

Ensinar com sentido: Da formação à prática docente em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Bruno Filipe Oliveira Fernandes

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Fernandes B. (2025). *Ensinar com sentido: Da formação à prática docente em Educação Física*. Porto: B. Fernandes Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO; ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório representa o culminar de uma etapa muito especial da minha vida académica e pessoal, que não teria sido possível sem o apoio de pessoas fundamentais ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar, à minha mãe, o meu pilar, agradeço do fundo do coração por todo o amor, dedicação e força que sempre me transmitiu. Cada conquista minha é também tua, pois foste tu quem me ensinou a nunca desistir, mesmo diante das maiores dificuldades.

À minha namorada, agradeço a paciência, o carinho e o incentivo constante nos dias mais exigentes deste estágio. A tua compreensão e apoio foram fundamentais para que conseguisse superar os momentos de maior pressão e manter o foco nos meus objetivos.

À família da minha namorada, que me acolheu com tanto carinho e me fez sentir parte, deixo um sincero obrigado pelo apoio, pelas palavras de motivação e por me fazerem sentir sempre bem-vindo.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nos bons e maus momentos, agradeço pelas conversas, pela companhia e por acreditarem em mim, mesmo quando eu próprio duvidava.

Um agradecimento especial aos meus colegas de estágio, com quem partilhei aprendizagens, desafios, conquistas e momentos que ficarão para sempre marcados na minha memória. A entajuda, a amizade e a boa disposição tornaram este percurso mais leve e enriquecedor.

À Professora Júlia Sequeira Gomes, minha Professora Cooperante, agradeço a disponibilidade, a orientação próxima e todos os conselhos partilhados. O seu exemplo de profissionalismo e dedicação à Educação Física foi para mim uma inspiração constante ao longo deste estágio.

Por fim, à Professora Doutora Cristiana Bessa, minha Professora Orientadora, expresso a minha profunda gratidão pela orientação científica e pedagógica, pelo rigor e pelas sugestões que me ajudaram a crescer enquanto futuro professor. A sua exigência aliada à compreensão foram determinantes para o sucesso desta etapa formativa.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	VII
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL	2
2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS	4
3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE	5
3.1 AGRUPAMENTO	5
3.2 ESCOLA	6
3.3 NÚCLEO DE ESTÁGIO	7
3.4 TURMAS	7
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL.....	9
4.1 ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	9
4.2 PLANEAMENTO	11
4.2.1 PLANEAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	11
4.2.2 PLANEAMENTO ANUAL	13
4.2.3 UNIDADES DIDÁTICAS	14
4.2.4 PLANOS DE AULA.....	16
4.3 MODELOS DE ENSINO	18
4.4 INSTRUÇÃO E FEEDBACK	21
4.5 AVALIAÇÃO	25
4.6 REFLEXÕES	26
4.7 OUTRAS EXPERIÊNCIAS.....	28
5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR	29
6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE	32
RESUMO	32
ABSTRACT	33
6.1 INTRODUÇÃO	34
6.2 METODOLOGIA	36
6.2.1 DESENHO DO ESTUDO	36

6.2.2 AMOSTRA	36
6.2.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	37
6.2.4 INTERVENÇÃO	39
6.2.5 ANÁLISE DE DADOS	40
6.3 RESULTADOS	42
6.3.1 Análise quantitativa.....	42
6.3.2 Análise qualitativa.....	52
6.3.3 Fichas de observação e diário reflexivo	57
6.4 DISCUSSÃO	59
6.5 CONCLUSÃO	61
6.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
9. ANEXOS.....	XI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de Médias Turma Regular PLOCQ	43
Figura 2 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Regular PLOCQ.....	43
Figura 3 - Gráfico Médias Turma Profissional PLOCQ	44
Figura 4 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Profissional PLOCQ	45
Figura 5 - Gráfico Médias Turma Regular BPNES	46
Figura 6 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Regular BPNES	47
Figura 7 - Gráfico Médias Turma Profissional BPNES	48
Figura 8 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Profissional BPNES.....	48
Figura 9 - Gráfico Comparação Entre Turmas PLOCQ.....	50
Figura 10 - Gráfico Comparação Entre Turmas BPNES	51

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Unidade didática	XI
ANEXO 2 - Exemplo Plano de aula.....	XII
ANEXO 3 – Exemplo de Grelha de Avaliação	XVI
ANEXO 4 - Poster do Torneio de Futsal	XVIII
ANEXO 5 – Poster do Torneio de Voleibol	XIX
ANEXO 6 – Consentimento Informado	XX
ANEXO 7 – Exemplo de Pergunta do PLOCQ	XXII
ANEXO 8 – Exemplo de Pergunta BPNES	XXIII
ANEXO 9 – Ficha de Observação	XXIV

RESUMO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento reflete o percurso formativo realizado por um estudante estagiário ao longo do ano letivo, evidenciando aprendizagens, desafios superados e evolução profissional num contexto de ensino real. O estágio decorreu numa escola pública da cidade do Porto, envolvendo duas turmas do 11.º ano com perfis distintos (ensino regular e ensino profissional), o que exigiu flexibilidade pedagógica, capacidade de adaptação e desenvolvimento de competências nas diferentes dimensões da prática docente. O planeamento foi uma base estruturante da prática, marcado pela necessidade de ajustar continuamente objetivos e conteúdos às especificidades de cada turma. A gestão das aulas procurou articular tempo, espaço e participação de forma equilibrada, enquanto a instrução se destacou pela clareza da comunicação e pela diferenciação pedagógica. O feedback, inicialmente mais corretivo, tornou-se progressivamente positivo e motivacional, a avaliação assumiu um carácter integrado no processo de ensino e a reflexão sistemática sobre a prática revelou-se decisiva para a construção de uma identidade docente mais crítica e consciente. Para além da intervenção letiva, o relatório inclui um estudo sobre a motivação dos alunos em Educação Física, fundamentado na Teoria da Autodeterminação e desenvolvido através de uma metodologia mista. De forma sintética, os resultados apontaram para níveis elevados de motivação autodeterminada e para o impacto positivo de determinadas estratégias pedagógicas nesse processo. Este percurso permitiu articular teoria e prática, aprofundar a compreensão dos desafios e potencialidades do ensino da Educação Física e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO; ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.

