Aprender a ensinar: reflexão sobre um percurso de formação em educação física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professora Doutora Susana Maria Soares

Samuel Gomes Lima

Porto, julho 2026

Lima, S. (2026). Aprender a ensinar: reflexão sobre um percurso de formação em educação física. Relatório de Estágio Profissional. Porto: S. Lima. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO CRÍTICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nota de autor:

O presente relatório de estágio é da exclusiva autoria do autor, que assume integralmente a responsabilidade pelo seu conteúdo, conceção, análise, interpretação dos resultados e conclusões. No processo de elaboração, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (IA) exclusivamente como apoio à revisão ortográfica, gramatical e sintática, ao aperfeiçoamento da clareza e coesão da escrita, à identificação de redundâncias e ao apoio na estruturação do documento científico. A utilização destas ferramentas não substituiu o pensamento crítico, a análise científica, a interpretação dos dados, nem a redação original do trabalho, tendo todas as decisões intelectuais e o conteúdo final sido da responsabilidade do autor.

Dedicatória

À minha família:

Mãe, Avós e Irmão,

Suportaram mais do que ninguém o meu mau humor durante diversas fases deste trajeto e deram-me acima de tudo coragem, tal como o Papi sempre diz.

Agradecimentos

À FADEUP, por me ter dado os melhores cinco anos da minha vida, tanto academicamente como desportivamente. Fiz amigos para a vida nesta casa e adquiri conhecimento que não teria sido possível sem os professores desta instituição.

À Professora Orientadora Susana Soares que sempre exigiu o melhor de mim, desde o primeiro ano na faculdade, mesmo que ela não se recorde, e pela coleção Vampiro que vou estimar para sempre.

À Escola Cooperante, em especial à senhora Ana da reprografia, por garantir que nunca me faltava nada e que tinha apoio em todos os cantos da escola.

À Professora Cooperante, que trazia uma energia especial para cada espaço que entrava, com aquele riso que fazia sorrir toda a gente. Espero encontrá-la muitas mais vezes nas suas visitas a Viana.

Aos meus colegas de estágio, que vão continuar a tirar-me dúvidas até ao dia que esta jornada termine. Espero ter mais uma boleia ou outra no futuro.

Aos meus alunos pelas relações que criei com cada um deles, pela evolução que vi de todos como pessoas que tornou o meu trabalho o tão mais gratificante e pelo grande churrasco que realizaram.

Aos meus amigos pelo constante aliviar da pressão que eu coloquei em cima de mim ao longo de todos os cinco anos de faculdade, e por terem causado os melhores momentos da minha vida.

Ao meu irmão, que se tornou num dos meus melhores amigos durante esta jornada e que vai estar ao meu lado e vice-versa em todos os momentos importantes das nossas vidas.

E, por último, à minha mãe que dá tudo o que tem para que os filhos vivam a melhor vida possível, que abdicou de muitas horas da vida para me levar a mim e ao meu irmão a treinos e competições, para me levar e buscar ao autocarro ou ao comboio sempre que fosse necessário e por ser a pessoa que mais apoia os meus sonhos.

Índice Geral

Índice Geral VI

Índice de Figuras VIII

Índice de Tabelas IX

Índice de Anexos X

Resumo XI

Abstract XII

Abreviaturas XIII

1. Introdução 1

2. Enquadramento Pessoal 2

3. Enquadramento da prática profissional 4

3.1 Enquadramento Institucional 4

3.2 A escola cooperante 5

3.3 O núcleo de estágio 7

3.4 A turma residente 9

4. Àrea 1–Organização e gestão do ensino 12

4.1 Decisões de planeamento e de intervenção 12

4.1.1 Planeamento anual 12

4.1.2 1.º Período – O Processo de Adaptação à Função Docente 14

4.1.3 2.º Período – O Desafio de Evoluir a Qualidade da Intervenção Pedagógica 22

4.1.4 3º Período - Uma Nova Forma de Ensinar: Autonomia e Responsabilização 29

4.2 Unidade Didática com o 5º ano 32

4.3 Ano letivo com o 10º ano 33

4.4 Momentos de avaliação 36

5. Área II- Participação na escola 38

5.1 Participação em atividades do plano anual da escola 38

5.2 Desporto escolar 39

6. Área III- Desenvolvimento profissional através da prática investigativa 42

6.1 Qualidade de Execução do Exercício na Aptidão Física: O Papel do Empenho e da Motivação dos Alunos 42

6.1.1 Resumo 42

6.1.2 Abstract 43

6.2 Introdução 44

6.3 Enquadramento Teórico 45

6.4 Metodologia 47

6.4.1 Contexto e Participantes 47

6.4.2 Desenho do Estudo 48

6.4.2 Instrumentos da Recolha de Dados 49

6.4.3 Procedimentos de análise dos dados 50

6.5 Resultados 52

6.5.1 Gravações 52

6.5.2 Questionário 56

6.6 Discussão 60

6.7 Conclusão 64

6.8 Referências 66

7. Reflexão Final: A Construção da Minha Identidade Docente 67

8. Referências 68

9. Anexos XIII

Índice de Figuras

Figura 1- Planeamento Anual 1º Período 13
Figura 2 - Planeamento Anual 2º Período 14
Figura 3 - Planeamento Anual 3º Período 14
Figura 4 - Distribuição das respostas dos alunos à questão de escolha múltipla sobre a forma de apresentação do exercício considerada mais motivadora. 57
Figura 5 - Categorias das justificações apresentadas pelos participantes que identificaram o jogo pedagógico como a forma de apresentação do exercício mais motivadora. 58
Figura 6 - Categorias das justificações apresentadas pelos participantes que identificaram a tabata como a forma de apresentação do exercício mais motivadora. 59
Figura 7 - Categorias das justificações apresentadas pelos participantes que identificaram o circuito funcional como a forma de apresentação do exercício mais motivadora. 60

Índice de Tabelas

Tabela 1. Erros técnicos observados na execução da prancha no formato Tabata 52

Tabela 2. Erros técnicos observados na execução da prancha no formato Jogo Pedagógico 53

Tabela 3. Erros técnicos observados na execução da prancha no formato Circuito Funcional.....54

Índice de Anexos

Anexo I – Cronograma das Modalidades XIII
Anexo II – Unidade Didática XIV
Anexo III – Avaliação após cada Unidade Didática XV
Anexo IV – Reflexão do Professor XVI
Anexo V – Categoria dada a um avião de papel XVII
Anexo VI – Folha dada aos alunos da Avaliação Diagnóstica ou Formativa XVIII
Anexo VII – Folha de Divisão dos Alunos por Grupos após Avaliação Diagnóstica XIX
Anexo VIII – Avaliação dos Alunos ao Professor XX
Anexo IX – Rubrica das Avaliações XXI
Anexo X – Questionário Usado no Estudo XXII

Resumo

O presente documento foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, inserida no 2.º Ciclo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este reflete o percurso realizado pelo estudante-estagiário ao longo do estágio pedagógico, durante um ano letivo. Através de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida, são descritas as experiências vividas, as aprendizagens construídas, as dificuldades encontradas, os documentos elaborados e as estratégias implementadas. Mais especificamente, o relatório aborda as diferentes fases de elaboração dos documentos orientadores da prática pedagógica, a lecionação das aulas, as diversas experiências de ensino com a turma atribuída e com outras turmas, o acompanhamento do Desporto Escolar e a relação estabelecida com os restantes elementos do núcleo de estágio. Pretende-se, assim, evidenciar a evolução das competências profissionais e pessoais desenvolvidas ao longo do estágio, bem como aprofundar e clarificar a visão sobre o papel do professor. Ao longo do ano letivo, o principal objetivo passou por proporcionar aos alunos experiências de ensino-aprendizagem eficazes e significativas, que lhes permitissem, para além de adquirir e aplicar conhecimentos, assumir um papel ativo e responsável no seu próprio processo de aprendizagem. Paralelamente ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, foi realizada uma investigação com o objetivo de analisar a relação entre a motivação apresentada pelos alunos para a realização de um exercício de aptidão física e a qualidade da sua execução técnica. Para a recolha e análise dos dados foram utilizadas a observação sistemática das gravações da execução do exercício selecionado e a aplicação de um questionário constituído por uma questão de escolha múltipla e uma questão de resposta aberta. Os resultados da investigação sugerem que o professor deve desenvolver estratégias que promovam um equilíbrio entre atividades motivadoras e contextos que favoreçam a concentração e a exigência técnica necessárias a uma correta execução do exercício.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO CRÍTICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Abstract

The present document was developed as part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, which is included in the 2nd Cycle of Studies of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. This reflects the path taken by the student-trainee throughout the pedagogical internship, during an academic year. Through a critical reflection on the pedagogical practice developed, the experiences lived, the learning that was built, the difficulties encountered, the documents elaborated and the strategies implemented are described. More specifically, the report addresses the different phases of preparation of the guiding documents of pedagogical practice, the teaching of classes, the various teaching experiences with the assigned class and with other classes, the monitoring of School Sports and the relationship established with the other elements of the internship nucleus. It is intended, therefore, to highlight the evolution of professional and personal skills developed throughout the internship, as well as to deepen and clarify the vision of the role of the teacher. Throughout the school year, the main objective was to provide students with effective and meaningful teaching-learning experiences, which would allow them, in addition to acquiring and applying knowledge, to take an active and responsible role in their own learning process.

In parallel with the work developed throughout the school year, an investigation was carried out with the objective of analyzing the relationship between the motivation presented by the students to perform a physical fitness exercise and the quality of its technical execution. For data collection and analysis, systematic observation of the recordings of the execution of the selected exercise and the application of a questionnaire consisting of a multiple-choice question and an open-ended question were used. The results of the research suggest that the teacher should develop strategies that promote a balance between motivating activities and contexts that favor concentration and the technical demand necessary for a correct execution of the exercise.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; CRITICAL REFLECTION; PEDAGOGICAL PRACTICE; TEACHING-LEARNING; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Abreviaturas

DGE - Direção-Geral da Educação

MED - Modelo de Educação Desportiva

MSAI - Modelo de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. Introdução

O Relatório de Estágio surge no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES), do plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, conduzindo à obtenção do grau de mestre após a sua defesa pública. Este relatório teve como principal propósito descrever e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido durante o estágio pedagógico, enquanto professor estagiário. O início do estágio ficou marcado por um sentimento de confiança que resultou da ingenuidade. A experiência acumulada nas duas épocas anteriores enquanto treinador levava-me a acreditar que a adaptação ao contexto escolar seria relativamente simples e que muitas das situações que surgissem poderiam ser resolvidas recorrendo às estratégias que já dominava. Partia para este desafio com a convicção de que bastaria transpor para a escola aquilo que fazia no treino. Foi precisamente neste ponto que residiu a minha ingenuidade. Rapidamente percebi que, apesar das competências adquiridas enquanto treinador constituírem uma vantagem importante, a realidade da escola apresentava desafios muito mais complexos e diversificados. A gestão de uma turma, a diferenciação do ensino, a avaliação das aprendizagens, o cumprimento do currículo e a necessidade de responder às características de todos os alunos exigiam competências que ultrapassavam largamente a experiência que trazia do contexto desportivo. Reconhecer esta diferença foi uma das primeiras e mais importantes aprendizagens do estágio. Compreendi que ensinar não consiste em reproduzir experiências anteriores, mas em adaptar constantemente a intervenção ao contexto, aos alunos e às situações que surgem no quotidiano da prática docente. Foi a partir desse momento que deixei de procurar ser um treinador dentro da escola e comecei verdadeiramente a construir a minha identidade enquanto professor.

Apesar desta ingenuidade inicial, existiu uma convicção que se manteve inalterada desde o primeiro dia de estágio e que já fazia parte da minha identidade enquanto treinador. Sempre acreditei que o objetivo da Educação Física e, no meu caso enquanto treinador de basquetebol, do treino desportivo, ultrapassa o simples desenvolvimento das capacidades físicas ou o ensino de competências técnicas e táticas. Acima de tudo, acredito que estes contextos devem contribuir

para a formação de crianças e jovens responsáveis, empenhados, curiosos, autónomos, responsáveis, competentes e capazes de comunicar, cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas. Mais do que formar bons alunos ou bons atletas, considero que o verdadeiro propósito da nossa intervenção passa por formar melhores pessoas.

Considero que é precisamente em torno destes princípios que assenta a maioria das reflexões desenvolvidas ao longo deste relatório. Sempre que analisei as diferentes situações vividas durante o estágio, procurei fazê-lo não apenas do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos, mas também do impacto que as minhas decisões poderiam ter no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Paralelamente, procurei manter uma postura de autorreflexão constante sobre a minha própria intervenção. Ao longo de todo o ano letivo, procurei analisar criticamente as minhas decisões, reconhecer os erros cometidos, compreender as suas causas e identificar formas de melhorar a minha prática pedagógica.

O relatório encontra-se dividido em diversos capítulos, iniciando com o enquadramento pessoal e o enquadramento profissional onde caracterizo a minha situação no estágio e o que me fez chegar até este ponto; a organização e gestão do ensino que reflete sobre as minhas intervenções na escola, tanto no contexto de aula como nas atividades fora desta; o estudo que surgiu da minha curiosidade sobre a aptidão física e a importância de como esta é apresentada aos alunos; e uma reflexão final onde tento integrar todos os principais pontos que tenham marcado este processo.

2. Enquadramento Pessoal

Desde que me lembro, o desporto e o movimento fizeram sempre parte da minha vida, caracterizando-me pela dificuldade em permanecer parado durante longos períodos. A minha mãe desempenhou um papel determinante no crescer da minha relação com o desporto, incentivando-me, desde cedo, a experimentar diferentes modalidades desportivas ao longo da infância e da adolescência. Paralelamente, proporcionou-me a liberdade de brincar na rua, de explorar novos espaços e de viver inúmeras aventuras de bicicleta com os meus amigos, experiências que contribuíram para desenvolver o gosto pela atividade física e pelo

contacto com o movimento. Esta diversidade de vivências, aliada ao crescente interesse pela competição, consolidou em mim uma verdadeira paixão pelo desporto.

À primeira vista, este percurso poderá parecer pouco relacionado com a decisão de frequentar um mestrado que habilita para a docência em Educação Física. No entanto, foi precisamente esta crescente paixão pelo desporto que me levou, numa primeira fase, a ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para realizar a Licenciatura em Ciências do Desporto. Ao longo desse percurso académico, fui percebendo que sentia um enorme entusiasmo em aplicar os conhecimentos adquiridos, sobretudo quando acompanhava os treinos do meu irmão mais novo, também ele atleta. Observar a sua evolução desportiva proporcionava-me uma enorme satisfação e reforçou o meu interesse pela área, levando-me a optar pelo ramo de Treino Desportivo durante a licenciatura.

Foi através da experiência como treinador que percebi que o ensino seria o caminho que pretendia seguir profissionalmente. Para além da minha paixão pelo basquetebol e pelo contexto competitivo, aquilo que verdadeiramente me marcou foi acompanhar o desenvolvimento dos atletas, sobretudo dos mais jovens e dos menos experientes, ao longo de uma época desportiva. Observar a sua evolução e, principalmente, vê-los aplicar com sucesso conhecimentos e competências que lhes tinha ensinado revelou-se, até então, a experiência mais gratificante do meu percurso.

A consciência de que o ato de ensinar era a dimensão da função de treinador que maior satisfação me proporcionava fez com que, no ano seguinte, a escolha do ramo de Ensino no mestrado surgisse de forma natural. Simultaneamente, a minha personalidade competitiva despertava em mim a curiosidade de perceber se seria capaz de alcançar o mesmo sucesso que sentia no contexto do treino, (onde os atletas procuram, de forma voluntária, evoluir e melhorar o seu desempenho) no contexto escolar, em que os alunos apresentam níveis de motivação, interesse e aptidão física bastante mais heterogéneos.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1 Enquadramento Institucional

O Agrupamento de Escolas onde realizei o estágio centra um dos principais objetivos do seu Projeto Educativo na promoção e valorização da educação inclusiva. Considero importante destacar este aspeto, uma vez que, ao longo de todo o meu percurso universitário, a inclusão foi constantemente apresentada como um dos princípios fundamentais da intervenção pedagógica, independentemente do contexto educativo.

Em particular, durante o mestrado, fui preparado para desenvolver uma prática pedagógica centrada na participação de todos os alunos, refletindo continuamente sobre a adaptação das tarefas, das estratégias de ensino e dos processos de avaliação às necessidades individuais de cada um. Assim, verificar que o agrupamento partilhava esta mesma visão permitiu-me implementar uma intervenção coerente com os princípios pedagógicos que fui consolidando durante os últimos anos, sem necessidade de alterar a minha forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência da valorização da educação inclusiva, o agrupamento aderiu, no ano letivo de 2006/2007, ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), este programa constitui uma medida de política educativa dirigida a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas localizados em territórios com elevados índices de vulnerabilidade social. O seu principal objetivo passa por garantir a inclusão e o sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e prevenir o abandono escolar. A análise do Projeto Educativo do agrupamento permitiu-me compreender que a integração no programa TEIP reforça a sua filosofia de promoção da inclusão, conciliando este princípio com a manutenção de elevados níveis de exigência relativamente ao sucesso escolar. Durante o meu percurso enquanto aluno, antes de ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, contactei com escolas onde existia uma preocupação evidente em integrar alunos de diferentes nacionalidades e alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No entanto, a perceção que tinha era de que esse esforço se centrava, sobretudo, na integração inicial desses alunos, existindo

uma menor aposta na criação de estratégias que garantissem uma inclusão efetiva e uma participação plena no processo de ensino-aprendizagem.

O agrupamento de escolas onde realizei o estágio demonstra um forte compromisso com o acompanhamento destes alunos, através da implementação de diversos programas de apoio. Um exemplo disso é o Modelo de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), no qual tive a oportunidade de colaborar durante o primeiro período. Este, segundo a Associação dos Trabalhadores da Educação (ATE), «[…] têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.». A implementação deste modelo é adaptada às características e aos recursos de cada escola, sendo estruturada em três níveis de intervenção, cuja aplicação depende das necessidades educativas dos alunos e da resposta que a escola consegue proporcionar (ATE, 2017).

A participação neste programa reforçou a perceção de que o agrupamento não se limita a promover a inclusão dos alunos no contexto escolar, procurando igualmente criar condições que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal, académico e a sua futura integração na sociedade. Paralelamente, esta experiência contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me compreender que a intervenção pedagógica deve ser flexível e ajustada às necessidades, capacidades e características de cada aluno, exigindo do professor uma constante capacidade de adaptação e reflexão sobre a sua prática.

3.2 A escola cooperante

Relativamente à escola onde realizei o estágio, esta dispõe de um pavilhão destinado à lecionação das aulas de Educação Física, o qual pode ser dividido em dois espaços distintos. No entanto, apenas um desses espaços possui marcações para a prática de modalidades desportivas coletivas, podendo, ainda assim, ser subdividido em duas áreas de trabalho independentes. Para além do pavilhão, a escola dispõe ainda de dois campos relvados sintéticos, localizados no

espaço exterior e contíguos ao pavilhão, que complementam os espaços destinados à prática das aulas de Educação Física.

Para além das instalações da escola, as aulas de Educação Física decorreram também no Pavilhão Municipal de Pedrouços 13, equipamento da responsabilidade da Câmara Municipal da Maia. Apesar da qualidade dos espaços disponíveis, todos os pavilhões utilizados apresentavam uma limitação comum que, em dias de maior precipitação, condicionava o planeamento e a lecionação das aulas: a existência de infiltrações que provocavam a entrada de água no interior dos espaços de prática.

