



**Transformando Sonhos em realização de Metas: trajetos de uma (futura)
professora de 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 da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientador - Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Cátia Filipa Fortuna Mateus

Porto, julho de 2024

Ficha de Catalogação

Mateus, F. F. C. (2024). *Transformando Sonhos em realização de Metas: trajetos de uma (futura) professora de educação física*. Porto: C. Mateus. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Dedicatória

A todos os que estiveram de alguma forma presentes, que me ajudaram e apoiaram em tudo o que puderam. Com vocês este caminho tornou-se mais fácil de percorrer!

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, agradeço pelos cinco anos de aprendizagem e sabedoria que me proporcionaram. Agradeço a todos os professores que tornaram possível o meu sonho de criança.

Ao Professor Cooperante Luís Moreira, por ser um exemplo inspirador de professor. A sua dedicação em compartilhar o seu conhecimento, foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Além disso, agradeço pelos momentos de descontração e brincadeiras que proporcionou ao Núcleo de Estágio.

Ao Professor Orientador, Cláudio Farias, agradeço pela sua orientação e pela partilha de conhecimentos ao longo do meu percurso acadêmico e pela sua dedicação para que todos os estagiários alcancem a excelência.

Às Escolas Cooperantes, por terem aberto as suas portas para que pudesse ter a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendi na universidade.

Ao Núcleo de Estágio, agradeço todas as oportunidades que tivemos para partilhar conhecimento e nos entreajudar. E obrigada por todos os momentos que pudemos rir juntos.

À minha avó, mãe e tio que apesar de muito longe, estiveram sempre perto do meu coração. Obrigada por estarem todos dias comigo.

Ao meu irmão Snake, por ter acreditado em mim e nunca ter desistido de me empurrar na direção do meu sonho. À Maya, Urso, João, Gabriel e Dani por terem sido os meus pilares. Família é aquela que escolhemos.

Índice Geral

1. Introdução.....	1
1.1. Enquadramento Pessoal.....	2
1.1.1. Quem sou e o meu desejo de ser professora.....	2
1.1.2. O início de uma nova jornada: expectativas iniciais	3
1.1.3. Caminhada inicial para a busca da Excelência Educacional	5
1.2. Enquadramento Institucional.....	6
1.2.1. O que é a escola como instituição?.....	6
1.2.2. Caracterização institucional – Turma Residente	7
1.2.3. O início de um sonho concretizado – Turma Residente	9
1.2.4. Turmas Partilhadas	10
2. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	11
2.1. A importância da Educação Física no currículo e os fatores motivacionais para a sua prática	11
2.2. Planeamento	14
2.2.1. Plano Anual de Turma	15
2.2.2. Unidades Didáticas: a necessidade de flexibilizar o planeamento	18
2.2.3. Modelo de Estrutura do Conhecimento: as suas vantagens.....	20
2.2.4. Planos de aula e as dificuldades iniciais.....	21
2.3. Realização.....	22
2.3.1. Mapeamento sinóptico do processo ensino-aprendizagem	22
2.3.2. A necessidade do uso complementar e flexível de vários modelos de ensino: uma resposta há diversidade educativa.....	25
2.3.3. Utilização dos Modelos de Ensino como ferramenta pedagógica: detalhes didático-metodológicas	25
2.4. Reflexão e observação como processo crucial para uma qualidade de ensino.....	31

2.5.	Avaliação do Ensino	32
2.5.1.	O olhar minucioso de um professor - A dificuldade de avaliar: Inicial <i>versus</i> Final	32
2.5.2.	Avaliação Diagnóstica	33
2.5.3.	Avaliação formativa.....	34
2.5.4.	Avaliação Sumativa	35
2.6.	O desenrolar de um mini sonho concretizado – Turmas Partilhadas.....	36
3.	Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade	38
3.1.	Grupo de Educação Física	38
3.1.1.	Corta-Mato	39
3.1.2.	Dia da Filipa	39
3.2.	Conselhos de Turma	40
3.3.	Departamento de Expressões.....	41
4.	Área 3 – Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre a motivação nas aulas de educação física.....	42
4.1.	Introdução.....	45
4.2.	Objetivo do Estudo	46
4.3.	Participantes e Contexto	47
4.4.	Metodologia.....	47
4.5.	Recolha e análise dos dados	49
4.6.	Resultados.....	51
4.7.	Discussão e Conclusão	54
4.8.	Referências Bibliográficas.....	58
5.	Conclusão.....	59
6.	Referências Bibliográficas	61

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema dos espaços desportivos.	7
--	---

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planeamento Anual: Turma residente.	16
Tabela 2 - Planeamento anual turmas partilhadas.	16
Tabela 3 - Distribuição da prática realizada da Turma Residente.	23
Tabela 4 - Distribuição da prática realizada Turmas Partilhadas.....	24
Tabela 5 - Conteúdos do MED aplicados.	48
Tabela 6 - Categorias de codificação.	50
Tabela 7 - Medidas descritivas.	51

Índice de Anexos

Anexo 1 - Ficha de caracterização.	XIII
Anexo 2 - PAT (1º semestre e 2 semestre).....	XV
Anexo 3 - Exemplo de Plano de aula.	XVII
Anexo 4 - Época Desportiva.....	XVIII
Anexo 5 - Evento Culminante.	XIX
Anexo 6 - Certificado Evento Culminante.	XX
Anexo 7 - Exemplos de Skillcards.	XXI

Resumo

“Transformando Sonhos em realização de Metas: trajetos de uma (futura) professora de educação física” marca o culminar do meu percurso académico rumo ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Ao longo do ano letivo 2023/2024, não só tive a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras durante a Prática de Ensino Supervisionada, mas também de aprofundar a minha atuação pedagógica através da reflexão dessas mesmas experiências. Este documento aborda também as dificuldades enfrentadas e as estratégias implementadas para um melhor desenvolvimento profissional indo ao encontro das necessidades dos alunos. A estrutura deste relatório organiza-se em quatro áreas fundamentais. Inicialmente, exploro o enquadramento pessoal e institucional, onde abordo as razões que me levaram a escolher este curso, como também as minhas expectativas iniciais. Faço em seguida uma contextualização das instituições onde tive o privilégio de estagiar. A seguir, detalho a gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem, incluindo desde as conceções, planeamento, realização, reflexão e avaliação no ensino. A terceira área foca-se na minha participação na comunidade escolar e as atividades não letivas em que estive envolvida e que tive a oportunidade de organizar. Por último, destaco o estudo de investigação realizado, que visa não só contribuir para o meu crescimento profissional, mas também para a melhoria contínua das práticas educativas. Na conclusão, procedo a uma síntese do ano letivo, onde analiso de forma crítica as experiências vividas e os fatores que mais influenciaram a minha identidade profissional ao longo deste percurso formativo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Abstract

“Transforming Dreams into achieving Goals: journeys of a (future) physical education teacher” marks the culmination of my academic journey towards the Master’s Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. Throughout the 2023/2024 academic year, not only did I have the opportunity to experience enriching experiences during Supervised Teaching Practice, but I also had the opportunity to deepen my pedagogical performance through reflecting on these same experiences. This document also addresses the difficulties faced and the strategies implemented for a better professional development to meet the needs of students. The structure of this report is organized into four fundamental areas. Initially, I explore the personal and institutional framework, where I address the reasons that led me to choose this course, as well as my initial expectations. I then provide a contextualization of the institutions where I had the privilege of interning. Below, I detail the management and organization of the teaching-learning process, including conceptions, planning, implementation, reflection, and evaluation in teaching. The third area focuses on my participation in the school community and the non-teaching activities that I participated in and that I had the opportunity to organize. Finally, I highlight the research study conducted, which aims not only to contribute to my professional growth, but also to the continuous improvement of educational practices. In conclusion, I summarize the academic year, where I critically analyze the experiences and the factors that most influenced my professional identity throughout this training journey.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, SPORT EDUCATION MODEL.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

HM – Habilidade Motora

MAPJ – Modelo Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professor Cooperante

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento, foi elaborado no contexto da Unidade Curricular do Estágio Profissional (EP), inserida no 2.º ciclo do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório de estágio tem como objetivo documentar todas as experiências e aprendizagens vividas ao longo do ano letivo 2023/2024, no papel de professora estagiária.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como objetivo a integração progressiva e orientada no exercício da vida profissional em contextos reais, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais nos futuros docentes, de modo a assegurar um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder às exigências da profissão e aos desafios inerentes a esta. Assim, o EP apresenta-se como o fator-chave para colocar em prática tudo o que foi aprendido ao longo do percurso académico. É neste contexto que o estagiário poderá aprender a ensinar, identificando quais as melhores ferramentas a aplicar, dependendo do público-alvo ao qual terá de se adaptar. Por isso, muitas vezes se ouve a expressão "não existem receitas". Cada contexto é único e exige uma abordagem adaptada às suas especificidades. Esta capacidade de adaptação e flexibilidade deve ser um dos aspetos mais presentes na vida de um professor, pois é crucial para proporcionar um ensino eficaz e significativo, que realmente responda aos desafios de cada ambiente educativo.

Para que o estagiário possa tirar o máximo proveito desta experiência, ele é inserido num contexto onde será supervisionado pelo Professor Cooperante (PC), fará parte de um núcleo de estágio (NE) e contará com o apoio de um Professor Orientador (PO) na resolução de problemas pedagógicos. Esta estrutura garante um acompanhamento contínuo e apoio especializado, facilitando o desenvolvimento de competências práticas e reflexivas.

Este documento retrata todo o processo desenvolvido das três áreas de intervenção: (a) Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, (2) Participação na Escola e Relação com a Comunidades Escolar e (3) Desenvolvimento Profissional.

1.1. Enquadramento Pessoal

1.1.1. Quem sou e o meu desejo de ser professora

Para narrar como me tornei quem sou hoje, é necessário retroceder cerca de 32 anos no tempo. Nasci em 1992 em Torres Vedras, mas vivi e cresci na ilha mais linda do mundo, São Miguel Açores.

Comecei a praticar desporto desde muito nova. Aos 4 anos, já estava a ter as minhas primeiras aulas de natação. Durante 4 anos, nadei e nadei e nadei, mas a verdade é que não era bem a minha praia (ou neste caso, piscina). Decidi então experimentar outros desportos. Aventurei-me no karaté e, durante 2 anos, pratiquei esta modalidade com muita alegria e entusiasmo. Infelizmente, a minha mãe decidiu que este desporto não era o mais apropriado e por isso incentivou-me a experimentar o basquetebol. A escola onde estudava na altura formou uma equipa feminina e lá fui eu, verdadeiramente entusiasmada! Durante mais 2 anos, pratiquei basquetebol na posição base, na qual tirava proveito da minha agilidade e estrutura, mas acabei por abandonar a modalidade quando tive de mudar de escola.

Numa escola nova e com a descoberta dos jogos desportivos escolares, mergulhei de cabeça para continuar a praticar desporto. Chegámos a ganhar os jogos desportivos e tivemos a oportunidade de viajar para a Terceira para competir com outras escolas de diversas ilhas. Foi nessa altura que conheci aquele que viria a ser o impulsionador de todo o meu percurso até aqui. Foi precisamente um Professor Estagiário de Educação Física (EF) que despertou em mim a chama pelo ensino desta disciplina. A forma como abordava todos os conteúdos e a sua dedicação ao seu trabalho fizeram-me ponderar se queria seguir os seus passos. Este professor teve um papel fulcral no meu desenvolvimento profissional, pois não só me ensinou muito, como também alimentou a minha paixão pelo ensino de EF. As suas aulas eram sempre divertidas, motivantes e diversificadas. Ele estava constantemente disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tivesse, o que por sua vez enriqueceu a minha aprendizagem, mas também inspirou a minha carreira profissional.

Alguns anos mais tarde, decidi experimentar a modalidade de futebol, mas, infelizmente, a equipa acabou por se desfazer passado um ano. Com essa reviravolta, acabei por decidir afastar-me um pouco do desporto.

Durante alguns anos trabalhei numa quinta pedagógica na qual o meu trabalho era desenvolver atividades para crianças e adolescentes nas mais variadas áreas, desde desporto, agricultura, trabalhos manuais, entre outros. Nesta altura entendi que tinha uma chama em mim que tinha sido apagada durante muitos anos, uma paixão por ensinar e desenvolver atividades com pequenos e graúdos. Na altura, não pensei no que isto significaria a médio-longo prazo, apenas estava a viver um dia de cada vez e a tentar compreender que pretendia para o meu futuro.

Anos depois, descobri o Crossfit, e aí ganhei uma paixão avassaladora! Foi através do Crossfit que percebi que queria mesmo dedicar a minha vida ao DESPORTO! A vida é cheia de reviravoltas e o meu amor pelo desporto foi reavivado quando comecei a praticar esta modalidade tão intensa quanto a minha vontade em ensinar atualmente EF.

É interessante fazer esta retrospectiva e confirmar que o desejo de me tornar professora já estava muito assente em mim desde muito cedo, só precisava de um empurrão para sair da minha zona de conforto e vir numa aventura para o Porto, cidade esta que considero uma segunda casa.

1.1.2. O início de uma nova jornada: expectativas iniciais

Segundo Cardoso et al. (2016), os estudantes universitários, ao começarem a sua formação inicial, trazem consigo expectativas da docência baseadas num processo de socialização antecipatória, refletindo-se numa construção de identidade com a profissão mesmo antes de começarem o processo de estágio. De igual modo, iniciei esta nova etapa da minha vida com muita motivação para aplicar num contexto prático todos os conhecimentos teóricos e pedagógicos que adquiri na universidade. Tinha a expectativa de que, ao aplicar as metodologias de ensino discutidas durante a minha formação académica, poderia facilmente adaptar os exercícios às necessidades individuais dos alunos, contribuindo não só para melhorias físicas e motoras, mas também a inclusão e garantir que cada aluno se sentisse valorizado e capaz de atingir o seu potencial.

Ao entrar no estágio, acreditava que iria encontrar um ambiente onde os alunos estivessem tão entusiasmados com o desporto quanto eu. Imaginei que a minha paixão ajudaria a motivá-los a aprender e a participar ainda mais. Achei que a vontade de ensinar e a energia que eu trazia seriam suficientes para envolver todos os alunos e que estes estariam motivados para aprender tudo o que eu estava ansiosa por partilhar. Na verdade, isto não aconteceu, a minha turma residente apresentava pouca predisposição para o desporto e pouca motivação. Isto trouxe novas dificuldades para as minhas aulas, dificuldades estas que vi como desafios.

Esperava ainda que o estágio contribuisse para o meu desenvolvimento profissional, tanto através da minha prática pedagógica como também através de outros professores de EF, comunidade escolar e através do Núcleo de Estágio (NE). Pretendia então, através disso, adquirir uma experiência mais aprofundada para aplicar nas minhas aulas de EF, aperfeiçoar os meus planos de aula e a implementar uma variedade de exercícios e as suas progressões de uma forma correta. Além disso, tinha a vontade e a esperança de desenvolver habilidades interpessoais fundamentais, tais como liderança, comunicação e resolução de conflitos, para no fim reforçar a minha confiança nas minhas capacidades de ensino e na gestão de grupos.

De acordo com Gomes et al. (2014), o Estágio Profissional (EP) é uma fase fundamental para o desenvolvimento dos estudantes enquanto profissionais, proporcionando momentos específicos de aprendizagem sobre a docência como também identificando aspetos positivos da sua prática pedagógica como as dificuldades desse processo. De acordo com os autores, o EP revelou ser uma fase crucial na minha formação, permitindo-me construir uma ponte entre a transição de aluna para professora de EF. Esta construção obrigou a uma adaptação, tanto a nível pessoal como profissional. Passei de ser uma observadora passiva do processo educativo para me tornar uma participante ativa e responsável pela formação dos meus alunos. Esta experiência de estar à frente de uma turma, ter de planear e lecionar aulas, permitiu-me compreender melhor os desafios e as responsabilidades que estão presentes no papel de professora. Aprendi a importância de ser um modelo a seguir, não apenas nas capacidades motoras intrínsecas à EF, mas também nas atitudes e comportamentos.

O início do EP foi, em boa verdade, um grande desafio. Todos os documentos solicitados pelo professor cooperante (PC) na fase inicial, o desenvolvimento do plano anual, o primeiro Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) que tive de realizar, os primeiros planos de aula e as primeiras reflexões, tudo parecia avassalador, com tanta coisa a acontecer ao mesmo tempo. Nesta fase inicial, a minha preocupação nas aulas era principalmente na gestão da aula e fazer com que os exercícios decorressem, em vez de focar na aprendizagem do aluno como passei a realizar passado algum tempo de prática e de à-vontade. Foi, de facto, um momento com um impacto gigante e uma aprendizagem de uma magnitude muito maior do que aquilo que estava à espera nesta fase inicial.

