadas anteriormente, tive sempre como principal objetivo criar um ambiente de aula propício à aprendizagem e bem-estar dos alunos. Procurei estabelecer uma relação de confiança, empatia e respeito, sempre convicto que o comportamento e a predisposição do professor numa aula influencia o desenvolvimento da mesma. Neste sentido, procurei adotar uma postura, alegre, otimista, estimulante e motivadora. Para isso, destaco as minhas intervenções nas atividades propostas (exercícios e jogos) estimulando os alunos e incentivando-os a serem melhores, a esforçarem-se por aplicar as estratégias sem receio e com o máximo de empenho, e a sentirem que a sua participação estava a ser valorizada. Sempre que oportuno, participava nas atividades propostas com o intuito de motivar os alunos para a tarefa.

Ainda no perfil das minhas intervenções na aula, sou da opinião que o domínio da matéria de ensino por parte do professor se apresenta como um ponto fulcral para uma boa aprendizagem. Ao longo do ano letivo, e ao passar

pelas diferentes UD, deparei-me com a oscilação de confiança em relação a determinados conteúdos. Por exemplo, sentia-me mais confiante a lecionar um desporto coletivo do que a lecionar dança. Tal situação fez-me refletir na necessidade de estudar e consolidar melhor os conteúdos e de que forma conseguiria transferi-los para a prática, com vista a criar uma aula dinâmica e motivante. Para isso, os meus colegas foram essenciais, pois em grupo, e com a ajuda da professora cooperante, conseguimos rever os conteúdos da modalidade de dança e pô-los em prática, antecipando situações que iriamos observar nas nossas turmas. Desse modo, com o aumento do domínio da matéria de ensino e a antecipação de dificuldades por parte dos alunos, os processos de instrução e feedback ficam também mais facilitados. Em suma, o conhecimento mais aprofundado das modalidades revelou-se essencial para estruturar as aulas de forma mais clara e eficaz, adaptando as intervenções às necessidades da turma e comunicando de forma mais clara e assertiva com os alunos. Segundo Hattie e Timperley (2007), um professor eficaz destaca-se pela capacidade de comunicar de forma precisa, utilizando instruções que orientem os alunos para os objetivos de aprendizagem. Por sua vez, Siedentop e Tannehill (2020) defendem que a instrução engloba todas as estratégias pedagógicas que facilitam a transmissão de informação, promovendo a compreensão e o envolvimento dos alunos. Esses autores salientam que uma instrução otimizada, caracterizada por clareza, brevidade e relevância, contribui diretamente para o sucesso da aprendizagem, garantindo simultaneamente a segurança e a motivação dos alunos durante as atividades.

Numa fase inicial do estágio, as instruções transmitidas eram prolongadas pois tentava dar ênfase a várias componentes críticas, focando diferentes estratégias para que os alunos melhorassem o desempenho técnico. Com o passar do tempo, apercebi-me que os alunos não captavam a informação toda e apenas se focavam num aspeto da instrução. Por exemplo, se no remate do voleibol eu falasse na importância do braço armado, rotação do tronco, passada e chamada, os alunos apenas fixavam uma das componentes. Posto isto, passei a focar-me apenas num aspeto do gesto técnico e a mencionar palavras-chave para o mesmo. Só quando esta componente estivesse consolidada e devidamente desenvolvida é que introduzia os restantes elementos,

progressivamente. Esta mudança facilitou bastante a exercitação, pois os alunos conseguiam focar-se apenas numa habilidade e trabalhá-la de forma singular dentro do movimento completo.

Relativamente ao feedback, inicialmente dava feedbacks em grupo quando era um erro comum, em que chamava os alunos todos e explicava o que estava a acontecer, o motivo de estar a acontecer e de que forma poderiam melhorar. Quando o feedback era apenas para um aluno tentava colocar-me no espaço de forma a conseguir fazê-lo sem perder a visão e o controlo no resto da turma. Ao longo do tempo considero ter melhorado a forma como assegurava a eficácia dos feedbacks individuais. Inicialmente, limitava-me a transmitir a correção ao aluno, sem confirmar se, após o feedback, o erro tinha sido de facto corrigido. Esta prática traduzia-se num ciclo de feedback incompleto, pois a intervenção terminava no momento da transmissão da informação, sem garantir a aplicação da mesma. Após algumas aulas percebi o meu erro e passei a preocupar-me em observar se o aluno incorporava a correção sugerida, o que me permitiu fechar o ciclo de feedback, reforçar os progressos alcançados e intervir novamente sempre que necessário. Inicialmente previ que diagnosticar erros e corrigi-los seria algo complexo, especialmente em matérias que não dominava tanto. No entanto, após reduzir a quantidade de informação transmitida nas instruções percebi, não só que os alunos se focavam apenas num critério de êxito, mas também que eu era capaz de intervir de forma mais concreta e corrigir o que estava errado.

O meu feedback foi consistentemente orientado para a correção e a motivação, adotando uma abordagem exclusivamente positiva e prescritiva. Por exemplo, dizia frases como: “Está quase perfeito, falta só elevares o cotovelo ao fazer o remate.” Esta estratégia visava incentivar os alunos, mantendo o foco na melhoria do desempenho de forma construtiva.

O feedback é reconhecido como um dos elementos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel central na promoção da melhoria do desempenho e na motivação dos alunos. A literatura destaca que feedbacks claros, específicos e orientados para a tarefa são mais eficazes do que comentários vagos ou excessivamente generalistas, especialmente quando promovem a autorregulação e a reflexão dos alunos

sobre a sua própria prática (Hattie & Timperley, 2007). Além disso, a combinação de feedback em grupo para erros comuns e feedback individualizado para necessidades específicas permite uma abordagem mais abrangente, ajustando-se às diferentes realidades da turma (Shute, 2008). Esta abordagem permitiu-me aumentar a dinâmica das aulas e reduzir substancialmente as paragens das mesmas. Apenas interrompia o exercício quando via que o erro era comum a vários alunos. Além disso, a redução da quantidade de informação transmitida, focando-se em aspetos concretos e prioritários, tem sido apontada como uma estratégia eficaz para evitar a sobrecarga cognitiva dos alunos e facilitar a assimilação das correções (van Merriënboer & Sweller, 2010).

Por fim, a motivação dos alunos é essencial para intensificar o envolvimento nas atividades durante as aulas de EF. Para tal, iniciava frequentemente as sessões com jogos lúdicos, criando um clima descontraído e estimulante na turma que os deixava envolvidos na aula e com boa disposição para o desenrolar da aula. Adicionalmente, recorri a outras abordagens, como a utilização de música de fundo, elaborando uma playlist personalizada para os alunos. Implementei também um instrumento chamado “Medição do Impacto das Aprendizagens”, conforme o anexo 2, distribuído geralmente a meio de cada unidade didática, que permitia aos alunos avaliarem anonimamente as aulas, usando uma escala de cinco níveis com expressões faciais, e sugerirem melhorias. Esta ferramenta foi valiosa para compreender as perceções dos alunos sobre as aulas, ajudando-me a ajustar as minhas práticas pedagógicas. Este documento permitia-me perceber se os alunos se sentiam desafiados e envolvidos na aula e se as minhas instruções eram claras e ajustadas aos alunos. Também existia no documento um espaço para os alunos escreverem a sua opinião e darem sugestões de melhoria. Essas sugestões foram sempre consideradas para a melhoria nas aulas como, por exemplo, no badminton muitos alunos pediram para jogar em duplas, algo que não estava contemplado nas AE, mas que eu acabei por incluir nas minhas aulas para aumentar a competitividade e as experiências da modalidade.

5.3 Avaliação

A avaliação constitui uma tarefa fundamental na prática docente, ao lado do planeamento e da execução do ensino, exigindo do professor decisões complexas sobre “o que” e “como” avaliar (Aranha, 2004; Bento, 2003).

Como estagiário em formação inicial, a avaliação revelou-se, desde o início, um dos maiores desafios, gerando desconforto e alguma insegurança devido à minha inexperiência em conciliar o ato de lecionar com a análise do desempenho dos alunos. O apoio da professora cooperante foi indispensável, corroborando as ideias de Santos & Mesquita (2019), que destacam o papel crucial do orientador na superação de dificuldades técnicas, pedagógicas e relacionais dos estagiários. Com o tempo, as reuniões de grupo sobre planeamento e avaliação, aliadas à familiarização com os instrumentos de avaliação, ajudaram-me a compreender como operacionalizar este processo. Várias vezes cometi o erro de avaliar os alunos comparando-os com outros ao invés de os avaliar exclusivamente recorrendo aos critérios de avaliação. Apesar de me esforçar por contrariar esta tendência para avaliar os alunos por comparação com outros, esta prática acabou por estar presente em alguns momentos, sobretudo na comparação da atitude e do comportamento de um dado aluno relativamente a outros para aferir melhor as notas.

No início do ano letivo, apresentei aos alunos os critérios de avaliação, que atribuíam 70% ao domínio cognitivo e motor (aptidão física, saberes e competências) e 30% ao domínio socioafetivo (atitudes, valores e competências transversais). A professora cooperante forneceu uma grelha em Excel, que detalhava a avaliação trimestral numa escala de 0 a 20 valores, incluindo cinco critérios socioafetivos (responsabilidade, autonomia, interação interpessoal, cooperação/participação e comunicação), notas das UD e espaço para autoavaliação e classificação final.

A avaliação foi dividida em três momentos: Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS). Para realizar as avaliações, utilizei a “rubrica” da Porto Editora, uma matriz que organiza critérios de desempenho em cinco níveis de proficiência (1 – Não vou desistir; 2 – Preciso de melhorar; 3 - Geralmente consigo cumprir; 4 - Muitas vezes, consigo cumprir

bem; 5 - Consigo cumprir sempre muito bem) (anexo 3). Esta rubrica é regularmente adotada nas escolas como instrumento de apoio à prática pedagógica e ao desempenho dos alunos. Esta ferramenta permite ao professor analisar de forma organizada e objetiva as competências, os conhecimentos e as habilidades dos alunos. Na minha prática ela proporcionou uma avaliação objetiva e detalhada, oferecendo feedback claro que ajudou os alunos a compreenderem o seu progresso e os objetivos a atingir.

Após a realização da AD, utilizei também o Documento dos “Grupos de Nível” (anexo 4) que consistia em posicionar os alunos num patamar para cada conteúdo da UD. Este documento ajudou-me a perceber de que forma teria de abordar cada conteúdo tendo em conta o nível médio da turma. Paralelamente, implementei o documento “Do Compromisso à (Co)Responsabilização” (anexo 5), usado em três momentos (diagnóstica, formativa e sumativa), envolvendo alunos, encarregados de educação e professora na avaliação. Os alunos, apesar de estarem familiarizados com o documento, não se mostraram muito interessados em perceber o motivo de terem uma carinha verde-clara (nível 4) ao invés de uma carinha verde-escura (nível 5). O atraso na entrega do documento assinado pelo aluno e pelo encarregado de educação foi realçado após a primeira entrega e mencionei que o atraso da mesma iria influenciar a sua nota nos 30% da avaliação relativos ao domínio socioafetivo, nomeadamente, a responsabilidade. A minha estratégia para colmatar esta falha passou por, no momento que os alunos registavam a sua presença, registavam também a entrega do documento devidamente assinado. Isto levou a que os alunos começassem a encurtar o prazo de entrega pois não queriam que a sua nota baixasse e, consequentemente, comparavam-se com os colegas que não entregavam na mesma data.

A rubrica revelou-se essencial na avaliação formativa, promovendo a troca de informação e apoiando o desenvolvimento dos alunos, como defendem Shute (2008) e Siedentop & Tannehill (2020), que realçam o potencial da avaliação formativa para ajustar o ensino e melhorar as aprendizagens.

5.4 Processo de reflexão

A reflexão constitui um pilar essencial no processo de formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física, permitindo o melhoramento contínuo da prática pedagógica (Aranha, 2004; Bento, 2020). Este processo reflexivo possibilita ao docente analisar criticamente as suas ações, desafios e decisões, atribuindo significado às experiências vividas no contexto escolar e construindo conhecimento profissional (Santos & Mesquita, 2019).