Esta situação acabou por não representar um desafio significativo para a minha intervenção pedagógica, uma vez que, ao longo dos três anos de experiência como treinador, já me tinha deparado com condições semelhantes. Essa experiência permitiu-me desenvolver estratégias de adaptação às limitações do espaço, recorrendo, sempre que necessário, à redução da área de prática, à substituição rápida de exercícios por outros que mantivessem os objetivos de aprendizagem ou ao reajuste da organização dos grupos de trabalho. Deste modo, foi possível garantir a continuidade das aulas, minimizando o impacto destas condicionantes na aprendizagem dos alunos. Para além disso, tanto no pavilhão da escola como no Pavilhão Municipal de Pedrouços, a escola apresentava, de uma forma geral, algumas limitações ao nível dos recursos materiais didáticos disponíveis. Entre estas destacavam-se a inexistência de redes para a prática de voleibol e badminton, a reduzida quantidade de volantes em condições de utilização e o número insuficiente de testemunhos para a lecionação da unidade didática de atletismo, entre outras.

Importa, no entanto, referir que estas limitações foram comunicadas pelo diretor da escola antes do início do estágio. Embora tal não eliminasse os constrangimentos existentes, permitiu antecipar dificuldades e planear as aulas de acordo com os recursos efetivamente disponíveis, evitando situações inesperadas no momento da sua lecionação.

Esta realidade reforçou a importância de um planeamento flexível e da capacidade de adaptação do professor, competências que se revelaram fundamentais para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo perante limitações de recursos materiais.

3.3 O núcleo de estágio

O núcleo de estágio era constituído por cinco elementos: eu próprio, dois colegas estudantes-estagiários, a professora cooperante e a professora orientadora. Os outros dois colegas já tinham partilhado comigo não só o contexto de sala de aula, mas também diversas rotinas de trabalho ao longo do primeiro ano do mestrado. O facto de já ter trabalhado com ambos, ainda que em momentos distintos, e de manter uma boa relação pessoal e profissional com os dois, revelou-se uma mais-valia, sobretudo durante a fase inicial do estágio. Esta proximidade facilitou a adaptação às novas exigências e permitiu ultrapassar de forma mais rápida as dificuldades inerentes ao início do estágio, particularmente as relacionadas com o aumento significativo da carga de trabalho. Tal foi possível, sobretudo, através da troca dos primeiros documentos elaborados, nomeadamente o planeamento anual, a unidade didática e as fichas de registo, bem como da reflexão conjunta sobre a sua estrutura e organização. Em particular, discutimos a forma de integrar e operacionalizar os conteúdos relacionados com os domínios dos conhecimentos e das atitudes nas unidades didáticas e, posteriormente, a melhor forma de os implementar e avaliar no contexto das aulas.

Desde o início do estágio, e após termos tomado consciência de que todos conciliávamos esta experiência com outras responsabilidades profissionais, procurámos, ao longo de todo o ano letivo, apoiar-nos mutuamente na procura de soluções que nos permitissem desempenhar as diferentes tarefas de forma eficiente, apesar do tempo limitado de que dispúnhamos. Recordo diversas situações em que, por motivos profissionais, não me foi possível estar presente em reuniões de organização de atividades e eventos da escola. Nessas ocasiões, os meus colegas asseguravam a transmissão de toda a informação discutida, permitindo-me manter atualizado relativamente às decisões tomadas e participar ativamente na preparação das atividades, apesar da minha ausência. Todo este apoio concretizou-se através da partilha constante de ideias, documentos e estratégias de intervenção, facilitada pelo facto de trabalharmos com turmas do ensino secundário e enfrentarmos desafios semelhantes. Um exemplo desta colaboração ocorreu durante a preparação dos primeiros documentos de apoio às aulas. Ao elaborar a folha de registo de presenças que pretendia utilizar, deparei-me com dificuldades na sua formatação. Uma das minhas colegas, que já tinha

desenvolvido um documento semelhante, disponibilizou-se prontamente para me ajudar a resolver esse problema, formatando o documento.

A reflexão conjunta sobre estas diferentes realidades permitiu-nos discutir diversas abordagens pedagógicas e selecionar aquelas que melhor respondiam às necessidades de cada contexto. Apesar de todos lecionarmos turmas do ensino secundário, cada uma apresentava características distintas. Uma das minhas colegas trabalhava com uma turma mais reservada e pouco predisposta para se envolver nas tarefas práticas, enquanto o outro colega acompanhava uma turma bastante participativa e social, cuja elevada interação entre os alunos exigia, por vezes, uma gestão mais cuidada do comportamento. A minha turma apresentava características intermédias, reunindo alunos muito participativos e outros mais reservados. A partilha destas experiências permitiu-me refletir sobre diferentes estratégias de intervenção. Uma das que decidi implementar consistiu na constituição de grupos de trabalho heterogéneos, juntando alunos mais participativos com colegas menos interventivos. Esta estratégia, inspirada na experiência dos meus colegas, revelou-se útil para promover uma maior participação de todos os alunos e favorecer um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e colaborativo. Isto contribuiu não só para a qualidade do trabalho desenvolvido, mas também para o crescimento profissional de todos os elementos do núcleo de estágio.

A professora cooperante constituiu, ao longo de todo o ano letivo, o principal apoio no meu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Desde o início do estágio disponibilizou a mim e aos restantes elementos do núcleo toda a documentação necessária à nossa intervenção pedagógica, incluindo exemplos de planeamentos anuais, planos de aula, reflexões e outros documentos fundamentais para a organização do trabalho desenvolvido. Para além deste apoio inicial, manteve um acompanhamento próximo e contínuo, comunicando regularmente connosco, recordando as diferentes tarefas a realizar e revendo todos os documentos que elaborávamos antes da sua aplicação. Este acompanhamento permitiu corrigir erros, esclarecer dúvidas e melhorar progressivamente a qualidade do trabalho desenvolvido, criando um ambiente de aprendizagem exigente, mas simultaneamente seguro. Contudo, o aspeto que mais marcou a minha evolução foi a sua capacidade para fornecer um feedback honesto, direto e fundamentado

sobre o meu desempenho. Nunca evitou reconhecer os aspetos positivos da minha intervenção, mas também nunca deixou de apontar as minhas fragilidades quando considerava necessário. Um dos momentos mais marcantes ocorreu durante o segundo período, quando me chamou a atenção para a diminuição do meu rendimento, alertando-me para o facto de a forma como estava a conciliar o estágio com as restantes responsabilidades académicas e profissionais estar a comprometer a minha evolução e, consequentemente, a qualidade da minha intervenção pedagógica. Após refletir sobre esse feedback, reconheci que a professora cooperante tinha razão. A acumulação de responsabilidades tinha conduzido a uma diminuição da minha criatividade, da preparação das aulas e da capacidade de procurar novas estratégias de ensino, levando-me a acomodar-me às soluções já conhecidas. Esta chamada de atenção constituiu um ponto de viragem no meu percurso, obrigando-me a reorganizar prioridades e a procurar um maior equilíbrio entre a vida académica, profissional e o estágio pedagógico.

Relativamente à professora orientadora, o contacto ao longo do ano letivo foi menos frequente, em comparação com o acompanhamento realizado pela professora cooperante. No entanto, cada momento de observação, reunião ou discussão revelou-se particularmente enriquecedor. As suas intervenções eram sempre acompanhadas de um olhar crítico e fundamentado, levando-me a refletir sobre aspetos da minha prática pedagógica e sobre a forma como estruturava o próprio relatório de estágio. O feedback fornecido permitiu-me analisar a minha intervenção para além daquilo que conseguia observar autonomamente, ajudando-me a identificar oportunidades de melhoria e a desenvolver uma postura mais crítica relativamente às minhas decisões pedagógicas. Muitas das reflexões apresentadas ao longo deste relatório resultam precisamente dessas conversas, que contribuíram tanto para a melhoria da minha prática de ensino como para a qualidade da análise reflexiva desenvolvida neste documento.

3.4 A turma residente

Após a distribuição das turmas e dos respetivos horários pelos professores, a professora cooperante deu ao núcleo de estágio a possibilidade de escolher a turma que cada estudante-estagiário acompanharia ao longo do ano letivo. Optei por uma turma do 11.º ano, constituída por 19 alunos, não só por apresentar um

horário compatível com as minhas restantes responsabilidades, mas também por reunir características que considerei favoráveis ao início da minha intervenção pedagógica.

A primeira prendeu-se com a idade dos alunos, semelhante à do meu irmão e à dos atletas que tinha orientado na época desportiva anterior. Considerei que esta proximidade etária poderia facilitar a minha adaptação ao contexto escolar e contribuir para o estabelecimento de uma relação pedagógica positiva com a turma. Por outro lado, um dos alunos tinha sido meu atleta na época anterior. A existência dessa relação prévia levou-me a acreditar que poderia funcionar como um elemento facilitador da minha integração na turma e da criação de um ambiente de confiança desde o início do ano letivo. Rapidamente cheguei à conclusão de que a experiência que já possuía no acompanhamento de adolescentes desta faixa etária me permitia compreender com maior facilidade as suas emoções, interesses e comportamentos, facilitando o estabelecimento de relações positivas e de uma comunicação próxima com os alunos. No entanto, também me levou a reconhecer que esta adaptação foi facilitada pelo contexto acompanhado do estágio e pelo apoio constante da professora cooperante. Tenho consciência de que, no futuro, enquanto docente, terei de desenvolver esta mesma capacidade de forma cada vez mais autónoma, sem o acompanhamento permanente de um professor mais experiente e, muito provavelmente, com uma turma composta por alunos de outras faixas etárias e comportamentos completamente diferentes.

Considero igualmente importante referir que o elevado empenho da turma e, sobretudo, a sua constante vontade de aprender facilitaram significativamente a minha intervenção pedagógica. Os alunos demonstravam, de forma consistente, atenção às explicações, aos feedbacks fornecidos durante as aulas e aos materiais disponibilizados na plataforma Microsoft Teams. Esta postura refletiu-se positivamente no decorrer das aulas, uma vez que raramente foi necessário interromper a atividade para corrigir comportamentos inadequados, chamar repetidamente a atenção dos alunos ou recorrer a estratégias adicionais para promover a sua participação. Pelo contrário, verificou-se uma participação espontânea e um ambiente de aprendizagem marcado pelo respeito, pela colaboração e pelo interesse pelos conteúdos lecionados.

Embora, de um modo geral, a turma se caracterizasse por um ambiente de cooperação e de boas relações interpessoais, foi possível identificar alguns grupos de maior proximidade entre determinados alunos, bem como uma menor integração de dois elementos relativamente ao restante grupo. Perante esta realidade, procurei, ao longo das aulas, promover situações de trabalho que favorecessem a interação entre todos os alunos, incentivando a colaboração para além dos grupos de amizade já existentes. Para esse efeito, organizei, em diversos momentos, grupos de trabalho constituídos por alunos com diferentes perfis, juntando elementos menos integrados com colegas mais participativos e socialmente interventivos. Esta estratégia revelou-se positiva, uma vez que foi possível observar uma maior participação dos alunos inicialmente mais afastados e uma integração progressiva destes nas dinâmicas da turma. Paralelamente, nas interações individuais, procurei adaptar progressivamente a minha comunicação às características de cada aluno, procurando compreender a forma mais eficaz de me dirigir a cada um deles. As constantes alterações na constituição dos grupos de trabalho contribuíram, numa fase inicial, para o estabelecimento de relações mais próximas com os alunos menos integrados, uma vez que estes reconheceram o esforço desenvolvido para promover a sua participação e inclusão nas atividades da turma.

Posteriormente, as conversas informais antes e depois das aulas permitiram-me conhecer melhor a personalidade de cada aluno e compreender a forma como cada um preferia ser abordado. Um exemplo desta adaptação verificou-se com um aluno que recorria frequentemente ao sarcasmo para comunicar. Percebendo que essa era uma característica da sua forma de interação, comecei, de forma ponderada e respeitando sempre os limites da relação pedagógica, a utilizar ocasionalmente esse mesmo registo durante os momentos de feedback individual. Com o decorrer do ano letivo, observei uma evolução significativa na sua atitude perante a disciplina. Apesar de apresentar algumas dificuldades ao nível das capacidades motoras, tornou-se um dos alunos mais empenhados da turma, demonstrando uma preocupação constante em melhorar o seu desempenho. Paralelamente, passou a procurar com maior frequência momentos de conversa antes e depois das aulas, sendo, muitas vezes, um dos primeiros a chegar e um dos últimos a sair. Esta adaptação permitiu estabelecer relações pedagógicas mais

próximas e significativas, tornando a comunicação mais eficaz e potenciando o impacto das minhas intervenções no processo de ensino-aprendizagem.

4. Àrea 1–Organização e gestão do ensino

4.1 Decisões de planeamento e de intervenção

4.1.1 Planeamento anual

Importa referir que, no ano letivo anterior, durante o 1.º ano do mestrado, já tinha elaborado um exemplo de planeamento anual. Esta experiência constituiu uma mais-valia, uma vez que me permitiu adquirir uma melhor compreensão dos aspetos a considerar na construção deste documento, nomeadamente a distribuição das unidades didáticas ao longo do ano letivo, a articulação entre os espaços disponíveis e o roulement das instalações, a adequação dos conteúdos ao calendário escolar e às atividades previstas, bem como a definição de objetivos realistas para cada período letivo. Além disso, permitiu-me reconhecer que o planeamento anual é um documento dinâmico, suscetível de sofrer alterações ao longo do ano letivo em função de imprevistos e das diferentes oportunidades que surgem no contexto escolar.

O planeamento anual foi elaborado nas semanas de estágio que antecederam o início do ano letivo. A sua estruturação foi realizada em reunião com o núcleo de estágio, tendo em consideração os horários e as atividades de cada um dos seus elementos, sendo posteriormente desenvolvido de forma individual. Durante este processo, segui, na sua maioria, o cronograma das modalidades (ver anexo I) definido pela professora cooperante na primeira reunião do núcleo de estágio, no qual estava estabelecido o número de aulas a atribuir a cada unidade didática. A partir dessa orientação, a minha principal preocupação centrou-se na organização sequencial das modalidades ao longo do ano letivo. Optei por iniciar cada período com a modalidade que apresentava maior carga horária, por considerar que, após as interrupções letivas, os alunos se encontravam mais disponíveis física e mentalmente para enfrentar unidades didáticas de maior exigência técnica e pedagógica. Relativamente às restantes modalidades, optei por mantê-las organizadas por ordem decrescente da carga horária, seguindo a mesma lógica anteriormente

apresentada. Considerei que esta organização permitiria abordar primeiro as unidades didáticas mais exigentes, aproveitando os momentos em que os alunos se encontravam, à partida, mais disponíveis para aprender e consolidar conteúdos. Procurei, igualmente, colocar a unidade didática de Torneios Intraturma no final de cada período letivo, por considerar que esta constituía uma forma de terminar cada etapa do ano com uma atividade mais lúdica e motivadora promovendo o convívio, a cooperação e o prazer pela prática desportiva. Por sua vez, a unidade didática de Conhecimentos foi também planeada para o final de cada período, de acordo com a orientação da professora cooperante. Esta opção revelou-se igualmente adequada, uma vez que muitos dos conteúdos teóricos eram abordados e reforçados ao longo das aulas práticas, através de explicações, principalmente na realização da aptidão física, ou da curiosidade dos alunos, que questionavam sobre variados temas, sendo um deles tipos de treinos. A organização do planeamento anual encontra-se representada nas Figuras 1, 2 e 3.

Ao longo do ano letivo, e conforme previsto, o planeamento sofreu diversas alterações, decorrentes da inclusão de atividades inicialmente não contempladas, bem como da necessidade de acrescentar aulas a algumas unidades didáticas, de modo a assegurar a lecionação de todos os conteúdos previstos.



Figura 1- Planeamento Anual 1º Período

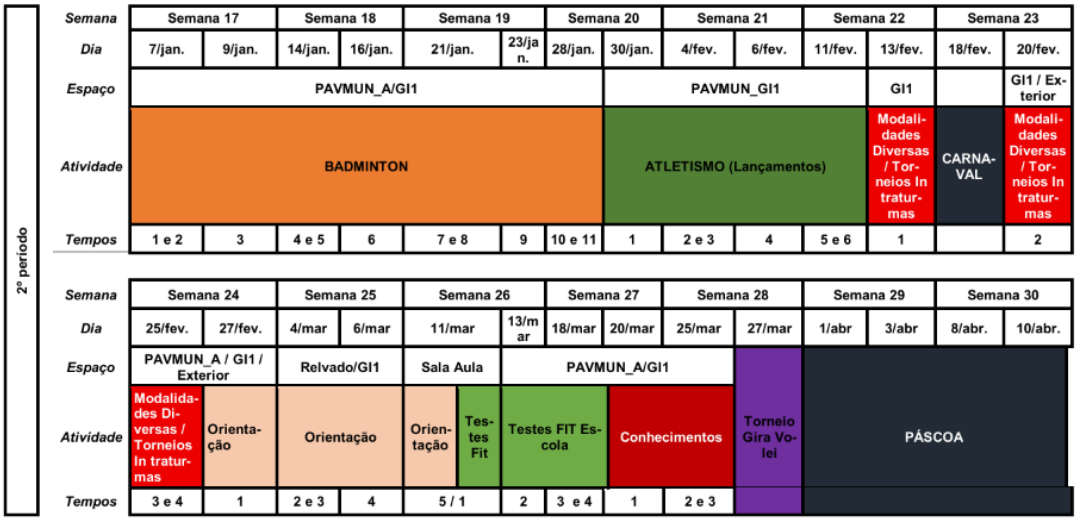


Figura 2 - Planeamento Anual 2º Período

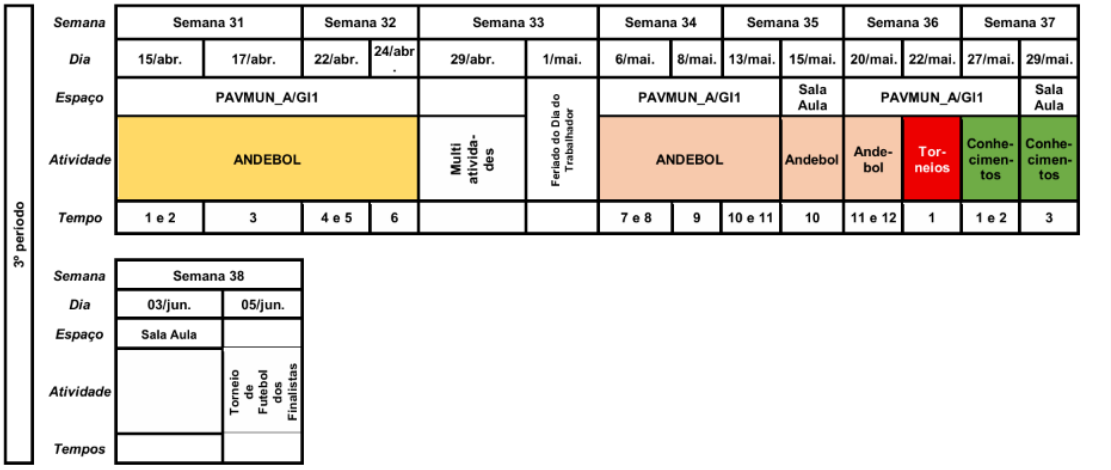


Figura 3 - Planeamento Anual 3º Período

4.1.2 1.º Período – O Processo de Adaptação à Função Docente

O primeiro período revelou-se fundamental para compreender quais as estratégias de ensino mais adequadas à turma. Constituiu uma fase de experimentação pedagógica, durante a qual procurei aplicar os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do primeiro ano do mestrado, bem como a experiência desenvolvida enquanto treinador. Este período permitiu-me conhecer melhor cada aluno, identificar as suas características individuais e adaptar a minha intervenção

pedagógica às suas necessidades e especificidades. Apesar deste processo de experimentação e ajustamento, procurei manter um equilíbrio entre a implementação de diferentes estratégias de ensino e o cumprimento dos conteúdos previstos para a unidade curricular.