ABSTRACT

This School Placement Report is part of the School Placement course (EP) unit of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP). It reflects the formative path developed throughout the school year, highlighting learning, challenges overcome, and professional growth in a real teaching context. The placement took place in a public school in Porto, involving two 11th-grade classes with distinct profiles (general and vocational education), which required pedagogical flexibility, adaptability, and the development of competencies in different dimensions of teaching practice. Lesson planning was a structuring element of practice, marked by the need to adapt objectives and contents to the specificities of each class. Classroom management involved balancing time, space, and participation, while instruction stood out for its clarity and differentiation. Feedback evolved from a corrective approach to a more positive and motivational one, assessment was integrated into the teaching process, and systematic reflection proved decisive in consolidating a more critical and conscious teaching identity. In addition to teaching practice, the report includes a research study on students' motivation in Physical Education, based on Self-Determination Theory and developed through a mixed-methods design. The results indicated high levels of self-determined motivation and highlighted the positive impact of pedagogical strategies within this process. Overall, this experience made it possible to articulate theory and practice, deepen the understanding of the challenges and potential of Physical Education, and significantly contribute to professional development.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; SELF-DETERMINATION THEORY; PEDAGOGICAL STRATEGIES.

LISTA DE ABREVIATURAS

BPNES - Basic Psychological Needs in Exercise Scale

EC - Escola Cooperante

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC - Modelo de Estruturas do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PC - Professora Cooperante

PLOCQ - Perceived Locus of Causality Questionnaire

PO - Professora Orientadora

RE - Relatório de estágio

TAD - Teoria de Autodeterminação

TGFU - Teaching Games for Understanding

UD - Unidades Didáticas

1. INTRODUÇÃO

O presente documento insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), integrada nos planos de estudos do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este Relatório de Estágio (RE) reflete as aprendizagens realizadas e a evolução profissional alcançada durante o EP, que constitui uma etapa crucial na formação de professores, permitindo uma transição efetiva entre o conhecimento teórico e a prática docente. Tal como refere Queirós (2014), “promover o diálogo profissional e encorajar os estudantes a estabelecerem ligações entre os construtos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas em contexto de ensino, assumem-se como determinantes, pois é no contacto com os espaços reais que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa” (p. 77). Assim, o EP assume-se como um espaço privilegiado de construção do saber docente em contexto real, contribuindo não só para a articulação entre teoria e prática, mas também para a consolidação da identidade profissional do futuro professor. Como defende a mesma autora, “estudar a fase de transição entre a formação e a profissão, significa estudar o elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua e ajudar a clarificar o que podem fazer por isto as instituições de formação” (Queirós, 2014, p. 69).

Este EP decorreu numa escola pública inserida num agrupamento de escolas localizado na cidade do Porto, com alunos do ensino secundário, especificamente duas turmas do 11.º ano, uma do ensino regular e outra do ensino profissional. Esta experiência foi desenvolvida com o acompanhamento de uma Professora Cooperante (PC), e a supervisão de uma Professora Orientadora (PO), que juntamente com outros três estudantes estagiários (EE) compunham o núcleo de estágio (NE). Este ambiente multidisciplinar proporcionou a oportunidade de trabalhar com diferentes abordagens pedagógicas, refletir sobre as práticas, testar estratégias de ensino e desenvolver competências como planeamento, gestão de turmas e avaliação.

A realização deste EP permitiu a aplicação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica, explorando a complexidade do ensino da Educação Física (EF) em contexto real. Além disso, o EP

representou um momento de aprendizagem contínua, em que desafios como a gestão de comportamentos, a motivação dos alunos e a implementação de estratégias de inclusão foram encarados como oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Este relatório reflete a minha experiência ao longo do EP, abordando diferentes dimensões deste percurso. Início com uma breve caracterização pessoal, em que apresento a minha trajetória académica e as motivações que me levaram a escolher esta área profissional. Seguidamente, partilho as expectativas que tinha antes do início do EP, refletindo sobre o contexto escolar, os desafios que antecipava e os objetivos que defini para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo do documento, apresento o enquadramento institucional, caracterizando o agrupamento escolar, a escola cooperante (EC) e a sua missão e infraestruturas, e as turmas com as quais trabalhei. Relato também as práticas pedagógicas desenvolvidas, destacando o planeamento, a realização e a avaliação, assim como as estratégias de ensino e os modelos aplicados. Refiro ainda aspetos relacionados com a gestão da disciplina e a avaliação, refletindo sobre os desafios e aprendizagens realizados ao longo dos três períodos letivos.

Apresento, por fim, o estudo de investigação que desenvolvi em contexto docente, centrado na identificação de estratégias pedagógicas para promover a motivação e o empenho dos alunos com perfis distintos. Descrevo os objetivos traçados, os procedimentos metodológicos adotados, os principais resultados obtidos e a respetiva análise. Concluo com uma reflexão global sobre esta experiência, salientando o impacto do EP na minha evolução pessoal e profissional, bem como a importância deste percurso para a minha formação enquanto docente.

2. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

O meu nome é Bruno Filipe Oliveira Fernandes e tenho 26 anos. Sou estudante do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP. Este percurso académico foi precedido pela Licenciatura em Desporto no Instituto Politécnico da Guarda, onde aprofundei os conhecimentos que sustentam a minha paixão pela EF, em particular e pelo desporto em geral.

Desde cedo, o desporto ocupou um lugar central na minha vida, com o futebol a destacar-se como a modalidade de eleição. Pratico futebol desde os cinco anos de idade e esta experiência não só reforçou a minha ligação ao desporto como também foi fundamental para o desenvolvimento de competências como a liderança, resiliência, trabalho em equipa e gestão emocional. Estas vivências foram essenciais para moldar o meu perfil, não só enquanto atleta, mas também como futuro professor.

A EF foi sempre a disciplina com que mais me identifiquei. Sentia entusiasmo pelas aulas e por aprender novas modalidades, para além do futebol. Foi essa ligação que, mais tarde, no ensino secundário, me levou a decidir seguir uma carreira ligada ao ensino da EF, com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências marcantes e positivas, tal como eu próprio vivi.

A escolha pela FADEUP surgiu de forma natural, pela sua exigência académica e pelo ambiente desafiante que proporciona aos seus estudantes. Ao concluir o ensino secundário, já tinha como objetivo estudar nesta instituição. Cheguei a candidatar-me à licenciatura, mas infelizmente não consegui ingressar. No entanto, mantive essa ambição e, anos mais tarde, tive a oportunidade de concretizá-la ao ser admitido no mestrado, o que representou para mim um motivo de grande orgulho.

