

PARTICIPAÇÃO ATIVA E ENTUSIASTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS VOZES DOS ALUNOS SOBRE O IMPACTO DAS ABORDAGENS DE ENSINO CENTRADAS NO ALUNO

ACTIVE AND ENTHUSIASTIC PARTICIPATION IN PHYSICAL EDUCATION: STUDENTS' VOICES ON THE IMPACT OF STUDENT-CENTRED APPROACHES

PARTICIPACIÓN ACTIVA Y ENTUSIASTA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: VOCES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL IMPACTO DE LOS ENFOQUES CENTRADOS EN EL ALUMNO

Mariana Vieira¹ [0009-0004-4613-8942]

Isabel Mesquita² [0000-0001-5985-9686]

Patrícia Coutinho³ [0000-0002-9182-4448]

¹CIFI2D, Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport, Faculty of Sport, University of Porto, Portugal, up201902303@up.pt

²CIFI2D, Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport, Faculty of Sport, University of Porto, Portugal, imesquita@fade.up.pt

³CIFI2D, Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport, Faculty of Sport, University of Porto, Portugal, pcoutinho@fade.up.pt

Resumo

O presente estudo teve como objetivo dar voz a alunos do ensino secundário relativamente ao impacto das abordagens de ensino centradas no aluno no tipo de participação e no nível de entusiasmo nas aulas de Educação Física. Aplicou-se um *teaching experiment* desenvolvido por uma professora estagiária nas unidades didáticas de Ginástica de Solo e Andebol, envolvendo a implementação de abordagens centradas no professor e abordagens centradas no aluno. A recolha de dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas em sede de grupo focal com os alunos e o diário reflexivo da professora estagiária, obtendo uma triangulação metodológica dos dados. Recorreu-se a procedimentos de análise temática para análise dos dados. No primeiro semestre, promoveu-se uma transição gradual de um ensino centrado no professor para práticas mais autónomas e participativas. No segundo semestre, privilegiaram-se as abordagens centradas no aluno. Os resultados evidenciaram que as abordagens centradas no aluno promoveram uma participação mais ativa, entusiástica e responsável por parte dos alunos, bem como maior autonomia, cooperação entre pares e uma compreensão mais profunda dos conteúdos, gerando um maior gosto pelas aulas. Este estudo reforça, assim, a importância das abordagens centradas no aluno para uma aprendizagem mais significativa e sustentada na Educação Física.

Palavras-chave: Abordagens de ensino centradas no aluno, *teaching experiment*, aprendizagem ativa, entusiasmo, participação ativa.

Abstract

The present study aimed to give voice to secondary school students regarding the impact of student-centered teaching approaches on the type of participation and level of enthusiasm in Physical Education classes. A teaching experiment was conducted by a preservice teacher within the instructional units of Floor Gymnastics and Handball, involving the implementation of both teacher-centered and student-centered approaches. Data collection included semi-structured focus group interviews with students and the reflective journal of the preservice teacher, allowing for methodological triangulation. Thematic analysis procedures were used to examine the data. In the first semester, a gradual transition was promoted from a teacher-centered approach to more autonomous and participatory

practices. In the second semester, the teaching was predominantly based on student-centered approaches. The results showed that student-centered approaches fostered more active, enthusiastic, and responsible student participation, as well as greater autonomy, peer cooperation, and a deeper understanding of the content, resulting in increased enjoyment of the lessons. This study reinforces the importance of student-centered approaches in promoting more meaningful and sustained learning in Physical Education.

Keywords: Student-centered approaches, teaching experiment, active learning, enthusiasm, active participation.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo dar voz a los estudiantes de secundaria respecto al impacto de los enfoques de enseñanza centrados en el alumno sobre el tipo de participación y el nivel de entusiasmo en las clases de Educación Física. Se llevó a cabo un experimento docente realizado por un profesor en formación dentro de las unidades instruccionales de Gimnasia de Piso y Balonmano, que incluyó la implementación de enfoques centrados tanto en el profesor como en el alumno. La recogida de datos incluyó entrevistas semiestructuradas en grupos focales con los estudiantes y el diario reflexivo del profesor en formación, permitiendo una triangulación metodológica. Se utilizaron procedimientos de análisis temático para examinar los datos. En el primer semestre se promovió una transición gradual de un enfoque centrado en el profesor hacia prácticas más autónomas y participativas. En el segundo semestre, la enseñanza se basó predominantemente en enfoques centrados en el alumno. Los resultados mostraron que los enfoques centrados en el alumno fomentaron una participación estudiantil más activa, entusiasta y responsable, así como una mayor autonomía, cooperación entre compañeros y una comprensión más profunda del contenido, resultando en un aumento del disfrute de las clases. Este estudio refuerza la importancia de los enfoques centrados en el alumno para promover un aprendizaje más significativo y sostenido en Educación Física.

Palabras-clave: enfoques centrados en el alumno, teaching experiment, aprendizaje activo, entusiasmo, participación activa

INTRODUÇÃO

As abordagens de ensino constituem orientações pedagógicas que auxiliam o professor na promoção e exponenciação dos resultados de aprendizagem nos alunos (Metzler, 2017). No domínio da Educação Física (EF), a investigação tem-se centrado na análise dos efeitos da aplicação de abordagens centradas no professor (ACP) e abordagens centradas no aluno (ACA), procurando compreender de que forma estas influenciam o processo de ensino-aprendizagem (E-A), o envolvimento dos alunos e os resultados educativos alcançados (Hastie & Mesquita, 2016).