Reconheço que no início do estágio não sabia refletir, talvez por não identificar. Qualquer tipo de problema transtornante nas minhas aulas. Limitava-me a enunciar que tudo correu dentro daquilo que estava programado e que nada fugiu à norma. Outras vezes enunciava pequenos “erros” de planeamento, como as rotações num exercício ou a minha posição no espaço de aula:

> *Autoscopia nº16: Uma vez mais não tive qualquer problema no exercício da ativação geral, considero que o primeiro exercício da parte fundamental correu muito bem. Consistia em passar a bola ao colega passador e realizar a corrida preparatória, chamada e remate para o lado contrário. Apesar de ser um exercício analítico, é algo que se assemelha mais à situação de jogo uma vez que é um colega a passar a bola e assim têm de ajustar mais rapidamente a trajetória da corrida em função da trajetória da bola. Já no último exercício, o facto de ter feito as rotações apenas quando conseguem 2 pontos consecutivos fez com que algumas equipas nunca chegassem a rodar, ficando sempre nas mesmas posições a aula toda.*
>
> *23 de outubro de 2024*

No início, a minha prática era sobretudo descritiva conforme visto anteriormente. Esta abordagem corresponde à reflexão na ação, descrita por Schön (2011). Este autor destaca a importância da "reflexão-na-ação", que ocorre durante a prática, possibilitando ajustes imediatos e experimentação, e da "reflexão-sobre-a-ação", que promove a análise crítica posterior para melhorar a prática futura. Essa capacidade reflexiva torna o professor um profissional capaz de adaptar-se às circunstâncias únicas da sala de aula e

aprender continuamente com a experiência, o que é essencial para a qualidade e eficácia do ensino. Durante o estágio curricular supervisionado, percebi como a reflexão é essencial para o meu desenvolvimento como futuro professor. Com o decorrer do tempo, comecei a refletir mais profundamente sobre cada situação, identificando pormenores que antes não eram evidentes. Quando um grupo de alunos tinha dificuldade em realizar algum exercício, procurava encontrar a origem dessa dificuldade e de que forma conseguia adaptar o exercício para que o mesmo se desenrolasse dentro daquilo que eu esperava. Esta reflexão sobre a ação permitiu-me analisar não só o que aconteceu e como reagi, mas também avaliar a eficácia das minhas decisões e planear estratégias diferentes para futuras aulas.

Senti que este processo de análise crítica aproximou a teoria da prática (Korthagen & Vasalos, 2005) e me ajudou a desenvolver competências pedagógicas mais sólidas, como adaptar exercícios ao nível dos alunos ou gerir situações imprevisíveis durante o jogo (Loughran, 2002).

5.5 Turma Partilhada

No 2.º período, dei aulas de EF uma turma do 6.º ano escolaridade, com alunos numa faixa etária distinta da minha turma residente. Para ter informações sobre a turma, o professor titular forneceu-nos vários documentos, tais como a caracterização da turma, o horário e o planeamento anual. A turma era constituída por vinte e dois alunos, oito do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

O professor titular definiu que a modalidade a abordar seria ginástica de aparelhos (nível introdutório). Em acordo com a professora cooperante e com os meus colegas de estágio, ficou definido que cada um de nós ficaria responsável por quatro aulas enquanto a última, destinada à avaliação sumativa, seria realizada em conjunto. A criação da UD foi feita em grupo, assim como o ajuste dos instrumentos de avaliação para o respetivo ano de escolaridade. O professor estagiário responsável pela aula era também quem planeava as atividades. Após o planeamento, reuníamos para discutir o plano e organizar a divisão dos professores pelos diversos exercícios. Na prática, todos estávamos presentes,

mas apenas um assumia a condução e organização da aula. Os outros estagiários colaboravam na gestão do material, assistência com os exercícios e na transmissão de feedback durante a sua execução. Decidimos utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID), visto ser uma turma de 6.º ano que não conhecíamos e ser um modelo mais adequado à idade e à modalidade em questão. Segundo Siedentop & Tannehill (2020), o MID mostra-se particularmente eficaz em fases iniciais de aprendizagem, sobretudo em modalidades de maior exigência técnica, uma vez que promove instruções claras, prática estruturada e um ambiente seguro que facilita a aquisição de competências motoras.

Fiquei responsável por lecionar as últimas quatro aulas da UD. As duas primeiras aulas já permitiram conhecer um pouco os alunos e antecipar a forma de lidar com cada um, o que facilitou a gestão de comportamento e a relação professor-aluno nas aulas que eu lecionei. Para dar continuidade às aulas iniciais, fiquei incumbido de introduzir a trave, que incluiu a marcha à frente e atrás, marcha na ponta dos pés à frente e atrás e meia-volta em apoio na ponta dos pés. Iniciei as aulas com um aquecimento dinâmico, para preparar os alunos para a atividade e aumentar a sua concentração e predisposição. De seguida, realizava exercícios mais específicos para cada conteúdo e, no final, fazia perguntas sobre o que tínhamos abordado de forma a rever os conteúdos.

Apesar de nas primeiras oito aulas a orientação das mesmas estivesse a cargo dos meus colegas, procurei auxiliá-los na organização do material, nas diversas ajudas específicas da ginástica, nos diferentes exercícios e na transmissão de feedbacks. Desta forma, embora não fosse eu a comandar a aula, procurei estar ativo na mesma. Durante a lecionação das minhas aulas, os meus colegas também desempenharam um papel fulcral na organização do material e transmissão de feedbacks.

Considero que esta experiência foi bastante enriquecedora pois permitiu-me trabalhar com uma turma cujas idades eram completamente diferentes das da minha turma residente e permitiu-me também lecionar uma modalidade que, apesar de gostar muito de praticar e ensinar, não abordei com a turma que me foi atribuída.

5.6 Aulas Observadas e treino complementar de lecionação

Neste percurso, considero a observação um pilar essencial do meu desenvolvimento docente. Desde o início do estágio, comprometi-me a assistir regularmente às aulas dos meus colegas estagiários e da professora cooperante. Como defende O'Leary (2012), a observação, integrada na reflexão pedagógica, é fundamental na formação do docente, pois permite analisar práticas e comportamentos em contexto real, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Se for baseada na clareza de objetivos, diálogo aberto e reflexivo, reciprocidade e confiança, esta prática promove um espaço seguro para feedback, troca de práticas, reflexão crítica e aprendizagem mútua.

Ao longo do ano letivo, registei um total de 97 horas de observação, abrangendo diferentes abordagens e estilos de ensino. Esta prática permitiu-me aprimorar a minha capacidade de identificar detalhes relevantes, como estratégias de gestão da turma, métodos de motivação e o envolvimento dos alunos, enriquecendo assim a minha própria prática. Santos e Mesquita (2019) reforçam que a observação de outros professores é determinante para que o docente reflita sobre a sua atuação, estabelecendo pontes entre a teoria e a realidade escolar e integrando ação e reflexão de forma contínua. No início do estágio, esta foi precisamente a estratégia que procurei adotar: observar atentamente os colegas e a professora cooperante, com o objetivo de melhorar a minha prática pedagógica e proporcionar um ensino de melhor qualidade. O facto de os meus colegas iniciarem as novas unidades didáticas antes de mim permitiu-me assistir a diferentes formas de abordar os conteúdos, preparando-me melhor para as minhas próprias aulas. Antecipar possíveis erros dos alunos, com base nas experiências observadas, ajudou-me a intervir de forma mais eficaz e ajustada. As diferenças de estilos e características pessoais entre mim e os meus colegas estagiários foram igualmente enriquecedoras, pois permitiram-me refletir sobre a diversidade de possibilidades na prática docente e sobre a importância da adaptação às necessidades específicas de cada turma.

Durante o primeiro período, tive a oportunidade de observar a maioria das aulas da professora cooperante, o que não só me permitiu refletir sobre as suas estratégias de ensino, mas também ganhar confiança na minha postura em aula. A professora incentivou-me a assumir responsabilidades, como conduzir o

aquecimento ou improvisar exercícios, desafios que aceitei com entusiasmo e que contribuíram para o meu crescimento profissional. Com o passar do tempo, as minhas presenças nas aulas da professora cooperante eram mais habituais passando por assumir a condução dos exercícios de aquecimento e a transmissão de alguns feedbacks durante as aulas. No terceiro período, e no âmbito do estudo de um dos meus colegas de estágio, as aulas da UD de andebol foram dadas em conjunto sendo que o planeamento era feito pelo meu colega e cada um de nós explicava a metade a turma o mesmo exercício. Desta forma passei a estar ainda mais envolvido nas aulas nas aulas da professora cooperante e uma vez que eu estava também a lecionar andebol, permitiu-me tirar ideias do planeamento do meu colega para ajustar à minha turma.

Em conclusão, todo este envolvimento com as turmas dos meus colegas e com a professora cooperante permitiu-me reconhecer que a integração ativa na comunidade escolar é essencial para o desenvolvimento profissional. A partilha de estratégias pedagógicas e a reflexão sobre a ação de outros professores mostraram-me que esta integração facilita a adaptação ao contexto educativo, promove a coerência das práticas e contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida. A observação, aliada à reflexão e à participação, revelou-se determinante para o meu crescimento enquanto professor, evidenciando que a aprendizagem docente é um processo contínuo, colaborativo e profundamente enriquecedor (O´Leary, 2012; Santos & Mesquita, 2019).

6. Participação na dimensão Escola-Comunidade

No decorrer do meu Estágio Profissional, envolvi-me em diversas atividades do plano anual, cruciais para a minha formação como professor, entre as quais, o desporto escolar (DE) tendo podido compreender o seu papel na escola.

Quanto às atividades escolares, fiquei responsável por diferentes tarefas. As atividades em que participei ao longo do ano letivo foram: a "Semana Europeia do Desporto", a "Semana Europeia do Desporto e Sensibilização do DE", o "Corta-Mato Escolar", o "Torneio de Basquetebol", o "Torneio de Badminton", o "Dia do Agrupamento", as "Multiatividades", o “Torneio de Andebol4kids”, o “Torneio de Futsal” do 6º, 9º e 12º anos e a “Campanha Solidária”.

A participação nestas atividades escolares ofereceu-me não só uma imersão prática no contexto escolar, mas também desempenhou um papel essencial no meu crescimento como futuro professor. Ao envolver-me na planificação e realização de iniciativas escolares, ganhei experiência significativa em diversas facetas do trabalho pedagógico, incluindo a organização de eventos e a gestão de turmas.

Essas vivências permitiram-me interagir com alunos de diferentes perfis, aprofundando a minha capacidade de identificar as suas necessidades e formas de aprender, o que contribuiu para desenvolver a habilidade de ajustar e personalizar as abordagens de ensino. Cada momento dessas experiências foi crucial para o meu progresso profissional, dotando-me de maior confiança e preparação para enfrentar os desafios da prática docente.

6.1 Desporto Escolar

Segundo Siedentop & Tannehill (2020), o Desporto Escolar (DE) deve ser um espaço privilegiado para proporcionar aos jovens inseridos no sistema educativo oportunidades regulares de prática de atividades físicas e desportivas. Na escola onde realizei o meu estágio, os alunos tinham à disposição várias modalidades no DE, nomeadamente badminton, boccia, futsal, natação, patinagem e voleibol. Ao analisar esta oferta, verifico que o grupo de EF demonstrou preocupação em propor desportos diversificados, complementando as modalidades previstas no currículo escolar e promovendo uma experiência enriquecedora.

Relativamente à minha participação nos grupos/equipa do DE, acompanhei de modo integral o badminton. A professora cooperante tinha no horário a lecionação do DE de badminton, num total de 150 minutos semanais (terça-feira: 50 minutos; quarta-feira: 50 minutos e sexta-feira: 50 minutos). A professora cooperante definiu que os estagiários iriam trabalhar individualmente, ficando eu encarregue das aulas de quarta-feira. Apesar do badminton não ser a minha modalidade base, encarei o DE como uma oportunidade de me desafiar e alargar o meu conhecimento.