Uma das maiores dificuldades que senti que apresentava desde o início do estágio era a comunicação. Este foi sem dúvida um dos aspetos mais desafiantes e enriquecedores deste estágio. Compreendi que, para ser uma professora eficaz, não basta dominar o conteúdo, é essencial saber comunicá-lo de forma clara e motivadora. Para melhorar esta lacuna minha, tive de trabalhar muito bem aquilo que pretendia transmitir aos alunos e acima de tudo estudar ainda mais as modalidades que ensinei, pois assim sentia-me muito mais confiante em responder a qualquer dúvida colocada pelos alunos. Por outro lado, desenvolver uma comunicação assertiva e empática foi fundamental para estabelecer uma ligação com a turma. A prática diária de interação com os alunos, colegas, outros profissionais da escola e acima de tudo as reflexões das aulas e das Unidades Didáticas (UD) ajudou-me a aperfeiçoar as minhas habilidades comunicativas, tanto verbalmente como não verbalmente.

1.1.3. Caminhada inicial para a busca da Excelência Educacional

Desde que soube que queria ser professora de EF, fui estabelecendo alguns objetivos para a minha prática pedagógica, ou seja, delineei que tipo de professora queria ser. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o EP proporcionaram esta oportunidade de colocar em prática o que eu já tinha em mente. Desta forma, pretendia ser uma professora que pudesse não só ensinar, mas também cativar os meus alunos para a área do desporto, independentemente se o desporto era ou não o seu ponto forte. Queria ter momentos nas minhas aulas que a aprendizagem fosse envolvente e significativa, mostrando que a EF pode ser um momento para aprender, mas também uma pausa para descontrair das aulas teóricas. Queria criar um ambiente onde todos se sentissem

respeitados e valorizados, onde pudessem trabalhar também o espírito de equipa e o respeito mútuo.

Para ir ao encontro destes objetivos e dificuldades minhas, criei um outro objetivo importante, objetivo esse para o qual teria de aprender o máximo possível, tanto a nível de conhecimento das modalidades, como também a nível pedagógico. Assim, aproveitei cada oportunidade para crescer como profissional. Tentei ver este estágio como uma viagem de autodescoberta e aperfeiçoamento, onde cada desafio era uma oportunidade para melhorar as minhas práticas pedagógicas e a minha compreensão do processo educativo.

A EF não é apenas um meio para trabalhar as capacidades motoras dos alunos, mas é também um recurso muito importante para trabalhar as capacidades psicossociais. Quis ajudar os meus alunos a tornarem-se capazes de realizar as modalidades lecionadas, mas também se tornarem cidadãos capazes de interagir de forma positiva na sociedade. Para trabalhar estas questões, privilegiei o trabalho em equipa, não só nas modalidades coletivas, mas também nas individuais. Dessa forma tentei usar algumas ferramentas pedagógicas para trabalhar valores como o respeito, a cooperação, a comunicação e a empatia. Acredito que a EF tem um papel importantíssimo na formação integral dos alunos para o seu desenvolvimento como indivíduos completos e equilibrados.

1.2. Enquadramento Institucional

1.2.1. O que é a escola como instituição?

Ao pensarmos no que é uma escola, as primeiras ideias que nos vêm à mente é a sua configuração escolar, ou seja, um edifício destinado ao ensino, com espaços definidos como salas de aula, onde é visível alunos sentados em filas virados para um professor, turmas distribuídas por anos letivos e toda uma organização de estudos baseada em currículos e programas de ensino (Nóvoa, 2019).

Segundo Alonso (1998), as escolas ainda enfrentam desafios enquanto uma organização que aprende e destaca a importância de reconsiderar o papel dos professores, enquanto mediadores fundamentais. Uma escola, por si só, não consegue ser responsável pela educação integral das crianças. É preciso profissionais formados para garantir que

os programas de ensino são ministrados da melhor forma possível. Um professor, para além de ter de ser competente na sua área, tem de ser capaz de incutir valores, responsabilidades, regras a um aluno, ser capaz de trabalhar em prol de uma comunidade escolar e estar atualizado nas suas práticas educacionais através da sua formação como docente. De acordo com Nóvoa (2019), reconhecer estas necessidades são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e acompanhar com as transformações tecnológicas como sociais das crianças e dos jovens dos dias atuais.

1.2.2. Caraterização institucional – Turma Residente

A Escola onde lectionei à Turma Residente, situa-se na freguesia de Paranhos. É uma zona com muito movimento no concelho do Porto, sendo uma área com vários acessos tanto de carro como de transportes públicos.

Esta instituição de ensino apresenta uma oferta formativa desde o 3º ciclo de ensino ao ensino secundário, sendo que é possível escolher: Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Socioeconómicas; Curso de Línguas e Humanidades; e Curso de Artes Visuais. Para além destes cursos, a escola oferece ainda um curso profissional a nível do secundário – Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

A escola dispõe de quatro espaços para a realização das aulas de EF: o Ginásio Grande, o Ginásio Pequeno, o Espaço Exterior coberto e o Espaço Exterior descoberto (conforme a Figura 1).



Figura 1 - Esquema dos espaços desportivos.

O Ginásio Grande é localizado no piso 0. Este ginásio é o maior disponível na escola para a realização das aulas de EF e é utilizado tanto para a modalidade de Voleibol quanto para a modalidade de Badminton. Neste espaço, encontram-se linhas de marcação de um campo de Voleibol com medidas oficiais, bem como marcações para três campos de Badminton. Este espaço beneficia de uma boa iluminação natural, graças às grandes janelas que se encontram numa das paredes do espaço. Além disso, possui uma ótima altura de teto e um piso apropriado para a prática dessas modalidades desportivas. É possível a utilização de uma rede oficial e de diversos materiais para a prática desportiva.

O Ginásio Pequeno é localizado no piso -1. Este ginásio é o mais pequeno disponível na escola para a realização das aulas de EF e é utilizado para a modalidade de ginástica como também para dança. Este espaço não possui uma boa altura de teto, o que limita certas situações de aprendizagem em algumas áreas da ginástica. Por exemplo, lecionar ginástica de trampolins seria impossível neste espaço.

O Espaço exterior é localizado no piso 0 e é composto por dois campos, um deles com cobertura e o outro ao ar livre. Ambos os campos são circundados por uma pista frequentemente usada para as aulas de avaliação dos testes de resistência aeróbia. Ambos estes campos contêm cada um duas balizas, 6 cestos de basquetebol e ambos têm delimitado linhas de futsal e voleibol. Apenas o coberto contém adicionalmente linhas de andebol. Estes espaços não têm proteção lateral contra a chuva, tornando-se dependente das condições climáticas para ser utilizado. Além disso, devido ao terreno irregular, juntamente com as condições climáticas, este espaço pode ser considerado perigoso para a realização de aulas, independentemente da modalidade. Como alternativa, os professores que dão aulas no Espaço Exterior coberto têm prioridade na utilização da sala de EF teórica ou Auditório e os professores que dão aulas no Espaço Exterior descoberto têm prioridade sobre a Sala das Expressões (sala pequena com espelho em uma das paredes).

Durante o ano letivo, as turmas alternam entre estes espaços consoante as modalidades a serem lecionadas e consoante as rotações dos mesmos.

1.2.3. O início de um sonho concretizado – Turma Residente

A turma que me foi atribuída foi um 10º ano, inscrita no Curso de Ciências e Tecnologias e era composta por um total de 16 alunos, dos quais 10 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A média de idade dos alunos, registada até 31 de dezembro de 2023, era de 15 anos.

Através do inquérito realizado aos alunos no início do ano letivo, foi possível obter algumas informações relevantes. Em relação às notas obtidas na disciplina de EF no ano anterior, a média da turma ficou em 4,4, numa escala de 1 a 5, referente ao 9º ano, o que inicialmente demonstrou dedicação e proficiência à disciplina.

No que concerne às preferências dos alunos em relação a diferentes disciplinas, estes foram questionados sobre as suas disciplinas favoritas e menos favoritas. Relativamente à EF, é importante destacar que apenas um dos 16 alunos a caracterizou como a sua disciplina preferida e nenhum aluno a identificou como não preferida.

Com o intuito de avaliar o grau de interesse dos alunos em relação às modalidades desportivas a serem abordadas ao longo do ano letivo, foi solicitado que atribuissem uma classificação numa escala de 1 a 4, onde 1 representava "não gosto" e 4 representava "gosto muito". O badminton liderou as preferências dos alunos ($M = 3,4$), o voleibol ($M = 3$), o futebol ($M = 2,8$). Na modalidade de atletismo, nomeadamente as corridas de velocidade ($M = 2,8$) e estafetas ($M = 2,4$). Ambas a modalidade de ginástica de solo e a dança ($M = 2,4$), sendo as corridas de resistência ($M = 2,3$) e as corridas de barreiras ($M = 2,1$) com menor preferência.

Estas médias refletiram as preferências dos alunos em relação às modalidades desportivas deste ano letivo, destacando o badminton como a modalidade de maior interesse, seguido pelo voleibol, o futebol e um conjunto de menores preferências nas outras modalidades. Estas informações obtidas foram muito pertinentes para todo o processo de planeamento das UD's e de todos os planos de aula, pois permitiram-me entender a motivação dos alunos e planear melhor as estratégias pensadas para os cativar para a prática desportiva ainda mais.

Importante referir que sendo uma turma pequena, esta tinha alguns casos de saúde que requeriam uma atenção mais especial. Nestes se inclui o caso de um aluno diagnosticado com Fobia Social, e que apresentava para além desta condição, uma dispensa médica de 6 meses devido a uma rotura do ligamento peroneo-astragalino anterior. As indicações que tive para este caso foram que não podia colocar o aluno em situações que o deixasse em foco para todos o verem e que, se ele pretendesse sair da sala de aula, não necessitava de pedir, apenas saía. Desde o início do ano que me fascinei pelo caso e tentei pesquisar muito sobre esta condição e como poderia interagir com este aluno. Gostaria de destacar que nas minhas aulas o aluno iniciou o ano muito retraído e nada falador, mas que rapidamente ganhou confiança e nem se notava que era um aluno com dificuldades sociais. Para além deste caso, tive uma aluna com arritmias cardíacas e outra que apresentava sintomas de asma.

No final do ano letivo, a turma apresentava inscritos no curso apenas 12 alunos. Os restantes, ao longo do ano letivo, solicitaram transferência tanto de escola como de curso.

1.2.4. Turmas Partilhadas

Desde o início do ano letivo tive a oportunidade de trabalhar com os alunos do primeiro ciclo num contexto de turmas partilhadas. A primeira turma da qual fiquei encarregue foi a turma do 6ºano numa escola na freguesia de Paranhos. Esta escola destaca-se por ter instalações em excelentes condições e todas as turmas têm o privilégio de nunca ter de dividir qualquer espaço desportivo.

No segundo semestre, o NE realizou uma permuta. Os estagiários que tinham ficado com as turmas do 2ºano ficaram com as turmas do 6º ano e vice-versa. Nesta altura, deparei-me não com uma turma a partilhar com o meu colega, mas sim 2 turmas do 2ºano para lecionar todas as semanas durante o semestre todo. Estas duas turmas pertenciam a escolas diferentes, no entanto, ambas as escolas pertenciam ao mesmo agrupamento que a escola do 6ºano (irei abordar com maior detalhe a minha experiência com estas turmas no ponto 2.6).

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

Este capítulo da organização e gestão do ensino e da aprendizagem abordará uma variedade de temas essenciais à prática pedagógica. Primeiramente, irei contextualizar a importância da EF, o planejamento necessário para a lecionação das aulas, detalhando todos os documentos necessários para a sua elaboração, de modo a decidir quais os conteúdos a lecionar, quais os objetivos a desenvolver e quais os melhores métodos de ensino a usar face às características das turmas. Seguidamente, irei detalhar toda a descrição da sua realização, desde as dificuldades encontradas e as estratégias pedagógicas utilizadas em todo o processo.

2.1. A importância da Educação Física no currículo e os fatores motivacionais para a sua prática

Esta secção plasma um conjunto de pressupostos e princípios pedagógicos relacionados com o propósito educativo da EF. Escolho salientar estes aspetos por me identificar com estas perspetivas e por ter tentado, pelo menos, moldar essa visão pedagógica ao longo do meu EP.

A EF é a única disciplina de ação que trabalha o corpo, o movimento e a aptidão física. Para uma grande parte dos alunos, a EF é a única forma de poderem estar envolvidos em algum tipo de atividade física e conseguirem aprender sobre as mais variadas modalidades. Esta permite incutir nos seus alunos hábitos mais saudáveis e influenciá-los a manter algum tipo de atividade física após o término da escolaridade obrigatória. Em virtude destas afirmações, é possível destacar que é uma disciplina que demonstra ser muito importante no currículo dos estudantes, uma vez que é através dela que é possível os alunos desenvolverem-se como indivíduos completos e equilibrados.

A EF, por excelência, tem o potencial de trabalhar numa dimensão multidimensional. Não só desenvolver o físico, mas também o psicossocial e o cognitivo, tendo a capacidade de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagens significativas no contexto da EF (Beni et al., 2017). Os autores identificaram 6 fatores principais que os alunos utilizam para justificar as experiências significativas. (1) Competência motora – as experiências que os alunos vivenciam são mais prazerosas quanto maior for a sua perceção de competência. (2) Interação social – quanto melhor for a ligação entre professor – aluno e

a ligação entre colegas, mais motivados os alunos se sentem para a prática desportiva. (3) Divertimento – Quanto mais divertido forem as aulas de EF, mais facilmente os alunos tendem a estar mais envolvidos nas tarefas como também na sua própria aprendizagem. (4) Atividades desafiantes – as atividades tendem a ser mais significativas para os alunos se estas atividades estiverem adequadas ao seu nível, pelo que o professor deverá estar atento. (5) Competição – por proporcionar momentos mais desafiantes, os alunos tendem a dar mais importância a este fator. (6) Conhecimento – alunos são capazes de ter uma aprendizagem mais relevante, onde compreendem o que estão a fazer, para que estão a fazer e conseguem relacionar essas aprendizagens com as suas vidas fora do contexto da sala de aula. Todos estes fatores estão relacionados com as dimensões motoras, cognitivas e psicossociais. Para proporcionar aos alunos uma aprendizagem multidimensional, o professor deve atuar como facilitador da aprendizagem, não apenas dando respostas imediatas, mas guiando os alunos no seu processo de aprendizagem, por exemplo, utilizando o estilo de descoberta guiada. Queremos alunos ativos, e para isso, o professor deve oferecer atividades desafiantes e interessantes que motivem os alunos, que incluam competição, momentos de registo, metas, e que tenham sempre em consideração o nível de desempenho dos alunos. Isto significa fornecer exercícios com modificação das tarefas, de modo a facilitar e simultaneamente desafiar os alunos, por exemplo, a utilização de modelos como o Modelo de Educação Desportiva (MED) ou o Modelo Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (irei detalhar melhor nos pontos 2.3.3.).

Relacionado com este tipo de contexto que proporciona aprendizagens significativas, a Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985) refere que os seres humanos concentram o seu desenvolvimento e funcionamento através da motivação. Esta teoria destaca a importância de três Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) para a motivação intrínseca e o bem-estar das pessoas, sendo estas a autonomia, a competência e o relacionamento. Na EF a perceção dos alunos à sua satisfação nestes 3 parâmetros da NPB, como também ao clima motivacional são pontos fundamentais para desenvolver o gosto pelas modalidades e ainda pela sua participação ativa nas aulas. Um aluno que esteja motivado, seja capaz de realizar as habilidades motoras, perceba o como e o porquê de o fazer e tenha um clima motivacional na sala de aula será sempre um aluno muito empenhado nas tarefas propostas (este tema será explorado com maior detalhe na área 3).

Quando falamos de clima motivacional, é preciso entender que este está interligado com as relações professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-matéria (Onofre, 1995). Ainda o mesmo autor refere que, para estabelecer uma relação positiva com os nossos alunos, é necessário realizar um trabalho desde o início do ano letivo, garantir aos alunos confiança, mostrar que o professor está confiante neles e demonstrar preocupação no seu processo de aprendizagem é fundamental para desenvolver desde muito cedo estas relações. Logo na primeira aula tentei criar ligação e empatia com os meus alunos sem dar demasiada confiança. Durante a aula de apresentação, fiz um discurso sobre a importância das aulas de EF, enfatizando que, acima de tudo, estas aulas seriam momentos em que, além de aprenderem a executar as mais variadas habilidades motoras, eles teriam ali um espaço para descomprimir das aulas teóricas. Expliquei que, através das aprendizagens a serem lecionadas, eles poderiam divertir-se, mas destaquei que tudo isto só seria possível se houvesse respeito mútuo: respeito por si mesmos, pelos colegas e pelos professores. Foi, de facto, uma atitude muito positiva na relação que criei com eles.