Ao longo do meu percurso no futebol, tive a oportunidade de desempenhar diversas funções, nomeadamente a de treinador-adjunto de duas equipas no Sporting Clube de Braga, durante o estágio da Licenciatura. Esta experiência permitiu-me adquirir aprendizagens significativas, especialmente no que diz respeito à comunicação empática, à organização e à tomada de decisão em contextos desafiantes. Paralelamente, os anos em que assumi a função de capitão de equipa contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento da minha capacidade de liderança.

Estas experiências reforçaram a minha vontade de ensinar e de seguir o caminho do ensino da EF. Sempre me identifiquei com a ideia de poder influenciar positivamente os outros através do desporto e acredito no papel do professor como alguém que inspira, apoia e orienta. Além disso, considero-me uma pessoa responsável, determinada, com gosto por liderar e por trabalhar em equipa. Valorizo o respeito, a empatia e o compromisso, valores que reconheço como essenciais na EF e que me foram transmitidos ao longo da minha formação.

2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS

Ao iniciar o EP, tinha pouca experiência no ensino em contexto escolar, mas possuía algum conhecimento sobre como lidar com jovens, adquirido na minha experiência como treinador e no primeiro ano do mestrado, o que me dava alguma confiança. Embora estivesse consciente das diferenças entre o contexto escolar e o contexto desportivo, havia em mim uma grande vontade de aprender e adaptar-me rapidamente. Sabia que o EP seria uma oportunidade única para melhorar tanto as minhas competências pedagógicas como pessoais.

Uma das minhas principais preocupações era a comunicação com os alunos, pois nunca havia conduzido uma aula sozinho. Tinha dúvidas sobre a minha capacidade de gerir uma turma e avaliar o desempenho dos alunos de forma justa e eficaz. A gestão dos comportamentos e a adaptação da linguagem para um público escolar eram aspetos que eu sabia que exigiriam um esforço extra. No entanto, apesar dessas incertezas, confiava na minha capacidade de adaptação e de aprender rapidamente com os desafios que surgissem. Outro aspeto que me preocupava era o planeamento das aulas e a adaptação das metodologias para o contexto escolar. Tinha a noção de que o contexto escolar exigia uma abordagem mais estruturada e menos flexível do que estou habituado em contextos desportivos.

A dinâmica de avaliação também era algo que eu não tinha totalmente clara. No contexto desportivo, o desempenho é facilmente medido através dos resultados, mas no contexto escolar o processo é mais complexo e exige uma avaliação mais holística, focada no desenvolvimento individual de cada aluno.

Relativamente à escola onde iria realizar o EP, tinha expectativas positivas quanto ao ambiente que encontraria. Esperava integrar-me num contexto colaborativo, onde existisse abertura para a partilha de ideias e onde pudesse aprender com professores experientes. Sentia alguma curiosidade sobre o modo como seria acolhido e acompanhado, mas mantinha uma perspetiva otimista quanto ao apoio que poderia vir a receber por parte da equipa docente.

Em relação à PC, antecipava uma relação próxima e construtiva, baseada na confiança, no diálogo e na troca de experiências. Esperava que o seu acompanhamento me ajudasse a evoluir pedagogicamente, sobretudo através do feedback contínuo e do exemplo prático de como planear, gerir e avaliar.

Quanto aos alunos, sabia que iria encontrar turmas com perfis muito diversos, tanto em termos de motivação como de comportamento. Tinha consciência de que esta diversidade representaria um desafio, mas também uma oportunidade para testar a minha capacidade de adaptação e aplicar estratégias diferentes. Esperava conseguir estabelecer uma relação positiva com os alunos e criar um ambiente de aprendizagem.

Encarei, desde o início, o EP como uma oportunidade fundamental para crescer enquanto futuro professor, consolidar aprendizagens do percurso académico e desenvolver competências que me permitissem responder com confiança e aptidão aos desafios do ensino formal.

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE

3.1 AGRUPAMENTO

O Agrupamento de Escolas no qual se insere a EC tem como principal objetivo promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos, assegurando que as melhorias alcançadas se mantenham sustentáveis ao longo do tempo. Este agrupamento é composto por várias escolas de diferentes níveis de ensino, sendo a EC, a sede do agrupamento, o principal polo de referência da sua intervenção educativa.

Situada numa zona urbana da cidade do Porto, a EC acolhe uma comunidade escolar marcada pela diversidade socioeconómica e cultural, característica que se reflete no quotidiano pedagógico e nas dinâmicas escolares. Ao longo dos últimos anos, tem recebido alunos de múltiplas origens, trazendo consigo diferentes línguas, hábitos e vivências, o que tem contribuído para um ambiente enriquecido e multicultural. Esta diversidade é encarada como uma mais-valia, sendo visível o esforço da escola em promover o respeito, a inclusão e a valorização das diferenças culturais entre todos os elementos da comunidade educativa.

A intervenção pedagógica da escola não se limita ao cumprimento dos conteúdos curriculares, sendo orientada por uma visão humanista e inclusiva da educação, que procura capacitar os alunos para viver e interagir de forma consciente e respeitosa com diferentes realidades sociais e culturais.

3.2 ESCOLA

No contexto específico da EC onde desenvolvi o estágio, enquanto sede do agrupamento, é possível observar diariamente a aplicação destas orientações. Nota-se um investimento contínuo em aproximar a relação entre a escola e a comunidade local, através da dinamização de projetos e iniciativas que valorizam o território e possibilitam experiências de troca e partilha com outras instituições de ensino, tanto a nível nacional como internacional. Paralelamente, a escola tem procurado consolidar a sua identidade institucional, alinhada com os princípios do agrupamento, promovendo uma imagem positiva baseada na inclusão, na qualidade do ensino e no compromisso com o sucesso educativo dos seus alunos.

Esta escola dispõe de um pavilhão desportivo polivalente, devidamente equipado, que constitui o principal espaço para a realização das aulas de EF. Este pavilhão é frequentemente partilhado por três turmas em simultâneo, podendo, em alguns horários, acolher até quatro turmas, o que exige uma gestão criteriosa do espaço e da organização das atividades. A divisão do pavilhão é habitualmente feita por setores, o que permite o funcionamento paralelo de diferentes aulas, embora por vezes se verifique alguma limitação ao nível da autonomia das turmas, sobretudo em atividades que requerem mais espaço.