As ACP constituem uma orientação tradicional e autocrática, na qual o professor assume o papel central, controlando as decisões pedagógicas e organizacionais, com um ensino diretivo que tende a promover uma postura mais passiva dos alunos (Mesquita & Graça, 2009). Em contraste, as ACA colocam os alunos no centro do processo educativo, incentivando a sua participação ativa no próprio processo de E-A. O professor assume um papel de facilitador num ambiente que promove a colaboração, a reflexão crítica e a construção conjunta do conhecimento (Hastie, Ojeda & Luquin 2011). As ACA têm vindo a ser valorizadas porquanto promovem o desenvolvimento de alunos criativos, autónomos, capazes de resolver problemas e tomar decisões (Silva et al., 2024). Entre os modelos mais representativos das ACA destacam-se o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 1994), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016) e o Ensino dos Jogos Para a Compreensão (EJPC) (Bunker & Thorpe, 1982).

O MAC (Dyson & Casey, 2016) assenta em cinco princípios estruturantes que orientam a dinâmica cooperativa, nomeadamente a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora face a face, o desenvolvimento de competências sociais e o processamento de grupo (Dyson & Casey, 2016). Estes princípios asseguram que os alunos trabalham em conjunto para alcançar objetivos comuns, mantendo a responsabilidade individual, e promovem a reflexão crítica sobre o funcionamento e eficácia do grupo, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e eficaz. Esta abordagem favorece não só o desenvolvimento de competências motoras,

mas, igualmente, de competências pessoais e sociais. Diversos estudos têm evidenciado os efeitos positivos do MAC no processo de E-A em EF, associando-o a níveis superiores de entusiasmo, envolvimento e motivação nas aulas, resultado do papel ativo que os alunos assumem na construção da sua própria aprendizagem (Casey & Goodyear, 2015; Dyson & Casey, 2016; Bessa et al., 2019; Farias et al., 2020a).

O MED (Siedentop, 1994) foi desenvolvido para recriar as principais características do contexto desportivo formal, no qual as tarefas de aprendizagem são cuidadosamente organizadas para enfatizar o trabalho cooperativo e as experiências de interação entre pares. Este modelo destaca-se pela estruturação organizacional das aulas, pelo desenvolvimento de alunos desportivamente competentes e entusiásticos, e pela criação de um ambiente de aprendizagem autêntico, estando estas premissas baseadas em seis características da cultura desportiva (Siedentop, 1994), nomeadamente a criação de uma época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo de resultados, o clima festivo e a existência de um evento culminante. A competição confere um elemento central, sendo promovida a organização de equipas heterogéneas e estáveis ao longo do tempo, com ênfase numa componente festiva (Graça & Mesquita, 2009).

O EJPC (Bunker & Thorpe, 1982) confere uma abordagem baseada no jogo que integra o ensino das habilidades técnicas na compreensão tática dos jogos. Para além do ensino centrado no jogo, este modelo assenta em princípios como a modificação das tarefas em função do nível dos alunos, o questionamento estratégico e a ênfase na tomada de decisão (Harvey & Jarret, 2014; Barba-Martín et al., 2020). O grande objetivo situa-se no desenvolvimento de alunos mais autónomos, reflexivos e capazes de transferir aprendizagens para diferentes contextos de jogo (Bunker & Thorpe, 1982). Os estudos indicam que o EJPC contribui significativamente para o aumento do prazer pela prática, do envolvimento e da participação, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, da tomada de decisão, do conhecimento declarativo e da compreensão do jogo (Harvey & Jarrett, 2014; Barba-Martín et al., 2020; Hastie & Mesquita, 2016).

Apesar dos benefícios identificados na aplicação das ACA, a literatura revela que muitos professores, principalmente os professores estagiários (PE), manifestam resistência à sua aplicação, que decorre, em grande parte, das dificuldades associadas à transição de um ensino mais tradicional (centrado no professor) para abordagens mais centradas no aluno, bem como da perceção da necessidade de controlo e disciplina da turma (Harvey & Jarret, 2014). Assim, torna-se relevante compreender como os PE experienciam e operacionalizam as ACA, numa fase inicial da sua prática pedagógica, frequentemente marcada por desafios, inseguranças e dilemas que influenciam significativamente a sua formação e identidade profissional (Queirós, 2014).

Neste enquadramento, o *teaching experiment* (Steffe & Thompson, 2000) constitui uma estratégia metodológica adequada para investigar os processos de E-A em contextos reais, articulando teoria e prática numa perspetiva simultaneamente de formação e investigação. Esta abordagem visa compreender o desenvolvimento da aprendizagem através da implementação intencional e sistemática de práticas pedagógicas, permitindo ao investigador intervir no ambiente educativo com objetivos definidos (Steffe & Thompson, 2000). Ao focar-se na interação entre professor, alunos e conteúdos, possibilita não apenas a análise do impacto das estratégias de ensino, mas também a compreensão dos significados atribuídos pelos alunos às experiências de aprendizagem (Steffe & Thompson, 2000). Assume, assim, particular relevância na formação inicial de professores, ao promover a experimentação, a reflexão crítica e o ajustamento da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a construção de conhecimento pedagógico.

Adicionalmente, a investigação desenvolvida até à data tem vindo a privilegiar a perspetiva dos professores na implementação das ACA na disciplina de EF (Luguetti et al., 2024). Contudo, compreender a perspetiva dos alunos acerca das suas experiências formativas e avaliar a relevância pedagógica destas abordagens revela-se igualmente importante. Dar voz aos alunos assume particular relevância, sobretudo quando se pretende compreender se as ACA potenciam a sua participação ativa e a adoção de uma atitude entusiástica, responsável e comprometida no contexto das aulas de EF. Em conformidade, o presente estudo centra-se na análise das perceções de alunos do ensino secundário sobre o impacto das ACA no tipo de participação e no nível de entusiasmo nas aulas de EF, a partir de um *teaching experiment* conduzido por uma PE.