De modo a trabalhar as relações aluno-aluno, o professor deverá ser capaz de criar atividades que permitam os discentes desenvolverem valores de cooperação, interajuda, solidariedade e tolerância. O trabalho em grupo nesta fase parece ter um impacto muito positivo. Sempre que tive oportunidade trabalhei por grupos. Mesmo nas modalidades individuais, os alunos realizavam atividades ou tarefas sempre em grupos de 3 ou 4 elementos. Por exemplo, na ginástica de solo, os alunos trabalharam por estações e por grupos, em que tinham tarefas de ajudar na execução dos elementos gímnicos, como na observação e feedback das habilidades motoras realizadas pelo colega.

Por fim, criar estratégias que permitam os alunos interessarem-se pela matéria de ensino possibilita uma maior envolvimento dos alunos na sala de aula e uma maior motivação para a sua própria aprendizagem. À vista disto, uma das estratégias que apliquei para envolver os alunos nas aprendizagens teóricas e práticas, foi um peddy-paper realizado em grupos e a correr, não só os alunos exercitavam a resistência, mas também ganhavam pontos para as suas equipas. Isto levou a um maior empenhamento na tarefa, uma maior motivação e interesse na modalidade de atletismo.

Indo ao encontro dos temas referidos em cima, Fletcher e Ní Chróinín (2022), abordam dois princípios pedagógicos que sustentam a priorização das aprendizagens significativas na EF. Um professor deve ser capaz de criar ambientes inclusivos que ajudem os alunos a estabelecer ligações entre as experiências vividas dentro e fora da sala de aula, como também com as comunidades - princípio democrático. Isto pode ser alcançado através de situações onde o aluno é colocado como participante ativo do seu processo de aprendizagem proporcionando momentos de tomada decisão, por exemplo, dar-lhe a oportunidade de escolher um exercício de aquecimento para a aula seguinte, em que este poderá decidir em grupo ou individualmente qual o melhor exercício face aos objetivos solicitados pelo professor. Ainda o mesmo autor faz referência ao princípio reflexivo, onde as aprendizagens significativas apontam para o papel central da reflexão. Esta prática reflexiva envolve uma avaliação contínua, onde os alunos têm a possibilidade de analisar se estão a cumprir os objetivos e critérios estabelecidos pelo professor, por exemplo, a utilização do “*Assessment for learning*” no qual permite o aluno estar envolvido na tarefa assumindo responsabilidade tanto pelo seu progresso quanto pelo dos colegas.

Todas estas estratégias são importantes para fomentar o clima motivacional nas aulas de EF e nós, como professores, devemos estar sempre atentos e atualizados dos mais variados modelos de ensino e estratégias para proporcionar aos alunos a melhor educação possível.

2.2. Planeamento

O planeamento tem um enorme impacto em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este serve como ferramenta para os professores terem mais autonomia, segurança, controlo e terem a possibilidade de fazer mudanças nas suas práticas pedagógicas. Esta ferramenta proporciona ao professor estabelecer metodologias, seleccionar os conteúdos e quais as atividades pedagógicas mais adequadas aos seus alunos, tendo com conta as necessidades e as dificuldades destes (Anacleto, 2008).

Para dar início a esta nova etapa, foi necessário recorrer a vários documentos, documentos estes já falados inúmeras vezes na faculdade, mas que, no entanto, o PC não deixou de reforçar a necessidade de os ler e analisar para que estivéssemos a par. Desde

cedo tivemos de consultar o Projeto Educativo e Curricular da Escola, o Regulamento Interno, da Lei nº. 39/2010, de 02 de Setembro (estatuto do aluno), os programas escolares de EF e as Aprendizagens Essenciais da disciplina, os critérios gerais de avaliação e específicos da disciplina e a caracterização da escola e do meio. Foi ainda solicitado pelo PC que fizéssemos uma revisão do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) dos Modelos de Ensino, nomeadamente o MED de Siedentop et al. (2011) e Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) de Dyson e Casey (2016).

O NE ficou encarregue de elaborar o Plano Anual de Turma (PAT) e criar uma ficha de caracterização da turma (Anexo 1) para que todos nós pudéssemos usufruir dessa ficha no primeiro dia de aulas. Esta ficha apresentava dados pessoais, dados escolares, dados desportivos, dados de saúde e dados de alimentação. Só após a obtenção desses dados é que foi possível iniciar o planeamento necessário para as fases seguintes, Unidade Didática (UD), o primeiro MEC e Plano de Aula.

2.2.1. Plano Anual de Turma

No início do estágio, foi-nos solicitado que elaborássemos um PAT (Anexo 2) através do PAT MODELO fornecido pelo PC, os dados dos mapas das rotações (*roulement*), as modalidades que o PC já nos tinha dito que iríamos lecionar e a calendarização escolar para o ano 2023/2024. Este documento tinha como objetivo fornecer-nos uma espécie de cronograma com todas as informações gerais sobre o ano letivo na disciplina de EF para a turma residente.

A elaboração deste documento foi relativamente simples, uma vez que tínhamos acesso ao mapa das rotações e apenas tínhamos de introduzir corretamente os espaços desportivos consoante as datas do calendário escolar para o ano 2023/2024. A partir daí, tínhamos de colocar as modalidades destinadas ao 10º ano no espaço desportivo correto, por exemplo: voleibol sabíamos que apenas poderíamos lecionar no ginásio interior, ginástica de solo no ginásio pequeno, e assim sucessivamente. O resto dos dados eram igualmente fáceis de preencher, uma vez que era apenas colocar as datas e contabilizar as aulas previstas para cada UD. A única limitação que senti foi pelo facto de ter de retificar várias vezes o PAT, pois houve várias gralhas no mapa dos espaços que foram verificadas nas primeiras semanas de aulas.

Assim, neste documento era possível marcar as presenças dos alunos, verificar as datas das aulas, os horários, as UD's, as rotações de espaços, a quantidade de aulas previstas para cada UD, o número da aula e também colocar os conteúdos principais de cada aula. Este documento foi muito importante porque nos possibilitou uma visão muito geral do que iria ser o nosso ano letivo com a nossa turma e dessa forma nos ajudar na elaboração das UD's.

Organizei na Tabela 1 as informações das diversas modalidades de ensino destinadas à turma residente e a Tabela 2 destinada às turmas partilhadas, juntamente com as aulas/sessões previstas e ministradas ao longo do ano letivo, com o objetivo de a proporcionar uma visão mais global da minha experiência profissional.

Tabela 1 - Planeamento Anual: Turma residente.

Semestre	Modalidades	Nº aulas/sessões previstas	Nº aulas/sessões lecionadas	Diferença entre previstas e lecionadas
10º ANO 1º	Futebol	16 aulas	12 aulas	- 4 aulas
		11 sessões	9 sessões	- 2 sessões
	Voleibol	9 aulas	9 aulas	-
		7 sessões	7 sessões	-
	Ginástica de solo	11 aulas	11 aulas	-
		8 sessões	8 sessões	-
10º ANO 2º	Atletismo	23 aulas	23 aulas	-
		17 sessões	17 sessões	-
	Badminton	12 aulas	12 aulas	-
		9 sessões	9 sessões	-
	Dança	16 aulas	12 aulas	- 4 aulas
		10 sessões	8 sessões	- 2 sessões

Tabela 2 - Planeamento anual turmas partilhadas.

Semestre	Modalidades	Nº aulas/sessões previstas apenas destinadas a mim	Nº aulas/sessões lecionadas	Diferença previstas/ lecionadas
6 ano 1ºS	Atletismo	7 aulas	7 aulas	- 2
		4 sessões	4 sessões	- 2
	Basquetebol	4 aulas	4 aulas	- 2
		4 sessões	4 sessões	- 2
	Badminton	4 aulas	4 aulas	- 2
		2 sessões	2 sessões	- 1
	Lutas	2 aulas	2 aulas	-
		3 sessões	3 sessões	-
	Ginástica	3 aulas	3 aulas	- 1
		2 sessões	2 sessões	-1
2º ano Primeira turma 2ºS	Deslocamentos e equilíbrio	2 aulas	2 aulas	-
		1 sessão	1 sessão	-
	Perícias e manipulações	5 aulas	3 aulas	- 2 aulas
		5 sessões	3 sessões	- 2 sessões
	Jogos	5 aulas	4 aulas	- 1 aula
		5 sessões	4 sessões	- 1 sessão
2º ano Segunda turma 2ºS	Deslocamentos e equilíbrio	5 aulas	5 aulas	-
		5 sessões	5 sessões	-
	Perícias e manipulações	5 aulas	4 aulas	- 1 aula
		5 sessões	4 sessões	- 1 sessão
	Jogos	5 aulas	5 aulas	-
		5 sessões	5 sessões	-

2.2.2. Unidades Didáticas: a necessidade de flexibilizar o planeamento

“Por unidade de ensino entende-se um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objectivos afins (...) O número de aulas de cada unidade de ensino deve ser suficiente para que seja possível o domínio dos objectivos perseguidos.” Quina (2009, p. 77).

Segundo Vickers (1990), uma UD é construída com base no princípio da transdisciplinaridade, englobando diversas áreas do conhecimento relacionadas com as ciências do desporto. Destacando a cultura desportiva, a condição física e fisiologia, as habilidades motoras e os conceitos psicossociais da modalidade.

Na elaboração de todas as UD's, tive sempre a atenção de englobar todas as áreas do conhecimento, sendo que, como mencionei anteriormente, a EF é mais do que trabalhar o físico, mas sim englobar o cognitivo e o psicossocial.

Para melhor elaborar as minhas UD's, tive de levar em consideração todos os dados que adquiri da ficha de caracterização da turma. Ora, sabendo que tinha alunos com problemas de saúde não foi tarefa fácil, nunca tinha passado por uma situação em que tivesse de tal forma tanta responsabilidade, por isso não sabia o que poderia exigir dos alunos sem condicionar o seu estado de saúde. Uma das situações que tive logo muita atenção foi o caso do aluno com fobia social. Tive primeiramente de entender o que era a sua condição mais a fundo e que estratégias podia eu usar para o englobar nas atividades. Sendo que o aluno não podia ser questionado à frente da turma, nem forçado a fazer algo, tornou-se uma tarefa complexa. Atendendo a esta dificuldade, decidi logo de início ganhar algum tipo de empatia com o aluno, tarefa esta que achei bastante fácil, até porque treinávamos a mesma modalidade. Creio que isso facilmente transformou a qualidade de aprendizagem do aluno nas minhas aulas. Durante o processo de planeamento tinha sempre em atenção que em certos momentos poderia usar um estilo de ensino de descoberta guiada com alguns alunos, mas com este aluno já não seria possível, uma vez que não o podia questionar. Dessa forma, usava mais vezes o estilo de comando com este aluno.

A minha primeira UD foi de futebol. Como foi o primeiro contato que tive com uma turma, senti que tinha de preparar a melhor UD da minha vida e por isso tentei estudar

o máximo possível. Antes de elaborar qualquer UD, tive de ceder sempre a primeira aula de cada modalidade para realizar a avaliação diagnóstica (AD). Posso afirmar desde já que em todo o ano letivo que lecionei a turma do 10ºano, esta encontrava-se sempre no nível introdutório. Para preparar uma boa UD e ir ao encontro dos objetivos educacionais, tive de aceder às aprendizagens essenciais e verificar quais eram os conteúdos para cada modalidade face ao nível a que os alunos se encontravam. Não só tinha de entender os conteúdos como também utilizar as progressões pedagógicas mais corretas para que os alunos retirassem o melhor partido de toda a sua aprendizagem. Só aí é que verdadeiramente podia avançar com a criação da UD.

As maiores dificuldades que senti nas elaborações das UD's foi que inicialmente estava tão focada em seguir à risca toda a elaboração que na primeira UD tinha dificuldades em dar um passo atrás. Sentia que tinha de avançar sempre com a matéria ao invés de tirar uma aula extra para repetir aquilo que os alunos tinham mais dificuldades. Ainda, nesta fase inicial, creio que a maior dificuldade foi de facto não estar tão confortável para explorar tão bem os modelos de ensino que os meus alunos verdadeiramente necessitavam.

Para além de ser necessário focar-me nas aprendizagens essenciais para desenvolver UD's direcionadas ao ano de escolaridade e aos níveis de desempenho, parece-me que algumas estão um pouco desajustadas à realidade das turmas atuais. Como por exemplo, na modalidade de ginástica do solo, as aprendizagens dizem que para o nível introdutório, os alunos do 10º ano apenas deveriam realizar as habilidades motoras (HM) descritas no documento e só no nível elementar é que deveriam ser introduzidas as ajudas. Ora, apesar da minha turma se ter apresentado num nível básico, isso não implicaria que os alunos não tivessem maturidade ou à vontade para aprender as ajudas dos elementos gímnicos. Face a esta situação e após conversar com o PC, decidimos que fazia sentido explorar mais a fundo estes conteúdos e dar mais qualidade às aulas.

Ao longo do ano letivo, a elaboração das UD's tornou-se cada vez mais fácil, pois fui aprendendo muito sobre o seu planeamento e como adaptar face às situações que iam acontecendo.

2.2.3. Modelo de Estrutura do Conhecimento: as suas vantagens

De acordo com Vickers (1990), o MEC baseia-se no princípio de que o desenvolvimento das diferentes atividades desportivas estabelece uma ligação entre o conhecimento de base comum a todas as atividades desportivas e às estruturas do conhecimento específicas de cada modalidade. Por outras palavras, o MEC serve como documento instrucional, ou pode ser visto como um guião para o ensino, que faz ponte entre os conhecimentos gerais e específicos de cada UD, às metodologias e estratégias de ensino.

O MEC divide-se em três fases principais: a fase de análise, a fase das decisões e a fase de aplicação. A primeira fase está relacionada com a análise das variáveis do contexto que podem influenciar direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesta fase estão incluídos 3 módulos: (1) estrutura do conhecimento, (2) análise das condições de aprendizagem/envolvimento, (3) análise dos alunos. A fase das decisões, como o nome indica, reflete todas as decisões do professor, de modo a colocar em prática todo o processo educativo para a UD, sendo que esta fase engloba 4 módulos: (4) determinação da extensão e sequência dos conteúdos, (5) definição dos objetivos, (6) configuração da avaliação (inicial, formativa e sumativa) e (7) desenho das atividades de aprendizagem/progressões de ensino. A última fase é a aplicação, que corresponde apenas a 1 módulo: (8) aplicação prática de todos os conhecimentos.

Este documento contribui fundamentalmente para uma qualidade de ensino através de uma estruturação dos conhecimentos. No meu entender e daquilo que experienciei através da elaboração de todos os MECs das modalidades que tive de lecionar, foi que este, efetivamente, permite um melhor planeamento das aulas, uma vez que nos faz refletir sobre todas as decisões que devemos tomar face à turma em questão, englobando todas as suas características, como as características do meio envolvente. É interessante referir que nem todas as modalidades que tive de lecionar eram o meu forte e ter a possibilidade de elaborar este documento permitiu-me adquirir um maior e melhor entendimento sobre a própria matéria como também das progressões pedagógicas. Ter este documento previamente realizado foi fulcral para que pudesse introduzir corretamente os conteúdos e também ter a possibilidade de relembrar alguns exercícios

que tinha descrito no módulo 7. Para mim, este foi o ponto fundamental para ajudar-me nos planos de aula, sendo que se tornava muito mais fácil a sua planificação, como também já ter descrito a caracterização das componentes críticas dos conteúdos a lecionar.

2.2.4. Planos de aula e as dificuldades iniciais

Planear uma aula é uma tarefa indispensável a qualquer docente tanto numa fase inicial de carreira como para um professor com anos de carreira. É nele que o professor pode depositar toda a sua reflexão realizada no planeamento prévio, sobre os objetivos, o que irá realizar e como irá executar. Como o autor afirma, “*A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor*” (Bento, 2003, p. 101). Ele precisará de ter clareza nas suas ideias em vários aspetos, tanto nos exercícios, como na sua gestão e organização de aula, como nas componentes críticas dos exercícios.

No início do ano letivo, o PC forneceu-nos um modelo de PA que iríamos utilizar ao longo do ano (Anexo 3). Este documento tinha todos os itens necessários para um preenchimento completo. O PA dividia-se em duas componentes principais, o cabeçalho e o corpo do plano. No cabeçalho, onde era possível descrever qual era o número da aula, a data, a hora, o tempo útil, a UD, função didática, conteúdos, os diferentes objetivos, o local da sala de aula e os materiais. Na fase seguinte, o plano era subdividido na fase inicial, fundamental e final, em que em todas era necessário preencher o tempo do exercício, os objetivos comportamentais, situação de aprendizagem/organização didático metodológica e as componentes críticas/critérios de êxito.