Para além do pavilhão, a escola dispõe de um campo exterior de Futebol e um campo de Basquetebol, ambos recentemente inaugurados, o que veio melhorar significativamente as condições de prática ao ar livre. Estes espaços são utilizados não só durante as aulas, como também em eventos desportivos internos, como torneios.

Em termos de equipamentos, o material disponível é diversificado e apresenta, de forma geral, boa qualidade e estado de conservação. Existe um número suficiente de bolas, arcos, sinalizadores, cones, patins, colchões, aparelhos de ginástica e outros materiais essenciais à implementação dos diferentes conteúdos previstos no currículo. A

reposição e a manutenção do material têm sido asseguradas de forma regular, o que permite uma utilização segura e eficaz dos recursos.

3.3 NÚCLEO DE ESTÁGIO

Relativamente ao NE, este era constituído por uma PO, uma PC e quatro EE. A PO, docente da FADEUP com vasta experiência na supervisão de estágios, assegurou o acompanhamento pedagógico e científico ao longo do ano, promovendo reuniões de acompanhamento, sessões de reflexão após as aulas supervisionadas e prestando apoio essencial na construção do RE. A PC, docente de EF com vasta experiência no ensino e na orientação de estagiários, acompanhou de forma próxima o nosso trabalho, fornecendo feedback imediato após as aulas. Os EE colaboravam de forma contínua, partilhando ideias e comunicando ativamente ao longo do ano, com o propósito de evoluir em conjunto. Esta dinâmica contribuiu para o desenvolvimento de uma relação sólida de amizade e de cooperação, fortalecendo o trabalho em equipa e favorecendo o crescimento profissional de todos.

Na EC existia ainda um segundo NE de EF da FADEUP, orientado por outro PC. Mantivemos uma colaboração regular com esse grupo, que incluiu observação cruzada de aulas e partilha de materiais didáticos. Esta interação enriqueceu a nossa perspetiva sobre a prática pedagógica, permitindo-nos contactar com abordagens distintas e ampliar a aprendizagem profissional.

Para além dos elementos formais do NE, contámos com o apoio de outras professoras experientes, que disponibilizaram as suas turmas para que pudéssemos lecionar e observar diferentes contextos de ensino. Todo este trabalho conjunto, sustentado na cooperação e na troca constante de experiências, foi determinante para o nosso desenvolvimento profissional, permitindo-nos adquirir competências de planificação, intervenção, análise crítica e trabalho em equipa fundamentais para o futuro exercício da profissão docente.

3.4 TURMAS

Durante o meu EP foram-me atribuídas duas turmas do 11.º ano, uma do ensino regular e outra do ensino profissional, a quem lecionei o módulo de Jogos Desportivos Coletivos. Esta experiência permitiu-me contactar com contextos distintos que, embora

desafiantes, revelaram-se uma experiência valiosa para aplicar e desenvolver competências pedagógicas, adaptando as minhas abordagens às características específicas de cada grupo.

A turma do ensino profissional, composta por alunos do Curso Técnico de Desporto, destacou-se pela elevada competência técnica e experiência prévia em diversas modalidades. Este conhecimento avançado possibilitou a introdução de conteúdos mais complexos nas aulas. No entanto, surgiram desafios relacionados com a motivação e com alguns comportamentos menos adequados. Para responder a estas dificuldades, foi necessário recorrer a estratégias diferenciadas, privilegiando jogos competitivos e lúdicos que aumentassem o interesse dos alunos, bem como metodologias interativas que contribuíssem para um clima de aula mais positivo, dinâmico e participativo. Tratando-se de uma turma exclusivamente masculina, maioritariamente com prática federada em futebol e com ambições de prosseguir estudos na área desportiva, foi necessário valorizar esta forte ligação ao desporto como elemento motivador.

No que respeita à turma do ensino regular, era composta por onze rapazes e nove raparigas, maioritariamente residentes nos arredores da escola, incluindo dois alunos estrangeiros que se comunicavam exclusivamente em inglês. Embora alguns praticassem desporto, a maioria não o fazia, o que contribuía para um nível heterogéneo no que diz respeito às habilidades técnicas. Os alunos evidenciavam excelente comportamento e empenho, o que favoreceu um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. Ainda assim, alguns elementos revelavam debilidades técnicas em determinadas modalidades, exigindo uma abordagem mais personalizada. A minha intervenção passou por identificar as necessidades individuais dos alunos e na promoção de um progresso gradual e inclusivo, respeitando o ritmo de cada aluno. O grande desafio foi garantir que a turma se mantivesse motivada e comprometida, mesmo com as dificuldades técnicas, tendo investido em estratégias colaborativas e de apoio mútuo, de modo a reforçar a confiança dos alunos e permitir que aprendessem uns com os outros.

Ambas as turmas exigiram de mim uma elevada capacidade de flexibilidade na abordagem pedagógica, sendo necessário ajustar as minhas práticas de acordo com as diferentes necessidades e características de cada turma. No entanto, essa diversidade de contextos também foi uma grande oportunidade para aplicar e testar metodologias

diferenciadas, enriquecendo a minha prática e permitindo-me crescer como futuro profissional na área da EF.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1 ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A forma como compreendo o ensino em EF baseia-se numa abordagem orientada para o aluno, centrada no seu desenvolvimento global e na promoção da autonomia. Vejo a EF como uma disciplina única no currículo, porque utiliza o corpo e o movimento como meios de aprendizagem que permitem ir além da dimensão motora, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e emocional de cada aluno. Tal como defende Bento (2003), a EF deve ser entendida como uma área que educa através do e para o movimento, assumindo-se como parte integrante do desenvolvimento humano e não apenas como treino físico.

Neste enquadramento, o corpo assume-se como elemento central da EF. O corpo não deve ser entendido como uma entidade neutra ou meramente biológica, mas sim como espaço de expressão e diversidade. Como salientam Silva, Queirós e Gomes (2001), o ensino da EF deve ir além do treino técnico ou da performance atlética, valorizando a diversidade corporal e as expressões individuais. Esta abordagem implica desconstruir estereótipos, nomeadamente de género, e permitir que todos os alunos se reconheçam e se afirmem na sua corporeidade. Cabe ao professor criar ambientes inclusivos, onde o prazer pela atividade física seja cultivado e onde se favoreça o desenvolvimento da identidade pessoal e social através do movimento (Silva, Queirós & Gomes, 2001, pp. 23–29).