O período iniciou-se com a aplicação dos testes FIT escola, que constituíram uma oportunidade para realizar uma avaliação inicial das capacidades físicas dos alunos. Esta fase permitiu recolher informação relevante sobre o nível de aptidão física da turma, servindo de base para uma melhor adequação do processo de ensino-aprendizagem às suas características. Os alunos que praticavam, ou já tinham praticado, alguma modalidade desportiva evidenciaram uma atitude marcadamente competitiva durante a realização dos testes de aptidão física. Nestes momentos, o seu foco não se centrou apenas na execução das tarefas, mas também na comparação do seu desempenho com o dos colegas e na tentativa de obter melhores resultados. Esta característica revelou-se positiva, uma vez que os levou a realizar os testes com elevados níveis de empenho, permitindo-me compreender que a introdução de componentes competitivas poderia constituir uma estratégia eficaz para aumentar o seu envolvimento em futuras atividades de aptidão física. Em contrapartida, os restantes alunos, que demonstraram atribuir menor importância à componente competitiva, revelaram maior resistência aos exercícios de força dos membros superiores. Em diversas situações, foi possível observar um reduzido empenho na sua execução, bem como a desistência nas primeiras repetições, sobretudo quando as tarefas exigiam maior esforço físico. Perante estas observações, procurei adaptar a minha intervenção pedagógica, direcionando os momentos de desenvolvimento da aptidão física para o trabalho da força dos membros superiores. Simultaneamente, introduzi elementos de competição e atividades de caráter lúdico, recorrendo, por exemplo, a jogos pedagógicos como o jogo da apanhada, com o objetivo de aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, sem descurar os objetivos físicos e pedagógicos pretendidos.

As primeiras aulas desta unidade evidenciaram também algumas dificuldades decorrentes da minha reduzida experiência na aplicação destes testes. O tempo necessário para a realização dos testes revelou-se superior ao inicialmente previsto,

o que obrigou a um reajuste do planeamento anual, de forma a evitar comprometer o desenvolvimento das restantes unidades didáticas. Perante esta situação, optei por retirar uma aula à unidade didática de Torneios Intraturma e atribuí-la à unidade de Voleibol, uma vez que esta tinha sido diretamente afetada pela aplicação dos testes FITescola. Esta decisão resultou da convicção de que a consolidação dos conteúdos técnicos e táticos das modalidades previstas deveria ser privilegiada em detrimento de uma unidade com um caráter predominantemente lúdico e de aplicação das aprendizagens. Apesar deste constrangimento, esta unidade não exigiu um planeamento pedagógico complexo, tendo sido essencial, sobretudo, um estudo prévio dos protocolos e procedimentos inerentes à aplicação dos testes FITescola.

Seguidamente, foi lecionada a unidade didática de Voleibol, a mais extensa do primeiro período. Esta constituiu, na minha perspetiva, a unidade em que desenvolvi o trabalho pedagógico mais consistente e aquela que foi mais apreciada pelos alunos, de acordo com o feedback recolhido junto da maioria da turma.

O primeiro desafio surgiu ainda na fase de elaboração da unidade didática (ver anexo II). Embora já tivesse construído este documento durante o primeiro ano do mestrado, esta foi a primeira vez que o apliquei num contexto real de ensino. A ausência de conhecimento prévio sobre o nível de desempenho dos alunos e sobre o tempo necessário para a consolidação de cada conteúdo dificultou a definição inicial do planeamento. Assim, apesar de a unidade didática ter sido cuidadosamente estruturada antes do início da lecionação, foi necessário proceder a diversos reajustes ao longo da sua implementação, em função das necessidades da turma e da evolução das aprendizagens. Um dos principais ajustes consistiu em prolongar o tempo destinado ao jogo reduzido de 3x3, reduzindo, consequentemente, o tempo inicialmente previsto para o jogo 4x4. Esta decisão surgiu da constatação de que os alunos ainda revelavam dificuldades na consolidação do side-out e das movimentações ofensivas e defensivas subsequentes. Considerei, por isso, mais importante assegurar o domínio destes princípios fundamentais em contextos de menor complexidade antes de aumentar o número de jogadores e a complexidade do jogo. Importa referir que esta necessidade de adaptação não se verificou apenas nesta unidade didática, tendo sido uma constante ao longo de todas as unidades lecionadas.

Apesar dos reajustes efetuados ao longo da unidade, referidos anteriormente, considero que esta foi aquela em que desenvolvi o trabalho pedagógico mais consistente ao longo do ano letivo, como já tinha referido anteriormente. Os resultados das avaliações evidenciaram uma evolução clara da turma, tanto ao nível da execução técnica como da compreensão do jogo. Nos exercícios de cooperação, verificou-se um aumento progressivo do número de toques consecutivos realizados com as movimentações corretas, demonstrando uma melhor coordenação entre os elementos da equipa. Da mesma forma, todos os alunos conseguiram consolidar a sequência técnica de preparação para o remate, evidenciando uma evolução significativa relativamente ao início da unidade didática.

Devi este sucesso essencialmente a dois fatores. Em primeiro lugar, considero que a modalidade de Voleibol foi uma das mais aprofundadas durante o primeiro ano do mestrado, tanto ao nível dos conteúdos técnicos e táticos como das estratégias de ensino associadas à sua lecionação. Esta preparação proporcionou-me uma maior confiança na planificação e condução das aulas. Em segundo lugar, entre as modalidades abordadas ao longo do estágio, o Voleibol foi aquela em que, juntamente com o Andebol, identifiquei maiores semelhanças com o Basquetebol, modalidade na qual desempenho funções de treinador. Para além de integrarem o grupo dos jogos desportivos coletivos, estas modalidades apresentam também semelhanças ao nível dos padrões de deslocamento. No caso particular do Voleibol, muitos dos deslocamentos defensivos realizados durante o jogo, nomeadamente os deslocamentos laterais e as constantes mudanças de direção, são biomecanicamente muito semelhantes aos deslocamentos defensivos utilizados no Basquetebol.

A maioria da turma demonstrou, ao longo de toda a unidade, elevados níveis de empenho e motivação na realização das tarefas propostas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem positivo e favorável ao desenvolvimento das aulas. À medida que fui conhecendo melhor as capacidades e dificuldades dos alunos relativamente à modalidade, através das avaliações que referi anteriormente, procurei ajustar a constituição das equipas de forma estratégica, distribuindo os alunos com maiores dificuldades por diferentes grupos com alunos mais aptos na modalidade (ver anexo VII). Esta opção pareceu contribuir para uma evolução mais rápida dos alunos que inicialmente apresentavam maiores dificuldades, bem

como para um aumento do seu empenho durante as tarefas. A colaboração e o incentivo constantes por parte dos colegas mais competentes revelaram-se fatores importantes neste processo, criando um ambiente de aprendizagem mais cooperativo e potenciando a participação ativa de todos os alunos. Além disso, procurei diferenciar as tarefas propostas em função das características e do nível de desempenho dos alunos. Sempre que os exercícios se revelavam mais acessíveis, atribuía objetivos individuais aos alunos com maior nível de competência, aumentando a complexidade da tarefa. Entre estes objetivos incluía, por exemplo, a obrigatoriedade de utilizar apenas um determinado gesto técnico durante o jogo, direcionar o serviço ou o remate para zonas específicas do campo ou, no papel de distribuidor, realizar sistematicamente o passe para a zona 4. Por outro lado, quando os exercícios apresentavam um grau de exigência superior, introduzia adaptações destinadas aos alunos com maiores dificuldades, permitindo, por exemplo, um toque adicional na bola ou que esta ressaltasse uma vez no solo antes de ser devolvida. Estas adaptações permitiram que todos os alunos participassem ativamente nas tarefas, experienciando níveis de desafio adequados às suas capacidades.

Após a conclusão da unidade didática de Voleibol, iniciou-se a unidade didática de Dança. Esta unidade colocou-me perante desafios distintos dos encontrados até então. Em primeiro lugar, tratava-se de uma modalidade que envolve predominantemente trabalho individual e em pares, um contexto de ensino com o qual tinha pouca experiência. Em segundo lugar, tinha conhecimento de que, de um modo geral, a dança era uma modalidade que despertava menor interesse por parte dos alunos, refletindo-se, inicialmente, em níveis de empenho e motivação inferiores aos observados noutras unidades didáticas. Considero que esta menor predisposição poderá estar relacionada com a perceção que muitos alunos têm da dança, desvalorizando-a enquanto conteúdo da Educação Física e atribuindo-lhe menor relevância quando comparada com outras modalidades desportivas. Além disso, pelas interações que fui estabelecendo com a turma, apercebi-me de que alguns alunos demonstravam vergonha de dançar na presença dos colegas, receando a exposição e a avaliação por parte destes.

Com o objetivo de promover a adaptação progressiva à modalidade e preparar os alunos para a avaliação final, foram constituídos pares logo no início da unidade didática. Na altura, considerei que esta estratégia permitiria aos alunos trabalhar em conjunto ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo gradualmente a sequência coreográfica que seria apresentada no momento da avaliação. No entanto, após uma reflexão mais aprofundada e das observações da professora orientadora, percebi que esta decisão não estava totalmente alinhada com a visão pedagógica que procurei adotar nas restantes unidades didáticas. Enquanto, nas restantes modalidades, o foco incidia essencialmente na aprendizagem desenvolvida ao longo do processo, nesta unidade acabei por privilegiar, ainda que de forma inconsciente, o desempenho dos alunos na avaliação final. A manutenção dos mesmos pares durante toda a unidade didática reforçou essa orientação para o produto final, limitando oportunidades de aprendizagem igualmente importantes. Ao não promover alterações na constituição dos pares, deixei de potenciar a socialização entre todos os alunos, a adaptação a diferentes colegas de trabalho e o desenvolvimento de competências como a comunicação, a cooperação e a capacidade de trabalhar fora da sua zona de conforto.

Contrariamente às minhas expectativas iniciais, a maioria dos alunos demonstrou, desde as primeiras aulas, elevados níveis de empenho, interesse e envolvimento na aprendizagem e aperfeiçoamento dos conteúdos da modalidade. As aulas decorreram num ambiente simultaneamente lúdico e participativo, contrastando com o desagrado inicialmente manifestado pelos alunos relativamente à modalidade, antes do início da unidade didática. Esta alteração de atitude poderá ser explicada por uma mudança da perceção dos alunos em relação à modalidade, à medida que foram contactando com tarefas diversificadas e adaptadas às suas capacidades. Simultaneamente, reconheço que as minhas expectativas iniciais poderão ter sido influenciadas pelo facto de esta ser uma modalidade que se encontrava fora da minha zona de conforto, levando-me a antecipar uma maior resistência por parte da turma do que aquela que efetivamente se verificou.

Considero importante referir que esta foi a primeira e a última modalidade em que me deparei com um conflito entre o conforto dos alunos e aquilo que considerei

ser pedagogicamente mais adequado. Na primeira aula da unidade didática, quatro alunas abordaram-me antes do início da aula e pediram-me para realizar as atividades apenas entre si, manifestando desconforto em formar pares com os colegas do sexo masculino. Naquele momento, aceitei o pedido, por considerar que essa decisão poderia reduzir a ansiedade inicial e facilitar a sua participação na aula.

Contudo, após discutir a situação com a professora orientadora e refletir sobre a minha intervenção, compreendi que a decisão tomada não tinha sido a mais adequada. Em primeiro lugar, o merengue, enquanto conteúdo da unidade didática, pressupõe a interação entre pares constituídos por um homem e uma mulher. Embora esta organização nem sempre fosse possível devido à distribuição da turma (6 alunas e 13 alunos), deveria ter procurado respeitar esse princípio sempre que as condições o permitissem. Ao aceitar imediatamente o pedido das alunas, afastei-me dos objetivos da modalidade e criei um precedente que poderia levar os alunos a acreditar que a constituição dos grupos dependeria das suas preferências pessoais. Em segundo lugar, percebi que o desconforto manifestado pelas alunas representava, precisamente, uma oportunidade de intervenção pedagógica. A aula de Educação Física deve constituir um espaço seguro, controlado e respeitador, onde os alunos possam ultrapassar gradualmente barreiras relacionadas com a interação social e desenvolver competências que vão além da aprendizagem motora. Deveria, por isso, ter explicado às alunas a importância destes aspetos e conduzido a situação de forma mais consistente com os objetivos pedagógicos da modalidade. Esta experiência constituiu uma aprendizagem importante para a minha prática docente. Compreendi que promover o bem-estar dos alunos não significa eliminar todas as situações de desconforto, mas sim criar condições para que estas sejam ultrapassadas de forma gradual, respeitosa e pedagogicamente orientada. Enquanto professor, cabe-me encontrar um equilíbrio entre o respeito pelas características individuais dos alunos e a concretização dos objetivos educativos definidos para cada unidade didática.

A última modalidade lecionada durante o período foi o Atletismo, mais concretamente a corrida de estafetas. Uma vez que este conteúdo já tinha sido abordado no ano letivo anterior, as aulas tiveram como principal objetivo consolidar e relembrar as aprendizagens previamente adquiridas. Para as aulas não se tornarem

monótonas, por causa do fator repetição da unidade didática, existiu a tentativa de tornar as aulas mais exigentes no que toca ao conteúdo, principalmente no que tocava à velocidade a que as ações estavam a ser realizadas e realizar mais momentos de competição, que sempre deixaram os alunos muito motivados. A constituição das equipas foi realizada com base nas capacidades evidenciadas pelos alunos na avaliação diagnóstica, procurando garantir grupos equilibrados e promover uma participação equitativa de todos os elementos.

As condições meteorológicas nem sempre permitiram a utilização dos espaços inicialmente previstos para a realização das aulas, tendo sido necessário proceder, em duas ocasiões, à transferência das aulas do espaço exterior para o pavilhão. Esta alteração implicou uma redução significativa da área disponível para a prática, obrigando-me a reajustar a organização das tarefas e a adaptar alguns exercícios às novas condições. Em vez de manter as situações de aprendizagem, optei por adaptar as tarefas às características do espaço disponível, reduzindo as dimensões da área de prática ou reorganizando-a de forma oval, semelhante a uma pista de atletismo, procurando, ainda assim, garantir o cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos para a unidade didática.

À semelhança das restantes unidades didáticas, a última aula foi dedicada à realização de uma competição entre os alunos. Considerando que, ao longo do período, a constituição dos grupos tinha sido maioritariamente definida por mim, optei, nesta última aula, por dar aos alunos a oportunidade de formarem livremente as suas equipas. Esta decisão procurou promover a sua autonomia e terminar a unidade didática num ambiente mais motivador e descontraído. A avaliação decorreu sob a forma de uma corrida de estafetas entre os quatro grupos constituídos. Atendendo às limitações de espaço do pavilhão, apenas dois grupos podiam competir em simultâneo, pelo que foram realizadas várias corridas, garantindo que todas as equipas competissem entre si. Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz na promoção da motivação, do empenho e da aplicação dos conteúdos técnicos e táticos trabalhados ao longo da unidade.

Para encerrar o período letivo, foi realizada a unidade didática de Torneios Intraturma. Esta iniciativa foi implementada em todos os períodos e teve como principal objetivo proporcionar aos alunos o contacto com modalidades que não integravam o planeamento anual. No primeiro período, a modalidade selecionada foi

o Futebol, procurando proporcionar aos alunos uma maior diversidade de experiências motoras e fomentar o gosto pela prática desportiva. Tratando-se também da última aula do período, optei por dar alguma autonomia aos alunos que demonstravam menor interesse pela modalidade. Assim, após participarem na primeira parte da aula dedicada ao Futebol, tiveram a possibilidade de escolher outra modalidade para a restante aula. Esta decisão teve como objetivo terminar o período num ambiente mais positivo e motivador para todos os alunos, respeitando também os seus interesses.

Importa ainda referir que, em todas as modalidades lecionadas ao longo do ano letivo, foram disponibilizados aos alunos materiais de apoio, nomeadamente documentos, imagens e vídeos, com o intuito de consolidar as aprendizagens e facilitar a compreensão dos conteúdos abordados. Todo este material incluía informação relativa às regras da modalidade, à execução dos diferentes gestos técnicos e a alguns aspetos históricos considerados relevantes. Com o objetivo de promover a consulta destes recursos e verificar a consolidação das aprendizagens, no final de cada unidade didática os alunos realizavam um pequeno questionário, designado "Avalia os Teus Conhecimentos" (ver anexo III), constituído por três questões de escolha múltipla elaboradas a partir dos conteúdos disponibilizados na plataforma Teams. Ao longo do ano letivo, nenhum aluno obteve mais do que uma resposta incorreta nestes questionários, sugerindo uma boa consolidação dos conteúdos teóricos disponibilizados na plataforma.

4.1.3 2.º Período – O Desafio de Evoluir a Qualidade da Intervenção Pedagógica

O segundo período caracterizou-se por uma redução do ritmo de trabalho, reflexo da fadiga acumulada ao longo do primeiro período, resultante da necessidade de conciliar o estágio pedagógico com as responsabilidades académicas e profissionais, e das exigências acrescidas decorrentes do trabalho desenvolvido fora do contexto escolar. Esta situação traduziu-se numa menor disponibilidade para a preparação das aulas e numa diminuição da criatividade demonstrada durante o período anterior. Esta realidade levou-me a compreender que a qualidade da intervenção pedagógica não depende apenas do conhecimento do professor e da sua capacidade para ensinar, mas também da sua capacidade para gerir o tempo

e preservar um equilíbrio entre a vida profissional, académica e pessoal, de forma a estar mentalmente preparado para lidar com o trabalho apresentado. Ser professor implica saber responder aos desafios do quotidiano sem comprometer a qualidade do ensino, o que acabou por não acontecer na totalidade, e afetou por vezes a energia que dei à turma em aula.

Ao nível da turma, observei igualmente uma ligeira diminuição do envolvimento e do dinamismo em algumas aulas. Embora não seja possível estabelecer uma relação direta, considero que a minha postura e o menor entusiasmo demonstrado durante este período poderão ter influenciado, em certa medida, a atitude dos alunos.

Apesar destes constrangimentos, a relação pedagógica estabelecida com a turma fortaleceu-se significativamente. O maior conhecimento das características individuais de cada aluno permitiu-me desenvolver uma intervenção mais próxima e ajustada às suas necessidades. Paralelamente, verificou-se uma maior estabilidade nas estratégias de ensino utilizadas, deixando de ser necessária a fase de experimentação que caracterizou o primeiro período, uma vez que já dispunha de um conjunto de práticas pedagógicas adequadas às características da turma. Na altura, interpretei esta situação como um sinal de maior segurança e confiança na minha prática pedagógica. No entanto, reconheço atualmente que essa estabilidade poderá não ter sido tão positiva quanto considerei inicialmente. Ao sentir-me mais confortável com as estratégias que tinham resultado no primeiro período, deixei de procurar, com a mesma frequência, alternativas e novas formas de intervir. De certa forma, acomodei-me às práticas que já conhecia e que tinham produzido bons resultados, reduzindo a reflexão crítica sobre aquilo que ainda poderia melhorar. Esta experiência fez-me perceber que a evolução profissional exige uma atitude de questionamento permanente, mesmo quando a prática parece estar a produzir resultados positivos.