De facto, é interessante olhar para trás e pensar sobre a minha perspetiva em relação aos planos de aula na fase inicial. Ainda que no início, tinha muita vontade de colocar em prática todo o meu conhecimento e toda a planificação que tinha elaborado na UD, os PAs não eram de todo tarefa fácil. Inicialmente, demorava mais de que uma hora a planificar, porque tinha de estudar mais, tinha de ter a certeza que preenchia tudo corretamente. Não só tinha de pensar nos exercícios mais apropriados aos objetivos da aula em si, como também tinha de pensar no nível dos meus alunos. Acredito que talvez o que para mim demorava mais tempo a planear era a gestão de aula. Tinha de pensar quantos alunos iriam ficar em cada estação, ou se faltasse algum aluno como é que iria adaptar todo o plano. Como é que iria fazer se o material que tinha em mente fosse menos

ou não estivesse disponível. Todas estas questões no início eram complexas, mas ao longo da prática foram-se tornando mais fáceis de lidar. No final do ano letivo já conseguia elaborar um plano em menos de meia hora. Uma tarefa que no início parecia ser muito difícil, no final tornou-se extremamente acessível de realizar.

Temos de estar preparados para qualquer eventualidade, sejam estas mais familiares ou não. Penso que o facto do PC nos solicitar para além do PA principal para as aulas de futebol, o plano B (caso chovesse tínhamos de ter um plano para lecionar num espaço interior) e plano C (caso não houvesse espaço para a prática desportiva, teríamos de dar aula teórica) permitiu-me trabalhar ainda mais estas questões relativas ao planeamento. Posto isto, um PA é apenas um guião para o professor se guiar ao longo da sua aula e imprevistos irão sempre acontecer. A capacidade que um professor tem de lidar com esses imprevistos é de facto uma característica muito importante e que faz parte do seu desenvolvimento profissional contínuo.

2.3. Realização

2.3.1. Mapeamento sinóptico do processo ensino-aprendizagem

Para uma melhor compreensão das UD's lecionadas à turma residente e turmas partilhadas, irei de seguida apresentar as Tabelas 3 e 4 com um resumo do que foram as modalidades abordadas, os problemas identificados, as estratégias utilizadas, os modelos e estilos de ensino aplicados e a evolução/conquistas alcançadas, tanto minhas como dos alunos. Assim, será possível ter uma visão mais organizada e detalhada das práticas pedagógicas implementadas.

Tabela 3 - Distribuição da prática realizada da Turma Residente.

UD	Problemas Identificados	Estratégias utilizadas	Estilos e Modelos de ensino	Evolução/Conquistas Estudante-Estagiária (EE) e Alunos (A)
Futebol	- Condições meteorológicas - Pouco feedback - Alunos pouco autônomos - Avaliação c/muitos critérios	- Aulas de condição física - Estudar a modalidade - Aluno diferente dava o aquecimento	- Estilo por comando - MID - MED	- Maior facilidade na elaboração de vários planos para a mesma aula (EE) - Melhoria no feedback (EE)
Voleibol	- Poucas aulas - Explicação prévia da exemplificação; - Traduzir a info p/ a aluna estrangeira - Avaliação c/muitos critérios	- Aumento do tempo de empenhamento motor através de uma organização e gestão previamente pensada (trazia os grupos já formados) - Estudar a terminologia em inglês	- Estilo Descoberta guiada - MAPJ	- Melhoria na transmissão de conhecimentos (EE) - Mais feedback (EE) - Maior questionamento individual (EE) - Aprendizagem da terminologia em inglês (EE)
Ginástica de solo	- Espaço pequeno - Demora na colocação do material	- Mesma estrutura e dinâmica em todas as aulas	- Estilo por comando - Estilo Recíproco - MID - MAC	- Gestão da aula (EE)
Atletismo	- Turma desmotivada e pouco autônoma	- Alunos distribuídos por equipas (MED) - Época Desportiva - Alunos traziam 1 aquecimento para aplicar à turma - Uso de Skillcards e vídeos - “Peddy Paper” realizado em grupo ao longo da corrida de resistência	- Estilo por comando - Estilo Descoberta guiada - MID - MED	- Maior motivação e maior percepção de autonomia dos alunos (A) - Alunos começaram a gostar mais da modalidade (A)
Badminton	- Sequências de batimentos muito complexas - Dificuldade em alguns batimentos	- Uso de sequências mais simples - Modelagem	- Estilo Descoberta guiada - MID	- Facilidade em modelar o aluno (EE) - Instrução fluida e fácil de entender (EE)
Dança	- Pouco conhecimento - Pouco à vontade com a modalidade - Dificuldade em contar tempos e entrar no timing certo enquanto realizava a dança	- Estudar os diferentes estilos de dança passíveis de lecionar - Aprendizagem da Dança Aeróbica - Alunos tinham de criar uma coreografia com os conteúdos e passos de dança que aprenderam	- Estilo por comando - MID	- Aprendizagem da dança (EE) - Melhoria do feedback e instrução (EE)

Tabela 4 - Distribuição da prática realizada Turmas Partilhadas.

UD	Problemas identificados	Estratégias utilizadas	Estilos e modelos de ensino	Evolução/Conquistas Estudante-Estagiária (EE) e Alunos (A)
6º ano Atletismo	- Turma desmotivada - Poucos alunos - Dificuldade em entender o que era pedido - Muitas faltas de presença	- Jogos lúdicos - Uso de diversas formas de instruir	- Estilo por comando - MID	- Melhoria no feedback (EE)
6º ano Basquetebol	- Igual à UD anterior	- Street basquete - Competição - Circuitos - Uso de diversas formas de instruir	- Estilo por comando - Estilo de autoavaliação - TGFU	- Melhoria no feedback (EE)
6º ano Badminton	- Igual à UD anterior - dificuldades nos batimentos	- Uso do jogo 1x1 para o ensino - Competição - Modelagem	- Estilo por comando - Estilo de autoavaliação - TGFU	- Modelagem (EE)
6º ano Lutas	- Igual às UD anteriores - apenas 3 aulas para lecionar	- Jogos lúdicos - Lutas 1x1	- Estilo por comando - MID	- Motivação dos alunos (A)
6º ano Ginástica	- Dificuldade em executar as HM - Dificuldade em ajudar todos os alunos	- Circuitos com diversas progressões onde os alunos/professor escolhiam ser o melhor face ao seu nível de desempenho	- Estilo por comando - MID	- Motivação dos alunos (A) - Melhoria nas diversas progressões a lecionar (EE)
1ª Turma 2º ano	- Baixa orientação espacial e manipulação de bola	- Jogos lúdicos - Circuitos com obstáculos	- Estilo por comando - MID	- Passes mais direcionados ao colega e perceção do espaço melhorada (A)
2ª Turma 2º ano	- Alunos indisciplinados - Muito conflituosos - Demasiado competitivos	- Uso de contagem decrescente - Retirar os exercícios que mais gostavam e apenas os executar quando se portavam bem	- Estilo por comando - MID	- Alunos mais disciplinados (EE) - Facilidade em aplicar qualquer exercício (EE)

2.3.2. A necessidade do uso complementar e flexível de vários modelos de ensino: uma resposta há diversidade educativa

Cada aluno tem necessidades únicas que o levam a possuir um ritmo e um estilo de aprendizagem específico. É aí que o ensino diferenciado entra para combater as dificuldades demonstradas pelos discentes face ao seu nível de desempenho, objetivos e a natureza do conteúdo (Rosado e Mesquita, 2009). Para melhor atender as necessidades dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem tem de ser marcado pela personalização do conteúdo, dos métodos de ensino e das atividades, de modo a maximizar o potencial de aprendizagem de cada estudante.

A utilização híbrida dos modelos de ensino torna-se uma das ferramentas mais relevantes para melhor atender as necessidades dos alunos. A fase inicial do meu estágio foi claramente marcada pelo Modelo de Instrução Direta (MID) por questões inerentes ao choque com a realidade que é a profissão docente. Após resolver estas dificuldades iniciais, consegui focar-me melhor na implementação dos diversos modelos e estilos de ensino para melhor atender às dificuldades que os meus alunos apresentavam.

2.3.3. Utilização dos Modelos de Ensino como ferramenta pedagógica: detalhes didático-metodológicas

Modelo de Instrução Direta

Este modelo, é caracterizado por colocar o professor no centro da aprendizagem. É ele que toma todas as decisões do processo de ensino aprendizagem (Metzler, 2000), particularmente no que toca a toda a gestão da aula, as regras, rotinas e a prescrição dos exercícios, ou seja, no fundo o professor controla a forma como a aula irá ser realizada (Rosado e Mesquita, 2009). Ainda os mesmos autores referem que este modelo apresenta ser mais descritivo e prescritivo no que concerne ao ensino, uma vez que o professor demonstra as tarefas aos alunos. Consequentemente, o feedback tende a ser positivo e corretivo. Este modelo deve atender às especificidades dos alunos, sendo este mais empregue a alunos mais novos e/ou a alunos com aprendizagens mais lentas.

Nas minhas aulas, foi visível o uso do MID na fase inicial do EP e sempre que necessário ter uma posição mais direta no processo de instrução. Na fase inicial do estágio, quando comecei a lecionar futebol, ainda estava focada em questões relacionadas

com a organização e gestão da aula do que propriamente no ensino centrado no aluno. O uso deste modelo permitiu-me assim ter um controlo da turma logo desde o início, o que facilitou muito a forma como lecionava e geria o tempo de aula.

Este modelo acarreta a necessidade do uso de estilos mais convergentes, por outras palavras, direcionados para a reprodução (Mosston e Ashworth, 2008). Dessa forma, nas minhas aulas foi notório o uso do estilo comando – estilo centrado no professor de modo a criar condições para que os alunos reproduzam as tarefas demonstradas por ele. Este estilo foi fundamental na lecionação das aulas de dança, uma vez que os alunos tinham de reproduzir a coreografia demonstrada por mim, e em alguns momentos no atletismo, em que tinha de exemplificar os exercícios e os alunos tinham de replicar os movimentos, como por exemplo, a passagem da perna de ataque e perna de impulsão e sobre as barreiras a curtas distâncias de modo a promover um maior volume de treino e exercitar a técnica de passagem. O mesmo sucedeu na modalidade de badminton. Sempre que introduzia um novo batimento ou uma nova sequência de batimentos, colocava-me no meio do pavilhão, onde todos os alunos me pudessem observar e com a ajuda de um dos alunos, eu exemplificava e explicava todo o procedimento de como realizar. Nas aulas de ginástica de solo, o uso deste estilo e modelo de ensino foi igualmente importante, pois o espaço de aula era muito reduzido e para aumentar o tempo de empenhamento motor, tornou-se a estratégia mais acessível.

Modelo de Educação Desportiva

De acordo com Siedentop et al. (2011), o MED remete para um modelo de currículo e instrução que tem como objetivo proporcionar aos alunos experiências autênticas, completas e agradáveis, levando os discentes a tornarem-se mais interessados e fisicamente ativos ao longo das suas vidas. Este modelo distingue-se das abordagens tradicionais de ensino da EF através de 6 características: (1) filiação, (2) época desportiva, (3) registos estatísticos, (4) competição formal, (5) evento culminante e (6) festividade.

A aplicação do MED demonstrou ser muito eficaz na modalidade de Atletismo. Inicialmente tentei usar o MED na minha primeira UD lecionada (futebol), mas infelizmente, como ainda estava a resolver as questões de gestão de aula, senti que tinha

uma enorme dificuldade em passar a aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.

Ao iniciar a modalidade de Atletismo, e com mais tempo para planear como iria aplicar este modelo, consegui então focar-me na aprendizagem centrada no aluno. Desde o início da UD que solicitei aos discentes a elaboração de grupos em que tinham de criar um nome, lema, grito, cor da equipa (afiliação), de modo a realizar uma época desportiva em que iriam ter a possibilidade de competir entre si para ganhar pontos, sendo eles a registar as suas pontuações (Anexo 4) e ter diversas funções, como juiz de partida, registos, fotógrafo e cronometrista. No final da UD, realizámos um evento culminante (Anexo 5) que permitiu aos alunos colocar em prática tudo o que tinham aprendido ao longo das aulas e proporcionar momentos de festividade através da atribuição de 1º, 2º e 3º lugar com a entrega de certificados (Anexo 6).

Os alunos demonstraram-se recetivos a este modelo, pois nunca tinham experienciado algo semelhante, muito menos numa modalidade individual. Os alunos empenharam-se em todas as aulas a trazer as suas t-shirts com a cor da equipa e, sem ser necessário lembrar, realizaram sempre no início da aula o grito da equipa juntamente com o lema seguido da solicitação dos *skillcards* (Anexo 7) para se colocarem nas suas zonas de treino.

Para ajudar os alunos a assumir o papel de capitão/treinador da sua equipa, elaborei *skillcards* e compilei vários vídeos de exercícios para auxiliá-los na prática desportiva. Esta tarefa tornou-se em alguns momentos difícil, pois a própria modalidade, de carácter tecnicista, levava por vezes a dúvidas. Nestes momentos, tinha uma intervenção maior na aula para poder fornecer algum tipo de feedback ou explicar o exercício.

A meio da época desportiva, verifiquei que havia uma diferença de pontos muito grande entre uma das equipas e as restantes. De forma a motivar a equipa que estava muito distante das outras, solicitei a todos os alunos para não esquecer de criar o logótipo das equipas. Como a única equipa que tinha inicialmente apresentado com sucesso esta tarefa era a equipa com menos pontos, bonifiquei-os. Esta estratégia teve um impacto muito importante no que toca à motivação de todas as equipas, não só a que tinha menos

pontos e agora tinha uma oportunidade de terminar em 1º lugar, como as restantes, que sentiram que tinham de se esforçar mais nesta fase.

Modelo Abordagem Progressiva ao Jogo

A aplicação do MAPJ (Mesquita et al., 2020) no voleibol tornou-se o melhor modelo a adotar. Este modelo parte da identificação do nível de desempenho dos alunos (AD), de modo a colocá-los em uma de 4 etapas. O MAPJ para além de ter como objetivo desenvolver as dimensões sociais, pessoais e motora nos alunos, trabalha igualmente a capacidade cognitiva através de um processo de aprendizagem em que visa o aluno procurar soluções (Mesquita et al., 2020). Indo ao encontro destes objetivos, optei por utilizar o estilo da descoberta guiada.

No referente à aplicação do MAPJ no contexto concreto da minha PES, referir que os alunos foram introduzidos no nível Introdutório indicando estar na etapa 2, conhecido como "jogo anárquico". Esta etapa caracteriza-se pela maior intencionalidade e dinamismo dos alunos, embora o jogo seja caracterizado pela escassa organização e pela quase ausência de comunicação entre os intervenientes sobre a bola. Além disso, os comportamentos dos alunos são marcados pela indefinição das zonas de responsabilidade e pela baixa eficácia na receção, devido à falta de orientação do corpo em direção ao distribuidor (Mesquita et al., 2020).

“Os alunos surpreendentemente demonstraram um nível técnico bastante reduzido no voleibol. Isso ficou evidente quando uma das alunas solicitou ajuda em como realizar um passe. Procurei fornecer uma explicação curta, tendo em conta o caráter da aula de avaliação diagnóstica.”

(Reflexão da aula nº16, 18 de outubro de 2023)

Para facilitar o processo de aprendizagem, utilizei algumas manipulações da bola, como a possibilidade de agarrar a bola e o uso do duplo toque. Essas estratégias foram importantes para melhorar não só as componentes técnicas, mas também as ações táticas com a bola. A progressão pelas etapas deste modelo ficou condicionada devido ao número reduzido de aulas que tive para lecionar (9 aulas). Desta forma, as aulas ficaram caracterizadas pelo jogo 2X2. Foi possível lecionar todos os conteúdos inerentes a esta

etapa, o que por sua vez levou a uma maior intencionalidade tática nas competições realizadas sempre no final das aulas ao longo da UD.

Conforme descrito por Mosston e Ashworth (2008), a descoberta guiada pode ser vista como o desenvolvimento sequencial e lógico do discente em função dos objetivos propostos pelo professor através de questionamentos, que servem como orientação para a compreensão e tomada de decisão. Ainda relativamente a este estilo, os autores Catunda e Marques (2017) corroboram que a descoberta guiada pode ser (1) convergente, ou seja, que tem como objetivo orientar os alunos para uma única resposta certa ou (2) divergente, na medida em que o professor possibilita várias soluções no decorrer da aula e usa o questionamento para orientar os alunos para múltiplas respostas certas. No fundo, este estilo de ensino tem como objetivo desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos.

Com o intuito de promover a aprendizagem através deste estilo de ensino, algumas vezes fazia questionamento individual face às dificuldades que os alunos iam apresentando à medida que iam exercitando. Questionava o aluno sobre quais as melhores ações que poderia tomar face ao objetivo que estávamos a trabalhar, por exemplo, “se o teu adversário está perto da rede, para onde achas mais vantajoso enviares a bola?” o aluno após me dar uma resposta, tinha tempo para voltar a jogar e colocar em prática aquilo que respondeu. Como professora, ficava a observar para em seguida dar-lhe um feedback ou voltar a questionar sobre a ocorrência, para entender se o aluno percebeu a forma correta de executar a habilidade técnica ou tática. Caso as dificuldades fossem comuns à turma, então aí parava o exercício e realizava o questionamento para a turma.