Nas minhas aulas, comecei por abordar todo o tipo de batimentos existentes no badminton tal como a transmissão de regras gerais da modalidade e regras específicas dos encontros do badminton. A maioria dos estudantes que frequentavam as aulas por mim lecionadas já tinham participado no DE no ano anterior, o que automaticamente transformou as aulas de exercitação dos batimentos em aulas de revisão e consolidação. Após essa fase de consolidação, recorri ao TGfU para os alunos saberem como aplicar os batimentos aprendidos em situação de jogo.

Os grupos de trabalho eram diferentes. Apesar de tanto eu como os meus colegas termos praticamente o mesmo número de alunos nas nossas aulas, os meus colegas lecionavam a alunos entre o 5.º e 9.º ano de escolaridade enquanto o meu grupo era maioritariamente do ensino secundário. Como o meu grupo era muito homogéneo ao nível da idade, consegui que houvesse competição nas aulas com alguém da mesma idade dos adversários que iriam defrontar. Ao longo do ano um aluno federou-se em badminton e levou, naturalmente, ao aumento da qualidade das aulas, pois ele não só era um adversário com mais recursos que os seus colegas, como também os ajudava a melhorar e a responder às situações de jogo.

Para que a organização do grupo equipa fosse simplificada, eu e os meus colegas estagiários elaboramos um documento Excel que ficou armazenado na plataforma Teams no espaço correspondente ao grupo equipa de Badminton. Neste documento, foram registadas as presenças aos treinos e jornadas concentradas, a entrega da autorização para as jornadas e a devida receção da mesma assinada pelo encarregado de educação.

O DE é uma atividade facultativa, na qual os alunos participam por iniciativa própria. Durante o ano letivo, notei que, naturalmente, os alunos criavam vínculos entre si e com os professores. Eles exibiram um forte empenho e entusiasmo pela aprendizagem ao longo do tempo. O progresso de cada um foi notório, assim como o espírito de camaradagem que se desenvolveu entre o grupo.

Ao nível do quadro competitivo, ocorreram quatro jornadas durante o ano letivo. Duas das jornadas eram destinadas a todos os escalões e as outras duas

foram divididas, uma apenas para os escalões juvenis e juniores e outra para os escalões infantis e iniciados. Estes encontros eram destinados a alunos do DE de badminton do grupo de escolas da Maia. Houve também um encontro regional para o qual um dos nossos alunos do escalão de juvenis se apurou.

Estive presente em todos os encontros, onde me encantei com o ambiente de dinamismo, participação e compromisso, envolto numa calma que tornava tudo mais fluido. Os alunos, divididos em grupos, assumiam com naturalidade a responsabilidade de arbitrar e transmitir os resultados à mesa, revelando uma autonomia que facilitava imenso a organização das competições.

Para além da vertente competitiva, a participação dos alunos em atividades interescolares permitiu momentos de socialização, partilha de experiências e de convívio informal. O DE assume, também, um papel fundamental na promoção do relacionamento interpessoal, contribuindo para o reforço dos laços entre os alunos e para uma maior interação com a comunidade educativa e o meio envolvente.

Durante as deslocações realizadas, foi igualmente possível observar uma aproximação entre os alunos e os professores estagiários, o que contribuiu para o fortalecimento da relação pedagógica e para um ambiente educativo mais próximo e colaborativo.

Em termos pessoais, a experiência no âmbito do DE proporcionou-me uma satisfação profunda, não apenas pela oportunidade de contactar com alunos extremamente dedicados e empenhados, mas também por assistir à forma como os valores inerentes à prática desportiva foram sendo interiorizados e expressos por cada um deles.

6.2 Atividades da escola

Como foi mencionado anteriormente, participei em diversas atividades ao longo do ano letivo, propostas pelo grupo de EF, nas quais mostrei sempre disponibilidade para colaborar.

O grupo de EF reunia antecipadamente com o intuito de preparar as atividades, quando terminava, era feita uma avaliação geral. A primeira atividade

foi a Semana Europeia do Desporto, decorrente no 1.º período, e teve como objetivo sensibilizar os alunos para a importância do DE. A atividade era realizada durante as aulas de EF. Os alunos experimentavam as atividades físicas que fazem parte da bolsa de oferta do DE na nossa escola, exceto a natação que envolvia uma deslocação externa, restando o futsal, o badminton, o Boccia, a patinagem e o voleibol. No final da aula, entregou-se aos alunos interessados um documento de pré-inscrição nas atividades físicas do DE. Nesta atividade a minha tarefa foi bastante simples, porque apenas tive de estar com a minha turma no espaço de aula e os alunos escolhiam a modalidade que queriam experimentar, sem ter de planear a atividade.

O corta-mato escolar, realizado no 1.º período, foi a primeira grande atividade em que participei. Considero ser uma das mais valiosas atividades escolares, por ser uma prova para todos os alunos, existindo uma enorme adesão. As minhas funções nesta atividade, para além da preparação da mesma, foram junto com outros estagiários e professores, realizar a volta de reconhecimento com os alunos e, depois, orientar os mesmos à chegada. Após o corta-mato escolar, realizou-se o corta-mato distrital, no mês de janeiro, organizado pela Coordenação Local do Desporto Escolar e a minha primeira saída com a escola. Foi no Parque Ambiental da Ribeira de Picoutos, em São Mamede de Infesta. Ao chegar ao recinto parecia que tudo estava organizado, mas criamos a nossa base escolar no local, para servir como ponto de encontro e para esperar pelas provas e guardar os pertences e lanches dos alunos. De seguida, coletamos os dorsais e ajudamos os alunos a colocá-los. Além do acompanhamento, aproveitei para conhecer melhor os professores e os alunos num ambiente diferente.

Nesta experiência, desenvolvi várias competências importantes para a minha formação como docente. Primeiro, a competência organizacional, ao contribuir para a preparação do local, gestão dos materiais e estabelecimento de uma base para os alunos, garantindo um ponto de apoio seguro e eficiente durante o evento. Em segundo lugar, aprimorei a competência de comunicação e relacionamento interpessoal, ao interagir com professores e alunos fora do ambiente formal da aula, fortalecendo os laços de confiança e compreensão mútua e, além disso, esta situação permitiu-me desenvolver a capacidade de

liderança e gestão de grupos, ao orientar e acompanhar os alunos, assegurando que estivessem preparados para a competição e organizados durante a atividade.

No torneio de basquetebol 3x3, realizado no 2.º período, fiquei encarregado de um dos campos, atuando como árbitro e orientando as equipas na realização dos jogos. Além disso, organizei os secretários responsáveis por preencher os boletins de jogo e registar as pontuações. Foi o único torneio em que fiz este papel, nos restantes torneios eram os alunos que tinham essa função. Nesta atividade senti maior contacto com os alunos, visto ser um elemento importante na realização da mesma, porque tinha um papel de intervenção no jogo. Os alunos vinham ter comigo e faziam-me questões sobre o jogo, os resultados e também queriam conhecer-me melhor.

A atividade seguinte foi o Dia do Agrupamento no final do 2.º período. Este dia tal como o nome indica, implica a participação de todos os alunos pertencentes ao Agrupamento das Escolas de Pedrouços em diferentes atividades do 1º ciclo. Os professores de EF ficaram responsáveis pelas atividades que decorreram no Pavilhão da escola, no espaço exterior e no Pavilhão Municipal 13, que era composto por diferentes circuitos e oportunidades dos alunos experimentarem diferentes modalidades. A minha função nesta atividade foi estar presente no circuito gímnico no Pavilhão da Escola, ajudando os alunos na realização dos exercícios propostos. Estava atividade foi bastante enriquecedora, tendo podido estar com os alunos do 1.º ciclo das restantes escolas pertencentes ao agrupamento.

No torneio de gira-vólei, contrariamente ao de basquetebol, os alunos assumiam o papel de árbitro, secretário e marcador da pontuação nos marcadores. Senti que os alunos, ao assumirem este tipo de responsabilidades, acabavam por desenvolver a autonomia e colaboravam com a boa organização da atividade. O professor limitava-se a supervisionar as atividades, garantindo que decorressem de maneira eficiente e sem contratempos. Nesta atividade, tive participação mais passiva, embora importante e enriquecedora

O evento de Multiatividades destinou-se aos alunos da educação especial do agrupamento. Esta atividade estava organizada em estações, com diferentes

grupos acompanhados por dois alunos voluntários da nossa escola. Nas estações os alunos deveriam realizar diferentes exercícios e tarefas de acordo com o definido.

Estas atividades proporcionaram-me a oportunidade de interagir de forma contínua e significativa com todos os professores de Educação Física da nossa escola, o que foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. A troca de conhecimentos e experiências com cada um deles permitiu-me expandir as minhas competências pedagógicas. O ambiente entre os docentes de EF destacou-se pela sua coesão e espírito de entreajuda, o que fomentou um clima de apoio mútuo e crescimento coletivo. Além disso, o contacto direto com uma vasta diversidade de alunos, com diferentes características, interesses e faixas etárias, contribuiu para um maior envolvimento na comunidade escolar. Esta interação não apenas ampliou a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos e realidades, mas também reforçou o meu compromisso com a promoção de hábitos saudáveis.

No final do ano letivo, ao refletir sobre o impacto destas atividades, percebi a sua relevância não só para estimular a prática de atividade física entre os alunos, mas também para fortalecer os laços entre a escola e a comunidade. Estas experiências sublinharam a importância do trabalho conjunto e da criação de um ambiente inclusivo e proativo, que fomenta o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

6.2.1 Atividade organizada – Torneio de Badminton

Esta atividade ficou ao encargo do nosso núcleo de estágio. Nas diversas reuniões com a professora cooperante, começámos por dividir tarefas. Eu fiquei encarregado de elaborar o cartaz do torneio, o regulamento do mesmo e o documento no qual seriam inseridos os nomes dos alunos que participaram como jogadores, árbitros e secretários para mais tarde ser enviado para os respetivos diretores de turma com o objetivo de justificar as faltas desses alunos.

No dia do torneio fiquei responsável pela montagem dos campos no pavilhão da escola e pela organização e distribuição dos jogos pelos respetivos campos. Após o torneio, procedemos à entrega de diplomas e a respetiva arrumação e

desmontagem do material utilizado. Considero que, pelo menos no pavilhão onde eu estive presente, o torneio foi um sucesso. Não houve problemas de organização nem sobreposição de jogos nos campos. Tudo foi feito dentro do previsto e bem conseguido.

Após o dia do torneio coube-nos refletir sobre a organização do mesmo e perceber o que correu mal e como podemos proceder na próxima vez para que não aconteça. Algo que estava sob a minha responsabilidade que acabou por não ficar de acordo com a expectativa da professora cooperante foi o documento da justificação de faltas. Eu inicialmente tinha dividido os alunos em duas tabelas (3.º ciclo e secundário) e selecionei a opção no Excel para fazer tabelas dinâmicas em que os diretores de turma simplesmente teriam de ir ao filtro da tabela e selecionar a turma que pretendiam. A professora cooperante mencionou que esta abordagem era demasiado complexa e pediu para desfazer as tabelas e colocar cada turma na sua respetiva folha de Excel, passando o documento de duas tabelas para cerca de quarenta folhas de Excel. Também o cartaz do torneio e o regulamento do mesmo foram refeitos pois não foram ao encontro dos gostos da professora cooperante. Relativamente ao cartaz, optei por fazer algo mais simples e "limpo", mas contendo toda a informação necessária. A professora cooperante afirmou que gostou do cartaz, mas preferia que fosse mais chamativo pelo que foi o que acabei por fazer. Já sobre o regulamento, por estar habituado a fazer regulamentos para torneios e eventos da AEFADEUP, acabei por realizar um regulamento demasiado elaborado quando na verdade tinha de ser algo muito simples para afixar ao lado do cartaz para os alunos verem e compreenderem de forma rápida.

Em suma, não senti qualquer dificuldade na organização do torneio pois já estive envolvido em diversas atividades semelhantes tanto pela AEFADEUP como pela Associação de Andebol de Viseu e a Federação de Andebol de Portugal o que me permitiu colocar estas experiências em prática e antecipar possíveis problemas na organização do evento.