De acordo com o planeamento anual, a primeira unidade didática lecionada no segundo período, e também a mais extensa, correspondeu à modalidade de Badminton. Toda a unidade foi desenvolvida num espaço com dimensões reduzidas, o que exigiu a adaptação dos planos de aula. Em particular, foi necessário organizar os alunos em grupos de maior dimensão, uma vez que não era possível realizar, em simultâneo, jogos de 1x1 para toda a turma. Apesar desta limitação,

foi possível criar dinâmicas de trabalho eficazes, garantindo uma participação equilibrada dos alunos e promovendo o seu envolvimento nas diferentes tarefas propostas. No que diz respeito ao ensino dos conteúdos, considero que a minha intervenção evoluiu significativamente ao longo da unidade didática, em grande parte devido às dificuldades sentidas nas primeiras aulas. Como referi anteriormente, iniciei o segundo período numa fase de menor disponibilidade física e mental, o que se refletiu na preparação das aulas e, consequentemente, no domínio dos conteúdos a lecionar. Esta realidade fez com que, nas primeiras sessões, não me sentisse totalmente seguro para transmitir os conteúdos com a profundidade e clareza que pretendia. Esta perceção foi, aliás, identificada por mim na reflexão (ver anexo IV) elaborada após a primeira aula da unidade didática.

> *Como esta aula era somente uma aula de avaliação diagnóstica, não consegui encontrar até o acontecimento desta, quais seriam os objetivos cognitivos e psicossociais desta. Ou seja, não sabia o que ia ensinar, além da realização da avaliação diagnóstica e dentro desta.*
>
> *Não consegui perceber se este problema, surgiu da falta de mais tempo e de pesquisa para pensar no plano e neste tipo de objetivos, ou na simples ignorância em relação ao que podia ensinar.*
>
> *Foi fácil então de perceber que é necessário para mim, tal como já referi em outras reflexões, iniciar os meus planos de aula mais cedo, ou pelo menos começar a pensar no que quero que seja trabalhado na próxima aula, para estabelecer objetivos claros, arranjando depois formas de os colocar ao longo da aula.*
>
> ***Reflexão, 7 de janeiro de 2026***

A existência de alunos federados na modalidade constituiu uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Estes alunos foram envolvidos como elementos de apoio aos colegas, contribuindo para esclarecer dúvidas, demonstrar conteúdos técnicos e facilitar a aprendizagem dos restantes elementos da turma. Considero que esta estratégia teve um impacto positivo no desenvolvimento da unidade, verificando-se uma evolução dos alunos, particularmente ao nível da compreensão tática e da tomada de decisão em contexto de jogo.

Relativamente à unidade didática de Lançamentos, integrada na modalidade de Atletismo, verificou-se uma situação semelhante à observada na unidade de Badminton. As limitações do espaço disponível impediram que todos os alunos realizassem os exercícios em simultâneo, tornando necessário adaptar a organização das aulas. Para esse efeito, foi dada liberdade aos alunos para formarem pares, assumindo cada elemento funções alternadas de execução e observação. Enquanto um aluno realizava o lançamento, o colega procurava identificar aspetos da execução técnica a corrigir, aplicando os conhecimentos técnicos previamente aprendidos nas aulas. Apesar de considerar que esta foi a melhor solução para resolver as limitações de espaço, reconheço que a organização adotada diminuiu o tempo de prática efetiva dos alunos, podendo também ter limitado as oportunidades de prática e, consequentemente, a evolução das suas aprendizagens. Desde o início da unidade que foi evidente o elevado interesse demonstrado pela maioria dos alunos, motivado, em grande parte, pela natureza da modalidade e pelo desafio de lançar um objeto o mais longe possível. Apesar deste elevado nível de motivação, revelou-se desafiante garantir que os alunos mantivessem uma execução tecnicamente correta durante toda a tarefa. Isto porque, frequentemente, após a realização de algumas tentativas, alguns alunos tendiam a privilegiar a distância alcançada em detrimento da técnica de execução, regressando a padrões de movimento menos adequados como, no lançamento do peso, quando, por exemplo, deixavam de manter o engenho junto ao pescoço durante a fase preparatória, enquanto, no lançamento do dardo, realizavam o lançamento ainda durante a corrida, em vez de efetuarem corretamente a fase final de apoio, com a plantação dos pés nos dois últimos passos. Esta situação exigiu um acompanhamento constante e a prestação de feedback frequente, de forma a reforçar a importância da correta execução técnica em detrimento do resultado obtido. Além disso, especialmente com os alunos que evidenciavam uma orientação mais acentuada para a competição, defini que apenas seriam contabilizados os lançamentos executados de acordo com as regras da modalidade. A validação dos lançamentos era realizada pelos colegas que competiam diretamente entre si. À semelhança das restantes unidades didáticas, a última aula foi dedicada à realização de um momento de competição. No entanto, por sugestão da professora co-

operante, esta atividade foi estruturada de forma distinta, com o objetivo de promover um maior envolvimento e motivação dos alunos. Para esse efeito, os alunos organizaram-se em grupos constituídos por livre escolha, sendo cada grupo responsável pela definição de um nome, de um grito de equipa, de uma cor identificativa e pela construção de um avião de papel, que seria posteriormente avaliado em diferentes categorias na aula final da unidade (ver anexo V). Curiosamente, esta estratégia foi ao encontro dos princípios do Modelo de Educação Desportiva (MED), embora essa relação não tenha sido inicialmente intencional. A observação do empenho demonstrado pelos alunos durante a preparação e realização da atividade permitiu verificar que esta estratégia potenciou o seu envolvimento, refletindo-se num esforço acrescido e numa participação mais ativa relativamente ao habitual. Considero, por isso, que a introdução de uma componente criativa e cooperativa constituiu, neste caso, um fator motivador, contribuindo para tornar o momento competitivo mais significativo e apelativo para a turma. A reflexão realizada posteriormente, em conjunto com a professora cooperante, permitiu-me reconhecer que as estratégias implementadas se enquadravam, como tinha referido anteriormente, nos princípios do MED. Esta tomada de consciência levou-me a planear a sua aplicação de forma deliberada e estruturada na unidade didática de Andebol, no terceiro período. Desta vez, a utilização do MED deixou de resultar de uma decisão intuitiva para passar a assentar numa opção pedagógica consciente e fundamentada.

Após a conclusão da unidade, realizaram-se os torneios previstos para o final do período, tendo sido selecionada a modalidade de Basquetebol. Esta opção deveu-se ao facto de estar agendado um torneio interescolar da modalidade e de alguns alunos terem manifestado interesse em preparar-se para essa participação. No entanto, constatei que, para uma parte significativa da turma, o Basquetebol não era uma modalidade particularmente apreciada, essencialmente devido à complexidade técnica e tática que exige quando comparada com outras modalidades abordadas ao longo do ano letivo, pelo que os alunos não demonstraram um elevado nível de empenho na modalidade.

A unidade didática de Orientação constituiu a última modalidade lecionada durante o segundo período. A par da unidade de Voleibol, considero que esta foi

uma das modalidades em que os alunos demonstraram maiores níveis de envolvimento e motivação na realização das tarefas propostas, muito devido à componente competitiva presente em todas as aulas. A constituição dos grupos foi realizada de forma criteriosa, procurando garantir um equilíbrio entre as capacidades dos diferentes alunos e promover uma participação ativa de todos os elementos. No que diz respeito à preparação da unidade didática, esta iniciou-se com maior antecedência do que era habitual, uma vez que foi necessário construir grande parte do material utilizado nas aulas, nomeadamente mapas, balizas e, por iniciativa própria, conjuntos de questões às quais os alunos tinham de responder, sendo o tema alterado em cada aula. Apesar deste trabalho prévio, reconheço que subestimei a complexidade inerente ao planeamento de uma unidade didática de Orientação. Em particular, a organização da primeira aula foi concluída muito próximo da sua realização, sobretudo por não ter uma noção real do tempo necessário para preparar todos os materiais e estimar a duração do percurso por parte dos diferentes grupos. Felizmente, todos os alunos conseguiram concluir o percurso dentro do tempo previsto e compreender o funcionamento da atividade. No entanto, olhando retrospetivamente, considero que este resultado se deveu, em parte, às circunstâncias favoráveis do momento e não à qualidade do planeamento realizado. Esta experiência permitiu-me perceber a importância de antecipar a preparação de unidades didáticas que exigem uma forte componente logística e organizativa.

Um dos principais objetivos desta unidade consistiu em proporcionar aos alunos experiências diversificadas em cada percurso de orientação realizado. No primeiro percurso, cada baliza incluía uma pergunta relacionada com modalidades desportivas características de diferentes países e, para confirmar a sua passagem pelo local, os alunos tinham de tirar uma fotografia a representar essa modalidade. No segundo percurso, cada baliza apresentava um exercício de aptidão física acompanhado do respetivo número de repetições a realizar. Desta forma, foi possível articular a Orientação com o desenvolvimento da condição física, mantendo os alunos ativos ao longo de todo o percurso e tornando a atividade mais dinâmica. Considero que a diversidade de tarefas implementadas demons-

trou que a modalidade de Orientação permite integrar diferentes conteúdos curriculares num mesmo contexto de aprendizagem, tornando as aulas mais completas e significativas.

Na sequência de alguns reajustes efetuados ao planeamento anual, a unidade didática seguinte correspondeu à unidade de Conhecimentos. Esta foi, desde o início, a unidade que maior apreensão me suscitou. Em primeiro lugar, porque reconhecia que, para muitos alunos, a realização de aulas teóricas em contexto de Educação Física tende a ser menos motivadora quando comparada com as aulas de carácter prático. Em segundo lugar, porque não possuía experiência na planificação e condução de uma aula teórica com a duração de 100 minutos, o que constituiu um desafio significativo ao nível da organização dos conteúdos, da seleção de estratégias de ensino e da manutenção do envolvimento dos alunos ao longo de toda a sessão. Esta unidade foi preparada com maior antecedência do que as restantes, devido à necessidade de estudar os conteúdos a abordar e de elaborar os materiais de apoio e a apresentação utilizados durante as aulas. Apesar de, até ao momento da sua lecionação, persistirem algumas dúvidas relativamente à forma como os alunos iriam reagir a uma unidade predominantemente teórica, o seu desenvolvimento decorreu de forma bastante positiva. Ao longo da aula, a turma manteve-se participativa, interessada e envolvida nas diferentes atividades propostas. Este envolvimento refletiu-se posteriormente na avaliação realizada, na qual todos os alunos obtiveram classificações iguais ou superiores a 85%. Estes resultados permitiram-me perceber que uma aula predominantemente teórica não é, por si só, sinónimo de desinteresse ou falta de participação, desde que os conteúdos sejam apresentados de forma dinâmica e promovam a intervenção ativa dos alunos.

Para concluir o segundo período, procedeu-se à aplicação dos testes FITescola, com o objetivo de avaliar a evolução das capacidades físicas dos alunos relativamente à avaliação inicial. Os resultados obtidos sugerem uma evolução positiva da aptidão física da maioria dos alunos ao longo do ano letivo. Relativamente aos testes de força, dez alunos melhoraram a sua classificação no teste de abdominais e doze no teste de flexões de braços, comparativamente aos resultados obtidos no primeiro período. No teste de impulsão horizontal, catorze alunos registaram igualmente uma melhoria do seu desempenho. Em contrapartida, o teste

de velocidade foi o único em que a evolução foi menos expressiva, verificando-se melhorias em apenas quatro alunos. Considero que esta evolução foi favorecida pelo trabalho sistemático de desenvolvimento da aptidão física realizado de forma contínua ao longo das diferentes unidades didáticas. Todas as aulas de cem minutos incluíram um momento específico dedicado à aptidão física e, nas aulas de cinquenta minutos, esta foi trabalhada através dos aquecimentos, recorrendo frequentemente a jogos pedagógicos. Considero que a importância atribuída ao desenvolvimento da aptidão física ao longo de todo o ano letivo contribuiu para a evolução observada nos resultados dos testes FITescola. Estes resultados reforçam a importância de dar continuidade a este tipo de trabalho, de forma consistente e progressiva, promovendo não só melhorias na condição física dos alunos, mas também o desenvolvimento de hábitos de prática de atividade física e de uma maior consciência sobre a sua importância para a saúde e o bem-estar, tanto no presente como ao longo da vida.

4.1.4 3º Período - Uma Nova Forma de Ensinar: Autonomia e Responsabilização

No terceiro período, a relação pedagógica estabelecida com a turma encontrava-se já bastante consolidada, fruto do conhecimento adquirido sobre as características e necessidades individuais de cada aluno ao longo do ano letivo. Esta proximidade permitiu-me atribuir progressivamente maiores níveis de autonomia, responsabilidade e capacidade de decisão aos alunos durante as aulas, com o exemplo do uso do MED na unidade didática de andebol. Importa referir que este período coincidiu com a aproximação da época de exames, tendo sido possível observar uma ligeira diminuição do foco e do empenho de alguns alunos nas aulas de Educação Física, situação compreensível face às exigências académicas características desta fase do ano letivo. Esta situação foi parcialmente compensada, como referido anteriormente, através da atribuição de maior autonomia aos alunos, incentivando a tomada de decisão e promovendo um envolvimento mais ativo ao longo das aulas.

A única modalidade lecionada durante este período foi o Andebol, tendo sido implementado o Modelo de Educação Desportiva (MED), com o objetivo de promover uma maior responsabilização dos alunos e um envolvimento mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Embora estas não fossem necessidades particularmente evidentes da turma, senti que era importante experimentar uma abordagem pedagógica diferente, sobretudo após a estagnação que reconheci na minha própria evolução durante o período anterior. A implementação do MED constituiu, por isso, uma oportunidade para sair da minha zona de conforto e voltar a desafiar-me enquanto professor. Além disso, nas primeiras aulas desta unidade didática, comecei a observar, tal como já tinha referido uma diminuição dos níveis de atenção dos alunos durante as aulas, verificando-se um aumento das conversas paralelas, muitas delas relacionadas com os testes e exames das restantes disciplinas. Perante esta realidade, considerei que a implementação do MED surgiu num momento particularmente adequado, uma vez que atribui aos alunos um papel mais ativo e responsável na organização e funcionamento das aulas. A responsabilização inerente aos diferentes papéis desempenhados e a maior autonomia concedida contribuíram para recentrar a atenção dos alunos nas tarefas propostas, aumentando o seu envolvimento e reduzindo significativamente os momentos de distração. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a escolha de um modelo pedagógico deve responder não apenas aos conteúdos a ensinar, mas também às necessidades e características que a turma apresenta em cada momento do ano letivo. Para a aplicação do modelo, foi organizado um torneio constituído por três equipas. Enquanto duas equipas disputavam os jogos, a terceira assumia funções de arbitragem e de registo estatístico, numa aplicação com toda a informação sobre cada equipa, permitindo que todos os alunos participassem de forma ativa, independentemente do papel desempenhado em cada momento. No final do torneio, a equipa vencedora ficou responsável pela definição de uma atividade lúdica a ser realizada pela equipa classificada em último lugar, promovendo um ambiente competitivo, mas simultaneamente descontraído e motivador. Importa ainda destacar que a existência de um aluno federado na modalidade constituiu uma mais-valia para o desenvolvimento da unidade didática. Desde o início, este mostrou disponibilidade para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo-se para arbitrar o primeiro jogo, de

forma a apoiar os colegas no esclarecimento de regras e dúvidas. Nos restantes momentos em que não participava diretamente no jogo, e outro colega assumia a função de árbitro, aproveitava para demonstrar aos elementos da sua equipa a correta execução de alguns gestos técnicos, sobretudo do remate, contribuindo para a melhoria do desempenho dos colegas. A sua colaboração no esclarecimento de dúvidas, na demonstração dos conteúdos técnicos e no apoio prestado aos restantes alunos favoreceu a aprendizagem da turma e contribuiu para a criação de um ambiente de cooperação e entreajuda. Esta experiência permitiu-me compreender que o professor não tem de assumir, em todos os momentos, o papel de única fonte de conhecimento da aula. Pelo contrário, quando devidamente orientados, os alunos com maior domínio de uma determinada modalidade podem constituir um recurso pedagógico importante, contribuindo ativamente para a aprendizagem dos seus colegas.

Após a conclusão da unidade didática de Andebol, realizou-se o habitual momento de torneios, desta vez dedicado à experimentação de jogos tradicionais. Esta iniciativa permitiu proporcionar aos alunos o contacto com atividades diferentes das habitualmente desenvolvidas ao longo do ano letivo, verificando-se, uma vez mais, elevados níveis de empenho, entusiasmo e participação, o que atribuí não só à competição que eles conseguiram criar destas atividades, mas também à sua componente nostálgica, com jogos como o Estica, a Petanca ou a Corrida com Sacos. A natureza lúdica destas atividades contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e favoreceu o envolvimento da turma ao longo de toda a sessão.

Para finalizar o período, foi novamente lecionada a unidade didática de Conhecimentos. À semelhança do que se verificou no período anterior, os alunos demonstraram um elevado interesse pelos conteúdos abordados sobre a dopagem e como condições materiais, de equipamento e orientação de treino podem apresentar fatores de risco à prática da aptidão física. Este interesse era intensificado particularmente quando eram apresentados exemplos de situações reais, como o de Lance Armstrong ou da equipa de ciclismo da W52-Porto, e utilizados recursos audiovisuais, como vídeos. Considero que a utilização destes recursos tornou os conteúdos mais próximos da realidade dos alunos, facilitando a sua compreensão

e promovendo uma participação mais ativa durante as aulas. Este maior envolvimento refletiu-se nos resultados obtidos na avaliação final, na qual a maioria dos alunos evidenciou uma boa compreensão dos conteúdos lecionados.

4.2 Unidade Didática com o 5º ano

No segundo período, todo o núcleo de estágio teve a oportunidade de planificar e lecionar, em conjunto, uma unidade didática de Ginástica de Aparelhos a uma turma do 5.º ano. Antes do início das aulas foi realizado um planeamento conjunto, no qual foram definidos os conteúdos a abordar e distribuídas as aulas por cada elemento do núcleo de estágio, assegurando uma intervenção organizada e coerente ao longo da unidade. A organização das aulas, nas quais estavam presentes três professores, incluindo eu, contribuiu significativamente para esse processo. Cada professor acompanhava um grupo de seis a sete alunos, permitindo um contacto mais próximo e frequente com cada um deles. Esta proximidade facilitou a comunicação, o conhecimento das características individuais dos alunos e a prestação de feedback mais personalizado. Foi precisamente através desta proximidade que consegui conhecer melhor as características individuais dos alunos. Por exemplo, tive oportunidade de compreender que um dos alunos apresentava limitações ao nível do funcionamento intelectual e da comunicação, o que me permitiu adaptar a forma como interagia com ele durante as aulas. Da mesma forma, percebi que um aluno inicialmente identificado como apresentando maiores dificuldades ao nível do comportamento respondia muito positivamente quando lhe era dada maior atenção e acompanhamento individual. Para esta relação, contribuiu também o facto de se tratar de uma turma constituída por alunos bastante participativos, sociáveis e recetivos à aprendizagem e à experimentação de novos conteúdos. Adicionalmente, um dos alunos já me conhecia do contexto desportivo, por ser atleta da modalidade em que exerço funções de treinador. Considero que esta relação prévia facilitou a minha integração na turma e contribuiu para a criação de um clima de confiança com os restantes alunos, isto porque, a forma natural e positiva como este aluno interagia comigo pareceu influenciar a perceção inicial dos colegas, tornando a construção da relação pedagógica mais rápida e espontânea.