Este estilo de ensino teve uma importância muito grande no processo de ensino-aprendizagem em voleibol e na modalidade de badminton, uma vez que permitiu aos discentes entenderem as razões para a qual estariam a realizar determinada ação.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Conforme elucidado pelos autores Dyson e Casey (2016), este modelo rege-se por 5 pontos fundamentais: (1) Interdependência Positiva, ou seja, trabalhar bem em grupo, (2) responsabilidade individual, cada aluno é responsável pelo seu esforço e contributo, (3) interação promotora face to face, os alunos ajudam-se mutuamente (4) Competências

Interpessoais e de Grupo, os alunos são capazes de trabalhar em conjunto para atingir um objetivo em comum (5) processamento de grupo, os alunos são capazes de refletir criticamente sobre o desenvolvimento do grupo e dar sugestões de melhoria.

Este modelo esteve presente nas aulas de ginástica de solo, onde os alunos trabalharam em grupos de 3 elementos. Esses grupos foram formados por mim de modo a colocar os alunos por níveis de desempenho e também levando em consideração a robustez de alguns discentes. Todos os alunos eram responsáveis por auxiliar os colegas nas ajudas dos elementos gímnicos como também no feedback. Para melhor aplicar este modelo, era necessário que os alunos estivessem a par das componentes críticas e como se realizavam as ajudas. Só através disso é que foi possível introduzir o estilo recíproco.

O estilo recíproco refere-se à atribuição de papéis de observador e executante aos alunos por parte do professor. Numa primeira fase, o professor atribui uma tarefa e escolhe os grupos (2 a 3 elementos). O aluno executa a tarefa e o observador dá feedback ao colega através das componentes críticas facultadas pelo professor. Após isso, os alunos trocam de funções, sendo que o professor apenas aborda o observador de modo a o ajudar a identificar os erros do executante (Catunda e Marques, 2017). Seguindo estas diretrizes, as aulas de ginástica de solo foram marcadas por esta atividade. Após explicar os exercícios e as suas componentes críticas, solicitava aos alunos que um dos elementos do grupo executasse, outro ajudasse e o terceiro elemento observasse para dar feedback, trocando de funções a cada execução. Ao longo da aula, ia passando pelos grupos para falar com os observadores e os ajudar na correção dos erros como no feedback. Só em casos mais complicados é que intervinha diretamente nas ajudas, como a explicar melhor as componentes críticas aos alunos e como realizar corretamente o exercício.

Este estilo de ensino foi importante na UD de ginástica, uma vez que me permitiu atribuir funções não só aos alunos que estavam lesionados e não podiam realizar a aula prática, como também à restante turma. Desta forma, consegui envolver os alunos que não realizam a prática em tarefas de sala de aula que não só o relatório de aula.

2.4. Reflexão e observação como processo crucial para uma qualidade de ensino

Durante todo o meu percurso no EP, tínhamos como tarefa realizar reflexões de todas as aulas lecionadas (da turma residente e das turmas partilhadas) e realizar reflexões finais sobre a UD. Estas reflexões eram analisadas e corrigidas por parte do PC e da professora Coooperante, no sentido de nos ajudar no processo reflexivo. Todas as quartas-feiras eram destinadas à reunião semanal do NE com o PC, para podermos debater todas as questões pedagógicas e falar sobre essas mesmas reflexões. Estas reflexões eram muito relevantes para a elaboração dos planos de aula, uma vez que nos permitiam melhorar e desenvolver estratégias para ajudar os alunos.

“Solicitei aos alunos que corressem em equipa, contabilizando apenas o tempo do último atleta, de forma a incentivá-los a manterem-se juntos e a adotarem um ritmo constante. Notou-se que muitos tiveram dificuldades em completar o percurso sem parar, o que não é uma novidade nesta turma, mas sim uma preocupação que reforça a necessidade de trabalharmos mais intensamente nesta componente.”

(Reflexão da aula nº56/57, 13 de fevereiro de 2024)

Ainda como tarefa, tínhamos de ter 8 momentos de observações formais, no sentido de observar os colegas do NE, através de observações não sistemáticas e sistemáticas. Estas observações tinham como objetivo averiguar questões relacionadas com: (1) o controlo da turma, (2) a gestão da aula e (3) a instrução. A partilha de informação destas observações seguia o seguinte molde: primeiramente, o estagiário observado elucidava o restante NE e PC do que tinha achado sobre a sua própria aula. Seguidamente, o NE acrescentava a sua opinião e aspetos a melhorar, por fim, o PC terminava com alguns aspetos relevantes sobre essa aula e formas como podíamos aplicar de forma mais efetiva.

Este tempo destinado às reflexões e observações demonstrou-se ser insuficiente em alguns momentos. Por esse motivo, o NE aproveitava todos os momentos para comunicar e partilhar opiniões e conhecimentos, sendo estes em contexto escolar como fora. Ainda para aprimorar o olhar clínico e as demonstrações necessárias nas aulas de EF, passámos alguns momentos nos intervalos a exercitar várias modalidades. Em

conformidade com Mendes et al. (2012), as ferramentas essenciais para a observação passam por identificar as HM menos eficazes de modo a permitir ao professor fornecer feedback sobre a performance ou resultado dos alunos.

2.5. Avaliação do Ensino

Para garantir uma qualidade no ensino da EF, o professor deverá ser capaz de refletir em todo o seu processo pedagógico, desde a planificação, realização e avaliação Bento (2003), sendo esta última talvez das mais difíceis de executar por parte de qualquer professor. Antes de mais, é necessário entender o que é a avaliação. Esta tem sido alvo de várias definições ao longo dos anos face à evolução do currículo escolar.

Em concordância com Nobre (2021, p. 48), o autor destaca que a avaliação é *“um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões.”*. Podemos averiguar que todo o processo de avaliação não remete apenas para um momento só, mas sim para um continuum no tempo.

Qualquer professor antes de passar para o processo propriamente dito de avaliar tem de ter em consideração 3 perguntas iniciais: (1) avaliar o quê? (2) com que critérios? (3) Como? (Bento, 2003; Nobre, 2021; Quina, 2009). Para responder a todas estas questões, foi necessário compreender para que intencionalidade pretendia retirar estes dados. Assim, na maior parte das minhas aulas realizei (1) avaliação diagnóstica (2) avaliação formativa e (3) avaliação sumativa.

2.5.1. O olhar minucioso de um professor - A dificuldade de avaliar: Inicial versus Final

A avaliação é uma das componentes mais difíceis que um professor se confronta em todo o processo pedagógico. No início do estágio, foi necessário realizar algumas avaliações, nomeadamente as AD. Estas revelaram ser, numa fase inicial, difíceis de registar, por várias razões. Uma das dificuldades passou pela forma como observava os movimentos relacionados com a modalidade que iria lecionar.

O facto de não ter sido atleta em nenhuma das modalidades que iria lecionar fez com que essas observações precisassem de ser aprimoradas. Dessa forma, percebi que

tinha aqui um desafio interessante para trabalhar e melhorar, pois seria este olhar minucioso do professor que iria ser fulcral tanto para as avaliações, como também para poder fornecer o melhor feedback pedagógico possível aos alunos.

Considero-me uma pessoa muito observadora no que toca ao movimento. Já o fazia anteriormente na modalidade de Halterofilismo quando praticava e dava treinos, por isso acreditava que não seria uma dificuldade insuperável. No entanto, para mitigar esta lacuna, tive de aprofundar o estudo das modalidades a lecionar, no sentido de perceber quais eram as componentes críticas, como eram realizadas e como poderia ajudar o aluno através da modelagem. Este estudo passou por alguma leitura e visualização de vídeos sobre as diferentes modalidades.

Com o tempo, esta lacuna começou a deixar de ser uma dificuldade e começou a fazer parte das ferramentas pedagógicas necessárias para ajudar os alunos tanto nas suas avaliações como no feedback.

2.5.2. Avaliação Diagnóstica

Se pretendermos que os alunos retirem o melhor proveito das aprendizagens que irão conduzir ao seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial, os professores devem definir quais os objetivos a seguir e qual a direção que pretende dar ao seu processo de ensino, identificando inicialmente quais são as dificuldades dos alunos nas modalidades a lecionar (Carvalho, 1994). Para isso, os professores usam a AD para verificar qual é o nível de desempenho dos alunos, de modo a planear melhor as suas UD's e refletir quais as estratégias pedagógicas a seguir.

As primeiras 3 AD's foram realizadas com a ajuda de todos os elementos do NE e para a sua elaboração foi necessário atender às aprendizagens essenciais para perceber quais eram os conteúdos a lecionar para cada nível de desempenho.

Estas tabelas contemplavam todas as componentes críticas de todos os elementos de todos os níveis (introdutório, elementar e avançado) e tinha uma escala que ia de 1 a 3, correspondendo respetivamente a: Executa com muita dificuldade, executa com alguma dificuldade e executa sem dificuldade. Um dos aspetos que me apercebi ao aplicar

estas ADs desenvolvidas pelo NE foi que tínhamos demasiadas componentes críticas/critérios de êxito para avaliar e isso dificultava imenso esta tarefa.

“A tabela usada na avaliação diagnóstica foi a que o grupo do NE elaborou mesmo antes de iniciar o ano letivo. Atualmente faria uma tabela completamente diferente, com menos critérios a avaliar por cada elemento.”

(Reflexão da aula nº27, 15 de novembro de 2023)

2.5.3. Avaliação formativa

O uso de AF acaba por ter um papel crucial em todo o processo de ensino-aprendizagem e de forma semelhante, no processo de avaliação final. É através desta avaliação que um professor irá averiguar se o aluno está a ir ao encontro dos objetivos que este idealizou na fase inicial do seu planeamento, como também o ajudar a retificar alguma situação face à aprendizagem do aluno. Nobre (2021), refere que o intuito deste tipo de avaliação é fundamentalmente ajudar a aperfeiçoar todo o processo que se avalia através de ações realizadas entre o processo de ensino e a aprendizagem.

Nestas ações posso destacar que a maior ferramenta que o professor pode utilizar é, sem dúvida, a observação. Esta pode ser feita diretamente, ou seja, o aluno faz e o professor avalia a capacidade de o aluno realizar corretamente ou não o exercício e regista a ocorrência, ou indiretamente através das reflexões realizadas após as aulas. Para além destas estratégias, existem outros métodos, como é o caso do “*Assessment for learning*” que permite colocar o aluno no centro da sua própria aprendizagem, como também dar ferramentas ao professor sobre as capacidades motoras/cognitivas dos alunos.

Nas minhas aulas usei essencialmente a observação e registos sobre as ocorrências dos alunos, como também as reflexões realizadas em todas as aulas. Estas reflexões permitiam-me ter um entendimento melhor nas adaptações do planeamento, nas adaptações individuais do ensino-aprendizagem dos alunos, como também permitiam-me ter uma ideia geral do que seria a classificação final da UD. Esta ideia geral das classificações finais traz uma vantagem para a avaliação sumativa (AS), pois a AF permite ter uma noção do rendimento do aluno sem que este sinta a pressão da avaliação apenas num momento formal.

2.5.4. Avaliação Sumativa

Para comparar o estado inicial das aprendizagens dos alunos com os resultados obtidos após o processo ensino-aprendizagem, é crucial utilizar os mesmos parâmetros na AD e na AS. Só assim poderemos assegurar que qualquer diferença observada nos resultados poderá ser devido à intervenção do professor e não a variáveis externas.

Da AS, presume-se uma avaliação no final de cada UD, de modo a poder classificar o aluno entre 0 e 20 valores. A AS pode ser dividida em criterial (em função de critérios) ou normativa (em função de referências ou normas). Para as minhas aulas, escolhi utilizar a avaliação criterial em todas as UD's, onde avaliava os alunos de 0 a 5, respetivamente: não realiza; realiza com grandes incorreções/raramente; realiza com algumas incorreções/frequentemente; realiza corretamente/sempre. Apenas nos testes de aptidão física (Teste do Cooper e FitEscolas) utilizei a avaliação normativa. Estes testes eram baseados em dados adquiridos através de investigações, podendo assim comparar os alunos com valores de referência nacionais.

Como já referido, ao chegar aos momentos da AS, eu já tinha uma ideia das classificações que iria atribuir a cada aluno. Esta aula mais formal apenas me permitia tirar dúvidas e confirmar o progresso dos alunos. Uma das vantagens que surgiu nesta turma face à sua avaliação, passou pelo facto de a turma ser muito pequena. Isto permitiu-me ter muito tempo na aula para avaliar e um maior foco individual.

“A avaliação sumativa de ginástica de solo foi realizada em função de apresentações individuais de sequências gímnicas. Essa característica (individual), por sua vez, simplificou consideravelmente o processo de avaliação. A concentração direcionada a cada aluno possibilitou uma análise mais minuciosa e objetiva do seu desempenho, contribuindo para uma avaliação mais detalhada e mais precisa.”

(Reflexão nº45/46, 19 de janeiro de 2024)

É preciso referir que nem sempre esta será a realidade da profissão. Avaliar situações em que tenha grupos grandes ou situações em que preciso de avaliar os alunos todos ao mesmo tempo, torna-se tarefa muito difícil. Este foi o caso da última UD que lecionei, a dança. Para poder avaliar todos os alunos e ser o menos injusta possível, optei

por gravar todas as coreografias de grupos realizadas no dia da avaliação. Com esta ferramenta, consegui oferecer aos meus alunos uma avaliação mais precisa das suas habilidades.

2.6. O desenrolar de um mini sonho concretizado – Turmas Partilhadas

De modo a lecionar em conjunto as aulas para a turma do 6ºano, eu e o meu colega do NE dividimos as horas letivas por semana, ou seja, durante uma semana eu ficava encarregue de lecionar as aulas, na semana seguinte trocávamos. De modo a realizarmos uma boa gestão e dar a melhor qualidade pedagógica possível aos alunos, elaborámos em conjunto desde o início do ano letivo o Plano Semestral da Turma e todas as UD's que iríamos ter a oportunidade de ensinar.

A maior dificuldade sentida nesta turma foi sem margem de dúvidas a desmotivação dos alunos para a prática desportiva. Muitas das estratégias passaram por introduzir uma componente mais lúdica às modalidades, criar mais momentos de competição, como no uso de troféus em desenho para o aluno vencedor. Foi uma estratégia que inicialmente pensei que não seria bem-sucedida, no entanto, os alunos aderiram bastante.

A segunda maior dificuldade que constatei ter com esta turma passou pela forma como os alunos entendiam o solicitado. Na fase inicial, tive muitas dificuldades em transmitir aquilo que queria, pois tinha uma instrução mais à semelhança do que eram as minhas aulas com a turma do 10º ano. Ao aperceber-me desse erro, tive de fazer uma desconstrução da minha instrução, passei a explicar de forma mais simples, apenas a solicitar pequenas coisas no início e introduzir lentamente mais informação. O uso de apenas 2 a 3 componentes críticas pareceu-me ser uma excelente solução neste caso.

Relativamente às duas turmas do 2ºano, estas eram compostas por 24 alunos. Após a primeira semana a lecionar estas duas turmas, foi claro que os seus perfis eram completamente diferentes. Uma das turmas era muito bem-comportada e respeitava as regras impostas. Era uma turma muito fácil de trabalhar, pois além destas qualidades, os alunos conseguiam na sua maioria entender os exercícios propostos e demonstravam-se sempre motivados para a prática desportiva. Por outro lado, a outra turma era uma turma

com comportamentos desviantes, estavam sempre na conversa e nunca ouviam o que era pedido. A partir da primeira semana sabia que iria ter um trabalho árduo em controlar esta turma, pois não tinha iniciado o ano letivo com eles para impor regras. Assim, algumas das estratégias que resolvi ter desde o início das aulas foi ter uma conversa muito séria com os alunos sobre o comportamento e regras que deveriam seguir e caso não obedecessem não iriam realizar os exercícios que mais gostavam. Esta regra demonstrou ser muito efetiva, apesar de demorar umas semanas a consolidar. Outra regra imposta para controlar o barulho foi a regra dos 5 segundos, ao qual o aluno tinha dentro desse tempo estipulado para ficar em silêncio e vir para perto de mim. Foi extremamente interessante e muito satisfatório conseguir fazer uma turma que inicialmente parecia impossível de controlar, ter um comportamento muito mais positivo no final do ano. Os alunos passaram a ter comportamentos mais corretos aproveitando todo o tempo de aula para aprender e acima de tudo se divertirem!

3. Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Ser-se professor vai muito além do que meramente lecionar as aulas! Quem pensar o contrário, não sabe realmente o que é ser se professor! A participação de um professor nas atividades não letivas permite que a escola seja mais unida para trabalhar no que realmente uma escola deverá ser - o desenvolvimento dos estudantes como pessoas pensadoras e sociais. Somos nós que seremos os precursores de muitos alunos no seu desenvolvimento como pessoas e, por isso, toda a nossa participação na escola e as relações com a comunidade são muito importantes.

3.1. Grupo de Educação Física

Participar na comunidade escolar exige uma colaboração com todos os membros da escola para que esta consiga da melhor forma possível dar aos alunos as melhores condições possíveis. Durante o meu estágio, tive a oportunidade de participar em diversas atividades que me permitiram fortalecer a minha ligação entre a escola e o meio envolvente.

Todas as quartas-feiras o grupo de EF reunia-se para as reuniões de Atividades de Coordenação e Planificação (ACP). Nestas reuniões, discutia-se questões pedagógicas pertinentes, planificava-se as atividades relacionadas com a nossa área de intervenção, como por exemplo o Corta-Mato, o Dia da Filipa, o Mega Sprinter, Projeto Eco-Escolas, entre outras. Infelizmente, devido ao facto de algumas das atividades coincidirem nos dias em que eu teria de lecionar ou assistir às aulas dos meus colegas estagiários, não tive a oportunidade de estar em todas estas atividades. Uma das atividades que gostaria de ter tipo a possibilidade de participar foi o Desporto Escolar. Acredito que se tivesse tido esta oportunidade, teria ganho mais ferramentas para aplicar tanto nas minhas aulas como também em algum momento futuro que ficasse encarregue desta atividade.

Nestas reuniões, o objetivo principal era que nós, enquanto estagiários, tivéssemos a possibilidade de assistir à dinâmica do grupo e aprender com isso. Naturalmente, a minha intervenção não era tão ativa, eu era mais observadora e apenas por algumas vezes tinha a possibilidade de dar a minha opinião ao grupo, grupo este que sempre se demonstrou muito aberto e respeitoso às nossas opiniões.

3.1.1. Corta-Mato

O Corta-Mato teve início no dia 15 de dezembro de 2023, no Parque do Covelo, uma iniciativa organizada pelo grupo de EF.

A preparação para esta atividade escolar envolveu uma distribuição de tarefas, desde quem iria receber os alunos no pavilhão da escola, a distribuição dos números a que correspondiam os atletas, quem ficaria responsável pela deslocação dos alunos para o parque, quem ficaria responsável pela colocação das fitas, os registos, as chegadas, os postos de controlo e a distribuição dos elásticos para monitorizar as voltas dadas por cada aluno.

No dia do evento, algumas alterações foram necessárias. Foi possível verificar no momento da prova que teria sido necessário mais pessoal nos postos de controlo do que inicialmente previsto. Alguns alunos encontraram áreas de ângulo morto, o que acabou por influenciar os resultados dos alunos.

Refletindo sobre a experiência, penso que foi uma atividade com margem para melhorias, nomeadamente, como já referido em cima a distribuição de mais pessoas para os postos de controlo. A presença de uma ambulância no local seria uma medida prudente, garantindo uma resposta rápida em casos de emergência, caso assim fosse necessário. O uso de coletes sinalizadores para os professores também teria sido benéfico, pois seria mais fácil a sua identificação à distância tanto no percurso entre a escola e o parque como nos postos de controlo, pois os alunos não conhecem todos os professores. Apesar destes percalços encontrados, a atividade destacou-se pela diversão e pelo empenho dos alunos.

3.1.2. Dia da Filipa

O dia da Filipa é um dia que destaca novamente a importância da comunidade escolar, não só porque permite que a comunidade trabalhe em prol de diversas atividades, mas também fomenta a ligação entre professores e alunos.

O NE esteve encarregue juntamente com o PC de organizar atividades relativas a jogos tradicionais para este grande dia que se realizou a 28 de maio no pátio exterior da escola. Decidimos que cada um de nós ficaria encarregue de um jogo tradicional, pelo que fiquei encarregue do jogo da corrida de pés amarrados, enquanto o restante NE e PC

ficaram cada um responsável pelo jogo da corda, jogo da barra do lenço e o jogo das cadeiras (neste caso utilizaram-se arcos). Cada professor teve de explicar aos alunos as regras do jogo e ficar encarregue de averiguar se os alunos estavam a competir corretamente. Cada equipa (turma) ficou dividida em vários grupos e esses grupos rodavam entre nós professores. Para além disso, tínhamos de registar as pontuações para as equipas.

A nossa atividade foi inicialmente marcada para dois momentos, o primeiro decorreu entre 8h30 e as 9h30 e o segundo momento entre 12h05 e as 13h05. Tinha ficado acordado entre os professores de EF que iríamos entre esse horário ajudar o restante grupo no Torneio de Voleibol que estava a decorrer durante a manhã inteira. Nesse momento, ao chegarmos ao pavilhão averiguámos que os professores estavam todos dentro das suas tarefas e pouco necessitavam da nossa ajuda. No entanto, mantivemo-nos no local caso fosse necessária alguma troca de funções.

Relativamente às turmas participantes (10º e 11º ano), notou-se alguma relutância no início das atividades, tendo uma turma praticamente abandonado a participação. Contudo, ainda foi possível manter uma certa competição com os ajustes feitos no momento, tendo alguns elementos da mesma equipa competido entre si apenas pelo prazer e pelo divertimento. As equipas da parte da tarde, apesar de demonstrarem pouco à vontade nos jogos, ao iniciarem as atividades demonstraram muito mais interesse e vontade em realizar os jogos propostos.

3.2. Conselhos de Turma

O conselho de turma (CT) é composto por todos os professores da turma, o delegado de turma, o subdelegado, e dois representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma. Compete ao CT organizar, acompanhar e avaliar as atividades a desenvolver com os alunos e dar articulação entre a escola e as famílias.

Em toda a minha PES, tive a oportunidade de participar nas reuniões do CT para decidir as classificações dos alunos como também estratégias para ajudar os alunos a melhorar todo o seu processo pedagógico. Uma das situações com que me deparei foi a discrepância entre as classificações de todos os professores para as classificações que eu atribuí aos estudantes. Face ao perfil dos meus alunos, estes demonstraram ser melhores

em áreas teóricas do que na área prática, como é o caso na EF. Após refletir, senti que poderia estar a ser demasiado exigente uma vez que sou da área. Para combater este desfalque, tentei ser menos exigente no segundo semestre e por consequência do meu desenvolvimento pedagógico no estágio senti que melhorei as minhas estratégias de ensino como também melhorei o meu feedback, instrução e modelagem.

3.3. Departamento de Expressões

O Departamento de Expressões (DE) era composto por todos os elementos do grupo de EF, todos os elementos do grupo de Educação Tecnológica, Artes Visuais e Educação Especial. As reuniões do DE estavam programadas para serem realizadas uma vez por mês no mesmo horário do ACP. Nestas reuniões, articulavam-se questões relacionadas com as disciplinas do departamento e com a escola. Para além disto, eram-nos transmitidas todas as informações pertinentes do Conselho Pedagógico. Nestas reuniões, os estagiários tinham uma postura muito passiva e apenas observavam todo o processo.

Referir que estas reuniões têm uma importância tremenda, uma vez que são o elo entre os grupos do departamento e a escola para trocar impressões, ideias e decisões sobre os mais variados assuntos.

Ao colaborar com toda a comunidade escolar, pude compreender melhor a relevância de um professor ativo e empenhado na vida escolar, capaz de influenciar positivamente o ambiente educativo, fomentar uma relação mais produtiva entre a escola e a comunidade e igualmente contribuir para uma educação mais holística e integrada.

4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre a motivação nas aulas de educação física

Análise das experiências educativas numa unidade de atletismo de uma turma do ensino secundário: entendimentos dos alunos quanto ao desenvolvimento de autonomia, relações sociais e competência

Resumo

Com o intuito de fomentar uma maior motivação aos alunos na modalidade de atletismo e trabalhar a autonomia numa turma com níveis baixo, foi refletido como estratégia pedagógica o uso do modelo de educação desportiva (MED) nessa unidade didática. Indo ao encontro dessa decisão, este estudo visa analisar os entendimentos dos alunos quanto ao desenvolvimento de autonomia, relações sociais e competência durante a participação numa unidade de ensino de atletismo balizada segundo os princípios do MED. Pretendeu-se também desvendar possíveis contribuições das características específicas do MED para o desenvolvimento da autonomia, relações sociais e competência. O estudo foi aplicado numa unidade de atletismo a uma turma com 12 alunos do 10º ano de escolaridade. No final da unidade foram realizadas entrevistas semiestruturadas a todos os discentes. A competência adquirida foi entendida fruto da aprendizagem através da equipa e das competições. No que diz respeito à autonomia, os alunos compreenderam que uma melhor aprendizagem resultou da possibilidade de poderem escolher e realizar por eles determinada tarefa. Por fim, as relações sociais foram fortalecidas pelas dinâmicas de grupo, intrínsecas ao modelo de ensino aplicado. A participação ativa tanto nos exercícios de aprendizagem, como nas competições, a diversidade de atividades e a liberdade de escolha criaram um ambiente de aprendizagem mais motivador e satisfatório para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA, AUTONOMIA, RELAÇÃO SOCIAL, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, ATLETISMO.

Abstract

To encourage greater motivation for students in athletics and their autonomy in a class with low ability level students, we used the sport education model (SEM) in this teaching unit. In line with this decision, this study aims to analyze students' understanding regarding the development of autonomy, social relationships and competence during participation in athletics teaching unit based on the principles of SEM. It was also intended to uncover possible contributions of the specific characteristics of the SEM to the development of autonomy, social relationships and competence. The study was applied in an athletics unit for a class with 12 10th-grade students. At the end of the unit, semi-structured interviews were carried out with all students. The competence acquired was understood as the result of learning through the team and competitions. Regarding autonomy, students understood that better learning resulted from the possibility of choosing and carrying out a certain task for themselves. Finally, social relationships were strengthened by group dynamics, intrinsic to the applied teaching model. Active participation in learning exercises and competitions, the diversity of activities and freedom of choice created a more motivating and satisfying learning environment for students.

KEYWORDS: COMPETENCE, AUTONOMY, SOCIAL RELATIONSHIPS, SPORT EDUCATION MODEL, ATHLETICS.

4.1. Introdução

Nos dados retirados das fichas de caracterização de turma no início do ano, percebi que o atletismo era visto pelos alunos da turma residente como pouco atrativa. Além disso, os alunos demonstravam um nível de autonomia muito baixo, não só na disciplina de EF, mas também noutras áreas curriculares. Esta situação demonstrou a necessidade de desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas eficazes nas aulas que possam promover maior envolvimento, motivação e autonomia entre os alunos, melhorando assim a sua aprendizagem. Foi neste contexto que surgiu o interesse por este estudo.

Chen (2001) menciona que a motivação desempenha um papel fundamental e influenciador dos resultados da aprendizagem dos alunos. Estes resultados da aprendizagem estão correlacionados com uma alta motivação e um bom ambiente de aprendizagem. Contrariamente, o fracasso nos resultados escolares tende a ser associado à baixa motivação dos alunos e aos fatores ligados a essa desmotivação.

Neste estudo, a abordagem ao tema “motivação” é fundamentada na teoria da autodeterminação (Deci e Ryan, 1985), que propõe que o contexto de aprendizagem deve conter atributos que ajudem a realizar as Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) dos alunos: (1) competência, (2) autonomia e (3) relacionamento social. A competência é entendida como a perceção de se ser capaz de demonstrar sucesso ou eficácia em um determinado contexto, ou seja, um aluno que seja capaz de entender que foi eficaz numa determinada tarefa, terá maior nível de motivação para aquele contexto. A autonomia refere-se à capacidade do aluno de sentir e exercer controle sobre suas escolhas e ações durante as atividades. Isso inclui a perceção de que podem tomar decisões significativas e influenciar o seu processo de aprendizagem. O apoio à autonomia na EF, implica proporcionar um ambiente onde os alunos possam interpretar eventos como informativos e onde sejam encorajados a tomar decisões que reforcem a sua motivação intrínseca e o seu compromisso na atividade. Por fim o relacionamento social na EF, é visto como a aceitação entre colegas e professores, havendo um elevado grau de apoio social e/ou amizades, por outras palavras, as interações sociais que promovem o relacionamento são geralmente percebidas como empáticas e afetuosas.

O MED tem vindo a destacar-se por promover múltiplos aspetos que proporcionam aos alunos experiências autênticas e inclusivas no desporto, estimulando a autonomia, a cooperação e a competência através de aulas organizadas em forma de épocas desportivas, competições e festividades (Siedentop et al., 2011). O MED diferencia-se de alguns modelos de ensino ao enfatizar a aprendizagem centrada nos alunos, permitindo-lhes vivenciar o desporto de uma maneira mais envolvente e responsável.

De acordo com Hastie et al. (2011), muitos estudos têm sido focados nos desportos coletivos. Desportos como a ginástica ou o atletismo têm sido pouco examinados. O atletismo, em particular, apresenta uma aprendizagem muito tecnicista. Recorre-se frequentemente a exercícios fechados, muito repetitivos que tendem a tornar-se enfadonhos e desmotivantes para os alunos. Surge, assim, a necessidade de ampliar os atrativos motivacionais nas aulas de atletismo. Neste entendimento, através do MED, consegue-se contrariar os constrangimentos antes descritos. Nomeadamente, o incentivo a formar equipas persistentes, escolher um capitão/treinador, criar símbolos da equipa, realizar competições e eventos culminantes, promove um ambiente que beneficia o trabalho cooperativo e a autonomia. Perlman e Goc Karp (2010), sustentam que as características do MED podem ter um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades sociais e da autoeficácia dos alunos, uma vez que os envolvem diretamente no processo de aprendizagem e tomada de decisão.

Neste sentido, e com o objetivo de aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos na UD de atletismo do 10º ano, foi implementado o MED, escolhido por facilitar uma abordagem mais personalizada e direcionada às necessidades individuais dos alunos, incentivando não apenas o desenvolvimento técnico, mas também o envolvimento ativo através da autonomia na aprendizagem e do fortalecimento das relações interpessoais.

4.2. Objetivo do Estudo

Este estudo pretendeu analisar os entendimentos dos alunos quanto ao desenvolvimento de autonomia, relações sociais e competência durante a participação numa unidade de ensino de atletismo balizada segundo os princípios do MED. Pretendeu-

-se também desvendar possíveis contribuições das características específicas do MED para o desenvolvimento da autonomia, relações sociais e competência.

4.3. Participantes e Contexto

Este estudo foi conduzido a uma turma do 10º ano numa escola secundária da região do Porto, no ano letivo de 2023/2024. A turma inicialmente era composta por 18 alunos, mas terminou com apenas 12. No momento da realização deste estudo, a turma contava com apenas 12 discentes, dos quais 9 eram do sexo feminino (F) e 3 do sexo masculino (M). A média de idade dos participantes era de 16 anos. Nenhum dos alunos possuía experiência prévia em atletismo fora do contexto escolar.

4.4. Metodologia

A unidade didática de atletismo foi constituída por 23 aulas, sendo que estas foram lecionadas em 17 sessões. A primeira aula foi destinada à apresentação do MED, a composição das equipas, escolha do capitão, lema, grito e cor do uniforme. Acrescentando ainda que foi mencionado qual seria a dinâmica das aulas segundo o modelo de ensino aplicado e todas as suas características (afiliação a uma equipa, época desportiva, registos das competições, competições formais, festividade e o evento culminante) (Siedentop et al., 2011). Atendendo ao nível de desempenho dos alunos, optou-se por não realizar uma avaliação diagnóstica, pois os alunos já apresentavam nas UD anteriores níveis muito baixos nas habilidades motoras. Dessa forma, e para ir ao encontro do objetivo deste estudo, foi solicitado aos alunos que formassem 3 equipas, com duas indicações obrigatórias: todos os elementos do sexo masculino tinham de estar separados e as equipas tinham de estar equilibradas.

Os alunos, para além das aulas destinadas ao treino das habilidades motoras, participaram numa competição de velocidade, duas de estafetas e três de resistência onde eram abordadas sempre as regras das disciplinas do atletismo e como era efetuado a cronometragem. Optou-se por não realizar competições de corrida de barreiras, uma vez que os alunos demonstraram dificuldades na sua realização. Por sua vez, essas aulas foram mais focadas no ensino através do MID. Face às condições meteorológicas, a UD prevista

sofreu algumas alterações. É possível verificar na Tabela 5 os conteúdos específicos do MED aplicados na UD de atletismo.

Tabela 5 - Conteúdos do MED aplicados.