7. Estudo: O Papel do Modelo TGfU na Promoção da Motivação, do Envolvimento e da perceção de Aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física

Resumo

O presente estudo de investigação-ação teve como objetivo analisar o impacto do Modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) numa unidade didática de andebol, no âmbito da disciplina de Educação Física. Por oposição ao modelo mais tradicional, que privilegia a repetição técnica e a correção imediata do erro, o TGfU centra-se na compreensão do jogo e na resolução de problemas táticos em situações adaptadas, promovendo maior motivação e autonomia dos alunos. A amostra foi constituída por 16 alunos do ensino secundário com uma idade média de 16,22 anos. A intervenção compreendeu a lecionação de quatro aulas através do MID e quatro aulas através do TGfU. A recolha de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário de construção própria, antes e após as aulas com o modelo TGfU, destinado a avaliar quatro dimensões: motivação, envolvimento, satisfação e perceção da aprendizagem e participação nas decisões. Os resultados evidenciaram melhorias em todas as dimensões avaliadas, registando-se diferenças estatisticamente significativas na motivação, satisfação e perceção da aprendizagem/participação nas decisões. Embora a dimensão “Envolvimento” não tenha apresentado diferenças significativas, observou-se ainda assim um efeito prático positivo. Em síntese, conclui-se que a aplicação do TGfU proporcionou aulas mais motivadoras, participativas e significativas, revelando-se uma estratégia pedagógica com bom potencial para o ensino dos jogos coletivos em contexto escolar.

Palavras-chave: Teaching Games for Understanding, Motivação, Perceção de aprendizagem, Satisfação, Envolvimento

Abstract

The present action research study sought to examine the impact of the Teaching Games for Understanding (TGfU) model within a didactic unit on handball in the context of Physical Education. In contrast to the more traditional model, which privileges technical repetition and immediate error correction, TGfU emphasizes game comprehension and the resolution of tactical problems in

adapted situations, thereby fostering greater student motivation and autonomy. The sample comprised sixteen secondary school students with a mean age of 16.22 years. The intervention included four lessons delivered using the traditional instructional model and four lessons based on the TGfU approach. Data collection was undertaken through a researcher-designed questionnaire, thirty-five administered before and after the TGfU-based lessons, with the purpose of assessing four dimensions: motivation, engagement, satisfaction, and perception of learning and participation in decision-making. Findings indicated improvements across all dimensions assessed, with statistically significant differences observed in motivation, satisfaction, and perception of learning/participation in decision-making. Although the “Engagement” dimension did not present statistically significant differences, a positive practical effect was nevertheless identified. In conclusion, the application of the TGfU model promoted more motivating, participatory, and meaningful lessons, underscoring its potential as an effective pedagogical strategy for teaching team sports in school settings.

Keywords: Teaching Games for Understanding, Motivation, Perception of Learning, Satisfaction, Engagement

7.1 Introdução

A forma como os conteúdos são organizados e lecionados nas aulas de Educação Física influencia diretamente a motivação, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Entre os modelos pedagógicos aplicados ao ensino dos jogos desportivos coletivos, destacam-se o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Teaching Games for Understanding (TGfU), amplamente utilizados em contextos educativos (Bunker & Thorpe, 1982; Graça & Mesquita, 2007). O MID centra-se na transmissão direta de técnicas e gestos motores, enquanto o TGfU privilegia a compreensão tática e a resolução de problemas em situações de jogo. Estudos indicam que o TGfU tende a promover aprendizagens mais significativas, maior motivação e maior envolvimento ativo dos alunos (Harvey & Jarrett, 2014; Light, 2013).

Durante a prática letiva de um professor de Educação Física, as aulas tendem a ser estruturadas predominantemente segundo o modelo de Instrução

Direta, uma abordagem tradicionalmente centrada na transmissão explícita de conhecimentos técnico-táticos e na reprodução de gestos técnicos padronizados (Graça & Mesquita, 2007; Kirk & MacPhail, 2002). Este modelo é tradicionalmente centrado na figura do professor, que assume o controlo do processo de ensino-aprendizagem. As tarefas são organizadas sequencialmente, com foco na repetição de gestos técnicos específicos e na correção imediata dos erros cometidos pelos alunos. O modelo valoriza o desenvolvimento técnico antes da aplicação tática, assumindo que o domínio da técnica precede a compreensão do jogo (Darido & Rangel, 2005; Rink, 2001). Esta metodologia mostra-se eficaz, pois traduz-se em resultados de avaliação imediatos, mas devido ao facto de o aluno tender a adotar um papel mais passivo, limitado à execução das instruções do professor, pode comprometer a sua motivação e interesse a longo prazo.

Em contraste, o modelo TGfU, proposto por Bunker e Thorpe (1982), apresenta uma abordagem centrada no aluno, privilegiando a compreensão tática e a resolução de problemas como ponto de partida para o desenvolvimento técnico. Através da utilização de jogos modificados, os alunos são incentivados a refletir sobre as suas ações, tomar decisões em tempo real e colaborar com os colegas, o que promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo (Kirk & MacPhail, 2002; Light, 2013). Este modelo defende que a compreensão do "porquê" de uma ação deve anteceder o "como", tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada (Graça & Mesquita, 2010; Harvey & Jarrett, 2014).

Diversos estudos sustentam que o modelo TGfU contribui de forma mais eficaz para a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Em diferentes contextos educativos, verificou-se que alunos expostos ao TGfU revelam níveis mais elevados de motivação intrínseca, maior prazer na participação nas aulas e um envolvimento mais ativo nas tarefas propostas (Light, 2013; Harvey & Jarrett, 2014). Estes resultados foram reforçados por Brooker, Kirk, Braiuka e Bransgrove (2000), que mostraram que a adoção de abordagens centradas no jogo potencia o pensamento crítico, a autonomia e o entendimento estratégico dos alunos, promovendo aprendizagens mais profundas e duradouras.

No que diz respeito à aprendizagem, o TGfU tem-se mostrado particularmente eficaz na transferência de conhecimentos para contextos reais de jogo. Harvey e Jarrett (2014) demonstraram que os alunos que aprenderam através de modelos centrados no jogo, como o TGfU, apresentaram melhorias significativas na tomada de decisão e no desempenho em situação de jogo real, em comparação com os que foram expostos a modelos tradicionais como a Instrução Direta. Além disso, este modelo facilita o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, o respeito pelas regras e a comunicação interpessoal (Light, 2013; Brooker et al., 2000). Entre os principais benefícios do TGfU destacam-se:

(1) Desenvolvimento do Pensamento Tático – o modelo estimula os alunos a analisarem e compreenderem situações de jogo, desenvolvendo competências como a tomada de decisão, a leitura do jogo e a escolha de soluções estratégicas em tempo real. Através de jogos modificados e problemas táticos, os alunos aprendem a identificar e explorar espaços, antecipar ações dos adversários e colaborar com os colegas (Kirk & MacPhail, 2002).

(2) Progressão do Simples ao Complexo – o ensino é organizado de forma progressiva, começando com jogos simplificados e evoluindo para situações mais complexas. Isso possibilita a assimilação dos princípios táticos fundamentais antes da introdução de gestos técnicos mais avançados, tornando a aprendizagem mais acessível e significativa (Clemente, 2014).

(3) Participação Ativa e Reflexiva – o TGfU valoriza a participação ativa, incentivando os alunos a refletirem sobre as suas decisões e estratégias durante o jogo. O professor assume o papel de facilitador, promovendo questionamentos e discussões que aprofundam a compreensão dos princípios táticos (Harvey & Jarrett, 2014).

(4) Transferência de Conhecimento – ao centrar o ensino na compreensão do jogo, favorece-se a transferência de conhecimentos táticos para outras

modalidades, desenvolvendo a capacidade de adaptação a diferentes contextos (Kirk & MacPhail, 2002).

Em síntese, embora o modelo de Instrução Direta possa ser eficaz em fases iniciais de aprendizagem técnica ou em contextos onde a precisão motora é prioritária, o modelo TGfU revela-se mais adequado para o desenvolvimento holístico dos alunos. A sua abordagem centrada no aluno, aliada à valorização da compreensão tática e da tomada de decisão, potencia significativamente a motivação, o envolvimento e a qualidade da aprendizagem em contexto escolar. Por esta razão, a adoção do TGfU nas aulas de Educação Física deve ser considerada uma estratégia pedagógica de excelência, alinhada com os princípios de uma educação mais significativa e participativa (Graça & Mesquita, 2007; Kirk & MacPhail, 2002; Light, 2013).

7.2 Metodologia

Este estudo segue um desenho quase-experimental, com aplicação de pré-teste e pós-teste num único grupo, sem grupo de controlo. A investigação teve como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção prática implementada nas aulas de Educação Física, recorrendo a um questionário desenvolvido especificamente para este fim.

7.2.1 Participantes

Participaram neste estudo 16 alunos, pertencentes a uma turma ensino secundário. A amostra foi de tipo não probabilístico, por conveniência, composta por todos os alunos que frequentavam regularmente as aulas de Educação Física no momento da intervenção. Foram excluídos os alunos que não estiveram presentes nas aulas nas quais foi implementado o estudo. A amostra era constituída por oito alunos do sexo feminino e oito alunos do sexo masculino. A média de idade era 16,22 anos.

7.2.2 Instrumentos

O instrumento utilizado foi um questionário de construção própria, concebido para avaliar o envolvimento, a motivação, a satisfação e a perceção da aprendizagem e participação nas decisões por parte dos alunos no contexto da prática de Educação Física. A sua aplicação antes e depois da implementação do modelo de ensino TGfU permitiu aferir as variações nestas dimensões.

Antes da construção do questionário, foi realizada uma pesquisa exploratória sobre instrumentos já existentes na literatura científica, com o objetivo de identificar questionários previamente validados que abordassem os constructos em estudo no contexto das aulas de Educação Física. Apesar de se encontrarem alguns instrumentos relevantes (Pereira, Monteiro, Rodrigues & Cid, 2022; Rodrigues, Cid & Monteiro, 2020; Pereira, Santos & Marinho, 2020), constatou-se que estes não se adequavam integralmente aos objetivos específicos da intervenção nem às características do público-alvo. Assim, optou-se pela construção de um instrumento de autor, adaptado ao contexto da prática letiva e aos indicadores definidos para o estudo.

Para garantir a validade de conteúdo, os itens foram submetidos à apreciação de especialistas da área (docentes de educação física e uma psicóloga com experiência em construção de questionários). Neste contexto optou-se por um contacto presencial com cada um dos especialistas, privilegiando o comentário oral e a discussão direta sobre os itens. Este formato permitiu recolher contributos qualitativos mais ricos, possibilitando sondagens imediatas e a clarificação de dúvidas em tempo real, tal como recomendado na literatura sobre pré-testagem e entrevistas cognitivas (Willis, 2005). Com esta modalidade cada um dos especialistas avaliou a pertinência, clareza e relevância dos itens, tendo sido sugeridas pequenas alterações de formulação (ex: colocação de todos os itens no mesmo tempo verbal [passado]) além da subdivisão do item “Senti que tive voz ativa nas aulas e gostaria de continuar com aulas semelhantes no futuro” em dois itens separados (item 15 e 16 da versão final). Deste modo, com uma interação face-a-face, foi mais fácil identificar alguns problemas de formulação e potenciais interpretações divergentes dos itens. De facto, a realização de sessões presenciais com especialistas é reconhecida como prática robusta na melhoria da clareza e

pertinência dos instrumentos, contribuindo para uma maior qualidade metodológica (Polit & Beck, 2006).

O questionário final era composto por 26 itens, distribuídos por 4 domínios, com resposta fechada em escala do tipo Likert, de 5 opções desde Concordo totalmente a Discordo totalmente. A

O questionário foi aplicado em dois momentos:

- Pré-teste: após ter lecionado com o primeiro modelo (modelo de instrução direta) e antes das aulas com aplicação do modelo TGfU;
- Pós-teste: após a lecionação com base no modelo TGfU.

A Tabela 2 Estrutura do questionárioTabela 2 apresenta a estrutura do questionário, com a distribuição dos itens por dimensão, e o respetivo objetivo específico. A versão final do questionário encontra-se no anexo 6. De salientar que o questionário aplicado no pós-teste continha uma questão aberta que não constava do pré-teste. A questão “Que diferenças notaste na dinâmica das últimas aulas?”, apenas presente no pós-teste, pretendia recolher a perceção dos alunos relativamente à diferença de modelo de aula.