O principal desafio encontrado nesta turma, e que já era expectável, esteve relacionado com a faixa etária dos alunos e com a maior facilidade em dispersarem a sua atenção durante as aulas. Esta realidade exigiu a adoção de estratégias de gestão da turma que permitissem manter os alunos envolvidos nas tarefas propostas. Para esse efeito, recorri frequentemente a estratégias de comunicação, organização e gestão do grupo que já utilizava no contexto de treino, as quais se revelaram eficazes na manutenção da atenção e da participação dos alunos. Entre essas estratégias destacaram-se a utilização de um sinal visual, levantando a mão e realizando uma contagem decrescente de cinco até zero para reunir rapidamente a turma, bem como o recurso a analogias com situações do quotidiano para facilitar a compreensão de determinados conteúdos técnicos. Um exemplo disso foi a comparação da impulsão no minitrampolim com a ação de "pisar um mosquito com toda a força", imagem que permitia aos alunos compreender de forma mais intuitiva a intensidade e a intenção do movimento pretendido. Por outro lado, foi uma agradável surpresa verificar que a maioria da turma apresentava um bom nível de desenvolvimento das capacidades físicas e das habilidades motoras, facilitando a aprendizagem dos conteúdos da modalidade. Destaco igualmente a atitude demonstrada pelos alunos perante os desafios propostos, evidenciando disponibilidade para experimentar novos movimentos e enfrentar situações desconhecidas sem receio. Considero que esta predisposição para a experimentação contribuiu significativamente para o sucesso da unidade didática e para a evolução das aprendizagens ao longo das aulas.

4.3 Ano letivo com o 10º ano

Ao longo dos três períodos, a professora cooperante propôs ao núcleo de estágio o desafio de lecionar, em cada período, duas unidades didáticas a uma turma do 10º ano da sua responsabilidade, desconhecida para todos os elementos do grupo. Esta turma era constituída por 24 alunos, número superior ao da minha turma de estágio. Tendo em conta as dificuldades organizativas que já sentia com 19 alunos, sobretudo ao nível da gestão do espaço e do material, antecipei que este aumento representaria um desafio acrescido à minha intervenção pedagógica. Para além disso, tratava-se de uma turma marcada por uma grande diversidade cultural, incluindo quatro alunos que não comunicavam em português. Esta

realidade constituiu um desafio particularmente interessante, uma vez que nunca tinha trabalhado com um grupo que apresentasse, simultaneamente, uma dimensão tão elevada e um nível de diversidade linguística tão acentuado.

Com o objetivo de proporcionar experiências diversificadas a todos os estagiários, foi definida uma organização conjunta que permitiu a cada elemento lecionar uma unidade didática por período. Como o núcleo foi constituído por três elementos, e só apresentávamos duas unidades à nossa disposição, todos os períodos um dos elementos dava uma unidade didática de forma isolada e os outros dois formavam um par e davam a sua unidade em conjunto. Estes pares eram reorganizados no início de cada período, de forma a garantir que todos os elementos do núcleo de estágio tivessem a oportunidade de lecionar, individualmente, pelo menos uma unidade didática ao longo do ano letivo.

Esta turma do 10.º apresentou características bastante distintas da turma pela qual era responsável. Comparando estes contextos, além do que já tinha referido anteriormente, tratava-se de uma turma mais reservada e menos participativa durante as aulas, o que exigiu a adaptação da minha intervenção pedagógica. Relativamente aos alunos que não compreendiam ou não comunicavam em português, procurei garantir que todas as explicações dos exercícios e dos conteúdos fossem igualmente transmitidas em inglês. Além disso, organizei intencionalmente os grupos de trabalho, colocando estes alunos com colegas que conseguiam comunicar eficazmente com eles, facilitando a compreensão das tarefas e promovendo a sua integração nas atividades. Procurei também implementar estratégias que promovessem um maior envolvimento dos alunos mais reservados, recorrendo, sempre que adequado, à utilização de jogos pedagógicos no início das aulas, com o objetivo de captar a sua atenção e facilitar uma participação mais ativa nas atividades subsequentes. Paralelamente, organizei intencionalmente os grupos de trabalho, juntando os alunos mais reservados com colegas mais participativos e socialmente interventivos, estratégia que já tinha aplicado anteriormente com a minha turma, depois dos meus colegas terem revelado os resultados positivos da estratégia na turma deles. A eficácia desta abordagem voltou a verificar-se neste contexto, observando-se uma participação mais ativa

dos alunos inicialmente menos interventivos. Outro exemplo da tentativa de envolver os alunos mais reservados no desenvolvimento da aula, ocorreu na unidade didática de Badminton, na qual eu e o colega responsável pela turma planeámos um torneio entre equipas previamente equilibradas. Intencionalmente, atribuíram-se as funções de capitão aos alunos mais reservados, conferindo-lhes responsabilidades ao nível da organização da equipa, da distribuição dos colegas pelos diferentes campos, da negociação dos encontros com o capitão da equipa adversária e do registo dos resultados. A atribuição destas responsabilidades levou estes alunos a assumirem um papel mais ativo durante a aula, obrigando-os a comunicar com os colegas e a participar nas decisões relacionadas com o funcionamento da equipa.

Apesar das estratégias implementadas, particularmente na modalidade coletiva abordada (andebol), que despertava menor interesse por parte da turma, revelou-se desafiante promover níveis elevados de empenho e envolvimento por parte de todos os alunos. Perante esta realidade, procurei experimentar uma estratégia diferente, integrando-me na realização de alguns exercícios juntamente com os alunos. A presença de dois professores na aula permitia que um assegurasse a supervisão da turma enquanto o outro participava na tarefa, assumindo, na maioria das vezes, a função de guarda-redes durante os exercícios analíticos. Após verificar que o feedback e os incentivos verbais, por si só, não produziam o nível de intensidade pretendido, constatei que a minha participação na tarefa teve um impacto muito mais significativo na motivação dos alunos. A possibilidade de rematar contra o professor levou-os a executar os exercícios com maior velocidade, intensidade e empenho, aumentando igualmente a qualidade da sua participação. Esta experiência permitiu-me compreender que, em determinados contextos, a participação ativa do professor pode constituir uma estratégia eficaz para potenciar a motivação dos alunos, desde que utilizada de forma intencional e sem comprometer a supervisão pedagógica da aula.

Para minimizar as limitações decorrentes do elevado número de alunos e do reduzido espaço disponível, situação que afetou sobretudo a unidade didática de Badminton, foi possível utilizar a totalidade do pavilhão municipal após o professor com quem partilhava o espaço, me deixar usar a totalidade deste. Esta alteração

permitiu organizar o espaço de forma mais eficiente e aumentar o tempo de prática dos alunos. Além disso, procurei maximizar os recursos disponíveis, criando três campos de jogo em vez de apenas um. Para tal, utilizei um poste adicional e um quadro como pontos de fixação para duas fitas suplementares, permitindo a montagem de três redes improvisadas. Esta solução possibilitou que mais alunos praticassem em simultâneo, reduzindo o tempo de espera entre repetições e aumentando o tempo de empenhamento motor. Contudo, esta possibilidade de utilização da totalidade do pavilhão apenas se verificou a partir da segunda aula da unidade didática. Na primeira aula, perante as limitações de espaço existentes, optei por aumentar o número de elementos em cada grupo, de forma a garantir que todos os alunos pudessem participar. No entanto, após observar o decorrer da aula, reconheci que a constituição dos grupos não foi suficientemente equilibrada. Verifiquei que alguns alunos revelavam sinais de desmotivação, demonstrando menor empenho na realização das tarefas e reduzida participação nos momentos em que aguardavam pela sua vez de intervir, pois não gostavam de estar à espera. Após refletir sobre esta situação em conjunto com o meu colega, concluímos que seria importante reorganizar os grupos de forma mais equilibrada, procurando distribuir os alunos de acordo com o seu nível de desempenho e envolvimento. Essa preocupação foi posteriormente aplicada no torneio realizado na unidade didática, no qual as equipas foram constituídas de forma intencional e equilibrada. A alteração revelou-se positiva, verificando-se um maior equilíbrio entre os jogos, uma participação mais ativa dos alunos e um aumento do empenho demonstrado ao longo das atividades.

4.4 Momentos de avaliação

Os momentos de avaliação constituíram, ao longo do estágio pedagógico, os maiores desafios da minha prática docente. A responsabilidade de atribuir uma classificação que refletisse, de forma justa e rigorosa, o desempenho demonstrado por cada aluno ao longo da unidade didática revelou-se uma tarefa exigente. Apesar da existência de critérios de avaliação previamente definidos e colocados numa rubrica (ver anexo IX) fornecida pela professora, a observação do desempenho dos alunos implica sempre uma componente interpretativa, tornando inevitável algum grau de subjetividade na tomada de decisão. Acresce ainda que a

atribuição de classificações pode gerar diferentes perceções por parte dos alunos, sendo frequente a comparação entre os resultados obtidos pelos colegas e o consequente questionamento da justiça da avaliação. Esta realidade verificou-se não apenas nos momentos de divulgação das classificações finais, mas também após a devolução da avaliação diagnóstica, formativa (ver anexo VI) e sumativa de cada unidade didática. Embora as duas primeiras assumissem uma natureza qualitativa, sem a atribuição de uma classificação numérica, a professora cooperante considerava importante informar os alunos sobre o nível de desempenho em que se encontravam em cada momento do processo de aprendizagem. O objetivo desta estratégia era permitir que cada aluno compreendesse a sua evolução, identificasse os aspetos a melhorar e encarasse a avaliação como um instrumento regulador da aprendizagem e não apenas como um momento de atribuição de uma classificação, porém, acabou por causar por vezes, comparações como já havia referido.

Esta prática levou-me a perceber que a transparência na comunicação dos critérios e do desempenho dos alunos contribui para uma maior compreensão do processo de avaliação. No entanto, também evidenciou que, independentemente da forma como a avaliação é apresentada, muitos alunos tendem a centrar a sua atenção na comparação com os colegas, em vez de valorizarem a sua própria evolução. Esta constatação reforçou a importância de promover uma cultura de avaliação orientada para o progresso individual, procurando que cada aluno compreenda a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem e não apenas como um elemento de comparação entre pares.

Além disso, considerei que uma das formas mais relevantes de avaliar a minha intervenção pedagógica passava por conhecer a perceção dos alunos relativamente às aulas. Nesse sentido, apliquei um questionário disponibilizado pela professora cooperante (ver Anexo VIII), que me permitiu recolher o feedback dos alunos ao longo do ano letivo. A análise das suas respostas constituiu um importante complemento à minha autorreflexão, permitindo identificar aspetos positivos da minha prática e outros passíveis de melhoria, contribuindo para o ajustamento da organização e da condução das aulas às necessidades e expectativas da turma.

5. Área II- Participação na escola

5.1 Participação em atividades do plano anual da escola

Ao longo do ano letivo, a escola promoveu um conjunto diversificado de atividades de enriquecimento educativo e desportivo, entre as quais a Semana Europeia do Desporto, o Corta-Mato Escolar, os torneios de Gira-Vólei, Basquetebol 3x3, Badminton, Futebol e Andebol, dirigidos aos diferentes escalões etários, bem como uma exibição de Patinagem e Dança. Paralelamente, foram ainda dinamizadas outras iniciativas de caráter temático, nomeadamente as comemorações do Halloween e atividades de sensibilização no âmbito da prevenção do cancro da mama.

A diversidade de atividades promovidas ao longo do ano evidencia a preocupação da escola em proporcionar experiências educativas que vão além do contexto formal da sala de aula, incentivando a participação ativa dos alunos na vida escolar. Estas iniciativas constituíram oportunidades para promover hábitos de vida saudáveis, fomentar a prática desportiva, desenvolver competências sociais e reforçar o sentimento de pertença à comunidade educativa, contribuindo simultaneamente para o aumento da motivação e do envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Em colaboração com o núcleo de estágio e com o grupo disciplinar de Educação Física, participei na organização e dinamização de diversas atividades ao longo do ano letivo, nomeadamente da Semana Europeia do Desporto, dos Corta-Matos Escolar e Distrital, do Multiatividades, dos torneios de Futebol, Badminton e Voleibol, da Campanha Solidária promovida pela organização ADRA e do Dia do Agrupamento. A participação nestas iniciativas permitiu-me compreender a importância do trabalho colaborativo na organização de atividades escolares e desenvolver competências relacionadas com o planeamento, a gestão e a dinamização de eventos educativos e desportivos.

De entre todas as atividades desenvolvidas, destaco a Campanha Solidária da organização ADRA e o Dia do Agrupamento, por terem sido aquelas que mais marcaram a minha experiência ao longo do estágio, muito por causa do contacto que tive com as crianças da educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas iniciativas despertaram elevados níveis de motivação e empenho da minha

parte, levando-me a procurar desempenhar todas as tarefas com o maior rigor e dedicação possíveis. A interação com as crianças centrou-se na criação de um ambiente positivo e acolhedor, procurando que todas as atividades fossem vividas de forma divertida e significativa. Paralelamente, procurei dedicar especial atenção às crianças mais reservadas, promovendo pequenos momentos de conversa individual antes ou após as atividades, interessando-me pelo seu dia, pelas suas experiências na escola e pelas relações que estabeleciam com os colegas. Estas interações permitiram criar uma maior proximidade e facilitaram a construção de relações de confiança com as crianças.

5.2 Desporto escolar

Foi neste contexto que, enquanto aluno, construí amizades em diferentes pontos do país e vivi experiências que ainda hoje considero das mais marcantes do meu percurso desportivo, particularmente nas modalidades de atletismo e ténis. A minha participação no Desporto Escolar foi sempre motivada, em grande parte, pela forte componente social que o caracterizava. Por essa razão, quando integrei o Desporto Escolar de Badminton enquanto professor estagiário, um dos meus principais objetivos passou por proporcionar aos alunos essa mesma experiência, mostrando-lhes que este contexto vai muito além da competição, constituindo também um espaço de convívio, cooperação e criação de relações interpessoais. Além disso, foi no Desporto Escolar que me senti mais confortável ao longo de todo o ano letivo, por reconhecer várias semelhanças com o contexto de treino em que já possuía experiência. Neste contexto, existia uma maior flexibilidade na gestão do tempo e dos conteúdos, permitindo-me dedicar mais tempo ao aperfeiçoamento de determinados gestos técnicos ou componentes táticas, sem a pressão de cumprir um programa previamente definido num número limitado de sessões. Da mesma forma, tornou-se possível respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, aprofundando conteúdos com aqueles que já demonstravam um nível de desempenho mais elevado, enquanto continuava a apoiar os restantes na consolidação das aprendizagens mais básicas.

Considero que uma das principais diferenças entre o contexto das aulas de Educação Física e o Desporto Escolar reside na motivação dos alunos. De um modo

geral, os alunos que integram o Desporto Escolar fazem-no por iniciativa própria e com o objetivo de desenvolver as suas competências na modalidade escolhida. Consequentemente, tendem a apresentar níveis mais elevados de empenho, compromisso e disponibilidade para a aprendizagem, facilitando a implementação das tarefas propostas e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Apesar do seu carácter lúdico e da forte componente social, o Desporto Escolar constitui também um contexto privilegiado para o desenvolvimento da vertente competitiva dos alunos e para o aperfeiçoamento das suas competências desportivas. No caso específico do Badminton, o principal objetivo consistia em promover uma evolução contínua das capacidades técnicas, táticas e psicológicas dos alunos, permitindo-lhes representar a escola nas competições com um nível de preparação cada vez mais elevado. Com esse propósito, todos os treinos incluíam um ou mais momentos de jogo formal em situação de 1x1, recorrendo frequentemente a formatos competitivos, como o "Campo Rei". A utilização deste tipo de organização procurava estimular o espírito competitivo dos alunos de forma saudável, incentivando-os a superar-se constantemente e a manter elevados níveis de empenho durante o treino. Simultaneamente, este formato permitia aumentar o número de situações reais de jogo, proporcionando aos alunos oportunidades frequentes para aplicar os conteúdos trabalhados e desenvolver a capacidade de tomada de decisão em contexto competitivo.

Durante o ano letivo apresentei dois grandes desafios, onde acabei por cometer erros. O primeiro consistiu em garantir um equilíbrio entre alunos com níveis de desempenho e faixas etárias distintas. Principalmente no início do deste desafio, encontrei-me algumas vezes em situações em que o exercício elaborado ou era muito complicado a nível técnico ou tático para os alunos menos capazes, ou demasiado fácil para os alunos mais capazes. Para responder a esta heterogeneidade, procurei adaptar continuamente a organização dos treinos onde, entre as soluções adotadas, destaco a divisão dos alunos por níveis de desempenho e a definição de objetivos diferenciados para os alunos mais ou menos capazes, permitindo adequar as tarefas às suas capacidades e potenciar a evolução individual de cada um.

Tal como antecipava, e conforme referido anteriormente, os alunos demonstraram, ao longo de todo o ano letivo, elevados níveis de motivação, empenho e

interesse pela modalidade. O facto de integrarem o Desporto Escolar por iniciativa própria traduziu-se numa participação ativa nas sessões de treino e numa vontade constante de aperfeiçoar as suas competências técnicas, táticas e competitivas. Este contexto proporcionou um ambiente de aprendizagem muito positivo, favorecendo o desenvolvimento dos alunos e contribuindo, simultaneamente, para a consolidação das minhas competências enquanto professor e treinador. A evolução dos alunos tornou-se particularmente evidente com a participação nas competições de Desporto Escolar. Ao longo do ano letivo, foi possível observar uma progressão gradual no seu desempenho competitivo, sobretudo nos alunos que inicialmente apresentavam maiores dificuldades na modalidade, refletida em classificações progressivamente mais favoráveis e numa maior confiança durante os jogos

Apenas comecei a participar nas competições de Desporto Escolar no final do segundo período, tendo acompanhado duas competições ao longo do ano letivo. Esta participação foi possível graças à colaboração dos meus colegas do núcleo de estágio, que asseguraram a lecionação das minhas aulas, uma vez que o horário das competições coincidia com o horário das aulas da turma pela qual era responsável. Esta articulação permitiu-me vivenciar uma componente importante do Desporto Escolar, contribuindo para enriquecer a minha formação enquanto futuro docente. Durante as competições, observei diferenças significativas no comportamento dos alunos quando comparado com o contexto de treino. Alguns demonstravam uma postura mais reservada e cautelosa, consequência da participação num ambiente competitivo desconhecido, contrastando com a atitude mais descontraída, social e expressiva que evidenciavam durante os treinos. Outros, pelo contrário, apresentavam níveis de ativação emocional mais elevados, que, por vezes, se traduziam em comportamentos menos adequados, como manifestações de frustração após uma derrota ou uma necessidade excessiva de se evidenciarem perante colegas de outras escolas. A observação destas diferenças permitiu-me compreender que o contexto competitivo desperta respostas emocionais distintas de aluno para aluno e que, como professor, tenho de estar pronto para lidar com estas. Nestes momentos, a experiência previamente adquirida enquanto treinador revelou-se particularmente importante, permitindo-me gerir as

emoções e os comportamentos dos alunos de forma mais eficaz. Procurei intervir através de conversas individuais, levando os alunos a refletir sobre os seus comportamentos, as suas consequências e a forma como poderiam agir de maneira mais adequada em futuras situações semelhantes. Esta abordagem revelou-se suficiente para resolver as ocorrências, promovendo um ambiente competitivo equilibrado, positivo e favorável ao desenvolvimento pessoal e desportivo dos alunos.