Acredito que ensinar é um processo em constante construção, que exige a combinação entre conhecimento teórico, sensibilidade prática e compromisso ético. O ensino da EF, mais do que transmitir técnicas ou regras, deve ser um espaço educativo onde os alunos aprendem de forma ativa, se sentem envolvidos e são desafiados a superarem-se. Neste sentido, de acordo com Siedentop (1994), o professor deixa de ser apenas alguém que transmite conteúdos para se tornar num facilitador de experiências significativas, capaz de organizar ambientes de aprendizagem motivadores, justos e ajustados à realidade dos alunos.

Também por isso, a Teoria da Autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 1985) assume para mim especial importância, ao salientar a necessidade de promover sentimentos de autonomia, competência e relação. Acredito que, quando os alunos têm oportunidade de se sentir autónomos, competentes e de estabelecer relações positivas, a EF ganha verdadeiro valor educativo, pois cada um participa com confiança, encontra prazer nas aulas e atribui sentido às aprendizagens.

Na minha perspetiva, ser professor exige estar permanentemente atento à ação pedagógica e ser capaz de tomar decisões fundamentadas na observação, na análise e na experiência. Como refere Schön (1987), o professor deve agir como um praticante reflexivo, alguém que pensa na ação enquanto ela decorre e sobre a ação depois de ocorrer. Esta capacidade permite improvisar de forma inteligente e responsiva, ajustando estratégias em tempo real, e, posteriormente, aprender com a experiência passada para reformular abordagens futuras. Como Schön enfatiza, é neste diálogo constante entre pensamento e ação, entre conhecimento e prática, que se constrói uma prática docente verdadeiramente significativa e transformadora.

O ensino caracteriza-se, assim, pela complexidade e imprevisibilidade, o que impede que seja reduzido a um modelo linear ou puramente técnico. Os problemas com que o professor se depara são frequentemente únicos, incertos e envolvem múltiplos valores em conflito, exigindo respostas que não podem ser pré-programadas. Nessas situações, a reflexão na ação torna-se essencial para decidir com sensibilidade e intuição, desenvolvendo um saber tácito que se constrói na própria prática e que, embora difícil de explicar, orienta eficazmente a tomada de decisões pedagógicas.

É igualmente fundamental reconhecer que uma intervenção pedagógica sistemática, assente num planeamento intencional e numa avaliação formativa contínua, constitui um pilar central para a eficácia do ensino. O planeamento detalhado das atividades, a análise do impacto das estratégias utilizadas e a capacidade de reajustar intervenções face às respostas dos alunos são competências essenciais no ensino da EF. Ensinar implica muito mais do que saber o que fazer: exige compreender por que razão se faz, para quem se faz e com que efeitos se intervém no processo educativo.

Neste sentido, a minha conceção do ensino em EF foi-se consolidando com base numa abordagem centrada no aluno, que reconhece e valoriza as suas características

individuais, experiências prévias, interesses e necessidades específicas. Como salientam Farias, Teixeira e Mesquita (2024), a EF não se limita a adaptar conteúdos ou estratégias, mas implica uma reorganização profunda do papel do professor e da lógica da aula. O professor assume-se como facilitador da aprendizagem, alguém que planeia ambientes pedagógicos ricos, inclusivos e desafiantes, capazes de promover o envolvimento cognitivo, motor, social e afetivo dos alunos. Assim, a EF deixa de ser vista como um espaço de mera execução técnica ou de seleção dos mais aptos, para se afirmar como um campo de formação integral, onde todos os alunos, com as suas diferenças e potencialidades, têm lugar, voz e oportunidades reais de aprender.

É nesta construção contínua de ambientes significativos, inclusivos e ajustados à realidade dos alunos que reconheço o verdadeiro sentido de ensinar em EF.

4.2 PLANEAMENTO

4.2.1 PLANEAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O planeamento foi uma parte essencial da minha prática como EE e esteve sempre presente nas decisões pedagógicas que fui tomando. Mais do que um momento isolado, encarei o planeamento como um processo contínuo e dinâmico, que me permitiu organizar a ação docente de forma consciente, estruturada e ajustada à realidade dos alunos. Desde o início do estágio, esta prática revelou-se crucial para a definição das metas de ensino, tendo em consideração as características individuais dos alunos, dificuldades e o contexto específico em que estavam inseridos. Este processo revelou-se determinante para uma preparação mais eficaz de cada aula, permitindo-me antecipar com maior clareza as exigências didáticas de cada momento. Planear consistiu, por isso, num exercício de análise, decisão e aplicação, através do qual se articulavam objetivos, conteúdos e estratégias, sempre em estreita relação com os documentos curriculares e com os princípios da pedagogia em EF (Bento, 2003; Matos, 2014). Tal como Mesquita (2005) defende, planear significa clarificar o que fazer, como o fazer e com que finalidades, o que, no contexto da EF, exige uma abordagem integrada dos domínios físico, cognitivo e socioafetivo. Rink (1993), por sua vez, caracteriza o planeamento como

uma organização intencional e sequenciada das aprendizagens, estruturada com base em objetivos claramente definidos que orientam o processo de ensino.

Felizmente, foi-nos dada a liberdade para escolher o caminho que queríamos seguir e as estratégias pedagógicas que considerávamos mais adequadas à realidade das turmas. Nesse sentido, utilizei o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990) como base orientadora, aplicando os seus princípios nos diferentes níveis de planeamento: anual, unidades didáticas (UD) e planos de aula. Este modelo revelou-se particularmente eficaz para organizar o processo de ensino de forma estruturada e sequencial, uma vez que se baseia em três momentos interdependentes: análise, decisão e aplicação. Esta estrutura organizativa, que contempla a análise das modalidades, das condições de aprendizagem e das características dos alunos, permite ao professor delinear objetivos claros, prever a avaliação em diferentes dimensões e definir progressões pedagógicas.

Na fase inicial do ano letivo, elaborei o plano anual de acordo com as orientações curriculares e com o *roulement* das instalações da escola, garantindo uma distribuição equilibrada das modalidades. Após cada avaliação diagnóstica, construí as UD, considerando as quatro categorias transdisciplinares propostas no MEC (habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais), e organizei-as em sequências lógicas de progressão. A elaboração dos planos de aula, por sua vez, permitiu-me operacionalizar os objetivos motores, cognitivos e socioafetivos, garantindo uma ligação coerente entre os diferentes níveis de planeamento, conforme preconizado por Matos (2014). Cada plano de aula contemplava ainda objetivos comportamentais e critérios de êxito específicos para cada exercício, permitindo monitorizar a aprendizagem de forma sistemática e promover um feedback mais direcionado.