1 MATERIAIS E MÉTODOS

1.1 Desenho do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido através da aplicação de um *teaching experiment*, uma abordagem metodológica que combina a implementação intencional de estratégias pedagógicas e a modelação das respostas dos alunos (Steffe & Thompson, 2000). Esta modelação contínua das respostas dos alunos é essencial para construir uma compreensão coerente e progressiva do seu desenvolvimento ao longo do tempo. A primeira autora assumiu o duplo papel de professora e investigadora, conduzindo intencionalmente a intervenção pedagógica e monitorizando, de forma sistemática e reflexiva, o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos ao longo do processo (Steffe & Thompson, 2000). Dada a sua natureza reflexiva e interventiva, este estudo adotou uma metodologia qualitativa, assente no paradigma interpretativo, que valoriza a compreensão das experiências e perceções dos participantes em contextos naturais (Denzin & Lincoln, 2018). Procurou-se explorar em profundidade as interpretações que os alunos atribuem à sua participação nas aulas de EF, no âmbito da aplicação de três modelos de ensino centrados no aluno: MED, MAC e EJPC. A investigação qualitativa, ao focar-se nas experiências e na construção de conhecimento dos envolvidos, revelou-se particularmente adequada para captar a complexidade das interações pedagógicas e das dinâmicas motivacionais envolvidas.

1.2 Participantes

Participaram neste estudo doze alunos (seis rapazes e seis raparigas), com média de idades de 15 anos, os quais frequentam o 10.^o ano do ensino secundário. A seleção dos participantes recorreu ao método de amostragem por conveniência (Sarstedt et al. 2018), considerando a disponibilidade e interesse dos alunos em participar, bem como a sua capacidade de expressar, de forma espontânea, vivências relacionadas com a aula de EF. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento informado, que esclarecia os objetivos de estudo, os procedimentos envolvidos, a garantia do anonimato e a natureza voluntária da participação, permitindo o abandono do estudo a qualquer momento.

A PE, responsável pela implementação do *teaching experiment*, encontrava-se a realizar o estágio profissional em EF tendo-lhe sido atribuída a respetiva turma para lecionação, a qual acompanhou ao longo de um ano letivo. A equipa de investigação era constituída por investigadores especializados em Pedagogia do Desporto, com conhecimento aprofundado sobre os modelos de ensino em EF, assegurando o acompanhamento crítico das interpretações da professora-investigadora ao longo do processo.

1.3 *Teaching Experiment*

A intervenção pedagógica decorreu ao longo do ano letivo 2023-2024, durante 38 aulas de EF, com sessões de 45 e 90 minutos, distribuídas por duas aulas semanais, nas unidades didáticas (UD) de Ginástica de Solo (GS) e Andebol (ANB), lecionadas entre janeiro e abril de 2024. No primeiro semestre, foi implementada a UD de GS (7 aulas e 90 minutos e 15 aulas de 45 minutos), inicialmente com recurso a ACP, especificamente ao MID, assegurando, numa fase inicial, a segurança dos alunos e o domínio técnico da modalidade. À medida que se verificaram progressos no desempenho motor dos alunos, promoveu-se uma transição gradual para uma abordagem centrada no aluno, através da aplicação do MAC, com os seguintes objetivos: (i) promover o envolvimento ativo dos alunos; (ii) transferir progressivamente uma maior responsabilidade para os próprios alunos; e (iii) fomentar a sua autonomia na definição dos níveis de trabalho individual e coletivo. No final do primeiro semestre e ao longo do segundo semestre, foi lecionada a modalidade de ANB (14 aulas de 90 minutos e 2 aulas de 45 minutos), exclusivamente com recurso a ACA, concretamente o MED e o EJPC, com os seguintes objetivos: (i) aprofundar as interações sociais entre os alunos; (ii) expandir a partilha de responsabilidades no ensino, promovendo o ensino entre pares; e (iii) desenvolver o espírito crítico de equipa e a competência no trabalho colaborativo. De salientar que a intervenção pedagógica foi sendo ajustada de forma contínua ao longo do processo, em função das observações da PE e da evolução das dinâmicas de aprendizagem em aula, o que reforça o carácter reflexivo, adaptativo e formativo inerente ao *teaching experiment*. A tabela 1 fornece uma visão geral das estratégias pedagógicas implementadas nos dois semestres letivos, distinguindo a aplicação das ACP e das ACA.