Tabela 2 *Estrutura do questionário*

Dimensão	***Objetivos***	***Item***
Motivação	- Avaliar a motivação intrínseca dos alunos para participar ativamente nas aulas, para melhorar a performance pessoal, bem como a perceção de desafio nas atividades.	1- Senti-me motivado para participar ativamente nas aulas. 6- Quis dar o meu melhor em cada exercício ou jogo. 18- Realizei as tarefas com empenho porque queria melhorar a minha performance. 21- As aulas despertaram o meu interesse pela modalidade praticada. 24- Estava entusiasmado sempre que tinha aula de Educação Física. 25- Os exercícios propostos foram desafiantes e motivaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades. 26- As atividades fizeram-me querer superar-me em cada aula.
Envolvimento	- Avaliar o empenho, a concentração e a	3- Estive concentrado durante as aulas e nas tarefas propostas.

	participação dos alunos durante as aulas, mesmo em tarefas difíceis. - Avaliar o esforço dos alunos para cumprir os objetivos das aulas. - Verificar a colaboração com os colegas nas tarefas e jogos.	7- Participei de forma ativa e contínua nas atividades. 9- Esforcei-me para cumprir os objetivos propostos em cada aula. 13- Colaborei com os meus colegas nas tarefas e jogos. 19- Senti que estive verdadeiramente envolvido ao longo das aulas. 22- Mantive-me empenhado mesmo quando as tarefas foram difíceis.
Satisfação	- Avaliar o grau de satisfação e prazer dos alunos durante as aulas de Educação Física. - Verificar a perceção sobre a organização das aulas e a utilidade para o desenvolvimento pessoal. - Analisar a intenção de continuar a participar em aulas semelhantes e a satisfação final.	2- Fiquei satisfeito com as aulas de Educação Física realizadas. 4- Senti que as aulas tiveram utilidade para o meu desenvolvimento. 5- Diverti-me durante as atividades. 8- As aulas deixaram-me com uma sensação positiva no final. 10- Gostei da forma como as aulas foram organizadas. 14- As aulas ajudaram-me a aprender e a melhorar. 16- Gostaria de continuar com aulas semelhantes no futuro.
Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões	- Avaliar a perceção dos alunos quanto à aprendizagem ao seu ritmo e de forma significativa. - Verificar o grau de autonomia, participação ativa e capacidade de tomada de decisão nas aulas. - Avaliar a compreensão dos objetivos das tarefas e dos aspetos táticos e estratégicos do jogo.	11- Nas últimas aulas de Educação Física, senti que aprendi ao meu ritmo e consoante as minhas necessidades. 12- Tive oportunidade de tomar decisões durante as tarefas e jogos. 15- Senti que tive voz ativa no que acontecia nas aulas. 17- As atividades ajudaram-me a compreender melhor o jogo, não só a nível físico, mas também tático. 20- Durante as aulas, compreendi o “porquê” das tarefas e qual era o seu objetivo. 23- As aulas permitiram-me pensar e encontrar soluções para os desafios propostos.

Com o intuito de garantir que os dados recolhidos fossem válidos, fiáveis e adequados à avaliação dos efeitos da intervenção, e de acordo com a Teoria Clássica dos Testes (Nunnally & Bernstein, 1994; Pasquali, 2003), devem-se assegurar a validade e fidelidade psicométrica. A implementação destes procedimentos é essencial para garantir que os resultados obtidos através do questionário são estatística e conceptualmente robustos, permitindo inferências credíveis sobre os efeitos da intervenção (Marôco, 2021). No caso do

questionário utilizado no presente estudo optou-se por uma análise de consistência interna, com o cálculo do alfa de Cronbach, como medida de fidedignidade, ou do grau em que um questionário ou escala produz resultados consistentes e estáveis entre os seus itens, cujos resultados se apresentam na Tabela 3.

Tabela 3 - Valores de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões do questionário

Dimensão	***Nº de itens***	***Alfa de Cronbach***	***Interpretação***
Motivação	7	0,862	Consistência interna muito boa
Envolvimento	6	0,862	Consistência interna muito boa
Satisfação	7	0,784	Consistência interna aceitável a boa
Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões	6	0,820	Consistência interna boa

Considerando que valores do coeficiente alfa de Cronbach acima de 0,70 são geralmente considerados aceitáveis para consistência interna (Nunnally & Bernstein, 1994; Marôco, 2021; Pasquali, 2010)1, os coeficientes obtidos para as quatro dimensões do questionário revelam níveis bons a muito bons de consistência interna, indicando que os itens dentro de cada dimensão apresentam uma elevada coerência interna e medem adequadamente o mesmo constructo. Conclui-se que os valores obtidos sugerem que as quatro dimensões apresentam boa fiabilidade interna, sendo adequadas para a recolha de dados no contexto de uma intervenção pedagógica em aulas de Educação Física.

7.2.3 Procedimentos

Previamente à aplicação do modelo TGfU o questionário foi aplicado aos alunos numa aula de Educação Física para o qual foi pedida autorização aos Encarregados de Educação (a autorização encontra-se no anexo 7). Foi garantido a confidencialidade e o anonimato pela ausência de recolha de

[1] Indicadores de análise dos coeficientes de alfa de Cronbach: para Nunnally e Bernstein (1994) valores superiores a 0,70 são adequados em estudos exploratórios, e acima de 0,80 são desejáveis em instrumentos com aplicação em contextos educativos. Pasquali (2010) reforça que valores entre 0,70 e 0,90 indicam adequada homogeneidade entre os itens, sem redundância excessiva. Por fim, Marôco (2021) salienta que valores de α entre 0,80 e 0,90 indicam boa fiabilidade, sendo superiores a 0,90 eventualmente indício de itens redundantes.

qualquer dado identificativo dos alunos. Para que se pudessem emparelhar os questionários do pré e pós-teste de cada aluno, foi-lhes pedido que identificassem o seu questionário com a inicial do nome da mãe, inicial do nome do pai e data de nascimento de um deles.

Posteriormente, decorreu a intervenção prática, integrada nas aulas regulares de Educação Física, ao longo de duas semanas, com uma frequência de duas aulas por semana.

A intervenção teve como foco facilitar a compreensão tática em situação de jogo. Como tal, foram utilizadas várias adaptações do jogo que tinham como objetivo evidenciar uma solução a um dos problemas de jogo, por exemplo, a utilização de dois pontos de apoio nas linhas laterais para incentivar os alunos a ocupar toda a largura do campo. Desta forma, o TGfU permitiu desenvolver o pensamento tático dos alunos, progredir de formas de jogo simples para as mais complexas, implementar nos alunos uma participação ativa e reflexiva e transferir o conhecimento adquirido para uma situação de jogo mais parecida com o jogo formal.

7.2.4 **Análise de Dados**

Os dados recolhidos foram tratados através de estatística descritiva (mediana, máximo, mínimo) e estatística inferencial. Para a comparação entre os resultados do pré-teste e do pós-teste foi utilizado o Teste de postos de Wilcoxon-Mann-Whitney para amostras emparelhadas, pois permite verificar se houve alteração significativa nas medianas das dimensões após a intervenção, avaliando o impacto da prática desenvolvida junto dos participantes. É uma alternativa não paramétrica ao teste t para amostras emparelhadas, usado quando não se pode assumir normalidade dos dados, baseando-se nos postos (ranks) atribuídos às observações. Foi ainda calculado o tamanho do efeito, seguindo a proposta de Rosenthal para o teste de Wilcoxon ($r = Z/\sqrt{N}$) com interpretação segundo as convenções de Cohen (pequeno =0,2, médio =0,5 e grande =0,8) (Espírito Santo & Daniel, 2017).

O nível de significância estatística foi estabelecido em $p < 0,05$ e a análise dos dados foi efetuada com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 28.

7.3 Resultados

De seguida apresentam-se os resultados obtidos em cada item organizados por dimensão, no pré e no pós-teste.

Começando pela dimensão Motivação, tal como evidente na Tabela 4, em todos os itens os valores de mediana, bem como os valores mínimos, são iguais superiores no pós-teste. Destacam-se, com variações mais evidentes, os itens *1. Senti-me motivado para participar ativamente nas aulas, 6. Quis dar o meu melhor em cada exercício ou jogo, 18. Realizei as tarefas com empenho porque queria melhorar a minha performance, 24. Estava entusiasmado sempre que tinha aula de Educação Física* e *26. As atividades fizeram-me querer superar-me em cada aula.*

Tabela 4 - Estatística descritiva dos itens da dimensão da motivação no pré e no pós-teste

Item	Momento de avaliação	Mediana	Máximo	Mínimo
1. Senti-me motivado para participar ativamente nas aulas.	Pré-teste	4,00	5,00	3,00
	Pós-teste	4,50	5,00	4,00
6. Quis dar o meu melhor em cada exercício ou jogo.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
18. Realizei as tarefas com empenho porque queria melhorar a minha performance.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
21. As aulas despertaram o meu interesse pela modalidade praticada.	Pré-teste	4,00	5,00	3,00
	Pós-teste	4,00	5,00	3,00
24. Estava entusiasmado sempre que tinha aula de Educação Física.	Pré-teste	4,00	5,00	2,00
	Pós-teste	4,00	5,00	3,00
35. Os exercícios propostos foram desafiantes e motivaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades.	Pré-teste	4,00	5,00	3,00
	Pós-teste	4,00	5,00	3,00

26. As atividades fizeram-me querer superar-me em cada aula.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00

Na dimensão Envolvimento, de acordo com os dados da **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**Tabela 5, repete-se o mesmo padrão, com um aumento dos valores medianos nos itens *7. Participei de forma ativa e contínua nas atividades* e *22. Mantive-me empenhado mesmo quando as tarefas foram difíceis*, e dos valores mínimos nos itens *19. Senti que estive verdadeiramente envolvido ao longo das aulas* e 22.

Tabela 5 - Estatística descritiva dos itens da dimensão Envolvimento no pré e no pós-teste

Item	***Momento de avaliação***	***Mediana***	***Máximo***	***Mínimo***
3. Estive concentrado durante as aulas e nas tarefas propostas.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	3,00
7. Participei de forma ativa e contínua nas atividades.	Pré-teste	4,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	3,00
9. Esforcei-me para cumprir os objetivos propostos em cada aula.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	3,00
13. Colaborei com os meus colegas nas tarefas e jogos.	Pré-teste	5,00	5,00	4,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
19. Senti que estive verdadeiramente envolvido ao longo das aulas.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
22. Mantive-me empenhado mesmo quando as tarefas foram difíceis.	Pré-teste	4,50	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00

Na dimensão Satisfação, tal como evidente na Tabela 6, os resultados também são melhores no pós-teste, com destaque para os itens *2. Fiquei satisfeito com as aulas de Educação Física realizadas, 8. As aulas deixaram-me com uma sensação positiva no final, 10. Gostei da forma como as aulas foram organizadas, 14. As aulas ajudaram-me a aprender e a melhorar* e *16. Gostaria*

de continuar com aulas semelhantes no futuro, onde se verificam variações na mediana e/ou no valor mínimo.

Tabela 6 - Estatística descritiva dos itens da dimensão Satisfação no pré e no pós-teste

Item	Momento de avaliação	Mediana	Máximo	Mínimo
2. Fiquei satisfeito com as aulas de Educação Física realizadas.	Pré-teste	4,00	5,00	4,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
4. Senti que as aulas tiveram utilidade para o meu desenvolvimento.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	3,00
5. Diverti-me durante as atividades.	Pré-teste	5,00	5,00	4,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
8. As aulas deixaram-me com uma sensação positiva no final.	Pré-teste	4,50	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
10. Gostei da forma como as aulas foram organizadas.	Pré-teste	4,00	5,00	3,00
	Pós-teste	4,00	5,00	4,00
14. As aulas ajudaram-me a aprender e a melhorar.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
16. Gostaria de continuar com aulas semelhantes no futuro.	Pré-teste	4,00	5,00	4,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00

Por fim, na dimensão Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões, há variações com a mesma tendência- valores de mediana e mínimos mais elevados no pós-teste, em todos os itens, indicando maior concordância com a dimensão em análise, exceto no item 23, que mantém os valores.