6. Área III- Desenvolvimento profissional através da prática investigativa

6.1 Qualidade de Execução do Exercício na Aptidão Física: O Papel do Empenho e da Motivação dos Alunos

6.1.1 Resumo

Encontrar estratégias que tornem a realização das atividades de aptidão física mais apelativa para os alunos constitui um tema relevante no contexto da Educação Física, mas também noutros contextos relacionados com a prática de atividade física. A sua importância prende-se com o facto de a forma como as atividades são apresentadas influenciar diretamente o envolvimento dos participantes na realização dos exercícios. Quando os alunos não se encontram suficientemente envolvidos, a qualidade de execução das tarefas propostas pode ser comprometida, dificultando o alcance dos objetivos pretendidos e o desenvolvimento da aptidão física. Este estudo pretendia confirmar se a forma de apresentação dos exercícios de aptidão física, nas aulas, influenciava o envolvimento dos alunos e a sua a perceção relativamente ao caráter motivador das atividades para realizar esta com a qualidade de execução pretendida. A metodologia consistiu na apresentação do mesmo exercício de aptidão física através de três formas distintas, distribuídas por três aulas. Em cada aula, foi registada em vídeo a execução do exercício pelos alunos, sendo este sempre o primeiro da sequência de exercícios realizada. Durante a recolha de dados, não foi fornecido qualquer feedback relativamente à qualidade da execução ou ao comportamento dos alunos, de forma a não influenciar o seu desempenho. As gravações foram efetuadas com telemóvel. Após a conclusão da recolha de dados, na aula seguinte, os alunos visualizaram as gravações e responderam a um breve questionário

(ver anexo X), destinado a identificar a forma de apresentação considerada mais apelativa pelos alunos e as razões que justificavam essa preferência. Os vídeos e as respostas ao questionário foram analisados, tendo os resultados indicado que a maioria dos alunos da turma preferiu realizar o exercício sob a forma de jogo pedagógico. No entanto, a maior dinâmica e entusiasmo gerados por esta forma de apresentação, comprovados pelas respostas do questionário estiveram associados a uma menor qualidade de execução do exercício, comparativamente às restantes formas de apresentação. Verificou-se ainda que uma parte significativa da turma (47,4%) manifestou preferência pelas outras duas formas de apresentação. Concluiu-se, assim, que a forma de apresentação do exercício considerada pelos alunos como mais apelativa não correspondeu àquela em que se verificou a melhor qualidade de execução técnica. Os resultados sugerem que atividades percecionadas como mais motivadoras podem favorecer um maior envolvimento e predisposição para a prática, sem que isso se traduza necessariamente numa melhor execução técnica do exercício.

6.1.2 Abstract

Finding strategies that make the performance of physical fitness activities more appealing to students is a relevant topic in the context of Physical Education, but also in other contexts related to the practice of physical activity. Its importance is that the way in which the activities are presented directly influences the involvement of the participants in the performance of the exercises. When students are not sufficiently involved, the quality of execution of the proposed tasks can be compromised, making it difficult to achieve the intended objectives and the development of physical fitness. This study aimed to confirm whether the way physical fitness exercises are presented in class, influenced the involvement of the students and their perception of the motivating character of the activities to carry it out with the desired quality of execution. The methodology consisted of the presentation of the same physical fitness exercise through three different forms, distributed over three classes. In each class, the execution of the exercise by the students was recorded on video, this being always the first of the sequence of exercises carried out. During data collection, no feedback was provided regarding

the quality of execution or the behavior of the students, so as not to influence their performance. The recordings were made with a cell phone. After completing the data collection, in the next class, the students viewed the recordings and answered a brief questionnaire (see annex X), aimed at identifying the form of presentation considered most appealing by the students and the reasons for this preference. The videos and the answers to the questionnaire were analyzed, and the results indicated that most of the students in the class preferred to perform the exercise in the form of a pedagogical game. However, the greater dynamics and enthusiasm generated by this form of presentation, proven by the answers to the questionnaire, were associated with a lower quality of execution of the exercise, compared to the other forms of presentation. It was also found that a significant part of the class (47.4%) expressed a preference for the other two forms of presentation. It was concluded, therefore, that the form of presentation of the exercise considered by the students as more appealing did not correspond to the one in which the best quality of technical execution was verified. The results suggest that activities perceived as more motivating may favor greater involvement and predisposition to practice, without this necessarily translating into a better technical execution of the exercise.

6.2 Introdução

Segundo o FITescola, a aptidão física define-se como “[…] um conjunto de atributos que decorrem da interação do património genético com os hábitos de exercício”. Quanto mais desenvolvidos forem estes atributos, maior será a capacidade de um indivíduo para responder às exigências físicas das diferentes tarefas, refletindo-se num melhor desempenho motor.

Tal como é referido nesta definição, o desenvolvimento da aptidão física resulta da interação entre fatores genéticos e os hábitos de exercício físico adotados ao longo da vida. Neste sentido, a prática regular de atividade física durante a infância e a adolescência assume um papel determinante, uma vez que contribui para o desenvolvimento das capacidades físicas e para a aquisição de hábitos saudáveis que tendem a manter-se na idade adulta, se estes se mantiverem.

Nas primeiras aulas do primeiro período, através da aplicação dos testes FITescola, foi possível observar que os alunos evidenciavam reduzidos níveis de envolvimento e empenho na realização de alguns testes de aptidão física, em particular nos testes de flexões de braços e de abdominais. Esta constatação levou-me a refletir sobre a forma como estes momentos eram apresentados e vivenciados pelos alunos.

Assim, nas aulas seguintes, optei por introduzir jogos pedagógicos, tanto nos momentos de aquecimento como nos momentos específicos dedicados ao desenvolvimento da aptidão física, com o objetivo de analisar se esta estratégia contribuía para tornar a realização dos exercícios mais apelativa para os alunos e promover um maior envolvimento durante a sua execução. Paralelamente, procurei perceber se este maior envolvimento nas tarefas teria impacto no ambiente da turma e na predisposição dos alunos para as restantes atividades da aula. Ambas as observações realizadas nas primeiras semanas de lecionação confirmaram a minha ideologia e suscitaram o interesse em aprofundar esta temática. Assim, e tendo em conta a necessidade de desenvolver uma investigação no âmbito do relatório de estágio, defini como objeto de estudo a relação entre a forma como diferentes estratégias de apresentação dos exercícios de aptidão física eram percecionadas pelos alunos e a qualidade da execução técnica desses exercícios, onde, pretendeu-se compreender se as formas de apresentação consideradas pelos alunos como mais apelativas correspondiam igualmente àquelas em que era observada uma melhor qualidade de execução técnica.

6.3 Enquadramento Teórico

Para uma melhor compreensão do presente estudo e dos resultados obtidos, torna-se pertinente definir o conceito de motivação. Segundo Pintrich e Schunk (2002), a motivação corresponde ao processo psicológico responsável por desencadear e sustentar ações dirigidas para a concretização de determinados objetivos. Neste sentido, a motivação pode ser entendida como a energia que impulsiona o indivíduo a agir, tanto ao nível físico como mental, orientando o seu comportamento para a consecução de um objetivo específico (Chen, 2013).

No contexto do presente estudo, importa compreender que a forma de apresentação dos exercícios constitui apenas um dos vários fatores que poderá influenciar

a motivação dos alunos. Contudo, importa referir que o presente estudo não pretendeu medir diretamente a motivação enquanto constructo psicológico. Procurou, antes, analisar a forma como os alunos percecionaram diferentes estratégias de apresentação do exercício e de que modo essa perceção se relacionou com a qualidade da execução técnica. A motivação para a realização de uma determinada tarefa pode resultar de diferentes fatores, sendo, por isso, fundamental compreender os principais tipos de motivação descritos na literatura. De um modo geral, distinguem-se dois tipos principais de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca caracteriza-se pelo envolvimento numa atividade pelo prazer, interesse ou satisfação inerentes à sua realização (Shang et al., 2022). Por sua vez, a motivação extrínseca refere-se à realização de um comportamento com o objetivo de obter uma recompensa ou alcançar resultados externos à própria atividade (Ryan & Deci, 2000).

Sabendo isto, segundo o MPAM-R (Ryan et al., 1997), a motivação para a prática de atividade física pode resultar de diferentes dimensões, nomeadamente o prazer (Interest/Enjoyment), a competência (Competence), a aparência (Appearance), a condição física (Fitness) e a componente social (Social). Estes diferentes motivos, estão dentro dos dois grandes tipos de motivação. Poderão influenciar o modo como os alunos se envolvem nas tarefas propostas e, consequentemente, a qualidade da execução dos exercícios.

Como referido nos capítulos anteriores, antes da realização do estudo partiu-se da hipótese de que as formas de apresentação do exercício consideradas pelos alunos como mais apelativas poderiam favorecer um maior envolvimento na tarefa e, consequentemente, uma melhor qualidade de execução técnica. No entanto, após a revisão da literatura, tornou-se evidente que a motivação resulta da interação de múltiplos fatores, pelo que a forma de apresentação do exercício poderia não constituir, por si só, um elemento determinante para os níveis de motivação observados.

Segundo a Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (2000) defendem que a qualidade da motivação influencia o envolvimento dos indivíduos nas tarefas, sendo a motivação autónoma, nomeadamente a motivação intrínseca e as formas mais

autodeterminadas de motivação extrínseca, associada a níveis superiores de empenho, persistência e qualidade do desempenho.

De forma semelhante, Shang, Moss e Chen (2022) referem que alunos mais motivados, tanto pelas características da própria tarefa como pelo contexto social que os envolve, tendem a atribuir maior valor às atividades propostas. Consequentemente, demonstram um maior envolvimento no processo de aprendizagem e apresentam um melhor desempenho durante a realização das tarefas.

Em oposição à perspetiva anteriormente apresentada, a Lei de Yerkes-Dodson (1908) defende que a relação entre a ativação do indivíduo e o seu desempenho não é linear. Segundo estes autores, existe um nível ótimo de ativação que favorece o melhor desempenho possível. Quando esse nível é demasiado reduzido, poderá verificar-se falta de envolvimento na tarefa; por outro lado, níveis excessivos de ativação podem comprometer a concentração e a qualidade da execução, conduzindo igualmente a uma diminuição do desempenho.

Esta perspetiva assume particular relevância no contexto do presente estudo, uma vez que permite admitir que estratégias de ensino que aumentem significativamente o entusiasmo e a excitação dos alunos, como a utilização de jogos pedagógicos, poderão promover elevados níveis de envolvimento na tarefa, mas não necessariamente conduzir a uma melhor qualidade de execução dos exercícios.

6.4 Metodologia

Em relação à abordagem metodológica, o presente estudo assumiu predominantemente uma natureza qualitativa, uma vez que procurou compreender a perceção dos alunos relativamente às diferentes formas de apresentação do exercício e interpretar as justificações apresentadas para as suas preferências. Paralelamente, integrou uma componente quantitativa através da aplicação de um questionário, permitindo caracterizar a distribuição das respostas dos participantes.

6.4.1 Contexto e Participantes

Tal como referido anteriormente, o presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A investigação decorreu ao longo de cinco meses, na escola

onde realizei o estágio pedagógico, envolvendo a turma pela qual fui responsável durante todo o ano letivo. A seleção desta turma deveu-se não só à facilidade de integração do estudo no contexto das aulas, mas também ao acompanhamento contínuo dos mesmos alunos, permitindo uma observação mais consistente e adequada aos objetivos da investigação.

Embora nem todos os alunos tenham estado presentes em todos os momentos de recolha de dados, situação que poderá ter influenciado, em alguns casos, os níveis de envolvimento observados durante algumas atividades e a distribuição das respostas ao questionário, participaram no estudo 19 alunos, dos quais 13 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

Relativamente à prática de atividade física extracurricular, seis alunos praticavam modalidades desportivas de forma regular fora do contexto escolar e outros dois realizavam exercício físico com uma frequência de três a quatro vezes por semana. Esta realidade poderá constituir um fator de influência na forma como estes alunos encaram a prática da aptidão física, bem como na importância que lhe atribuem, independentemente da forma de apresentação dos exercícios. Por esse motivo, esta característica da amostra deve ser considerada na interpretação dos resultados obtidos.

De forma a assegurar o cumprimento dos princípios éticos inerentes à investigação, todos os alunos foram previamente informados sobre os objetivos do estudo e sobre os procedimentos de recolha de dados, participando de forma voluntária. Paralelamente, foram elaborados e distribuídos termos de consentimento informado, de modo a garantir que tanto os alunos como os respetivos encarregados de educação tinham conhecimento do estudo e autorizavam a sua participação.

Foi ainda assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos participantes, sendo toda a informação utilizada exclusivamente para fins académicos, no âmbito da elaboração do Relatório de Estágio.

6.4.2 Desenho do Estudo

Numa fase inicial, com o objetivo de comparar o impacto de diferentes formas de apresentação dos exercícios na perceção dos alunos relativamente ao caráter motivador das atividades, decidi introduzir mais duas formas de apresentação: o formato Tabata e o circuito funcional, para além da realização do exercício sob a

forma de jogo pedagógico. Seguidamente, como forma de tornar a observação mais específica e não ter mais variáveis que possam afetar a análise dos dados, um exercício foi escolhido para ser o foco da investigação. Optou-se pela prancha por se tratar de um exercício cuja execução técnica apresenta critérios de êxito claramente definidos e facilmente observáveis, permitindo reduzir a influência de variáveis externas e aumentar a consistência da avaliação.

Após a definição da variável independente principal e de ter realizado o enquadramento teórico do estudo, optou-se por realizar a recolha de dados em três aulas consecutivas. Esta opção metodológica teve como objetivo minimizar a influência de variáveis externas suscetíveis de interferir nos resultados do estudo, como as condições meteorológicas, alterações significativas na rotina escolar ou períodos carga avaliativa diferentes. Deste modo, procurou-se garantir que as diferenças observadas fossem atribuídas, tanto quanto possível, à forma de apresentação do exercício e não a fatores externos.

Importa ainda referir que, embora se tenha procurado controlar as principais variáveis externas, não foi possível controlar diretamente fatores psicológicos individuais, como a motivação inicial dos participantes ou o seu interesse prévio pela prática de exercícios de força, razão pela qual estes aspetos devem ser considerados na interpretação dos resultados.

6.4.2 Instrumentos da Recolha de Dados

Tal como referido anteriormente, o presente estudo apresenta uma abordagem predominantemente qualitativa. Assim, os instrumentos de recolha de dados foram selecionados em função dos objetivos da investigação, recorrendo-se à gravação em vídeo das diferentes situações de prática, à observação assistemática da qualidade de execução dos exercícios e à aplicação de um questionário de resposta aberta aos alunos. A utilização destes instrumentos permitiu analisar não só o comportamento observado durante a realização das tarefas, mas também compreender a perceção dos participantes relativamente às diferentes formas de apresentação dos exercícios.

Para a recolha dos dados, procedeu-se à gravação em vídeo dos três momentos de realização do exercício, recorrendo a um smartphone da marca Xiaomi (modelo RedmiNote 14), com resolução de 1080p. A utilização da gravação em vídeo permitiu observar posteriormente cada execução com maior detalhe, reduzindo a probabilidade de omissão de comportamentos relevantes e aumentando a fiabilidade da análise realizada.

Para analisar a qualidade de execução dos exercícios, recorreu-se à observação sistemática das gravações vídeo, tendo como referência os critérios técnicos previamente definidos para a correta execução do exercício de prancha. A partir desses critérios, procedeu-se à análise da execução de cada aluno, identificando o grau de cumprimento dos elementos técnicos considerados essenciais.

Por fim, foi elaborado um questionário com o objetivo de recolher a perceção dos alunos relativamente às diferentes formas de apresentação do exercício e identificar aquela que consideravam mais motivadora. O questionário era constituído por duas questões: uma de resposta fechada, de escolha múltipla, e outra de resposta aberta.

Na primeira questão, os alunos deveriam indicar qual das três formas de apresentação do exercício (formato Tabata, circuito funcional ou jogo pedagógico) tinham considerado mais motivadora. A segunda questão tinha como objetivo justificar a resposta anterior, permitindo aos participantes explicar os motivos que sustentavam a sua preferência.

A combinação de uma questão de resposta fechada com uma questão de resposta aberta permitiu recolher informação quantitativa acerca das preferências dos alunos e, simultaneamente, compreender os motivos subjacentes às respostas apresentadas, enriquecendo a interpretação dos resultados obtidos.

6.4.3 Procedimentos de análise dos dados

Concluída a recolha dos dados, foi iniciada a análise destes com a observação dos vídeos gravados, de maneira a avaliar a qualidade de execução do exercício, de cada um dos alunos, nas três formas de apresentação deste.

Em cada gravação, os alunos foram observados individualmente, tendo como referência os critérios de sucesso definidos para a correta execução do exercício de prancha: antebraços apoiados no chão; cotovelos posicionados por baixo dos ombros e à largura destes; tronco, bacia e pescoço alinhados e paralelos ao chão; membros inferiores em extensão; bacia sem afundamento; e costas sem arqueamento.

A análise foi realizada de forma sistemática, avaliando, numa primeira fase, o cumprimento de cada um dos critérios técnicos e, posteriormente, a qualidade global da execução do exercício. Após esta avaliação, procedeu-se à comparação da execução do mesmo aluno nas três formas de apresentação do exercício, com o objetivo de identificar em qual delas apresentou a melhor e a pior qualidade de execução. Para tal, foi efetuada a contagem do número de erros técnicos observados em cada situação, sendo essa análise posteriormente complementada por uma apreciação global da qualidade da execução do exercício.

Relativamente ao questionário, as respostas à questão de escolha múltipla foram organizadas e contabilizadas de acordo com a preferência demonstrada pelos alunos relativamente às três formas de apresentação do exercício.

No que respeita à questão de resposta aberta, procedeu-se a uma análise de conteúdo de caráter descritivo. Para tal, foram realizadas várias leituras das respostas dos participantes, com o objetivo de identificar os principais motivos que justificaram a opção assinalada na primeira questão. Posteriormente, as respostas foram agrupadas em categorias de acordo com as semelhanças entre as ideias apresentadas pelos alunos, facilitando a análise e a interpretação dos resultados.

Por fim, procedeu-se à comparação entre os dados obtidos através da análise das gravações e os resultados do questionário. Esta comparação permitiu verificar se a forma de apresentação do exercício considerada pelos alunos como mais apelativa correspondia àquela em que apresentaram uma melhor qualidade de execução. Desta forma, foi possível analisar se as formas de apresentação do exercício consideradas pelos alunos como mais motivadoras correspondiam igualmente àquelas em que era observada uma melhor qualidade de execução técnica.

6.5 Resultados

6.5.1 Gravações

Relativamente à análise das gravações, a observação sistemática realizada permitiu, como foi referido anteriormente, avaliar a qualidade de execução de cada aluno, individualmente, em cada uma das três formas de apresentação do exercício. Na Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3 está representada toda esta avaliação, através dos erros técnicos realizados por cada aluno.