Aula nº	Conteúdos do MED aplicados na UD de atletismo	
1 e 2	Corrida de velocidade	Apresentação do MED, constituição das equipas, lema, grito e cor. Uso de <i>skillcards</i> e vídeos.
3	Corrida de estafetas	Uso de <i>skillcards</i> e vídeos. Aquecimento orientado pelos capitães de equipa e supervisionado pela professora. Funções exercidas: capitão e responsável pelo material. Competição Pré-Época.
4 e 5	Corrida de estafetas	Aula adaptada devido às condições meteorológicas. Explicação das funções: juiz de partida, cronometrista e registos. Funções exercidas: capitão, responsável pelo material e registos. Competição Época Desportiva.
6	Corrida de velocidade	Indicações verbais fornecidas aos capitães para posteriormente aplicarem nas suas equipas. Funções exercidas: capitão, responsável pelo material, cronometrista e registos. Competição Época Desportiva.
7 e 8	Corrida de barreiras e corrida de resistência	Aquecimento orientado pelo capitão de uma das equipas e supervisionado pela professora. Funções exercidas: capitão e responsável pelo material. Uso de <i>skillcards</i> e vídeos. Competição Época Desportiva.
9	Corrida de barreiras	Utilização do MID.
10 e 11	Corrida de resistência	Realização do questionário inicial para o estudo de investigação. Aquecimento orientado pelo capitão de uma das equipas e supervisionado pela professora. Funções exercidas: capitão, responsável pelo material. Competição Época Desportiva.
12	Corrida de barreiras	Aquecimento orientado pelos capitães de equipa e supervisionado pela professora. Utilização do MID.
13 e 14	Corrida de estafetas e corrida de resistência	Revisão das funções: capitão, juiz de partida, cronometrista e registos. Funções exercidas: capitão e responsável pelo material. Aquecimento orientado pelos capitães de equipa e supervisionado pela professora. Competição Época Desportiva.
15 à 18	Avaliação sumativa	Velocidade, estafetas, barreiras e resistência.
19 à 21	Evento culminante (prova de velocidade, estafetas e resistência)	Aquecimento orientado pelos capitães de equipa e supervisionado pela professora. Funções exercidas: capitão, responsável pelo material, cronometrista, juiz de partida e registos. Época Desportiva. Cerimónia de entrega dos certificados às equipas.
22-23	Teste teórico e Autoavaliação	

Tipicamente, as aulas iniciavam com a apresentação dos conteúdos essenciais e as regras relacionadas com as disciplinas do atletismo. Após uma breve explicação, os alunos eram responsáveis por colocar em prática os aquecimentos específicos da disciplina, conforme solicitado na aula anterior. De seguida, fornecia aos alunos *skillcards* e vídeos, de modo que eles fossem capazes de montar as secções de exercícios e colocá-los em prática, sendo que o capitão de cada equipa desempenhava um papel mais ativo na coordenação dessas atividades. Sempre que necessário, intervinha nas equipas para os guiar no seu processo de aprendizagem através de algumas dicas sobre a gestão de aula, como na correção das componentes críticas. Ainda, houve momentos que em vez de fornecer os *skillcards*, era fornecido verbalmente aos capitães as informações necessárias. Para possibilitar que uma das equipas ainda pudesse ganhar a competição, foi lhes atribuído uma bonificação por ter sido a única a apresentar o logotipo.

O evento culminante foi marcado por competições de corrida de velocidade, corrida de estafetas e corrida de resistência. Nas aulas destinadas a este evento, os alunos alternadamente assumiram funções de juízes de partida, cronometristas, registos de tempos e pontos e fotógrafos. O capitão de cada equipa manteve-se o mesmo em toda a época desportiva, uma vez que, quando eleito, os alunos afirmaram que essa pessoa seria a mais indicada por demonstrar responsabilidade e competência para ser um líder. Adicionalmente, esses alunos demonstravam um bom relacionamento com todos os elementos da sua equipa. Assim, as três equipas eram lideradas por 1 capitão do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

4.5. Recolha e análise dos dados

Neste estudo, foi aplicado um questionário no início da UD para averiguar o nível de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas básicas dos alunos. Utilizou-se o instrumento "*The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Exercise*", desenvolvido e validado por Chen et al. (2015) e posteriormente traduzido e validado por Rodrigues et al. (2019). Este utiliza uma escala Likert, com opções de resposta variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O instrumento é composto por seis dimensões: (1) satisfação de autonomia, (2) satisfação de competência, (3) satisfação de relacionamento social, (4) frustração de autonomia, (5) frustração de competência, (6) frustração de relacionamento social.

No sentido de aprofundar a compreensão das experiências dos alunos, procedeu-se à realização de entrevistas, sendo esta a técnica mais apropriada face ao contexto. A entrevista foi realizada às equipas constituídas para o MED, o que foi ao encontro do formato a realizar nas entrevistas, grupo *focus*. As entrevistas assumiram um carácter semiestruturado e de respostas abertas, possibilitando adquirir mais informação relevante para o estudo. As entrevistas estavam estruturadas com as seguintes dimensões: (1) perguntas gerais, (2) perguntas sobre a competência, (3) perguntas sobre autonomia, (4) perguntas sobre relacionamentos sociais e (5) perguntas sobre o MED.

As três entrevistas foram realizadas numa sala de aula, de modo a assegurar privacidade e um ambiente tranquilo. A duração das entrevistas variou entre os 11 e os 17 minutos. Para a gravação das entrevistas, foi utilizado um gravador de telemóvel para permitir uma posterior transcrição para o computador. Durante as transcrições, tive o cuidado de manter o discurso dos alunos e a gramática inalterados.

A análise dos dados foi realizada com base nas informações das entrevistas e posteriormente a sua categorização. Esta estratégia permitiu construir um melhor entendimento sobre os fenómenos ocorridos relativos ao objetivo do estudo. A Tabela 6 apresenta as categorias de codificação usadas.

Tabela 6 - Categorias de codificação.

Categorias de codificação dos entendimentos dos alunos quanto ao CAR durante a UD de atletismo balizada segundo os princípios do MED.	
Competência	Empenho Habilidade motora Conhecimento
Autonomia	Participação por gosto Participação exigida Responsabilidade pessoal Tomada decisão
Relacionamento Social	Colaboração Respeito e inclusão Confiança - apoio Empatia – paciente Extensão das relações sociais - amigos fora de aula
Relação entre MED e CAR	Competições - aprendizagem Competições - motivação Equipas – relação social Autonomia - aprendizagem

Quanto aos cuidados éticos, o estudo foi realizado após a obtenção das autorizações devidamente assinadas pelos encarregados de educação dos alunos. Além disso, foram garantidos o sigilo e a confidencialidade de todos os participantes, assegurando que as suas identidades e informações pessoais seriam protegidas durante todo o processo de investigação.

4.6. Resultados

A Tabela 7 apresenta as medidas descritivas (média e desvio padrão) dos questionários aplicados no início da unidade didática. Os dados seguintes são analisados em referencial a percepção baixa (de 0 a 1,25), moderada-baixa (1,26 a 2,5), moderada alta (2,26 a 3,75) e percepção alta (3,76 a 5) quanto à satisfação ou frustração referentes a competência, autonomia e relacionamento social.

Tabela 7 - Medidas descritivas.

Medidas descritivas		
Categorias	Construtos	Média (DP)
Competência	Satisfação	M = 3,52 (0.27)
	Frustração	M = 1,96 (0.39)
Autonomia	Satisfação	M = 3,46 (0.40)
	Frustração	M = 2,25 (0.08)
Relacionamento Social	Satisfação	M = 3,33 (0.16)
	Frustração	M = 3,08 (0.27)

Após a análise dos resultados do questionário inicial aplicado na UD verificou-se que apenas a categoria de competência no construto de frustração situou-se no patamar moderado baixo, enquanto os restantes construtos situaram-se no patamar moderado alto.

Quanto às entrevistas os alunos, abordaram as seguintes categorias do CAR e MED:

Competência

Na categoria *Empenho*, os alunos manifestaram um elevado nível: “*Como que eu tentasse fazer o meu melhor, mesmo que às vezes, pronto, não conseguisse, mas tentei sempre*” (F1); “*Foi na aprendizagem que a stora nos ensinou e tudo, mas também, sim, com o esforço.*” (F2).

A *Habilidade motora* foi destacada: “*Eu sinto que evolui comparado aos anos anteriores que dei atletismo, porque também ensinaram mesmo a fazer, não espetaram lá as barreiras e saltem. E aprendi melhor a técnica e tudo.*” (F3); “*Eu acho que melhorei em relação aos outros anos*” (F4).

O *Conhecimento* foi outro aspeto salientado: “*Sim, há coisas que nós não sabíamos e ficámos a saber.*” (F1).

Autonomia

A *Participação por gosto* nas atividades foi realçada: “*Eu gostei da maneira que nós tivemos de trazer os exercícios para a aula, porque sempre foi variando, foi algo diferente. Mas desde que existe variação, acho que incentiva das duas maneiras.*” (F5).

Por outro lado, houve alunos que indicaram uma *Participação exigida*: “*Eu fiz por obrigação, mas porque eu não gosto de desporto em geral, só de algumas coisas, mas é pouco. Mas quem realmente gostasse, como as coisas foram bem planeadas e tudo, acho que quem gosta fez por gosto.*” (F2).

A *Responsabilidade pessoal* foi apontada pelos alunos como: “*Sim, dá mais vontade de fazer porque fomos nós a escolher.*” (F6). Em contrapartida “*Eu prefiro que os stores.*” (M1).

Os alunos expressaram também a sua opinião em relação à *Tomada decisão*: “*Não, eu prefiro que nós escolhêssemos, dá-nos mais autonomia e responsabilidade*” (F1). “*A professora deu-nos a opção de escolha, de escolhermos as nossas equipas. Então eu acho que nós não mudaríamos nada, porque as equipas estão bem distribuídas.*” (F7).

Relacionamento Social

A *Colaboração* foi destacada pelos alunos: “*Normalmente é a equipa que colabora tudo junto.*” (M1); “*Acho que foi simples transmitir as informações. E acho que mesmo que quando a professora transmitia as informações ao grupo, o grupo também ajudava a entender o que era no modo geral. Então, foi sempre trabalho de equipa.*” (F5).

O *Respeito – Inclusão* foi apontado pelos alunos: “*Acho que desde que haja respeito entre as pessoas do grupo e uma concordância e chegar-se a um certo objetivo, que tudo corre bem.*” (F5).

A *Confiança – Apoio* foi mencionada: “*Sim, foi importante. Ainda por cima era uma pessoa que nós conhecemos e que nos damos bem. Essa pessoa transmitiu-nos confiança para fazer os exercícios e ajudou-nos independentemente.*” (F1).

A *Empatia – Paciente* foi outro construto referido pelos alunos: “*Acho que a gente não se desentendeu. Acho que nos demos bem como equipa.*” (F3); “*Tivemos momentos que não foram tão bons, mas como equipa conseguimos ultrapassar isso e dar o nosso melhor.*” (M2).

Os alunos apontaram as *Extensões das Relações Sociais – Amigos fora de aula*: “*Nós acabamos por passar mais tempo ainda com as pessoas que já passávamos demasiado tempo, então acaba sempre por ser positivo.*” (F6); “*Mas mesmo que se não se desse, foi uma forma de nós nos juntarmos.*” (F1).

Relação entre MED e CAR

Os alunos apontaram que através das *Competições* conseguiam aprender: “*Mesmo a questão das equipas, e assim aquela competição (...) acho que foi uma dinâmica fixe, e ficávamos mais interessados na aula.*” (...) “*Somos demasiado competitivos, então nós pensávamos, temos de seguir isto direitinho, foi uma maneira da professora pôr as aprendizagens dentro da cabeça e ao mesmo tempo nós estarmos a divertir-nos.*” (F4); “*Eu acho que é bom, porque nas competições eu acho que cada um dava o seu melhor.*” (M2).

Os alunos realçaram que as *Competições-Motivação* eram vantajosas: “*Motiva sempre mais ter alguém com quem competir do que fazer só um jogo. (...) A competitividade traz mais incentivo, de modo geral. Como se trabalhássemos para conquistar alguma coisa.*” (F5); “*A questão de competir (...) dá-me muito mais vontade de fazer do que só ficar a jogar uns contra os outros amigáveis. (...) Eu gosto de jogar para ganhar. É isso que normalmente é o objetivo do jogo.*” (M1); “*Eu acho que nos*

mantém mais interessados, focados, porque lutamos por um objetivo que é, comum a toda a gente, que é querer ganhar.” (M2).

Os alunos referiram a importância das *Equipas – Relações sociais*: *“Eu acho que preferia de vez em quando saltar de equipa, porque assim podemos também aprender com as capacidades dos outros e poder-lhes ajudar em alguma coisa que nós soubéssemos fazer.” (M2); “Eu acho que deu mais dinâmica também às aulas (...) estar com quem nos damos bem é sempre melhor. (...) Eu acho que também em equipa custa sempre menos do que sozinho. (...) eu acho que o atletismo também é uma coisa para ser feita também em equipa, para ser aprendida, não individualmente. (...) Eu acho que é mais benéfico ficar numa mesma equipa, porque assim já conhecemos o que é que a pessoa faz bem e o que não faz bem.”. (F5).*

Por fim, os alunos destacaram a *Autonomia-Aprendizagem*: *“Há alguma pessoa que faça melhor um movimento do que nós, podemos sempre aprender, ou quando o professor está ocupado, ou assim. (...) nós víamos como é que o outro fazia, e depois pronto, ajudava. Tentávamos aprender.” (F4); “Eu acho que a parte da competitividade e da autonomia realmente foram o que mais destacaram ao longo do tempo (...) ter mais liberdade de expressão e com as equipas é mais fácil de ter liberdade de expressão porque não existe ninguém sempre acima de nós a ver o que estão a fazer então dá-nos sempre uma margem para aprender maneiras diferentes.” (F5).*

4.7. Discussão e Conclusão

Este estudo pretendeu analisar os entendimentos dos alunos quanto ao desenvolvimento de autonomia, relações sociais e competência durante a participação numa unidade de ensino de atletismo balizada segundo os princípios do MED. Pretendeu-se também desvendar possíveis contribuições das características específicas do MED para o desenvolvimento da autonomia, relações sociais e competência.

Os resultados iniciais demonstraram que os alunos, no início da UD, apresentavam de um modo geral níveis intermédios na maior parte dos construtos de satisfação, o que indicava que os alunos sentiam satisfação moderada no CAR. Para os níveis de frustração, apenas apresentaram média um pouco mais alta no construto de relacionamento social o

que indicava que os alunos experienciavam mais frustração com os relacionamentos sociais. Estes dados permitiram um melhor entendimento sobre as necessidades e áreas de intervenção a melhorar ao longo da UD.

Os resultados deste estudo evidenciam a importância do MED na promoção do desenvolvimento da autonomia, competência e relações sociais entre os alunos (Perlman e Goc Karp, 2010). Ao analisar as respostas qualitativas dos alunos, observa-se uma tendência positiva nas percepções sobre as suas experiências no contexto do ensino de atletismo balizado pelo MED.

Na dimensão da competência, os alunos destacaram o seu empenho, melhoria significativa nas suas habilidades motoras, nomeadamente a melhoria técnica e aumento do conhecimento. Esta manifestação de esforço e dedicação é decisiva, pois está alinhada com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), que aponta a importância da competência para a motivação intrínseca. Estes elementos sugerem que o MED proporcionou um ambiente onde os alunos se sentiram desafiados e apoiados na melhoria das suas competências.

Relativamente à autonomia, os alunos manifestaram gosto pela participação nas atividades, destacando variedade de exercícios como um fator positivo. Contudo, alguns alunos mencionaram a participação exigida como um aspeto menos favorável, mencionado por apenas uma aluna, pelo facto de não gostar de EF. A responsabilidade pessoal também foi um tema destacado, sendo que os alunos valorizaram a oportunidade de escolher as atividades. A tomada de decisão foi igualmente enfatizada, indicando que a capacidade de escolher as equipas e atividades promoveu um sentimento de autonomia. Estes achados corroboram a literatura que aponta a autonomia como um fator essencial para a motivação intrínseca e empenho dos alunos (Deci e Ryan, 2000; Sinelnikov et al., 2007).

No que diz respeito às relações sociais, os alunos enfatizaram a importância da colaboração e do trabalho em equipa. Os alunos mencionaram que, para haver sucesso nas atividades das equipas, tinha de haver respeito e inclusão por parte de todos os elementos. Ademais, o apoio e confiança transmitida pelos capitães foi explicado como elemento facilitador para a execução das tarefas. Para além disso, os alunos apontaram

que era necessário empatia, compreensão mútua e passar tempo com a equipa para criar um ambiente positivo na sala de aula. O valor que os alunos dão ao sentido social na sua aprendizagem reflete a motivação que tiveram para ultrapassar os obstáculos encontrados. Estes aspetos são coerentes com Carlson e Hastie (1997), que enfatizam a aprendizagem como um processo social e interativo.