Tabela 7 - Estatística descritiva dos itens da dimensão Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões no pré e no pós-teste

Item	Momento de avaliação	Mediana	Máximo	Mínimo
11. Nas últimas aulas de Educação Física, senti que aprendi ao meu ritmo e consoante as minhas necessidades.	Pré-teste	4,50	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00

12. Tive oportunidade de tomar decisões durante as tarefas e jogos.	Pré-teste	4,00	5,00	3,00
	Pós-teste	4,50	5,00	3,00
15. Senti que tive voz ativa no que acontecia nas aulas	Pré-teste	4,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	3,00
17. As atividades ajudaram-me a compreender melhor o jogo, não só a nível físico, mas também tático.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
20. Durante as aulas, compreendi o "porquê" das tarefas e qual era o seu objetivo.	Pré-teste	4,50	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	4,00
23. As aulas permitiram-me pensar e encontrar soluções para os desafios propostos.	Pré-teste	5,00	5,00	3,00
	Pós-teste	5,00	5,00	3,00

Para melhor avaliar o efeito da intervenção realizada nas aulas de Educação Física, procedeu-se à comparação dos resultados obtidos no pré e pós-teste nas quatro dimensões da escala (Motivação, Envolvimento, Satisfação e Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões) recorrendo ao teste Wilcoxon para amostras emparelhadas. Para o cálculo de cada dimensão usou-se a média aritmética dos itens que compõem as dimensões. Foi ainda calculado o tamanho do efeito através do r de Rosenthal.

Tabela 8 - Resultados do teste de Wilcoxon para comparação entre o pré-teste e o pós-teste e tamanho do efeito (r de Rosenthal) (N=16)

Dimensão	**Pré-teste** Mediana (Max-Min)	**Pós-teste** Mediana (Max-Min)	Z	*p*	r
Motivação	4,43 (5,00-3,14)	4,57 (5,00-3,71)	2,47	0,013	0,62
Envolvimento	4,67 (5,00-3,17)	5,00 (5,00-4,00)	1,79	0,072	0,45
Satisfação	4,50 (5,00-3,57)	4,57 (5,00-4,14)	2,09	0,036	0,52
Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões	4,50 (5,00-3,17)	4,75 (5,00-4,00)	2,50	0,012	0,63

Os resultados obtidos com o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas revelaram diferenças entre os valores medianos do pré e do pós-teste nas quatro dimensões avaliadas, embora na dimensão Envolvimento a diferença não fosse estatisticamente significativa (p>0,05). De facto, no pré-teste o valor mediano nesta dimensão era já muito elevado (4,67), não permitindo uma margem de progressão como nas restantes dimensões.

A inclusão do tamanho do efeito na análise do teste de Wilcoxon é fundamental, pois complementa a significância estatística ao quantificar a magnitude da diferença observada entre os momentos de avaliação, possibilitando uma avaliação mais completa da relevância prática dos resultados (Cohen, 1988; Sullivan & Feinn, 2012). De facto, apesar da significância estatística indicar que a diferença registada entre o pré e o pós-teste não é fruto do acaso, o tamanho do efeito expressa a real dimensão dessa diferença, permitindo juízos sobre sua importância clínica, educacional ou social. Neste caso, o tamanho do efeito dado pelo r de Rosenthal mostra um efeito grande na Motivação (r = 0,62), na Satisfação (r = 0,52) e na Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões (r = 0,63), sugerindo que a intervenção teve um impacto substancial e percetível nestas áreas. Na dimensão Envolvimento, apesar de o tamanho do efeito ser médio (r = 0,45), a diferença não atingiu significância estatística (p > 0,05), indicando que a alteração observada pode ter relevância prática, mas não há evidência estatística suficiente para generalizar os resultados para a população. No seu conjunto, os dados sugerem que a intervenção promoveu melhorias percetíveis em motivação, satisfação e perceção de aprendizagem, enquanto o efeito sobre o envolvimento deve ser interpretado com maior cautela.

Análise de Conteúdo da Pergunta Aberta

Para complementar os dados quantitativos, realizou-se uma análise de conteúdo às respostas à pergunta aberta *"Que diferenças notaste na dinâmica das últimas aulas?"*. Onze dos seis alunos identificaram diferenças na dinâmica das aulas e foram essas as respostas analisadas. A análise, de natureza indutiva (Bardin, 2016), permitiu identificar cinco categorias principais, apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Categorias emergentes da análise de conteúdo às respostas à questão: "Que diferenças notaste na dinâmica das últimas aulas?"

Categoria Temática	***Descrição***	***Exemplos de Respostas***
Maior proximidade com o jogo formal	Perceção de tarefas mais representativas do jogo real de andebol	"Os exercícios realizados envolveram mais atividades de equipa, o que nos permitiu ter uma experiência mais semelhante a um jogo de andebol."; "Notei que fizemos exercícios mais semelhantes com o jogo."
Foco no trabalho de equipa e estratégias coletivas	Valorização do trabalho colaborativo e da melhoria da coesão grupal	"Trabalhámos melhor a nível de equipa, o que melhorou as estratégias de jogo e a equipa como um todo."; "As aulas foram melhor distribuídas com exercícios mais interativos entre nós."
Aprofundamento técnico e tático	Desenvolvimento de aspetos técnicos e táticos do jogo	"Senti que os vários exercícios propostos serviram para melhorar aspetos mais específicos da nossa maneira de jogar andebol."; "Os jogos permitiram aperfeiçoar o meu desempenho."
Aumento da motivação e interesse	Maior envolvimento, entusiasmo e motivação para a prática	"Senti que o meu interesse pelo andebol aumentou e a minha motivação nas aulas também."; "Senti-me mais motivado para realizar os exercícios."
Perceção negativa pontual	Uma resposta refletiu menor apreciação das tarefas, apesar da maior dinâmica	"As aulas ficaram mais dinâmicas, mas não gostei tanto dos exercícios propostos."

As respostas evidenciaram uma perceção positiva da intervenção por parte da maioria dos alunos. Destacou-se a maior proximidade dos exercícios ao jogo real, o que contribuiu para uma vivência mais autêntica e contextualizada da modalidade. Vários alunos também referiram melhorias na coesão de grupo e nas estratégias coletivas, bem como avanços no desempenho técnico e tático.

Paralelamente, surgiram referências ao aumento da motivação e interesse pela disciplina, indicando um envolvimento emocional e cognitivo favorável. Apenas uma resposta revelou menor apreciação pelos exercícios, ainda que reconhecendo maior dinamismo nas aulas, sugerindo a importância de atender à diversidade de preferências e perfis dentro da turma.

7.4 **Discussão dos resultados**

Com o presente estudo pretendeu-se avaliar o impacto de uma metodologia TGfU nas aulas de Educação Física junto de uma turma do ensino secundário. Para tal recorreu-se a um questionário aplicado antes e após a metodologia (pré e pós-teste), tendo-se obtido variações positivas nas quatro dimensões em análise (Motivação, Envolvimento, Satisfação e Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões).

Dentro de cada dimensão, entre o pré e o pós-teste, observam-se variações na quase totalidade dos itens, com resultados mais elevados no pós-teste, mostrando melhorias em todas as dimensões. Podem-se salientar as variações ocorridas nos itens 7. *Participei de forma ativa e contínua nas atividades*, 2. *Fiquei satisfeito com as aulas de Educação Física realizadas*, 16. *Gostaria de continuar com aulas semelhantes no futuro*, e 15. Senti que tive voz ativa no que acontecia nas aulas, onde o valor da mediana passou de 4 para o valor máximo (5), mostrando que houve uma melhoria substancial na perceção dos alunos quanto à sua participação ativa e voz nas aulas, refletindo um aumento significativo no envolvimento e satisfação com as atividades propostas, após a aplicação da metodologia TGfU.

De uma forma global, em cada uma das dimensões houve diferenças com significância estatística, exceto na dimensão Envolvimento, onde se registou um valor de p ligeiramente superior ao valor definido (0,05), mostrando um menor impacto da metodologia. No entanto, o valor do tamanho do efeito está perto de 0,50, mostrando que, ainda assim, há mudanças no envolvimento dos alunos. De facto, nas quatro dimensões em análise, as respostas dos alunos mostram diferenças positivas relativamente ao pré-teste, com realce para a mudança operada na Perceção da Aprendizagem e Participação nas Decisões, bem como na Motivação onde os alunos mostraram atitudes mais positivas após a intervenção. Deste modo, pode-se concluir que a implementação do modelo TGfU nas aulas de Educação Física revelou efeitos positivos em múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

As melhorias consistentes observadas nos indicadores de motivação, envolvimento, satisfação e perceção da aprendizagem e participação nas

decisões dos alunos confirmam as tendências observadas em estudos prévios (Clemente, 2014). Os dados evidenciam aumentos médios em praticamente todos os itens do questionário após a intervenção, sendo particularmente relevantes as melhorias observadas na motivação, na perceção da aprendizagem e na participação nas decisões. Destaca-se melhorias no item referente à compreensão do "porquê" das tarefas e dos seus objetivos, sugerindo um impacto claro do TGfU na clareza pedagógica e no envolvimento cognitivo dos alunos. Estes resultados corroboram a literatura, que aponta para a eficácia do TGfU em promover aprendizagens mais significativas e contextuais, bem como maior autonomia e participação ativa dos alunos, enquanto aumenta a motivação intrínseca, prolonga o tempo de aprendizagem ativa e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas (Harvey & Jarrett, 2014; Romadhona, Kurniawan & Darmawan, 2024). Apesar dos valores elevados já registados no pré-teste, que podem ter limitado a margem de progressão, as melhorias observadas evidentes nos valores do tamanho do efeito assumem particular relevância no contexto educativo. Pequenas variações positivas nestas dimensões podem traduzir-se em ganhos práticos significativos, influenciando o interesse, o envolvimento e o sucesso dos alunos a médio e longo prazo.

A motivação e a perceção da aprendizagem e participação nas decisões apresentaram melhorias significativas sugerindo que a adoção do TGfU contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais motivador, participativo e centrado no aluno, em linha com investigações anteriores que destacam o papel do TGfU na promoção de ambientes inclusivos e na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos (Harvey & Jarrett, 2014).

Além disso, estudos comparativos indicam que o TGfU é mais eficaz do que modelos tradicionais ou cooperativos na promoção da motivação intrínseca, do tempo de aprendizagem efetivo e do desenvolvimento de competências táticas e de tomada de decisão (Clemente, 2014; Harvey & Jarrett, 2014). Na questão de resposta aberta os alunos destacaram maior proximidade com o jogo formal, foco no trabalho de equipa e estratégias coletivas, aprofundamento técnico e tático, e aumento da motivação e interesse, aspetos amplamente referidos na literatura como benefícios do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982; Light, 2013). Uma resposta isolada indicou menor apreciação dos exercícios, apesar da maior

dinâmica, reforçando a importância de adaptar metodologias à diversidade de perfis dos alunos (Harvey & Jarrett, 2014).

Estas categorias refletem os benefícios apontados pela literatura sobre o TGfU, nomeadamente o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, bem como a promoção de um ambiente de aprendizagem mais autêntico e significativo (Harvey & Jarrett, 2014; Light, 2013).

Os resultados obtidos sustentam a adoção do modelo TGfU como uma estratégia pedagógica eficaz para potenciar a motivação, o envolvimento, a satisfação e a perceção da aprendizagem dos alunos em Educação Física. Mesmo em contextos onde os níveis iniciais destas variáveis são elevados, a introdução de práticas centradas no aluno e na compreensão tática pode gerar melhorias relevantes, tanto ao nível estatístico como prático (Romadhona et al., 2024). A análise qualitativa reforça a importância de alinhar as práticas pedagógicas com as necessidades e interesses dos alunos, promovendo um ensino mais participativo, reflexivo e significativo (Light, 2013; Clemente, 2014).