Tabela 1. *Erros técnicos observados na execução da prancha no formato Tabata*

Aluno	Cotovelos por baixo e à largura dos ombros	Flexão dos Joelhos	Perda do Alinhamento Corporal	Total de erros
Aluno 1				0
Aluno 2				0
Aluno 3		x	x	2
Aluno 4			x	1
Aluno 5				0
Aluno 6		x	x	2
Aluno 7				0
Aluno 8			x	1
Aluno 9				0
Aluno 10			x	1
Aluno 11			x	1
Aluno 12				0
Aluno 13			x	1
Aluno 14			x	1
Aluno 15			x	1
Aluno 16			x	1
Aluno 17				0
Aluno 18				0

Como é possível observar na Tabela 1, foram registados doze erros técnicos nos dezoito alunos que participaram nesta fase do estudo, correspondendo a uma média de 0,67 erros por aluno. O erro técnico mais frequente foi a perda do alinhamento corporal, contabilizando dez ocorrências, representando a principal dificuldade observada durante a execução do exercício. A flexão dos joelhos foi identificada em dois alunos, enquanto não se verificaram erros relacionados com o apoio dos antebraços no solo.

Verificou-se ainda que oito alunos (44,4%) realizaram o exercício sem apresentar qualquer erro técnico, demonstrando uma execução tecnicamente correta de acordo com os critérios de sucesso previamente definidos.

Tabela 2. *Erros técnicos observados na execução da prancha no formato Jogo Pedagógico*

Aluno	Cotovelos por baixo e à largura dos ombros	Flexão dos Joelhos	Perda do Alinhamento Corporal	Total de erros
Aluno 1	x		X	2
Aluno 2			x	1
Aluno 3	X	x	x	3
Aluno 4	x		x	2
Aluno 5			X	1
Aluno 6			x	1
Aluno 7				0
Aluno 8				0
Aluno 9				0
Aluno 10			x	1
Aluno 11				0
Aluno 12	x		X	2
Aluno 13			x	1
Aluno 14				0
Aluno 15				0
Aluno 16				0
Aluno 17				0

Aluno 18			x	1

No que diz respeito à execução da prancha no formato de jogo pedagógico, foram registados um total de 15 erros técnicos nos 18 alunos presentes na aula, correspondendo a uma média de 0,83 erros por aluno. À semelhança do observado no formato Tabata, a perda do alinhamento corporal foi o erro técnico mais frequente, verificando-se em 10 ocorrências. Foram ainda identificados quatro erros relacionados com o posicionamento dos cotovelos relativamente aos ombros e um erro correspondente à flexão dos joelhos.

Apesar de o número total de erros técnicos ter sido superior ao observado no formato Tabata, verificou-se que nove alunos (50,0%) realizaram o exercício sem qualquer erro técnico, correspondendo a mais um aluno do que na condição anterior.

Tabela 3. *Erros técnicos observados na execução da prancha no formato Circuito Funcional*

Aluno	Cotovelos por baixo e à largura dos ombros	Flexão dos Joelhos	Perda do Alinhamento Corporal	Total de erros
Aluno 1				0
Aluno 2				0
Aluno 3				0
Aluno 4				0
Aluno 5				0
Aluno 6			x	1
Aluno 7				0
Aluno 8				0
Aluno 9			x	1
Aluno 10				0
Aluno 11		x		1
Aluno 12			x	1
Aluno 13			X	1

Aluno 14				0
Aluno 15			X	1
Aluno 16				0
Aluno 17			X	1

Por fim, foi no formato de circuito funcional que se verificou o menor número de erros técnicos e a maior proporção de alunos sem erros técnicos. Embora nesta condição tenha participado menos um aluno do que nas duas anteriores, foram registados apenas sete erros técnicos nos 17 alunos avaliados, correspondendo a uma média de 0,41 erros por aluno.

À semelhança das restantes condições, a perda do alinhamento corporal foi o erro técnico mais frequente, contabilizando seis ocorrências. Foi ainda identificado um caso de flexão dos joelhos, não se tendo observado erros relacionados com o posicionamento dos cotovelos relativamente aos ombros.

Ao contrário do observado no formato Tabata e no jogo pedagógico, nenhum aluno apresentou mais do que um erro técnico durante a execução do exercício. Verificou-se ainda que 10 alunos (58,8%) realizaram a prancha sem qualquer erro técnico, representando a maioria dos participantes e o melhor resultado entre as três formas de apresentação do exercício.

Após a análise de todas as gravações, foi possível verificar que, dos três erros técnicos analisados, apenas o erro relativo ao posicionamento dos cotovelos em relação aos ombros não foi observado em todas as formas de apresentação do exercício. Em contrapartida, a perda do alinhamento corporal constituiu o erro técnico mais frequente nas três condições experimentais, registando um total de 26 ocorrências, o que corresponde a 76,5% do total de erros observados. Estes resultados evidenciam que a manutenção do alinhamento corporal representou a principal dificuldade técnica dos alunos durante a execução da prancha, independentemente da forma de apresentação do exercício.

A comparação entre as três formas de apresentação do exercício evidenciou diferenças na qualidade técnica da execução da prancha. O jogo pedagógico foi a

condição em que se observou o maior número de erros técnicos, seguido do formato Tabata, enquanto o circuito funcional apresentou o menor número de erros registados.

No entanto, a análise do número de alunos que realizaram o exercício sem qualquer erro técnico revelou uma tendência distinta. Embora o jogo pedagógico tenha apresentado o maior número total de erros, foi também nesta condição que se observou um maior número de alunos sem erros técnicos relativamente ao formato Tabata (9 e 8 alunos, respetivamente). O circuito funcional destacou-se novamente, apresentando o maior número de alunos que executaram corretamente o exercício (10 alunos).

6.5.2 Questionário

Tal como referido no capítulo anterior, a análise das respostas ao questionário foi dividida em duas partes: a análise das respostas à questão de escolha múltipla e a análise das respostas à questão de desenvolvimento.

A Figura 4 apresenta a distribuição das respostas dos alunos relativamente à sua preferência pela forma de apresentação do exercício, correspondente à questão de escolha múltipla: *"Em qual dos métodos/tipos de treino sentiste-te mais motivado para realizar o exercício?"*

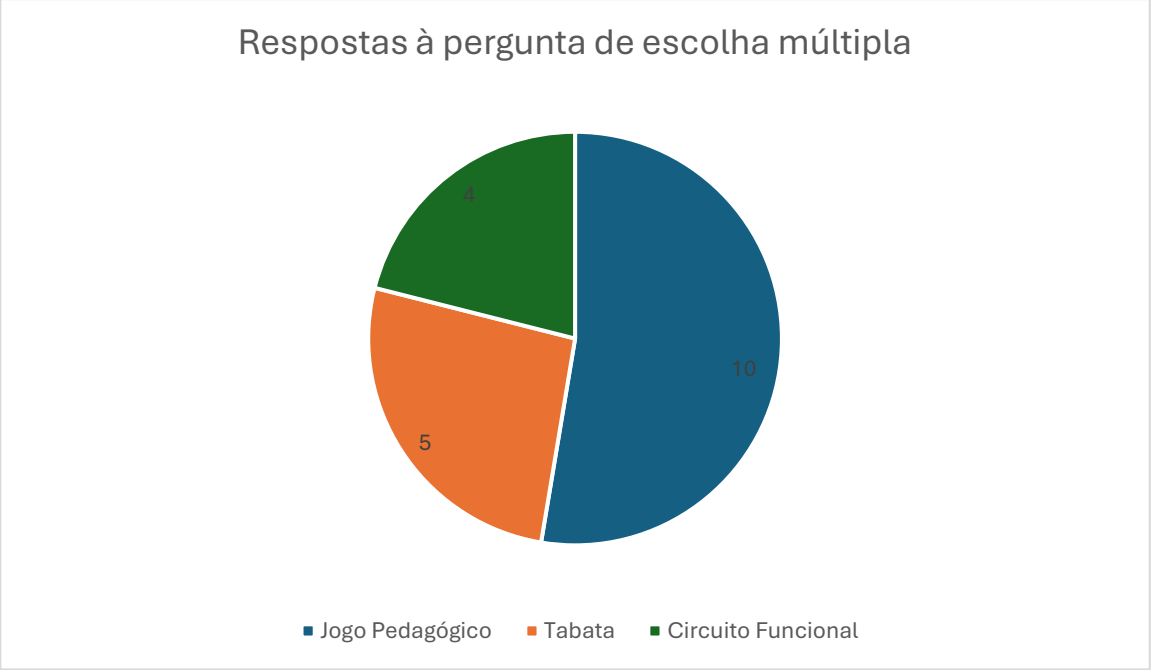


Figura 4 - Distribuição das respostas dos alunos à questão de escolha múltipla sobre a forma de apresentação do exercício considerada mais motivadora.

Através destes resultados foi possível verificar que 52,6% dos alunos (n = 10), correspondendo à maioria dos participantes, identificaram o jogo pedagógico como a forma de apresentação do exercício considerada mais motivadora, para realizar a prancha. Relativamente às restantes opções, 26,3% dos alunos (n = 5) selecionaram o formato Tabata, enquanto 21,1% (n = 4) indicaram o circuito funcional como a sua preferência.

Os resultados evidenciam uma preferência dos participantes pelo jogo pedagógico relativamente às restantes formas de apresentação do exercício, verificando-se que mais de metade da turma identificou esta condição como a mais motivadora para a realização da prancha.

No que diz respeito às respostas à questão de desenvolvimento, estas foram agrupadas de acordo com a semelhança das ideias apresentadas pelos alunos, dando origem a diferentes categorias, representadas nas Figuras 5, 6 e 7.

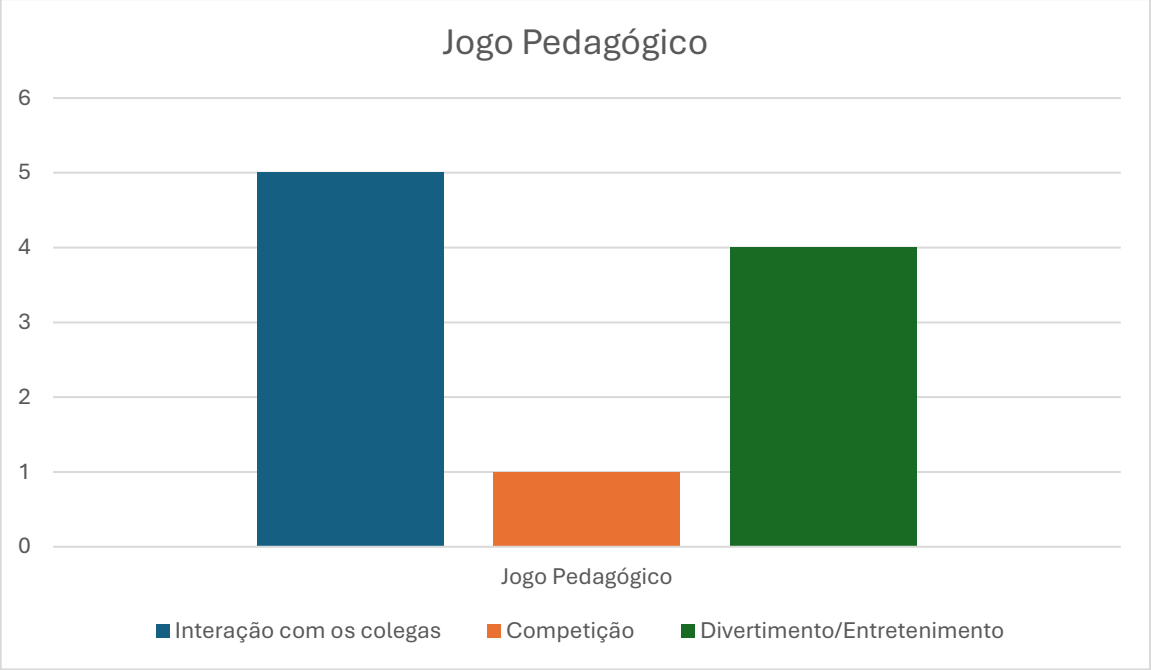


Figura 5 - Categorias das justificações apresentadas pelos participantes que identificaram o jogo pedagógico como a forma de apresentação do exercício mais motivadora.

Os resultados apresentados na Figura 5 evidenciam que as categorias mais frequentemente referidas pelos participantes que escolheram o jogo pedagógico foram a interação com os colegas (n = 5) e o divertimento/entretenimento (n = 4). Verificou-se ainda que, em cinco respostas, estas duas categorias surgiram em simultâneo, evidenciando que vários participantes associaram a sua preferência por esta forma de apresentação do exercício à conjugação destes dois fatores. A componente da competição foi referida por apenas um participante como principal justificação para a sua escolha.

De forma geral, as justificações apresentadas pelos participantes centram-se maioritariamente em fatores relacionados com a interação social e o carácter lúdico da atividade.

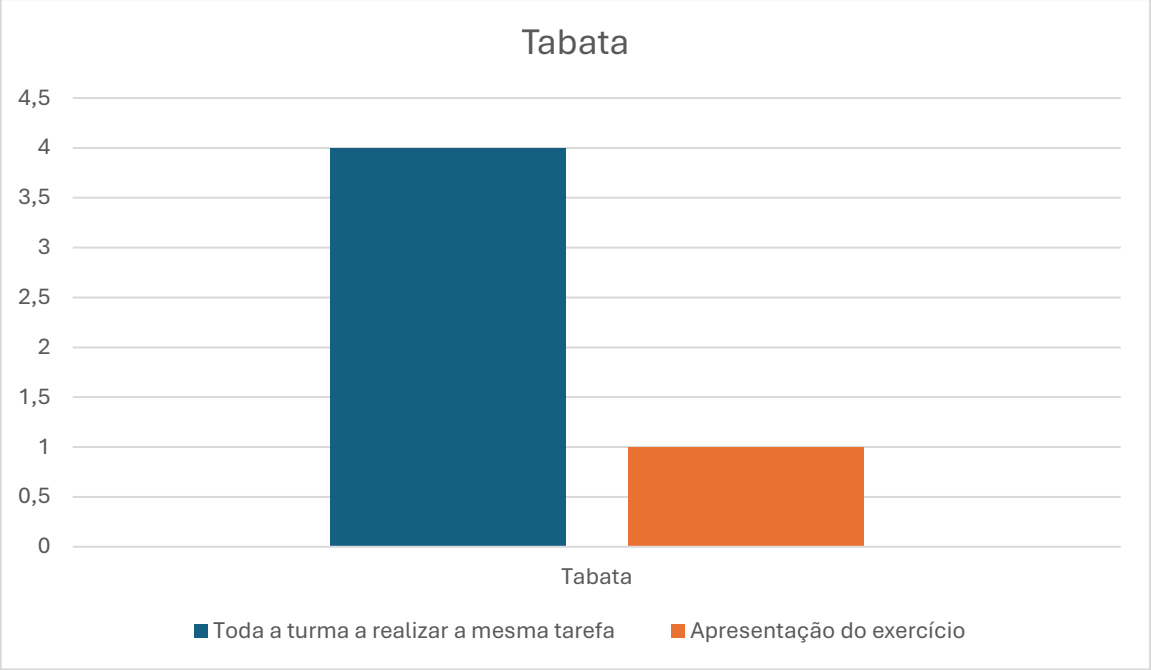


Figura 6 - Categorias das justificações apresentadas pelos participantes que identificaram a tabata como a forma de apresentação do exercício mais motivadora.

Como é possível observar na Figura 6, os cinco participantes que identificaram o Tabata como a forma de apresentação do exercício mais motivadora apresentaram apenas duas categorias de justificação. A categoria mais frequente, referida por quatro participantes, correspondeu ao facto de toda a turma realizar o exercício em simultâneo. A segunda categoria, mencionada por apenas um participante, relacionou-se com a forma de organização e apresentação da tarefa.

Verifica-se, assim, que a maioria dos participantes que preferiu o formato Tabata justificou a sua escolha com aspetos relacionados com a realização simultânea da tarefa por toda a turma.

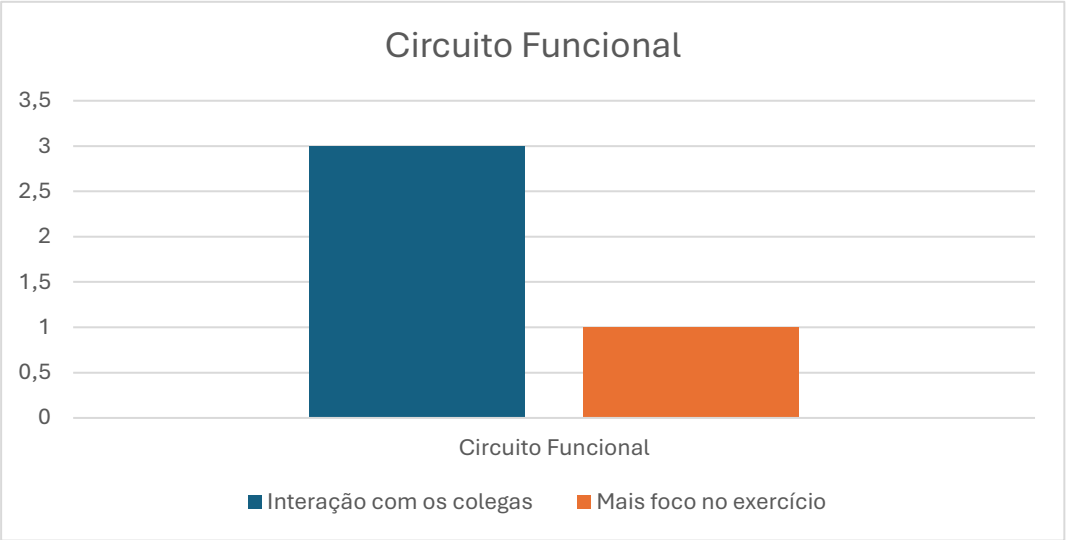


Figura 7 - Categorias das justificações apresentadas pelos participantes que identificaram o circuito funcional como a forma de apresentação do exercício mais motivadora.

Relativamente às justificações apresentadas pelos quatro participantes que identificaram o circuito funcional como a forma de apresentação do exercício mais motivadora, verificou-se igualmente a existência de apenas duas categorias de resposta. A categoria mais frequente correspondeu à interação com os colegas, sendo referida por três participantes. Nas respostas destes alunos, esta categoria esteve associada ao facto de realizarem a tarefa em grupos mais reduzidos, geralmente constituídos pelos colegas com quem mantinham maior proximidade. A segunda categoria, mencionada por apenas um participante, relacionou-se com um maior foco na execução do exercício durante a realização da tarefa.

Assim, os resultados evidenciam que a preferência pelo circuito funcional esteve maioritariamente associada a fatores relacionados com a organização da tarefa e com a interação entre os participantes.

6.6 Discussão

Concluída a apresentação dos resultados, torna-se pertinente discutir a relação entre a forma de apresentação do exercício, o envolvimento percecionada pelos participantes e a qualidade técnica da execução da prancha. Para tal, serão ana-

lisados os resultados obtidos através da observação sistemática e do questionário, estabelecendo a sua relação com a literatura científica e com os objetivos definidos para o presente estudo.