Tabela 1

Características dos modelos de ensino adotados

Modelo	Características	Características utilizadas	Tarefas	Conteúdo desportivo
MID	<ul style="list-style-type: none"> Modelo autocrático, ensino linear e analítico (Carnine et al., 2004). Professor no centro do processo (Metzler, 2017). 	<p>Ensino orientado para as habilidades técnicas;</p> <p>Guiado pelo professor: processo e estrutura da aprendizagem;</p> <p>Professor fornece instruções e explicações detalhadas, feedbacks e correções (Metzler, 2017).</p>	<p>Instrução com recurso a pequenos Grupos em estações de repetição de elementos gímnicos.</p> <p>Aulas planeadas com o objetivo de aquisição das habilidades necessárias.</p> <p>Instrução, feedback, explicação das ajudas na GS (apenas a demonstração de alguns elementos com ajuda dos alunos).</p>	GS
MAC	<ul style="list-style-type: none"> Envolvimento ativo dos alunos. Constituído por 5 elementos: interdependência positiva, habilidades sociais apropriadas, interação face a face promotora, responsabilidade individual e processamento em grupo, que foram identificados como críticos (Casey, & Goodyear, 2015). Desenvolvimento da capacidade de cooperar e lidar com potenciais conflitos e ideias divergentes. 	<p>Habilidades sociais adequadas;</p> <p>Pequenos grupos, Responsabilidade democrática;</p> <p>Responsabilidade individual.</p>	<p>Situações de aprendizagem que promovam a comunicação, compreensão e cooperação.</p> <p>Feedback entre-pares, inter-ajuda nas tarefas, e negociação de participação</p> <p>Trabalho individual em tarefas para desenvolver as próprias habilidades, e contribuem para o objetivo da equipa de forma individual.</p>	GS
EJPC +	<ul style="list-style-type: none"> Foco na descoberta guiada: praticante procura soluções para as situações-problema com ajuda do professor (Graça e Mesquita, 2009). Contextualização das habilidades técnicas (Bunker & Thorpe, 1982). 	<p>Jogos reduzidos e modificados;</p> <p>Problema tático como centro organizador de tarefas de aprendizagem;</p> <p>Uso predominante do questionamento;</p> <p>Envolvimento cognitivo, tarefas baseadas no jogo e nos problemas.</p> <p>6 recursos principais</p>	<p>4x4 e 5x5</p> <p>Superioridade numérica/inferioridade (4 x 3+GR; 5 x 4+GR)</p> <p>O conteúdo técnico/tático resulta da identificação e resolução de problemas pelos alunos</p> <p>Estimular a reflexão tática dos alunos durante o trabalho em grupo, projetar soluções para os problemas, apoiar os alunos quando eles estiverem sem ideias ou a necessitar de ajuda, ter acesso aos seus pensamentos sobre o processo de E-A.</p>	ANB
MED	<ul style="list-style-type: none"> Atribuídas responsabilidades aos alunos nas diversas tarefas da aula, envolvendo-os ativamente no processo de aprendizagem. Construção do conhecimento de forma cognitiva e socialmente ativa (Siedentop, 1994) Experiência de participação autêntica e significativa (jogos). Competição como uma ferramenta educacional, (Metzler, 2017). 	<p>Competição formal</p> <p>Registo de resultados</p> <p>Desempenho de papéis</p>	<p>Temporadas, equipas persistentes (Identidade da equipa: cores das equipas, nome personalizado), competição formal com alinhamento instrucional com o processo E-A, manutenção de registos, festividade, evento culminante</p> <p>Torneios; Mapa da competição e resultados; Árbitros</p>	

1.4 Recolha e análise dos dados

A recolha de dados integrou duas fontes de dados qualitativos, nomeadamente a informação emergente da realização de entrevistas com os alunos e o diário reflexivo da PE. As entrevistas, de natureza semiestruturada, foram conduzidas em grupos focais pela PE, em dois momentos distintos ao longo do ano letivo. No final do primeiro semestre, correspondendo à conclusão da UD de GS, realizou a primeira ronda de entrevistas (dois grupos focais, cada um com seis elementos), permitindo identificar temas relevantes que guiaram as seguintes intervenções pedagógicas. O segundo momento de recolha ocorreu no decurso do segundo semestre, após a conclusão da UD de ANB, recorrendo à mesma composição dos grupos. Os grupos foram constituídos de forma a garantir heterogeneidade quanto ao género, empenho e desempenho motor, mas equilíbrio relativamente ao nível da comunicação e compreensão dos conteúdos, com o objetivo de potenciar a interação e assegurar a qualidade das contribuições. Cada sessão teve uma duração aproximada de 30 minutos.

O diário reflexivo da PE constituiu a segunda fonte de dados. A sua elaboração iniciou-se em setembro e prolongou-se até junho. O registo incluiu descrições pormenorizadas das experiências vividas, dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas para os superar, integrando momentos de reflexão na ação (durante a prática), sobre a ação (após a prática) e reflexão sobre a reflexão na e sobre a ação (em preparação para futuras intervenções), de acordo com o modelo de reflexão profissional de Schön (1987). Este processo permitiu à PE desenvolver uma prática pedagógica mais consciente, crítica e adaptativa.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise Temática (Braun & Clarke, 2012). Inicialmente, o investigador familiarizou-se profundamente com os dados e transcrevendo-os, sendo uma fase essencial para identificar padrões iniciais e compreender o contexto global. Posteriormente, procedeu-se a uma codificação dedutiva e indutiva, realizada linha a linha, gerando códigos descritivos e interpretativos diretamente a partir dos dados. Na terceira fase, os códigos foram agrupados em potenciais temas com base em semelhanças, representando conceitos recorrentes. A quarta fase implicou a revisão e o refinamento desses temas, garantindo coerência interna e fidelidade aos dados originais. Na quinta fase, os temas foram definidos e nomeados com clareza, incluindo subtemas e articulações com quadros teóricos ou literatura relevante. Por fim, construiu-se uma narrativa coerente e significativa apresentando os temas em relação aos objetivos do estudo.

1.5 Rigor metodológico

O rigor metodológico foi assegurado através de estratégias desenvolvidas para reforçar a robustez do processo de investigação (Lincoln & Guba, 1985). Em primeiro lugar, recorreu-se a uma triangulação metodológica dos dados, através da articulação entre diferentes fontes, (entrevistas de grupo focais e o diário reflexivo da PE), permitindo uma análise mais integrada e profunda do objetivo do estudo. Em segundo lugar, promoveram-se discussões regulares com a equipa de investigação, composta por especialistas em Pedagogia do Desporto e metodologia de investigação qualitativa, que acompanharam criticamente as decisões analíticas e interpretativas ao longo de todo o processo, minimizando, assim, o risco de viés do investigador neste procedimento.