Importa ainda sublinhar que o planeamento em EF exige uma atenção constante aos diferentes domínios do desenvolvimento humano. Tal como enfatiza Bento (2003), planear implica considerar os fatores pessoais, sociais e contextuais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem contribuiu para que me tornasse um professor mais seguro e preparado.

4.2.2 PLANEAMENTO ANUAL

O planeamento anual constitui a primeira etapa de organização do ensino, permitindo projetar de forma global o trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo. Neste âmbito, elaborei dois documentos distintos, um para a turma do ensino regular e outro para a turma do ensino profissional, o que exigiu desde logo considerar objetivos, modalidades e tempos de lecionação diferenciados.

A elaboração deste planeamento não se limitou à calendarização das modalidades. Implicou também refletir sobre a sequência mais adequada entre elas, a adequação dos espaços disponíveis e a articulação com momentos de avaliação diagnóstica e final, assim como com atividades da própria escola, como torneios internos. Esta visão abrangente revelou-se importante para perspetivar a organização temporal do ano e enquadrar de forma clara o percurso global a desenvolver.

A diferença entre contextos foi particularmente evidente. No ensino profissional, a estrutura foi mais rígida, pois tive de respeitar a carga horária e as orientações definidas pela EC. Já no ensino regular, houve espaço para maior flexibilidade, uma vez que os alunos participaram na escolha da ordem das modalidades através de votação no início de cada período, algo que foi definido pela professora titular da turma. Esta possibilidade tornou o processo mais participativo, mas obrigou-me também a repensar algumas decisões para assegurar coerência e progressão pedagógica.

Considero que o planeamento anual foi essencial como ponto de partida e como exercício de análise global. Assumiu-se como um planeamento macro, de carácter globalizante, permitindo perspetivar o que poderia ser feito e quando, mas também obrigando-me a refletir sobre as diferenças entre turmas e sobre a adequação dos recursos disponíveis, reconhecendo a importância de manter margem de adaptação face às exigências concretas do contexto. Esta experiência ajudou-me a compreender que planear em EF não é apenas antecipar o percurso previsto, mas também estar preparado para reformular e adaptar em função da realidade vivida, tornando o processo mais consciente e intencional.

4.2.3 UNIDADES DIDÁTICAS

As UD (Anexo 1) assumiram um papel central no planeamento das modalidades que lecionei ao longo do ano letivo. Para além de constituírem um suporte organizativo fundamental, permitiram-me estruturar as aprendizagens de forma progressiva e intencional, tendo sempre em vista o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e socioafetivas por parte dos alunos. Tal como Bento (2003) defende, as UD configuram-se como partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina, pois evidenciam ao professor as etapas específicas do processo de ensino-aprendizagem. Também Pais (2013) reforça esta ideia ao afirmar que as UD se constituem como espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar, estruturando o percurso de ensino de forma longitudinal. Nesse sentido, procurei elaborar cada UD de forma criteriosa e fundamentada, partindo da realização de uma avaliação diagnóstica que me permitiu avaliar o nível dos alunos, assim, nas modalidades coletivas, estas avaliações tiveram sempre por base formas simplificadas de jogo. Por exemplo, no Futebol, através de jogos reduzidos de 5x5, consegui recolher informação, através de fichas de observação, não apenas das habilidades técnicas, mas também dos aspetos táticos, físicos e até comportamentais. Esta fase revelou-se essencial para garantir o alinhamento entre os conteúdos a lecionar e o nível de desempenho técnico, tático, físico e comportamental observado.

Como referido anteriormente, todas as UD foram concebidas com base nos domínios definidos pelo MEC, que articula quatro dimensões fundamentais: habilidades motoras, condição física e fisiológica, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Este modelo, que reflete uma perspetiva transdisciplinar e integrada do ensino (Vickers, 1990), permitiu-me relacionar o conhecimento específico das modalidades com metodologias e estratégias de ensino adequadas, organizando os conteúdos de forma progressiva e ajustada ao contexto. A estruturação das UD em torno destes domínios viabilizou uma abordagem global do ensino, onde as dimensões técnica, tática, física e social se articularam com intencionalidade e coerência pedagógica. Além disso, tal como Metzler & Colquitt (2021) defendem, as UD devem considerar a heterogeneidade das turmas e ajustar os percursos educativos à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes em cada grupo. No meu caso, essa diferenciação foi evidente quando lecionei,

por exemplo, Basquetebol às duas turmas: no ensino profissional consegui avançar mais rapidamente para situações de jogo mais complexas, uma vez que os alunos já revelavam experiência na modalidade, enquanto no ensino regular tive de reforçar as bases técnicas, como o drible, o passe e a receção, antes de introduzir tarefas mais complexas.

A abordagem metodológica que adotei foi maioritariamente do tipo Base–Topo, permitindo uma progressão pedagógica gradual dos conteúdos do simples para o complexo. No entanto, mantive sempre alguma flexibilidade para adaptar a abordagem em função da motivação e das características específicas de cada turma. Esta capacidade de ajustar o percurso foi essencial, sobretudo em modalidades coletivas, estando de acordo com uma perspetiva de ensino que reconhece a complexidade do contexto educativo. Posto isto, quando projetamos uma UD, devemos fazê-lo sempre com um certo grau de pragmatismo e flexibilidade (Pais, 2013), ou seja, embora existam conteúdos didáticos transversais a um ano de escolaridade, como expresso nos documentos das Aprendizagens Essenciais, temos também de considerar as competências e capacidades dos alunos.

Em termos organizativos, relativamente à turma do ensino regular, privilegiei as aulas de maior duração para a introdução de novos conteúdos e para a integração das diferentes dimensões do ensino, enquanto as aulas mais curtas foram, normalmente, destinadas à exercitação. Na turma do ensino profissional, onde todas as aulas tinham a mesma duração, optei por sequências de aprendizagem mais equilibradas, adaptando a gestão do tempo aos objetivos delineados.

Não posso deixar de salientar que senti mais dificuldades na elaboração das UD de modalidades individuais do que nas coletivas. O facto de ter mais experiência e conhecimento prático em modalidades coletivas, deu-me maior confiança nesse planeamento, enquanto nas individuais senti necessidade de procurar mais informação e experimentar diferentes formas de progressão. Esse processo, embora desafiante, foi também uma experiência enriquecedora, pois obrigou-me a sair da zona de conforto e aprofundar áreas menos dominadas.