Apesar dos resultados favoráveis e promissores que se obtiveram, o estudo comporta algumas limitações, nomeadamente a ausência de grupo de controlo: Sem um grupo que mantenha o ensino tradicional durante toda a lecionação de uma modalidade torna-se difícil isolar o efeito do modelo TGfU de outras variáveis que possam ter influenciado os resultados, como a motivação do professor ou o interesse dos alunos pela modalidade lecionada. Uma segunda grande limitação deste estudo é o tamanho da amostra (n=16), o que limita a generalização dos resultados, não possibilitando garantir a representatividade da população escolar. Além disso, este número reduzido diminui a variabilidade interindividual, podendo haver vieses devido a experiências prévias ou perfis motivacionais diversificados. Por fim, a duração curta da intervenção: a aplicação do modelo TGfU ao longo de apenas quatro aulas pode não ser suficiente para observar mudanças sustentadas nos comportamentos e perceções dos alunos; até porque os efeitos avaliados podem advir do fator novidade.

7.5 Conclusão

O presente estudo, com implementação do modelo TGfU, em 4 aulas de Educação Física de uma turma do ensino secundário para lecionação da modalidade de andebol, promoveu melhorias significativas em múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Com recurso a uma metodologia quasi experimental, sem grupo de controlo, com pré e pós-teste, observou-se um aumento da motivação, da perceção da aprendizagem e da participação dos alunos nas decisões, bem como melhorias na satisfação e no envolvimento.

Os resultados obtidos neste estudo reforçam a relevância do modelo TGfU como uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino dos jogos desportivos coletivos em Educação Física. A intervenção permitiu observar melhorias significativas ou próximas da significância nas dimensões de motivação, envolvimento, satisfação e perceção da aprendizagem e participação nas decisões dos alunos, evidenciando o potencial do TGfU para promover ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, participativos e centrados no aluno. Estes resultados estão em consonância com a literatura internacional, que destaca a capacidade do TGfU para potenciar a motivação intrínseca, o tempo de aprendizagem efetivo e o desenvolvimento de competências táticas e de tomada de decisão (Clemente, 2014; Romadhona et al., 2024). Os resultados sugerem que a adoção do TGfU contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais participativo, motivador e centrado no aluno, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Deste modo, considera-se recomendável a realização de estudos adicionais sobre o impacto do modelo TGfU em amostras mais amplas e representativas da população escolar, incorporando grupos de controlo que mantenham o ensino tradicional ao longo de toda a intervenção e com períodos de aplicação mais prolongados. Seria igualmente pertinente avaliar a implementação do TGfU em diferentes modalidades, de forma a verificar a generalização e a sustentabilidade dos efeitos observados sobre motivação, envolvimento e perceção da aprendizagem, minimizando o efeito de novidade inerente a aplicações curtas e reduzindo potenciais vieses associados a características motivacionais do professor ou dos alunos.

Os resultados deste estudo sugerem que a integração do TGfU nas aulas de Educação Física pode contribuir de forma significativa para a melhoria das práticas pedagógicas, promovendo estratégias que valorizam a autonomia, a reflexão e o envolvimento ativo dos alunos. Ao favorecer uma experiência educativa mais participativa e centrada no estudante, o TGfU demonstra potencial para gerar aprendizagens mais significativas e duradouras, fortalecendo o interesse, a motivação e a perceção positiva do processo de ensino-aprendizagem.

8. Considerações finais

Ao longo do ano letivo, e do meu estágio curricular, foram diversos os aspetos que considero terem contribuído de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Destaco o ambiente da comunidade escolar como fator marcante de forma positiva. A interação com outros professores, sejam eles do grupo de Educação Física ou não, permitiu-me conhecer novas perspetivas de ensino e histórias da vida desses mesmos professores dos seus tempos de estágio. Este ambiente permitiu-me desenvolver laços de confiança e respeito, facilitando a troca de experiências e promovendo o desenvolvimento de competências sociais e profissionais. A experiência reforçou a minha crença na importância de um ambiente escolar harmonioso e colaborativo, essencial para o sucesso pedagógico.

Chego ao fim deste percurso com um elevado grau de realização pessoal e enriquecido por um amplo conjunto de experiências e conhecimentos que serão essenciais para o início da minha carreira profissional como docente. Apesar de alguns momentos desafiantes e episódios de tensão, não houve nada que me tenha marcado de forma negativa ao longo desta experiência. Felizmente tive a oportunidade de trabalhar com uma turma impecável e rodeado por colegas de estágio igualmente trabalhadores e respeitadores. Claro que houve situações desafiantes, que exigiram mais esforço e vencer algumas inseguranças, porém, com a ajuda dos meus colegas de estágio e da professora cooperante, consegui superar as mesmas e aprender com cada experiência de forma a melhorar a minha prática pedagógica.

Concluo este estágio com um profundo sentimento de realização e crescimento pessoal. Embora o primeiro ano do mestrado tenha sido predominantemente teórico, o ano de estágio revelou-se altamente compensatório, correspondendo plenamente ao meu perfil de personalidade. Esta experiência permitiu-me acumular um conjunto de aprendizagens aplicáveis em diferentes contextos, aprimorar o desempenho enquanto treinador e ganhar um conjunto de experiências que me fará ter um desempenho profissional mais eficaz e mais capaz de lidar com diferentes situações e desafios. Destaco como principais aprendizagens a capacidade de reflexão e o foco na quantidade de conteúdos para cada aula. Com essas aprendizagens, consigo agora melhorar

o meu planeamento de treinos e aulas pois reflito após cada sessão sobre os problemas encontrados e o que estará na origem dos mesmos e consigo também escolher dentro das componentes críticas de um exercício, aqueles que quero que os alunos ou atletas dirijam o seu foco.

Estou extremamente satisfeito com o trabalho desenvolvido e com a sensação de dever cumprido. Apesar de ter outras atividades a nível profissional e académico, sinto que me envolvi da melhor forma e dei o meu máximo em prol do bem da comunidade escolar, o que se refletiu de volta permitindo-me ter a melhor experiência possível.

Referências Bibliográficas

André, M. J. S. (2007). *A dimensão afectiva na relação pedagógica: representações dos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). São Paulo: Edições 70.

Barrigas, C., Figueiredo, T., Aurélio, J., & Rebolo, F. (2018). Educação Física, aptidão física e desempenho académico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (Supl.), 55–66.

Batalau, R. (2018). *Fatores de risco cardiovascular em crianças: Estudo de prevalência e intervenção multidisciplinar em contexto escolar envolvendo atividade física e nutrição*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33–52). Porto: FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a Game Sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7–26.

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

Cale, L. (2023). Physical Education: At the Centre of Physical Activity Promotion in Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(11), 6033.

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.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *A Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Guanabara Koogan.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino secundário: Educação Física*. Ministério da Educação.

Espírito Santo, H., & Daniel, F. (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (2). *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 3, 48–65.

Farias, C., Harvey, S., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2019). Effects of situational constraints on students' game-play development over three consecutive Sport Education seasons of invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 267–286.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). Porto: FADEUP.

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.

Graça, A., & Mesquita, I. (2010). Investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: contributos para a compreensão da complexidade do ensino. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 10(1), 114–135.

Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.

Light, R. (2013). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. Routledge.

Lopes, J. A., & Oliveira, C. (2022). Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: A multilevel analysis of TALIS 2013. *Learning Environments Research*, 25(1), 41–58.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.

Marôco, J. (2021). *Análise estatística com utilização do SPSS* (7.ª ed.). ReportNumber.

Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Rolim, R. J. (2014). Modelo de Educação Esportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista de Educação Física (UEM)*, 25(1), 1–14.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: a review of methods, models and meanings. *Professional Development in Education*, 38(5), 791–810.

Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na prática*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Paulo, R., Cardoso, M., Dias, R., Coelho, D., Lopes, V., & Silva, A. (2015). Estudo da relação entre a atividade física e a função respiratória: Análise da composição corporal e dos valores espirométricos de alunos portugueses e italianos. *Motricidade*, 11(3), 49–58.

Pepe, H. C. S. P. (2023). *A afetividade e a aprendizagem no âmbito da relação professor-aluno*. Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Évora.

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

Pereira, P., Monteiro, D., Rodrigues, F., & Cid, L. (2022). Validação da versão portuguesa da L'Echelle de Perception du Climat Motivational (EPCM) em Educação Física. *Motricidade*, 18(2), 45–56.

Pereira, P., Santos, F., & Marinho, D. A. (2020). Examining Portuguese high school students' attitudes toward physical education. *Frontiers in Psychology*, 11, 604556.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497.

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

Ramires, V. V., Dos Santos, P. C., Barbosa Filho, V. C., Bandeira, A. D. S., Marinho Tenório, M. C., de Camargo, E. M., Ravagnani, F. C. P., Sandreschi, P., de Oliveira, V. J. M., Hallal, P. C., & Silva, K. S. (2023). Physical Education for Health Among School-Aged Children and Adolescents: A Scoping Review of Reviews. *Journal of Physical Activity & Health*, 20(7), 586–599.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128.

Rito, A., Mendes, S., Figueira, I., Faria, M., Carvalho, R., Cardoso, S., et al. (2023). *Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal 2022*. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge: Lisboa.

Rodrigues, F., Cid, L., & Monteiro, D. (2020). Validação da versão portuguesa do Learning and Performance Oriented in Physical Education Climate

Questionnaire (LAPOPECQ). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(3), 123–130.

Romadhona, N., Kurniawan, R., & Darmawan, A. (2024). Investigating the effect of Teaching Games for Understanding (TGfU) models on motivation and academic learning time in physical education. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education*, 5, 82–93.

Santos, S., & Mesquita, I. (2019). Observação e reflexão na formação inicial de professores: Pontes entre a teoria e a prática. In I. Mesquita & C. Farias (Eds.), *Didática dos jogos desportivos coletivos* (pp. 101–120). Porto: FADEUP.

Schön, D. A. (2011). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Routledge.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2020). *Developing teaching skills in physical education* (5th ed.). Routledge.

Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the p value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279–282.

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. UNESCO Publishing.

van Merriënboer, J. J. G., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: Design principles and strategies. *Medical Education*, 44(1), 85–93.

Vaz, J. M. (2013). *Atividade física, aptidão física, rendimento escolar e variáveis sociodemográficas em alunos da região do Oeste*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra.

Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127–138.

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage.

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. WHO Press.

Anexos

Questionário Educação Física

Nome: _____ Turma: _____ Data de nascimento: _____

Já frequentaste outra escola em anos letivos anteriores? ☐ Sim. ☐ Não.

Se sim qual? _____

Quanto tempo demoras a chegar à escola? ☐ 1 a 10 min ☐ 11 a 20 min ☐ Mais de 20 min

Como te deslocas para a escola? ☐ Transportes Públicos ☐ A pé/ Bicicleta ☐ De carro

Qual é a tua disciplina favorita? _____ E a que menos gostas? _____

Praticas algum desporto? ☐ Sim. ☐ Não. Se sim qual? _____

Qual é o teu desporto favorito? _____ E o que menos gostas? _____

O que mais gostas de fazer no teu tempo livre? _____

Na disciplina de Educação Física, qual a modalidade desportiva que mais gostas de praticar? _____

E o que menos gostas? _____

Descreve Educação Física numa palavra: _____

Tencionas praticar Desporto Escolar? ☐ Sim. ☐ Não. Se sim qual? _____

Devolve a ficha ao teu colega e preenche tu agora!

Tens alguma doença que conheças? ☐ Sim. ☐ Não. Se sim qual? _____

Tens algum problema respiratório? ☐ Sim. ☐ Não. Se sim qual? _____

Já tiveste alguma lesão? ☐ Sim. ☐ Não.

Se sim qual e quanto tempo durou? _____

Como classificas os teus hábitos alimentares?

☐ Mau ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito bom

Que classificação tiveste a Educação Física no ano letivo transato? _____

Bom Ano e bom trabalho!