2 RESULTADOS

1º semestre: "De Espectadores a Protagonistas: A Transformação do Papel do Aluno na EF"

O ensino da GS iniciou-se com uma ACP, especificamente através do MID, dado que a prioridade pedagógica inicial consistia em assegurar a segurança dos alunos, tendo em conta o potencial risco associado à execução técnica da modalidade. "Se estou a lecionar e eles tem de aprender os elementos gímnicos vou ser mais autocrática e usar o MID, mas à medida que eles vão evoluindo e não precisam tanto da minha intervenção, posso incluir outros modelos mais centrados no aluno, como por exemplo o MAC." (DR 7, 12 outubro). À medida que se verificava uma evolução no desempenho técnico dos alunos, foi promovida uma progressiva descentralização do foco do professor, incentivando a autonomia dos alunos através da organização de grupos de trabalho cooperativo. "Para a próxima aula vou colocar menos um grupo, mas mais um colchão nas estações, para conseguir ter mais tempo em cada estação para exercitar, para tentar ensinar as ajudas necessárias para os alunos aplicarem em aula e conseguirmos depois introduzir o MAC na GS." (DR 7, 11 outubro).

Os alunos identificaram algumas limitações associadas ao MID, sobretudo ao nível da dinâmica das aulas e do seu envolvimento nas tarefas propostas. As sessões foram frequentemente percebidas como menos interativas e com reduzida estimulação da participação ativa: “um bocado mais paradas (...) os professores não estavam lá a tentar, claro que estavam a ajudar, mas se calhar não tanto ali assim.” (Bárbara, FG2). Além disso, os alunos criticaram a organização das tarefas em estações, associadas a uma sensação de repetição e monotonia: “Era tipo vários grupos de 4, e cada um fazia um de cada vez, faziam a cambalhota à frente e depois vinha o outro fazer cambalhota à frente. Era sempre isso.” (Tiago, FG1). Deste modo, os alunos apresentam uma perceção de desmotivação e passividade aquando da utilização das ACP, particularmente em contextos com baixa variabilidade nas atividades e com pouca margem para iniciativa dos alunos.

O MAC foi inicialmente introduzido em tarefas de baixa complexidade, como a prática dos elementos gímnicos previamente aprendidos com o apoio dos colegas, o que se traduziu num aumento visível do envolvimento dos alunos. O recurso a esta abordagem contribuiu para a reorientação do planeamento da PE na fase seguinte da UD, centrando-se na construção autónoma das sequências gímnicas para fins de avaliação. Os alunos manifestaram perceções positivas relativamente ao grau de autonomia, da liberdade de escolha, da tomada de decisão e do envolvimento ativo na construção da aprendizagem, aspetos facilitados pelo MAC, contrastando-as com os modelos mais autocráticos: “não me lembro de fazer uma coreografia, é do género agora façam a cambalhota durante 5 minutos. Não tínhamos a independência de agora vão escolher estes elementos que vocês sabem fazer, para fazer a vossa coreografia” (André, FG1). A transferência de responsabilidade foi considerada pelos alunos como uma participação ativa na construção do seu conhecimento relativo à GS, o que suscitou entusiasmo e alegria: “Consegui fazer coisas que eu não sabia que conseguia fazer (...) E eu gostei da minha evolução” (Fábio, FG2).

O aumento da responsabilidade atribuída aos alunos potenciou o seu envolvimento e a sua motivação, traduzindo-se num maior investimento no desenvolvimento das suas capacidades, dentro e fora do contexto letivo. Este processo contribuiu para o reforço do sentimento de superação pessoal, como exemplifica o testemunho de Leandro: “Senti evolução desde o momento em que comecei a treinar também fora, tipo eu sempre treinei em casa e cheguei a treinar a espargata” (Leandro, FG2).

A autonomia progressiva atribuída aos alunos promoveu um maior empenho nas aulas, refletido no envolvimento com os pares e na partilha de responsabilidades. Como refere Maria: “Ensinarão-nos a fazer as ajudas”, o que permitiu “ajudar os outros” e levou os alunos “a fazer mais vezes” (Maria, FG4). A introdução das ajudas entre pares foi percebida como promotora de um “ambiente de prática mais ativo, mais dinâmico e mais produtivo” (Ricardo, FG4). Esta perceção é, também, corroborada no diário reflexivo da PE: “Sinto que o nosso trabalho está a ser bem desenvolvido, centrado no aluno, no processo e nos seus objetivos. As aulas de GS seguiram um MID no início, mas terminaram com um MAC que resultou numa maior coesão da turma” (DR, 9 fevereiro 2024).

À medida que o MAC foi sendo progressivamente implementado, os alunos começaram a reconhecer que a responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos de aprendizagem lhes era, em grande parte, atribuída. A Joana, por exemplo, destacou a mudança na estrutura da aula: “no início do semestre era mais ‘vamos fazer isto, vamos ensinar-vos a fazer isto’. Agora é muito mais treino livre porque, já sabemos, já temos o básico” (FG2). João acrescentou que, com o avanço da unidade, a intervenção do professor passou a incidir, sobretudo, em aspetos técnicos específicos, evidenciando um maior controlo por parte dos alunos sobre o processo: “no fim falavam o que tínhamos que corrigir. Detalhes mínimos” (FG2).