No caso da turma do ensino regular, a heterogeneidade do desempenho dos alunos, marcou de forma evidente o planeamento, exigindo estratégias diferenciadas que permitissem dar resposta tanto aos alunos mais experientes como àqueles que

apresentavam maiores dificuldades. Por outro lado, no ensino profissional encontrei um grupo mais homogêneo e com maior experiência prática, o que possibilitou avançar de forma consistente e explorar conteúdos de maior complexidade.

Cada UD foi construída com a devida justificação e explicação de todas as decisões tomadas, procurando garantir que os conteúdos, os objetivos, os critérios de êxito e as estratégias de ensino fossem devidamente articulados. A realização das UD revelou-se também um momento privilegiado para aprofundar os conhecimentos sobre as modalidades a lecionar, favorecendo um planeamento mais sólido e intencional.

Por fim, compreendi que a elaboração de UD com qualidade não se limita à projeção e sequenciação de conteúdos, mas exige uma visão pedagógica integrada, centrada nos alunos, que tenha em conta as suas capacidades e ritmos de aprendizagem. Através da construção e implementação das UD, consolidei a minha capacidade de planear com mais intencionalidade e rigor, fortalecendo a articulação entre a teoria e a prática e contribuindo para uma ação docente mais consciente, crítica e ajustada à complexidade do contexto escolar. As UD foram um dos pilares da minha prática, lado a lado com os planos de aula. Deram-me estrutura, mas também espaço para ser criativo e encontrar o meu próprio caminho como docente.

4.2.4 PLANOS DE AULA

A elaboração dos planos de aula (Anexo 2) foi um elemento determinante para orientar a minha prática docente, servindo de ponte entre o planeamento das UD e a concretização diária do ensino. Cada plano foi concebido como uma ferramenta de organização que me permitia definir com clareza os objetivos específicos da aula, os exercícios propostos, os critérios de êxito, bem como a gestão do tempo, do espaço e do material. Esta estruturação cuidada refletiu-se numa prática mais consciente e eficaz, pois, como refere Bento (2003), o plano de aula constitui o elo final da cadeia de planeamento, devendo ser específico, preciso e pormenorizado, ao contrário dos outros níveis, que são mais gerais.

À medida que o estágio foi avançando, a construção dos planos tornou-se progressivamente mais rápida e eficaz, fruto do conhecimento acumulado sobre os alunos e da experiência didática que fui adquirindo. Esta prática revelou-se fundamental para antecipar dificuldades e adaptar o processo de ensino, o que está em consonância com a ideia de que o plano de aula deve ser um guião flexível, ajustado ao contexto e às reações dos alunos (Metzler, 2011). Na maioria das aulas, os planos revelaram-se adequados, mas em algumas situações introduzi pequenas alterações para acompanhar a dinâmica da aula e a resposta dos alunos. Nas modalidades coletivas, por exemplo, recorri ocasionalmente a situações de superioridade numérica (2x1, 3x2) para facilitar a compreensão tática e aumentar o sucesso das ações. Já nas modalidades individuais, como o Badminton, simplifiquei inicialmente as tarefas, focando apenas nos gestos técnicos básicos antes de introduzir sequências e evoluir para o jogo. Estas adaptações foram pontuais e revelaram-se importantes para manter as tarefas ajustadas às capacidades e progressão dos alunos.

Por outro lado, houve também momentos em que percebi que a turma já dominava os exercícios propostos ou revelava pouco entusiasmo perante tarefas demasiado simples. Nessas situações, procurei aumentar a complexidade para manter o interesse e o desafio. Nas modalidades coletivas, por exemplo, passei de exercícios de superioridade numérica para situações de 2x2 e 3x3 com condicionantes específicas. Quando os alunos demonstravam segurança em tarefas de finalização, acrescentei regras adicionais, como a obrigatoriedade de um número mínimo de passes antes do remate. O mesmo ocorreu nas modalidades individuais, onde procurei elevar o nível de dificuldade de forma progressiva, de modo a desafiar os alunos e tornar as aulas mais produtivas.

Com isto, pretendo evidenciar que, mais do que cumprir o plano à risca, adotei uma postura adaptativa, procurando tomar decisões que favorecessem o sucesso da aprendizagem.

Utilizei sempre o mesmo modelo de plano de aula, dividido em três fases: inicial, fundamental e final. Na fase inicial, apresentava os objetivos e os conteúdos da aula, acompanhados de exercícios de mobilização articular. Esta fase servia também para motivar os alunos e contextualizar a sessão, em linha com o que defendem Castro et al. (2008), ao sublinharem que o aluno deve compreender a importância do que está a ser ensinado. A fase fundamental incluía o desenvolvimento das tarefas motoras, com uma

progressão lógica dos conteúdos e descrição detalhada dos exercícios, tanto em formato escrito como através de esquemas. Já a fase final era dedicada ao retorno à calma e a momentos de reflexão conjunta, onde se dava e recolhia feedback sobre a aula.

Para além da estrutura tripartida, em cada plano defini, como já mencionado, objetivos motores, cognitivos, socioafetivos e comportamentais, bem como os critérios de êxito associados a cada exercício. Como referido por Martins et al. (2017), a organização clara e previsível da aula é essencial para garantir que os alunos compreendam o que fazer, quando fazer e como fazer, favorecendo uma participação eficaz e o aumento do tempo de empenhamento motor.

Tal como aconteceu na elaboração das UD, senti maior facilidade em construir planos de aula para modalidades coletivas, uma vez que já tinha mais experiência e domínio prático dessas dinâmicas. Nas modalidades individuais, pelo contrário, a elaboração era mais demorada, sobretudo nas primeiras semanas, em que perdia demasiado tempo a pensar na progressão das tarefas e na melhor forma de adaptar os exercícios aos diferentes níveis dos alunos. Com o avançar do estágio, esse processo tornou-se mais natural e intuitivo.

Por fim, considero que esta estrutura cuidada dos planos de aula não só me ajudou a planear com rigor, como também me permitiu refletir criticamente sobre a eficácia das minhas aulas.