As competições foram percebidas como uma das características do MED mais significativas para a sua motivação e aprendizagem. A competição foi vista como um incentivo positivo, que lhes proporcionou um maior interesse nas aulas e que os motivou para a aprendizagem específica da modalidade, uma vez que sentiram que tinham de dar o seu melhor nas competições. Para além disso, os alunos perceberam as relações sociais através do MED como algo positivo, uma vez que sentiram que conseguiam aprender e trabalhar melhor em equipa do que sozinhos (Mesquita et al., 2016). Ainda no assunto de aprendizagem, os alunos destacaram a autonomia como um fator facilitador da sua aprendizagem, uma vez que lhes permitiu ter uma maior autoexpressão e independência para melhorarem as suas habilidades motoras.

A análise qualitativa dos resultados permite concluir que o MED aplicado à UD de atletismo revelou ser uma abordagem pedagógica eficaz, promovendo um desenvolvimento equilibrado da autonomia, competência e relações sociais, elementos essenciais para uma formação integral dos alunos (Deci e Ryan, 2000). A participação ativa, a variação nas atividades e a possibilidade de escolha promoveram um ambiente de aprendizagem mais motivador e satisfatório para os alunos. Através do MED, os alunos puderam experienciar um modelo de ensino centrado neles próprios, o que lhes permitiu expressar as suas escolhas e tomar decisões de forma autónoma. Este modelo promoveu um sentido de pertença a uma comunidade e uma maior inclusão, favorecendo assim as suas relações sociais. Ademais, proporcionou-lhes a oportunidade de se sentirem competentes nas suas próprias aprendizagens, fortalecendo a sua confiança e autonomia.

Como limitação destaca-se o facto deste estudo ter sido aplicado apenas a 12 alunos, sendo uma amostra de dimensões reduzidas. Por outro lado, o desenvolvimento deste estudo apenas na UD de atletismo limita os entendimentos dos alunos apenas a um breve espaço temporal, possibilitando que os resultados do estudo possam ter sido enviesados por fatores externos. Indo ao encontro destas limitações, sugere-se para futuras

investigações a aplicação deste estudo em mais do que uma modalidade individual e averiguar se os entendimentos dos alunos quanto às necessidades básicas psicológicas e da eficácia do MED vão ao encontro das conclusões retiradas neste estudo.

4.8. Referências Bibliográficas

- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53(1), 35-58.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., & Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216-236.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical education and sport pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42.
- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
- Rodrigues, F., Hair Jr, J. F., Neiva, H. P., Teixeira, D. S., Cid, L., & Monteiro, D. (2019). The basic psychological need satisfaction and frustration scale in exercise (BPNSFS-E): Validity, reliability, and gender invariance in Portuguese exercisers. *Perceptual and Motor Skills*, 126(5), 949-972.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2 ed.): Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A., Hastie, P. A., & Prusak, K. A. (2007). Situational motivation during seasons of Sport Education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 43-47.

5. Conclusão

Após o término deste ano atribulado que foi o meu ano de estágio, resta-me apenas refletir sobre o que senti no início, o que aconteceu e o que mais me marcou. Ao olhar para trás, recordo-me do nervosismo que sentia ao entrar pela primeira vez numa sala de aula, não como aluna, mas agora como professora. O receio de falhar, de não atingir os meus objetivos, a incerteza sobre o que viria a seguir ou sobre o que deveria fazer caso fosse necessário adaptar-me à situação, foram sentimentos que estiveram muito presentes, não só no primeiro dia, mas durante os primeiros dois ou três meses. Considero-me uma pessoa que planeia tudo com muita antecedência, e lidar com as adaptações inerentes à profissão de qualquer docente não foi de todo uma tarefa fácil. No entanto, ao longo do tempo, comecei a entender realmente o significado da frase tantas vezes dita pelos professores da faculdade e pelo PC: “na nossa profissão não há receitas”.

Foi essa mesma frase e a experiência que fui adquirindo que me fizeram sair um pouco mais do meu casulo e começar a ir mais ao encontro do principal objetivo, que é ser professora: ensinar para e pelos alunos, alunos esses que têm características completamente distintas. Comecei a entender que, para dar a melhor resposta pedagógica aos meus alunos, tinha de colocá-los no centro da sua aprendizagem e levar em conta as suas capacidades. Dessa forma, o uso híbrido dos modelos de ensino foi, sem dúvida, uma das melhores estratégias adotadas. Não existe o melhor plano de aula, nem a melhor unidade didática, nem o melhor modelo ou estilo de ensino. Tudo varia conforme a modalidade que estamos a ensinar e conforme o aluno. Por outras palavras, tudo é apenas um guião refletido para colocar em prática, não significa que tenha de ser seguido à risca.

A experiência é, de facto, a nossa melhor amiga. Foi através dela que consegui superar estas dificuldades iniciais e proporcionar aos meus alunos aulas mais coloridas. Tal como um arco-íris que surge após a tempestade, as dificuldades enfrentadas no início permitiram-me alcançar momentos de grande satisfação e realização. Ainda terei um longo caminho pela frente e espero aprender ainda mais, pois é através dessa aprendizagem que poderei dar aos meus alunos as melhores ferramentas pedagógicas que eles tanto precisam para tirar o melhor proveito para o seu percurso escolar.

Poder observar a evolução dos meus alunos através do seu esforço e da minha dedicação a esta profissão é uma sensação fenomenal! Este sempre foi o meu sonho e sem qualquer margem para dúvidas é isto que quero fazer para o resto da vida!

6. Referências Bibliográficas

- Alonso, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola : uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação*.
- Anacleto, F. N. d. A. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planejamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, M. I. S. T., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of teaching in physical education*, 16(2), 176-195.
- Carvalho, L. M. D. d. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*(10-11), 135-151.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53(1), 35-58.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., & Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216-236.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.

- Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455-466.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, 4, 36.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical education and sport pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica* (6), 57-70.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2020). *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a a jogar - Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação* (2ª edição, 2ª reimpressão ed.).
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models in Physical Education*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. disponível em https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf.
- Nobre, P. R. B. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (2019). Teachers and their education at a time of school metamorphosis. *Educação & Realidade*, 44, e84910.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(12), 75-97.

- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, F., Hair Jr, J. F., Neiva, H. P., Teixeira, D. S., Cid, L., & Monteiro, D. (2019). The basic psychological need satisfaction and frustration scale in exercise (BPNSFS-E): Validity, reliability, and gender invariance in Portuguese exercisers. *Perceptual and Motor Skills*, 126(5), 949-972.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do desporto. *Lisboa: Edições FMH*, 39-68.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2 ed.): Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A., Hastie, P. A., & Prusak, K. A. (2007). Situational motivation during seasons of Sport Education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 43-47.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*: ERIC.

Ficha Formativa - 10º ano

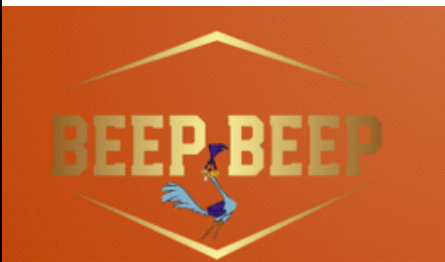
Anexo 1 - Ficha de caracterização.

Plano de Aula				
Professor: Cátia Mateus		Ano/Turma: 10ºano	Nº alunos: 13	Local: E4
Aula: 52	Sessão: 2 de 17	Data: 07/02/24	Hora: 15:25H	Material: Testemunhos, sinalizadores
UT/UD: Atletismo		Duração: 50 min	Tempo útil: 40 min	
Função Didática: Introdução à preparação, aceleração, manutenção da velocidade e transmissão do testemunho.				
Conteúdos: Preparação, aceleração, manutenção da velocidade e transmissão do testemunho.				
Objetivos da aula:	HM	Realizar corrida de estafetas transmitindo o testemunho sem cair.		
	FT/CF	Exercitar as Componentes Condicionais: velocidade, força e resistência. Exercitar as Componentes Coordenativas: reação, equilíbrio, orientação espacial e diferenciação cinestésica.		
	CD	Familiarizar os alunos para as técnicas de transmissão: descendente e ascendente.		
	CPS	Estimular valores como autonomia, responsabilidade, respeito e cooperação no contexto desportivo.		

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <u>Organização didática metodológica</u>	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial 15:25 - 15:30 (5 min)	1 - Realizar o diálogo inicial para transmitir os objetivos da aula.	1 - Conversa inicial com os alunos: Os professores informam os alunos sobre os conteúdos a abordar. Organização da aula + professores: Os alunos colocam-se em forma de "U", à frente da professora. A professora explica as duas formas de transmissão do testemunho e entrega os skillcards.	1 - Os alunos devem permanecer em silêncio, estando atentos às instruções dadas pelos professores.
Fundamental 15:30 - 15:40 (10 min)	2 - Familiarizarem-se com o testemunho	2 - Familiarização do testemunho Os alunos colocam-se numa fila. Realizam a transmissão do testemunho para a mão do seu colega, utilizando ambas as técnicas. Variantes: - Parados; - andar no mesmo sítio; - correr lentamente até ao sinalizador a 10m.  Organização da aula + professores: A professora ajuda os alunos com maior dificuldade após os colegas não conseguirem.	2 - Técnica ascendente A transmissão realiza-se de baixo para cima; O transmissor tem de realizar a extensão completa do membro superior à frente; O recetor estende o membro superior à retaguarda e atrás da anca e os dedos a apontar para o solo; O Polegar e os outros dedos devem estar separados e formar o maior ângulo obtuso possível. Técnica descendente Recetor com membros superiores em extensão total à retaguarda, quase horizontal, mas sem passar o nível dos ombros; Palma da mão virada para cima, polegar e indicador em ângulo obtuso; Transmissão do testemunho de cima para baixo, com extensão completa dos membros superiores à frente pelo transmissor.

Final	15:40 - 15:55 15min	3 - Exercitar a transmissão do testemunho com as duas técnicas em posição parada e com controlo visual	3 - Transmissão com controlo visual, parado Os alunos realizam uma estafeta vaivém, passando por trás de um cone colocado no fim da sua fila. Chamar à atenção para a utilização da mão direita por parte do transmissor e a mão esquerda pelo recetor; O percurso realiza-se no sentido dos ponteiros do relógio; O recetor deve dar um passo lateralmente, de forma a destacar-se dos demais alunos na fila; Distância a percorrer por cada aluno deve ser de cerca de 40 metros; O recetor vai buscar o testemunho com o polegar virado para cima; Depois de ter o testemunho em seu poder, o recetor deve trocá-lo para a mão direita.  Organização da aula + professores: A professora ajuda os alunos com maior dificuldade após os colegas não conseguirem.	3 - As componentes críticas descritas no exercício anterior e não deixar cair o testemunho.
	15:55 - 16:03 (8min)	4 - Exercitar os conteúdos da aula em contexto competitivo.	4 - Competição entre equipas Os alunos realizam o exercício anterior, mas em competição com todas as equipas. As equipas que têm 4 elementos, o primeiro da frente deve realizar o percurso mais uma vez. A meta será quando o último aluno passar o cone de partida. Organização da aula + professores: A professora tira os tempos dos alunos.	4 - As equipas devem realizar o menos tempo possível nas estafetas vaivém.
	16:03 - 16:05 (2 min)	4 - Informar os alunos sobre os conteúdos a abordar na próxima aula e esclarecer dúvidas.	4 - Conversa final com os alunos: A professora dá feedback sobre a aula e relembra os alunos sobre o material necessário para a aula seguinte, sobre o horário e o espaço de aula. Organização da aula + professores: Os alunos colocam-se em forma de "U", voltados para o professor.	4 - Os alunos devem permanecer atentos a todas as informações transmitidas pela professora.

Anexo 3 - Exemplo de Plano de aula.

TURMA 10ª		Tempos						
Nome da Equipa – Logótipo – Cor do Equipamento	Elementos das Equipas – Capitão – Lema – Grito	Velocidade	Extra Logo	Estafetas		Resistência		
		14/fev		07/fev	09/fev	16/fev	23/fev	01/mar
	CAPITÃO:	1,00	5	0,39	0,371	9,05	Ritmo	Corrida
					0,430			
					0,494			
					0,461			
					0,469			
	Total (média)	1,00	5	0,39	0,445	9,05		12,25
	Pontos	2	5	1	1	1	3	1
	Cor: Branca							
	Lema: Quanto mais corres, mais alcanças							
	Grito: Se caíres não passas do chão!							
	Exercício: Corrida Barreiras: 9 de fevereiro							
OS Moscãoteiros	CAPITÃ:	1,02		0,370	0,488	8,52	Ritmo	Corrida
					0,371			
					0,446			
					0,406			
	Total (média)	1,02		0,370	0,428	8,52		7,49
	Pontos	1		3	3	2	1	3
	Cor: Vermelho							
	Lema: A união faz a força!							
	Grito: Correr, correr, correr até o pé torcer!							
	Exercício: Corrida Estafetas: 16 de fevereiro							
VAPE3	CAPITÃ:	0,58		0,374	0,436	8,18	Ritmo	Corrida
					0,431			
					0,345			
					0,505			
	Total (média)	0,58		0,374	0,429	8,18		9,12
	Pontos	3		2	2	3	2	2
	Cor: Azul							
	Lema: A persistência é o caminho para o sucesso!							
	Grito: VAPE3							
	Exercício: Corrida Velocidade: 23 de fevereiro							
		TOTAL FINAL						
		14						
		TOTAL FINAL						
		13						
		TOTAL FINAL						
		14						

1º lugar: 3 pontos

2º lugar: 2 pontos

3º lugar: 1 ponto

Anexo 4 - Época Desportiva.

EVENTO CULMINANTE DE ATLETISMO!
--

Prova		40m Velocidade			Estafetas			1200m Resistência	Pontos da época desportiva	Pontos Finais
Equipas	Logotipo	Rondas	A vs B	B vs C	C vs A	B vs C	A vs B	C vs A		
		Juíz partida/registos/fotografo/cronometrista	C	A	B	A	C	B		
		Atletas	Tempos	Tempos	Tempos	Tempos	Tempos	Tempos		
Beep Beep									14	
		TOTAL DE TEMPO								
Os Moscóateiros	LOGO								13	
		TOTAL DE TEMPO								
Vape3	LOGO								14	
		TOTAL DE TEMPO								
		PONTOS								

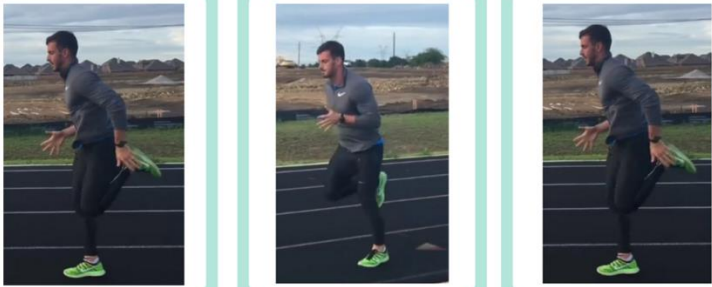
Legenda
1º lugar: 3 pontos
2º lugar: 2 pontos
3º lugar: 1 ponto

Anexo 5 - Evento Culminante.



Anexo 6 - Certificado Evento Culminante.

Skipping nadegueiro



Objetivo

- Promover o uso correto dos MS
- Coordenação dos MI com MS.
- Progressão em ação circular, com subida das coxas até à horizontal.

Exercício

- Posiciona dois sinalizadores com uma distância de 10m entre eles.
- Realizam o skipping nadegueiro todos ao mesmo tempo.
- Devem realizar o exercício 2 vezes.

Olhar para a frente;

Movimento dos MI contralateral aos MS;

Apoiar com a parte da frente do pé no solo;

Tocar com o calcanhar nos glúteos.

Componentes críticas

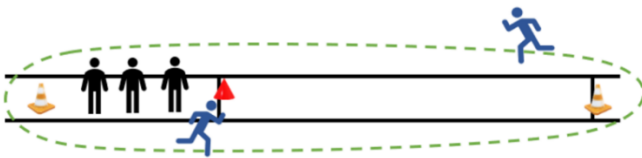
Estafetas com recetor parado

Exercício

- Iniciam junto ao sinalizador, circulam os cones dispostos no trajeto e passam o testemunho ao colega no início da fila. Continuam até que todos tenham feito a estafeta.
- Recetor dá um passo para o lado, afastando-se da fila de modo a facilitar a entrega do testemunho.
- Transmissor usa a mão direita e o recetor usa a mão esquerda.
- Recetor troca o testemunho para a mão direita após recebê-lo.

Esquema

- 1 cone atrás da fila, um sinalizador na zona de recetor e outro cone a 20 metros;
- O percurso realiza-se no sentido dos ponteiros do relógio.
- Realizam o exercício 2 vezes:
 - 1x com a técnica ascendente;
 - 1x com a técnica descendente.



Anexo 7 - Exemplos de Skillcards.