As características estruturantes do MAC revelaram-se potenciadoras do envolvimento dos alunos, promovendo um aumento das interações sociais, da autonomia, do entusiasmo e do gosto pelas aulas de EF, tal como evidencia Maria: “Mas é diferente, depois temos a possibilidade de adaptar. O facto de poder ter independência, de fazer a nossa própria sequência também” (Maria, FG2). Alguns alunos sentiram, ainda, que o trabalho em grupo, mais precisamente a interajuda (importância do outro na própria aprendizagem), os ajudava a apreenderem melhor e de forma mais significativa “tu estás neste grupo e fazes esta sequência, se não conseguires os outros do próprio grupo podem ajudar” (Catarina, FG1). As estratégias pedagógicas usadas aumentaram os sentimentos de interdependência positiva, conquistas pessoais, capacidade de realizar as habilidades e entreajuda (entre estudantes de diferentes níveis de habilidade), de forma a atingirem os seus objetivos individuais e coletivos: “nunca conseguia, mas depois ao ver os outros a conseguirem, eu comecei a pensar ‘ah se eles conseguem, então vou fazer para conseguir, também’. Eu não quero ficar para trás.” (Andreia, FG4).

2º semestre: As ACA como veículo para alunos comprometidos, responsáveis e com prazer pelas aulas de EF

Na UD de ANB, o planejamento considerou, desde o início, as ACA e o ensino do jogo: “os próprios alunos já enumeraram alguns pontos de contraste, nomeadamente: não realizarmos tantos exercícios tecnicistas, ensinarmos a partir do jogo ou de tarefas baseadas no jogo, não os colocarmos a jogar por jogar, abordando os conteúdos que queremos que eles tenham em conta no momento. É importante para mim, enquanto futura professora, compreender se as abordagens utilizadas são relevantes para eles e de que forma.” (DR, 9 fevereiro 2024).

A utilização do MED conjuntamente com o EJPC valorizou o conhecimento adquirido sobre a modalidade, para além do foco exclusivo na sua capacidade de jogo, aspetos estes que foram destacados pelos alunos: “Temos mais conhecimentos sobre os desportos” (Catarina, FG3). “Conhecendo, se calhar técnicas mais diferentes, mais inovadoras” (Bárbara, FG4).

O formato de aprendizagem proposto pelo EJPC, centrado na resolução de problemas em contextos de jogo, foi percebido pelos alunos como relevante e aplicável, o que promoveu a participação em atividades com significado contextual e estimulou a aquisição de conhecimentos técnicos e táticos fundamentais para a prática da modalidade: “Temos que saber mais coisas para trabalhar em grupo, saber que só podes dar 3 passos, saber as regras.” (Fábio, FG4). Os alunos reconheceram a pertinência dos conteúdos lecionados no âmbito do EJPC, particularmente no que diz respeito à compreensão do jogo enquanto sistema dinâmico, em contraste com abordagens mais fragmentadas ou técnicas: “Agora aprendemos através do jogo em si. Assim vamos saber aplicar quando chegarmos ao jogo” (Cátia, FG3) (...) “Porque quando era só passe-passe, se eu só treinar aquilo, eu depois chego ao jogo, vou ser pior no jogo com todas as outras dinâmicas” (Joana, FG3).

Esta perceção de aprendizagem significativa foi corroborada no diário reflexivo da PE, que registou progressos no conhecimento dos alunos em função da utilização de tarefas baseadas no jogo: “devemos manter a abordagem, com as tarefas baseadas no jogo e formas de jogo reduzidas, pois os alunos demonstram evolução no seu conhecimento da modalidade” (DR, 23 fevereiro 2024). A comparação entre o EJPC e as ACP foi evidente nos discursos dos alunos, que relataram práticas anteriores descontextualizadas e com reduzida compreensão tática: “Jogávamos, só jogava.” (Tiago, FG3). Em contraste, os construtos táticos trabalhados no EJPC permitiram-lhes interpretar e aplicar os princípios do jogo de forma mais eficaz: “Não fazíamos 2x1, 3x1, como fazemos agora.” (Leandro, FG4). Esta mudança foi particularmente salientada por Fábio, ao recordar práticas tradicionais sem enquadramento pedagógico claro: “Eu lembro-me um professor, dizia “façam passes de um lado ao outro e depois façam jogo”, e nós fazíamos, só que nós não percebíamos nada daquilo, então a bola não saía do meio-campo” (Fábio, FG4).

Os alunos salientaram a importância da definição de objetivos tangíveis e da explicação clara do propósito das tarefas, considerando estes aspetos fundamentais para atribuir sentido à prática e evitar uma abordagem meramente mecânica ou descontextualizada. Como referiu a Andreia: “dizem estamos a fazer isto, porque isto, não é só, façam” (FG4). A maioria dos participantes destacou, ainda, a relevância da contextualização das aprendizagens como fator motivador e estruturante do processo de E-A. Ricardo exemplificou esta lógica ao comparar diferentes momentos das unidades didáticas: “Aprendemos coisas necessárias para depois fazermos. Como na GS, fizemos aqueles elementos separados para a nossa sequência no ANB estamos a treinar, tipo a defesa e o ataque para depois conseguirmos aplicar isso nos jogos” (Ricardo, FG4).

Adicionalmente, os alunos demonstraram apreço pelo suporte estruturado recebido ao longo do seu envolvimento em atividades de avaliação e resolução de problemas, o que reforçou a sua perceção de autonomia e relevância da aprendizagem. Com a aplicação de estratégias de ensino centradas no aluno, articuladas com práticas de avaliação coerentes com essa abordagem, os participantes referiram uma mudança na forma como experienciavam as aulas de EF: “Não estamos nas aulas a ‘fazer por fazer’.” (André, FG3). A possibilidade de participar ativamente no processo avaliativo contribuiu para o aumento do sentido de responsabilidade e apropriação da aprendizagem: “Nós escolhemos a sequência, que fizemos para avaliação, fomos nós que escolhemos, apesar de vocês darem a vossa opinião.” (Catarina, FG3).