Relativamente às perceções dos participantes sobre as diferentes formas de apresentação do exercício, os resultados do questionário revelaram que a maioria (52,6%) identificou o jogo pedagógico como a forma de apresentação do exercício preferida. As justificações apresentadas pelos alunos evidenciaram que esta preferência esteve maioritariamente associada à interação com os colegas e ao caráter lúdico da atividade. Embora o presente estudo não tenha medido diretamente a motivação dos alunos, estes resultados podem ser interpretados à luz da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000). Segundo os autores, contextos que promovem relações interpessoais positivas e experiências percebidas como agradáveis tendem a favorecer a satisfação da necessidade psicológica de relacionamento, um dos fatores associados ao desenvolvimento de formas mais autodeterminadas de motivação. Neste sentido, é possível que as características do jogo pedagógico tenham proporcionado condições mais favoráveis ao envolvimento dos alunos na tarefa, ainda que essa relação não tenha sido diretamente avaliada neste estudo.

Ainda relativamente à motivação, os resultados obtidos corroboram parcialmente as conclusões de Shang, Moss e Chen (2022). Os autores defendem que contextos de aprendizagem que despertam maior interesse e valorização da tarefa tendem a favorecer um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. No presente estudo, esta perspetiva parece verificar-se ao nível do envolvimento percecionado pelos participantes, uma vez que a maioria identificou o jogo pedagógico como a forma de apresentação do exercício preferida, justificando essa preferência sobretudo pela maior interação com os colegas e pelo caráter lúdico da atividade.

Contudo, quando a análise deixa de se centrar exclusivamente as preferências manifestadas pelos participantes e passa a considerar, em simultâneo, os resultados da observação da qualidade técnica da execução e do questionário, verifica-se uma realidade distinta. Apesar de o jogo pedagógico ter sido identificado pela maioria dos participantes como a forma de apresentação do exercício preferida, foi também nesta condição que se registou o maior número de erros técnicos

durante a execução da prancha. Em contrapartida, o circuito funcional, apesar de ter sido a forma de apresentação menos escolhida pelos alunos, apresentou o menor número de erros técnicos e a maior percentagem de execuções sem qualquer erro.

Estes resultados sugerem que, no contexto do presente estudo, a preferência dos alunos por uma determinada forma de apresentação do exercício não se traduziu, necessariamente, numa melhor qualidade técnica da sua execução. Assim, a hipótese inicial de que forma de apresentação mais valorizada pelos participantes, conduziria automaticamente a uma melhor execução da tarefa não foi confirmada pelos resultados obtidos.

As respostas dos participantes evidenciaram que a interação com os colegas constituiu o principal fator associado à preferência pelo jogo pedagógico. Contudo, quando estes resultados são analisados em conjunto com a observação das gravações, é possível admitir que essa mesma interação possa ter funcionado, em alguns momentos, como um fator de distração durante a execução da prancha.

Esta hipótese é sustentada pelas observações realizadas durante a análise dos vídeos, nas quais foram identificadas situações em que a interação com outros colegas ou a observação da execução destes coincidiu com a perda do alinhamento corporal por parte de alguns participantes. Embora estas situações não tenham ocorrido em todos os casos, os resultados sugerem que a interação social, poderá também ter comprometido a concentração necessária para uma execução técnica correta do exercício.

Em contrapartida, no circuito funcional, a organização dos alunos em grupos mais reduzidos (três a quatro elementos) poderá ter favorecido uma maior concentração durante a execução do exercício. Esta interpretação é suportada por uma das respostas ao questionário, na qual um dos participantes referiu que este formato lhe permitia manter um maior foco na realização da prancha. Este fator poderá explicar, pelo menos em parte, a melhor qualidade técnica observada nesta condição.

Para além disso, é possível que o menor número de elementos por grupo tenha reduzido a interferência de estímulos externos durante a execução da tarefa.

Acresce ainda o facto de a estação correspondente à prancha se encontrar próxima da posição ocupada pelo professor, o que poderá ter aumentado a perceção de supervisão por parte dos alunos. Ainda que esta relação não tenha sido diretamente avaliada, esta proximidade poderá ter contribuído para uma maior concentração e para um comportamento mais ajustado durante a realização do exercício, refletindo-se na menor ocorrência de erros técnicos observada no circuito funcional.

Tendo em consideração os resultados obtidos, a sua interpretação aproxima-se da Lei de Yerkes-Dodson (1908). Segundo estes autores, o desempenho não aumenta de forma linear com o aumento da estimulação, existindo um nível ótimo de ativação que favorece a execução da tarefa. Quando esse nível é ultrapassado, o desempenho tende a diminuir.

No contexto do presente estudo, é possível que o ambiente mais social, dinâmico e estimulante proporcionado pelo jogo pedagógico tenha aumentado o envolvimento percecionado pelos participantes, mas também o número de estímulos presentes durante a realização da tarefa. Consequentemente, alguns alunos poderão ter reduzido a concentração necessária para manter a correta execução técnica da prancha, o que poderá explicar o maior número de erros técnicos observado nesta condição.

Desta forma, os resultados sugerem que, embora o jogo pedagógico tenha sido a forma de apresentação preferida pelos participantes, o aumento da estimulação associado à interação social poderá ter ultrapassado o nível ótimo necessário para uma execução técnica eficaz, aproximando-se da relação proposta por Yerkes e Dodson (1908).

Importa ainda salientar que a perda do alinhamento corporal foi o erro técnico observado com maior frequência nas três formas de apresentação do exercício. Este resultado sugere que, independentemente da forma como a tarefa foi apresentada, a manutenção do alinhamento postural constituiu a principal dificuldade técnica dos participantes durante a execução da prancha.

Uma possível explicação para este resultado poderá estar relacionada com a resistência muscular necessária para manter o correto alinhamento corporal ao longo de toda a execução do exercício. Por outro lado, não se pode excluir a hipótese de um maior número ou de uma maior qualidade de feedback corretivo

por parte do professor poder contribuir para reduzir este tipo de erro. No entanto, estas interpretações não foram diretamente avaliadas no presente estudo e, por isso, devem ser encaradas apenas como hipóteses explicativas.

Em síntese, os resultados do presente estudo sugerem que forma de apresentação do exercício, por si só, não se traduz, necessariamente, numa melhor qualidade técnica da execução do exercício. No entanto, estes resultados também não permitem concluir que níveis mais elevados de envolvimento prejudiquem o desempenho técnico. Assim, a relação entre o envolvimento na tarefa e a qualidade de execução revela-se mais complexa do que uma simples relação direta entre estas duas variáveis.

Os resultados obtidos indicam que esta relação poderá ser influenciada por diversos fatores, como a forma de organização da tarefa, o nível de concentração exigido, a interação entre os alunos e outras características do contexto de aprendizagem. Neste sentido, torna-se fundamental que o professor conheça as características individuais dos seus alunos e procure criar estratégias pedagógicas que promovam um equilíbrio entre o envolvimento na tarefa, a concentração e a exigência técnica necessária à sua correta execução.

6.7 Conclusão

O presente estudo procurou compreender se a forma de apresentação de um exercício de aptidão física influência a preferência dos alunos e se essa preferência se reflete na qualidade da execução técnica da tarefa. Para responder a esta questão, foram comparadas três formas distintas de apresentação da prancha: jogo pedagógico, Tabata e circuito funcional. Esta comparação foi realizada recorrendo à observação sistemática de gravações que apresentavam a execução técnica do exercício em questão e à análise das perceções dos alunos relativamente às diferentes formas de apresentação, através de um questionário.

Os resultados obtidos permitiram concluir que a forma de apresentação do exercício influencia a forma como os alunos percecionam e valorizam a tarefa. O jogo pedagógico foi claramente a condição preferida pela maioria dos participantes, sendo esta preferência justificada sobretudo pelo divertimento causado pela atividade e pela interação com os colegas. Estes resultados reforçam a importância

de criar contextos de aprendizagem motivadores, capazes de aumentar o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

Porém, não foi na forma de apresentação identificada pela maioria dos participantes como a preferida que se verificou uma melhor qualidade de execução do exercício. Aliás, foi nesta que se encontraram o maior número de erros técnicos. Pelo contrário, o circuito funcional, embora tenha sido a opção menos escolhida pelos participantes, apresentou a melhor qualidade de execução.

Estes resultados sugerem que a forma de apresentação mais valorizada pelos alunos nem sempre corresponde àquela que proporciona uma melhor execução técnica. Os resultados sugerem que variáveis como a organização da tarefa, a quantidade de estímulos presentes, a interação entre os alunos, a necessidade de concentração e o contexto de realização poderão assumir um papel determinante nesta relação. Neste contexto, os resultados sugerem que a dinâmica mais social e lúdica do jogo pedagógico poderá ter introduzido um maior número de estímulos durante a realização da tarefa, comprometendo a concentração necessária para uma correta execução técnica do exercício.

Importa ainda reconhecer algumas limitações do presente estudo. Primeiramente e de forma mais relevante, é possível reconhecer que o presente estudo não avaliou diretamente a motivação dos participantes através de um instrumento validado. Assim, as interpretações relacionadas com este construto basearam-se nas preferências manifestadas pelos alunos relativamente às diferentes formas de apresentação da tarefa e nas justificações apresentadas no questionário. Consequentemente, qualquer relação estabelecida entre motivação e qualidade da execução deve ser interpretada com prudência, constituindo uma hipótese explicativa e não uma relação empiricamente demonstrada. Em segundo lugar, o reduzido número de participantes limita a generalização dos resultados obtidos. Em terceiro lugar, a investigação incidiu apenas sobre um exercício de aptidão física, pelo que a motivação demonstrada pelos alunos poderá ter sido influenciada pelas características específicas da prancha e não apenas pela forma como esta foi apresentada.

Acresce ainda o facto de não ter sido possível controlar todas as variáveis externas suscetíveis de influenciar a qualidade da execução, como as diferenças indi-

viduais ao nível da condição física, da capacidade de concentração ou da interação entre os participantes. Por último, embora o tempo de realização do exercício tenha sido controlado nas condições de Tabata e circuito funcional, o mesmo não aconteceu no jogo pedagógico, o que poderá ter influenciado quer a motivação dos alunos, quer a qualidade técnica da execução observada nesta condição.
Em síntese, o presente estudo permitiu concluir que diferentes formas de apresentação de um mesmo exercício de aptidão física para a realização deste constitui um fator importante para promover o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Contudo, os resultados demonstraram que esse envolvimento, por si só, não garante uma melhor qualidade técnica da execução do exercício.

Neste sentido, cabe ao professor planear e implementar situações de aprendizagem que promovam um equilíbrio entre o caráter envolvente da atividade, os níveis de concentração exigidos pela tarefa e a exigência técnica necessária à sua correta execução. Só através desse equilíbrio será possível criar contextos de aprendizagem que promovam, simultaneamente, o envolvimento dos alunos, o desenvolvimento das suas competências motoras e uma aprendizagem eficaz e significativa.

6.8 Referências

Pintrich, P., Schunk, D. (2002). Motivation in education: Theroy, research, and applications. 2. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Retrieved from Chen, A. (2013) Top 10 Research Questions Related to Children Physical Activity Motivation. Res Q Exerc Sport. Dec;84(4):4417. doi: 10.1080/02701367.2013.844030. PMID: 24592774; PMCID: PMC5708137.

Chen A. (2013). Top 10 research questions related to children physical activity motivation. Res Q Exerc Sport. Dec;84(4):441-7. doi: 10.1080/02701367.2013.844030. PMID: 24592774; PMCID: PMC5708137.

Shang C, Moss AC, Chen A. (2023) The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. J Sport Health Sci. 12(1):52-64. doi:

10.1016/j.jshs.2022.01.003. Epub 2022 Jan 18. PMID: 35051641; PMCID: PMC9923428.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology, 28*(4), 335–354.

Yerkes, R.M. and Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. J. Comp. Neurol. Psychol., 18: 459-482. https://doi.org/10.1002/cne.920180503

FITescola. (2015). Prancha. https://www.youtube.com/watch?v=3TN0d4EBWmk

7. Reflexão Final: A Construção da Minha Identidade Docente

Começo por reconhecer que, apesar de a ingenuidade com que iniciei este estágio ter sido progressivamente substituída por uma visão mais realista da profissão docente, acredito que ela acabará por surgir novamente no futuro. À medida que ganho experiência e confiança nas competências desenvolvidas ao longo deste ano, é natural que sinta que estarei preparado para enfrentar com facilidade os desafios que vierem a surgir, que vá conseguir refletir rapidamente sobre os meus erros e que me vá conseguir adaptar a qualquer situação que me colocarem. Foi esta confiança e o pensamento que sempre tive em competição de eu consigo ultrapassar tudo se me esforçar, que me levou também a acabar a licenciatura e todos os outros desafios antes deste.

O estágio reforçou-me que os erros que cometo são formas de aprendizagem e de evolução e ensinou-me que não consigo colocar todas as minhas energias em todas as oportunidades que aparecem à minha frente se não encontrar um equilíbrio entre elas. Os professores à minha volta desenvolveram em mim uma postura mais exigente e crítica quando esta estava apagada.

Como referi na introdução, a visão e o objetivo principal continuam a ser os mesmos. Formar pessoas responsáveis, empenhadas, curiosas, autónomas, responsáveis, competentes e capazes de comunicar, cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas. Por isso, procuro cada vez mais refletir como as minha ações e decisões possam afetar tudo isto. Quero continuar a aprender com todas as pessoas que me rodeiam, sejam elas colegas de profissão, outros profissionais da área da educação ou da atividade física, alunos ou a minha própria família. Acredito que cada pessoa, através das suas experiências, perspetivas e conhecimentos, pode contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional.

Concluo por lembrar uma recompensa que recebi na última aula do período dos meus alunos. Esta continha uma camisola com uma fota de toda a turma comigo e no momento da entrega eles explicaram que, depois de descobrirem que eu não ia ficar na escola, queriam que eu levasse para casa uma lembrança de toda a turma. Construí uma relação com estes adolescentes de 16, 17 e 18 anos, que me fez confirmar que quero continuar a fazer isto para sempre.

8. Referências

- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. (2024). Programa Territórios de Intervenção Prioritária. TEIP | Direção-Geral da Educação
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS. (2022) Projeto Educativo 2022-2025. Projeto Educativo 2022-2025 – AEP
- Associação dos Trabalhadores da Educação. (2017). MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO - ATE
- FITESCOLA. (2017). Aptidão Física. FITescola | Aptidão Física

9. Anexos

Anexo I – Cronograma das Modalidades

Ano Letivo		10º ano			11º ano			12º ano		
Período		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Área das Atividades Físicas	FUTEBOL			7						11
	VOLEIBOL				14				7	
	BASQUETEBOL	14						14		
	ANDEBOL			10			10			
	GIN. SOLO									
	GIN. APAR									
	ACROBÁTICA	10								
	VELOCIDADE	5						4		
	BARREIRAS							8		
	ESTAFETAS		5		6					
	S. ALTURA									
	S. COMPRIMENTO									
	LANÇAMENTO					6				
	DANÇA		6		8				6	
	BADMINTON		10			10			11	
	ORIENTAÇÃO					5				
	JOGOS TRADICIONAIS									4
	TORNEIOS INTRA/INTERTURMA MODALIDADES DIVERSAS	3		3	4	5	4	5	3	1
AF	APTIDÃO FÍSICA TRABALHADO AO LONGO DO ANO	4	6	0	4	4	0	5	4	0
AC	CONHECIMENTOS		3	3		2	4		2	4
	AULAS	36	30	23	36	32	18	36	33	20
	RESERVAS	6	6	4	6	4	6	6	3	4
	TOTAL AULAS	42	36	27	42	36	24	42	36	24

Anexo II – Unidade Didática

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO ESCOLAS DE PEDROUÇOS	Plano de aula Nº										
	Data										
	Dia da semana										
	Espaço										
	Duração										
	Nº de aula										
	Nível Elementar										
CAPACIDADES – TÉCNICA E TÁTICA (JOGOS E EXERCÍCIOS)											
CAPACIDADES – APTI. FÍSICA											
CONHECIMENTOS											
ATITUDES											
Avaliação Diagnóstica ↓											
Avaliação Sumativa ↓											

Anexo III – Avaliação após cada Unidade Didática

TEMA: Nome: _____ Ano/Turma: _____ Nº: _____

AVALIAÇÃO FORMATIVA - AVALIA OS TEUS CONHECIMENTOS - Assinala a opção correta com um (X)

-

1ª Resposta	Correção	

-

1ª Resposta	Correção	

-

1ª Resposta	Correção	

Como correu a Aula?

Avalia com um (X) em cima da expressão



Anexo IV – Reflexão do Professor

Reflexão

Ano/Turma:	Aula nº
Modalidade – Função didática	

Anexo V – Categoria dada a um avião de papel



Anexo VI – Folha dada aos alunos da Avaliação Diagnóstica ou Formativa

"Do Compromisso à (Co)Responsabilização"

Disciplina:	Educação Física
Unidade Didática:	
Nome do Aluno:	
Ano e Turma:	
Avaliação:	Diagnóstica/Formativa

Escala	
Avaliação Diagnóstica e Formativa (Patamares de Qualidade)	
Não desistas, vais conseguir	
Estás quase a conseguir	
Geralmente, consegues cumprir	
Muitas vezes, consegues cumprir	
Consegues cumprir sempre muito bem	

RUBRICA		Patamar Qualitativo		Patamar Classificativo (nível 0 a 20)
Aprendizagens Essenciais	**Critérios**	**Avaliação Diagnóstica**	**Avaliação Intermédia (Formativa)**	**Autoavaliação**
Destreza Motora				
Conhecimento da Modalidade				
Cooperação, Cordialidade e Fair Play				
	Média			

Os Professores

_____

_____

Data: ____ / ____ / _____

O Aluno

_____

Data: ____ / ____ / _____

O Encarregado de Educação

_____

Data: ___ / ___ / _____

Anexo VII – Folha de Divisão dos Alunos por Grupos após Avaliação Diagnóstica

Unidade Didática de ...

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

Nível ...

AE –

Escala	Descritores (patamares de qualidade)
	
	
	
	
	

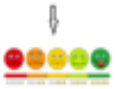
Grupos de Nível

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

Anexo VIII – Avaliação dos Alunos ao Professor

Medição do Impacto da Atividade

Ano	Turma	Modalidade abordada	Data

Assinala com uma seta ↓ a tua resposta 

A escala utilizada é a seguinte:



1	O Professor conseguiu manter os alunos atentos e interessados nas atividades?	
2	Participaste ativamente nas atividades?	
3	Os recursos/exercícios utilizados nas atividades cativaram-te?	
4	Cumpriste as atividades no tempo proposto?	
5	Sugestões de melhoria para as próximas aulas	
6	Apreciação global	

Anexo IX – Rubrica das Avaliações

Av. Sumativa e Auto Avaliação (Patamares classificativos)		Av. Diagnóstica e Formativa (Patamares de Qualidade)	
Nível 1	0 a 5	Não desistas vais conseguir	
Nível 2	6 a 9	Estás quase a conseguir	
Nível 3	10 a 13	Geralmente, consegues cumprir	
Nível 4	14 a 17	Muitas vezes, consegues cumprir	
Nível 5	18 a 20	Consegues cumprir sempre muito bem	

CRITÉRIOS	Aprendizagens Essenciais (AE)	Rubrica	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA				
			1	2	3	4	5
Média							

Anexo X – Questionário Usado no Estudo

Nome: ..... Nº..... Data .....

1- Em qual dos métodos/tipos de treino sentiste-te mais motivado para realizar o exercício?

A. Tabata

B. Circuito Funcional

C. Jogo pedagógico

2- Porquê?