Anexo 1 - Ficha de caracterização dos alunos

Medição do Impacto das Aprendizagens

Ano	Turma	Modalidade abordada	Data
			____/ ____/ _____

Assinala comX a tua resposta, como por exemplo: 

Nº	Perguntas	Avaliação
1.	Achas que o professor explica os conteúdos de forma clara?	
2.	Como avalias o professor ao tirar dúvidas?	
3.	Sentes que o professor incentiva a participação dos alunos nos exercícios?	
4.	Os exercícios que o professor apresenta são desafiadores na medida certa?	
5.	Achas que o professor distribui bem o tempo durante a aula?	
6.	Os exercícios propostos ajudam-te a entender melhor o conteúdo?	
7.	Como achas que o professor interage com os alunos?	
8.	Os exercícios apresentados pelo professor são interessantes e cativam a tua atenção?	
9.	Achas que o professor adapta o ritmo da aula conforme as necessidades da turma?	
10.	Há algo no comportamento do professor que poderia ser melhorado para facilitar na aprendizagem?	

Observações

Anexo 2 - Ficha da Medição do Impacto das Aprendizagens

Nome: N.º: Ano: Turma:

RUBRICA DE DANÇA

TAREFA: Em situação de exercitação com música, realiza em pares com coordenação e correção de movimentos (3.º Ciclo e Secundário)

PONDERAÇÕES	CRITÉRIOS	Aprendizagens Essenciais	Nível 1 Insuficiente **Não desistas, vais conseguir**		Nível 2 Insuficiente **Precisas de melhorar**		Nível 3 Suficiente Parte do Nível Introdução **Geralmente, consegues cumprir**		Nível 4 Bom Nível Introdução **Muitas vezes, consegues cumprir bem**		Nível 5 Muito Bom Nível Introdução **Consegues cumprir sempre muito bem**	Autoavaliação
__%	**Coordenação e ritmo de movimentos**		Não realiza a tarefa.		Realiza uma dança e não demonstra coordenação, nem ritmo de movimentos.		Realiza uma dança e demonstra coordenação, e ritmo de movimentos.		Realiza uma dança e demonstra coordenação, e ritmo de movimentos.		Realiza uma dança e demonstra coordenação, e ritmo de movimentos.	
	Danças Sociais/Tr	A definir a dança	Não realiza a tarefa.		Não realiza com correção técnica a sequência da dança. Não se desloca em toda a área, nem percorre todas as direções, sentidos e zonas.		Realiza com correção técnica a sequência da dança. Desloca-se em toda a área, percorre todas as direções, sentidos e zonas.		Realiza com correção técnica a sequência da dança. Desloca-se em toda a área, percorre todas as direções, sentidos e zonas.		Realiza com correção técnica a sequência da dança. Desloca-se em toda a área, percorre todas as direções, sentidos e zonas.	

	adicionais										
_ %	Conhecimento da modalidade	Não realiza a tarefa.		Não conhece, razoavelmente, a coreografia, nem a sua figura está de acordo com a especificidade da dança nem em harmonia e sincronização com a música.		Conhece, razoavelmente a coreografia, a sua figura está de acordo com a especificidade da dança e em harmonia e sincronização com a música.		Conhece bem a coreografia, a sua figura está de acordo com a especificidade da dança e em harmonia e sincronização com a música.		Conhece muito bem a coreografia, a sua figura está de acordo com a especificidade da dança e em harmonia e sincronização com a música.	
_ %	Cooperação, cordialidade e *fair play*	Não coopera nas situações da aula nem procura o êxito pessoal e do grupo. Não se relaciona com os outros com cordialidade e respeito. Não respeita as decisões do/a professor/a nem respeita os seus companheiros e não cumpre o repertório desenvolvido (passos/figuras a executar).				Coopera, razoavelmente, em quase todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se, razoavelmente, com os outros com cordialidade e respeito. Respeita, razoavelmente, as decisões do/a professor/a, respeitei os meus companheiros e cumpre, razoavelmente, o repertório desenvolvido (passos/figuras a executar).		Coopera em quase todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se com os outros com bastante cordialidade e respeito. Respeita, quase sempre, as decisões do/a professor/a, respeitei os meus companheiros e cumpre, quase sempre, o repertório desenvolvido (passos/figuras a executar).		Coopera em todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se com os outros com muita cordialidade e respeito. Respeita sempre as decisões do/a professor/a, respeitei os meus companheiros e cumpre sempre o repertório desenvolvido (passos/figuras a executar).	
Autoavaliação final											

Anexo 3 - Exemplo de Rúbrica da Porto Editora utilizada para a avaliação dos alunos

Unidade Didática de Lançamentos 11

Aprendizagens Essenciais (AE) | |Articulação com o Perfil dos Alunos

Nível Introdução

AE – Pega do engenho

Escala	Descritores (patamares de qualidade)
	Não realiza a tarefa.
	Não apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto do pescoço.
	Apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto do pescoço.
	Apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto do pescoço.
	Apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto do pescoço.

Grupos de Nível

				
*próximos do nível seguinte (representa um 3+ ou 4+)				

AE – Lançamento da bola

Escala	Descritores (patamares de qualidade)
	Não realiza a tarefa.
	Não realiza 4 a 7 passadas de balanço em aceleração progressiva. Não executa as 3 passadas finais com os apoios e ritmo corretos com a mão à retaguarda e o braço em extensão. Não realiza o último apoio pelo calcanhar da perna contrária. Não executa a rotação do ombro com extensão explosiva do braço.
	Realiza 4 a 7 passadas de balanço em aceleração progressiva. Executa as 3 passadas finais com os apoios e ritmo correto com a mão à retaguarda e o braço em extensão. Realiza o último apoio pelo calcanhar da perna contrária. Executa a rotação do ombro com extensão explosiva do braço.
	Realiza 4 a 7 passadas de balanço em aceleração progressiva. Executa as 3 passadas finais com os apoios e ritmo correto com a mão à retaguarda e o braço em extensão. Realiza o último apoio pelo calcanhar da perna contrária. Executa a rotação do ombro com extensão explosiva do braço.
	Realiza 4 a 7 passadas de balanço em aceleração progressiva. Executa as 3 passadas finais com os apoios e ritmo correto com a mão à retaguarda e o braço em extensão. Realiza o último apoio pelo calcanhar da perna contrária. Executa a rotação do ombro com extensão explosiva do braço.

Anexo 4 - Excerto do documento dos "Grupos de Nível"

"Do Compromisso à (Co)Responsabilização"

Disciplina:	Educação Física
Unidade Didática:	Badminton
Nome do Aluno:	
Ano e Turma:	11º
Avaliação:	Diagnóstica

Escala	
Avaliação Diagnóstica e Formativa (Parâmetro de Qualidade)	
Não consegue, mas consegue!	
Ainda não consegue!	
Consegue, mas consegue melhor!	
Muito bem, consegue sempre!	
Consegue sempre e com mestria!	

RUBRICA			Palavar Qualitativo		Palavar Classificativo (nível 0 a 20)
Aprendizagens Essenciais		Critérios	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Intermédia (Formativa)	Autoavaliação
Destreza Motora	Posição Base	Em situação de jogo de singulares, mantem uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento, em condições favoráveis à execução de novo batimento.			
	Deslocamentos	Em situação de jogo de singulares, desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que favoreçam o batimento equilibrado e com amplitude de movimento, antecipando-se à queda do volante.			
	Pega da raquete	Em situação de jogo de singulares, diferencia os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante.			
	Serviço	Em situação de jogo de singulares, executa o serviço curto e comprido (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.			
	Batimentos acima da cabeça	Em situação de jogo de singulares, executa o clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco. Em situação de jogo de singulares, executa o amorti ao (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede. Em situação de exercício, num campo de Badminton, executa o remate na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo uma trajetória descendente e rápida.			
	Batimentos ao lado do corpo	Em situação de jogo de singulares, executa o drive (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente e ao lado do corpo, com a cabeça da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa.			

	Batimentos abaixo da cintura	Em situação de jogo de singulares, executa o lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raqueta (em arfundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raqueta (de esquerda ou de direita). Em situação de jogo de singulares, executa o amorti baixo (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede.			
Conhecimento da Modalidade		Conhece muito bem o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.			
Cooperação, Cordialidade e Fair Play		Coopera em todas as situações da aula e procura o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se com os outros com muita cordialidade e respeito. Respeita sempre as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpre sempre as regras do jogo.			
		Média			

Os Professores

_____

_____

Data: ____/ ____/ _____

O Aluno

_____

Data: ____/ ____/ _____

O Encarregado de Educação

_____

Data: ____/ ____/ _____

Anexo 5 - Documento "Do Compromisso à (Co)Responsabilização"

Este questionário faz parte do estudo contido no Relatório de Estágio do Professor Estagiário José Carvalho. Peço-te que sejas sincero(a) nas respostas. Não há respostas certas ou erradas; o que interessa é a tua opinião. Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário.

Instruções:
Lê cada afirmação e assinala o grau em que concordas com ela, tendo em conta as aulas de Educação física que realizaste recentemente.
Responde com sinceridade.

Escala de resposta: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem concordo; nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Senti-me motivado para participar ativamente nas aulas.					
2. Fiquei satisfeito com as aulas de Educação Física realizadas.					
3. Estive concentrado durante as aulas e nas tarefas propostas.					
4. Senti que as aulas tiveram utilidade para o meu desenvolvimento.					
5. Diverti-me durante as atividades.					
6. Quis dar o meu melhor em cada exercício ou jogo.					
7. Participei de forma ativa e contínua nas atividades.					
8. As aulas deixaram-me com uma sensação positiva no final.					
9. Esforcei-me para cumprir os objetivos propostos em cada aula.					
10. Gostei da forma como as aulas foram organizadas.					
11. Nas últimas aulas de Educação Física, senti que aprendi ao meu ritmo e consoante as minhas necessidades.					
12. Tive oportunidade de tomar decisões durante as tarefas e jogos.					
13. Colaborei com os meus colegas nas tarefas e jogos.					
14. As aulas ajudaram-me a aprender e a melhorar.					
15. Senti que tive voz ativa no que acontecia nas aulas					
16. Gostaria de continuar com aulas semelhantes no futuro.					
17. As atividades ajudaram-me a compreender melhor o jogo, não só a nível físico, mas também tático.					
18. Realizei as tarefas com empenho porque queria melhorar a minha performance.					
19. Senti que estive verdadeiramente envolvido ao longo das aulas.					
20. Durante as aulas, compreendi o "porquê" das tarefas e qual era o seu objetivo.					
21. As aulas despertaram o meu interesse pela modalidade praticada.					
22. Mantive-me empenhado mesmo quando as tarefas foram difíceis.					

23. As aulas permitiram-me pensar e encontrar soluções para os desafios propostos.					
24. Estava entusiasmado sempre que tinha aula de Educação Física.					
25. Os exercícios propostos foram desafiantes e motivaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades.					
26. As atividades fizeram-me querer superar-me em cada aula.					

Resposta aberta:
Novamente, não existem respostas certas. O que conta é apenas a tua opinião. Nada o que disseres contará para a tua avaliação por isso escreve apenas o que aches estritamente necessário.

Sentiste que houve alguma diferença na dinâmica das aulas? (Considera as aulas pré aplicação do primeiro questionário e as aulas restantes).

_____

Se sim, que diferenças notaste?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 6 - Versão completa do questionário utilizado no Estudo de Investigação-Ação

FOLHA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
Agrupamento de Escolas de Pedrouços

José Pedro Lopes Cruz de Carvalho

Estudante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

No âmbito do relatório de estágio integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física, será realizada uma recolha de dados através de um questionário dirigido aos alunos.

O questionário é totalmente anónimo e não recolhe qualquer informação pessoal identificável. Todos os dados recolhidos destinam-se exclusivamente à análise no contexto deste projeto académico.

As respostas serão tratadas com total confidencialidade e os dados serão utilizados apenas para fins académicos relacionados com o presente relatório de estágio. Os resultados serão analisados de forma agregada, sem identificar qualquer participante.

A participação é voluntária. O Encarregado de Educação pode optar por não autorizar a participação do seu educando ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer consequência para o aluno.

Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____,
(enquanto Encarregado de Educação de)

_____,
(nome completo do aluno), aluno(a) do [ano/turma], declaro que li e compreendi a informação acima apresentada.

Autorizo a participação do meu educando na recolha de dados referida.

Data: __ / __ / ____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Anexo 7 - Autorização entregue aos alunos para a realização do estudo