Apesar da ênfase atribuída às ACA e da progressiva transferência de responsabilidade para os alunos, estes destacaram a importância da presença ativa e do apoio contínuo do professor no processo de aprendizagem. Os dados sugerem que a autonomia é valorizada, mas que o acompanhamento pedagógico próximo continua a ser percecionado como essencial para a construção de um ambiente de confiança e segurança. Como referiu Joana: “Gostei de poder ter ajuda na hora. O que eu não tinha.” (Joana, FG3). A Catarina acrescentou que esse suporte

favoreceu a comunicação e a autorregulação, ao permitir interações frequentes e sem receio de julgamento: “Não termos medo de perguntar se fiz mal, se fiz bem” (FG3).

A adoção de ACA revelou-se promotora de benefícios significativos ao nível do envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Os participantes relataram um aumento do gosto pela disciplina e uma percepção mais positiva da aprendizagem, associando as aulas a experiências mais significativas, dinâmicas e motivadoras. Como referiram o Fábio e o Tiago: “Este ano comecei a achar mais interessante” (Fábio, FG4). “Este ano comecei a gostar mais de GS” (Tiago, FG4). O João reforçou esta percepção, destacando a ligação entre prazer e aprendizagem: “Gostei das aulas em si, eram aulas divertidas, eram aulas que eu vinha para a escola e gostava de ter as aulas. Porque eu sabia que aprender alguma coisa nova (...)” (João, FG3).

De um modo geral, os dados indicam que as ACA influenciaram positivamente a participação ativa dos alunos, proporcionando-lhes uma compreensão mais clara do propósito das atividades e do seu papel enquanto agentes do próprio processo de aprendizagem. Este envolvimento contribuiu para um maior entusiasmo, uma percepção de utilidade nas aprendizagens realizadas e um reforço do compromisso com a disciplina. Como sintetizou Catarina: “quando se sabe sobre uma coisa tem-se mais gosto em fazê-la” (Catarina, FG3).

3 DISCUSSÃO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito de um *teaching experiment*, examinou as percepções de alunos do ensino secundário relativamente aos modelos de ensino utilizados pelo PE nas aulas de EF, procurando compreender em que medida a aplicação de ACA influenciou a sua participação ativa e entusiástica nas aulas de EF, particularmente nas modalidades de GS e ANB.

De uma forma geral, a implementação gradual, por parte do professor, de estratégias pedagógicas como o trabalho em pequenos grupos, atividades cooperativas, jogos modificados, questionamento e a transferência gradual de responsabilidade contribuiu para um maior envolvimento dos alunos, bem como para uma interação mais significativa entre estes e o docente. Estes resultados corroboram a literatura existente, nomeadamente o estudo de Farias et al. (2020b), que evidenciou melhorias na participação, autonomia e capacidade de tomada de decisão dos alunos nas aulas de EF decorrentes da aplicação de ACA.

O primeiro semestre constituiu um momento de transição para os alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de experienciar uma abordagem distinta de aprendizagem. Numa fase inicial, a predominância de ACP esteve associada a um menor empenho por parte dos alunos, em virtude da natureza repetitiva e descontextualizada dos exercícios propostos, percebidos como pouco dinâmicos, o que contribuiu para a diminuição do interesse e da participação nas aulas. Isto vai ao encontro do estudo de Bessa et al. (2019), que evidencia que o modelo tradicional, autocrático, “one-size-fits-all”, falha em promover habilidades de tomada de decisão, empatia e competências sociais, limitando o desenvolvimento pessoal significativo dos alunos. Com a introdução gradual de elementos das ACA, observou-se um aumento do envolvimento, do interesse, da autonomia e do gosto pelas aulas de EF. Um fator determinante para o acréscimo do entusiasmo foi a percepção de uma maior proximidade com os professores, resultante de uma atenção mais individualizada e de um apoio mais efetivo durante as sessões. Torna-se, assim, evidente que os alunos valorizam metodologias interativas, em consonância com os contributos de Dyson e Casey (2016), bem como os dados empíricos reportados por Mesquita (2012).

Ao longo do primeiro semestre, a transferência gradual de responsabilidade para os alunos, através da implementação de estratégias do MAC, permitiu que estes assumissem um papel mais ativo e reflexivo no seu processo de aprendizagem. Os alunos destacaram a possibilidade de selecionarem conteúdos ajustados às suas capacidades, evidenciando a importância da autonomia que possuíam, bem como a capacidade de adaptação e independência na execução das tarefas. Esta percepção é sustentada pelo estudo de Bjørke e Moen (2020), que evidenciou melhorias não apenas ao nível das competências motoras e sociais, como também na criação de um ambiente de aprendizagem mais motivador e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Inicialmente, a autonomia dos alunos incidiu sobre tarefas de baixa complexidade, sendo esta progressivamente ampliada com o aumento da exigência e sofisticação das atividades propostas. A introdução faseada da autonomia contribuiu para o desenvolvimento da sua confiança, bem como para a aquisição de competências essenciais à construção de um perfil mais autónomo e responsável no seu percurso de aprendizagem (Metzler, 2017). Os alunos sentiram-se participantes ativos no próprio processo de E-A e entusiásticos nas aulas de EF. Esta abordagem potenciou o interesse pela

modalidade, fortalecendo o compromisso com a tarefa e o desejo de superação. A avaliação para a aprendizagem foi valorizada enquanto componente formativa e integrada no processo educativo, sendo destacada a importância do feedback contínuo, específico e contextualizado, tal como corrobora o estudo de Chng e Lund (2018).

No segundo semestre, os alunos identificaram uma alteração nas estratégias de ensino utilizadas nas modalidades desportivas lecionadas (GS e o ANB). No ensino do ANB, o recurso a dois modelos centrados no aluno (MED e EJPC) contribuiu para o reforço da interdependência positiva, a ajuda entre pares e do empenho em melhorar o desempenho. Estes resultados estão em consonância com estudos prévios que combinaram o MED e o EJPC no ensino da EF, revelando um aumento dos níveis de interesse e prazer nas aulas (Silva et al., 2024). A combinação destes modelos parece, assim, favorecer um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, autêntico e centrado nas necessidades dos alunos, promovendo tanto o desenvolvimento de competências técnico-táticas, como o envolvimento afetivo com a prática desportiva.

A ênfase em situações práticas de jogo, aliadas à liberdade concedida aos alunos para adaptar as sequências de exercícios, foram aspetos destacados pelos participantes, na medida em que lhes proporcionou uma compreensão mais profunda dos conteúdos, uma melhor interpretação do jogo, e, conseqüentemente, uma maior capacidade de tomada de decisão em contextos reais de jogo. Estes resultados corroboram os pressupostos teóricos do EJPC, que defendem o uso de tarefas representativas do jogo para promover a aprendizagem tática e a transferência do conhecimento para a prática. Tal como referem Harvey e Jarret (2014) e Barba-Martín et al. (2020), esta abordagem fomenta a compreensão do jogo, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências de tomada de decisão, aspetos claramente evidenciados nas percepções dos alunos neste estudo.

Por outro lado, aplicação do MED proporcionou aos alunos uma vivência estruturada da competição, o que se traduziu num aumento do interesse em conhecer as regras e o formato competitivo da modalidade. Esta experiência competitiva, planeada e autêntica, foi percebida como promotora do gosto, entusiasmo e envolvimento com a prática. Estes resultados estão em consonância com os dados apresentados por Bessa et al. (2019), que identificaram níveis elevados do gosto pela prática, envolvimento nas atividades e autonomia dos alunos em contextos de aplicação do MED. Segundo os mesmos autores, tais benefícios podem estar relacionados com o papel ativo que os alunos assumem no seu próprio processo de E-A, ao serem convidados a tomar decisões, resolver problemas e ocupar diferentes papéis dentro da estrutura organizacional do jogo. Adicionalmente, o tempo significativo dedicado à prática formal do jogo constitui outro fator que potencia o envolvimento e o prazer pela atividade (Bessa et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou compreender as percepções dos alunos do ensino secundário sobre o impacto das ACA nas aulas de EF, particularmente no que diz respeito ao tipo de participação, e ao nível de entusiasmo demonstrado. Os resultados revelaram que as ACA promoveram uma maior responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de E-A, refletindo-se num envolvimento mais consistente nas aulas e numa avaliação mais contextualizada e coerente com os objetivos previamente definidos. A adoção destas abordagens criou um ambiente de aprendizagem mais interativo, caracterizado por maior atenção individualizada por parte do professor e oportunidades efetivas para a participação ativa dos alunos. Verificou-se também um fortalecimento da capacidade de aplicação dos conteúdos, bem como um incremento nas interações sociais, atribuídos à estrutura cooperativa e à natureza reflexiva das ACA. Os alunos manifestaram um maior interesse pelas aulas e uma percepção clara de progresso nas suas competências motoras. Os dados sugerem que o uso consistente de ACA influencia positivamente não só o gosto pela disciplina e o entusiasmo dos alunos, mas também a sua autonomia. Para a investigação futura, recomenda-se que este estudo seja realizado noutros ciclos de ensino e contextos escolares, para uma compreensão mais abrangente da influência das ACA em diferentes níveis etários e realidades educativas. A aplicação de outros modelos centrados no aluno e a comparação entre modalidades desportivas distintas são também variáveis promissoras a explorar. Adicionalmente, sugere-se a realização de estudos com um horizonte longitudinal mais alargado (e.g., um ciclo de estudos), a fim de recolher dados mais robustos e sustentados. Por fim, investigações futuras poderão beneficiar da inclusão de registos de vídeo permitindo captar as interações entre alunos e professores em tempo real e aprofundar a análise interpretativa dos processos de E-A.

REFERÊNCIAS

- Barba-Martín, R., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18, 812-829.
- Bjørke, L., & Moen, K. M. (2020). Cooperative learning in physical education: A study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600-612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *Handbook of research methods in psychology* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.
- Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67, 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Chng, L. S., & Lund, J. L. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 29-34.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Farias, C., Hastie, P., Mesquita, I., & O'Donovan, T. (2020a). The impact of student-centered pedagogies on student motivation in physical education: A review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 416-428.
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020b). "The project changed my life": Sport Education's transformative potential on student physical literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91, 263-278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: Conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Edições FMH.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hastie, P., & Mesquita, I. (2016). Sport-based physical education. In C. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 367-379). London: Routledge.
- Hastie, P., Ojeda, D., & Luquin, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Luguetti, C., Turelli, F., Speranza, D., Wachter, J., & Konjarski, L. (2024). Pre-service teachers' experiences of an activist approach in a health and physical education teacher education context. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241294069>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67–83). Editora FADEUP.

Sarstedt, M., Bengart, P., Shaltoni, A. M., & Lehmann, S. (2018). The use of sampling methods in advertising research: A gap between theory and practice. *International Journal of Advertising*, 37(4), 650–663. <https://doi.org/10.1080/02650487.2018.1470224>

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

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

Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). “It’s good to have a voice”: What do students think about the impact of a flexible curricular implementation of student-centered pedagogies on their own learning experiences? *Education Sciences*, 14(10), 1074. <https://doi.org/10.3390/educsci14101074>

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267–306). Lawrence Erlbaum Associates.