4.3 MODELOS DE ENSINO

Os modelos de ensino constituem abordagens estruturadas que organizam de forma coerente o processo de ensino-aprendizagem, orientando as ações do professor e dos alunos com o objetivo de promover aprendizagens relevantes e duradouras (Mesquita & Graça, 2009). A escolha dos modelos que utilizei assentou nas características concretas de cada turma, pois embora os objetivos fossem comuns, fatores como o perfil dos alunos, a dinâmica de grupo e os níveis de motivação exigiram opções pedagógicas diferenciadas. Assim, adotei uma abordagem flexível, ajustada a cada contexto, de modo a responder a

múltiplos objetivos e a criar condições mais favoráveis a aprendizagens significativas e duradouras.

Conforme Metzler e Colquitt (2021) defendem, os modelos de ensino devem constituir estruturas pedagógicas que esclarecem as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem, fornecendo uma ideia central que orienta a ação educativa e facilita a tomada de decisões. Reconhecendo que nenhum modelo é intrinsecamente superior a outro, pois todos têm como finalidade promover a aprendizagem dos alunos (Rink, 2001), procurei construir uma prática que articulasse momentos centrados no professor e no aluno.

Inicialmente, recorri com maior frequência ao Modelo de Instrução Direta (MID), (Rosenshine, 2012) sobretudo com a turma do ensino profissional, por se tratar de um modelo mais centrado no professor e que me conferia maior controlo sobre a aula. Este modelo, considerado o mais antigo e amplamente utilizado no ensino da EF, caracteriza-se por uma gestão rigorosa da aula, na qual todas as decisões estão sob responsabilidade do professor, incluindo a imposição de regras, o controlo das rotinas de gestão e a organização das tarefas motoras (Rosado & Mesquita, 2015). Esta abordagem revelou-se particularmente importante na fase inicial do estágio, marcada por alguma insegurança enquanto professor, permitindo-me organizar de forma mais eficaz o desenrolar da aula, beneficiando da clareza na apresentação das tarefas e da estruturação da prática, especialmente nos momentos de introdução de novas habilidades ou de consolidação de aspetos técnicos específicos. Como defende Rink (1993), o MID é especialmente indicado para o ensino de conteúdos hierarquicamente organizados e para a aprendizagem de habilidades básicas, sendo eficaz quando o principal objetivo é a eficácia do ensino. Também Mesquita e Graça (2009) reconhecem as suas vantagens na abordagem progressiva de conteúdos, sobretudo em contextos fechados, permitindo a maximização do tempo de atividade motora e a consolidação de rotinas. No entanto, apesar de me ter proporcionado segurança e estabilidade na fase inicial do estágio, este modelo revelou também algumas limitações, nomeadamente ao nível da autonomia dos alunos, que podem ver reduzida na sua participação, limitando-se muitas vezes à reprodução das instruções do professor.

À medida que fui ganhando mais confiança na minha intervenção e conhecendo melhor os alunos, comecei a integrar elementos do Modelo de Educação Desportiva (MED), sobretudo com a turma do ensino regular. Este modelo, conforme proposto por Siedentop (1994), tem como finalidade a simulação de uma época desportiva adaptada ao contexto escolar, promovendo a autonomia dos alunos, a assunção de papéis diferenciados (como capitão, árbitro ou treinador) e a cooperação como preparação para a competição. Como destaca Rosado e Mesquita (2015), este modelo pretende desenvolver três pilares fundamentais na EF: a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pela prática desportiva, formando alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Para cumprir com tais objetivos, o MED estrutura-se em torno de seis características fundamentais: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Siedentop, 1994). A aplicação de alguns destes elementos, nomeadamente a criação de equipas fixas, por exemplo na UD de Andebol, que potenciou o sentido de pertença e a cooperação entre colegas. Atribuí também papéis diferenciados (como capitão, árbitro e treinador) com a intenção de promover o sentido de responsabilidade e a autonomia. Além disso, utilizei o registo estatístico (pontos e faltas) de forma a valorizar aspetos do jogo para além do resultado. Algumas destas funções eram realizadas por alunos que não participavam na aula, dos quais posso destacar o registo e algumas vezes a função de treinador. Esta aplicação revelou-se desafiante, mas também muito enriquecedora, na medida em que promoveu um maior envolvimento dos alunos e a atribuição de responsabilidades individuais e coletivas.

Para além dos modelos referidos, utilizei pontualmente estratégias do modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), proposto por Bunker e Thorpe (1982), em modalidades de jogos desportivos coletivos. Este modelo, segundo Graça e Mesquita (2007), propõe uma inversão da lógica tradicional do ensino técnico, privilegiando a compreensão do jogo, o desenvolvimento do pensamento tático e a tomada de decisão (Mesquita & Graça, 2009). A sua aplicação baseia-se em tarefas adaptadas, através da seleção do tipo de jogo, da modificação por representação ou exagero e do ajustamento da complexidade tática. Embora não tenha seguido o modelo na íntegra, recorri a alguns destes princípios para facilitar a aprendizagem, como, por exemplo, no caso do voleibol, optei por retirar o serviço inicial e iniciar as jogadas com um passe para colocar a bola

em condições favoráveis de jogo. Esta adaptação permitiu criar mais oportunidades de sucesso para todos os alunos, sobretudo para aqueles que apresentavam maiores dificuldades técnicas no serviço e na recepção do mesmo. Com isso, procurei reduzir situações de frustração e, ao mesmo tempo, potenciar os momentos de ataque e defesa, aproximando os alunos da lógica real do jogo. No basquetebol, utilizei situações reduzidas de 3x3 em vez do jogo formal de 5x5. Esta escolha teve como finalidade aumentar a participação individual, já que cada aluno foi obrigado a intervir mais vezes, quer em ações ofensivas quer defensivas. Além disso, a simplificação do contexto promoveu uma leitura mais clara do jogo e estimulou a circulação da bola entre todos, bem como a tomada de decisões.

Estas adaptações permitiram que os alunos participassem de forma mais ativa, compreendessem melhor a lógica do jogo e desenvolvessem competências técnicas e táticas essenciais, indo ao encontro dos princípios deste modelo.

Em suma, fui ajustando a minha prática com estes modelos ao longo do ano letivo, começando por uma abordagem mais diretiva e estruturada e evoluindo para práticas mais centradas no aluno, como o MED e o TGFU. Esta combinação articulada de modelos permitiu-me responder de forma mais eficaz aos desafios da prática letiva, não recorrendo a um modelo de forma isolada, mas sim à integração de elementos de cada um.

4.4 INSTRUÇÃO E FEEDBACK

A qualidade da instrução constitui um dos principais fatores que influenciam a eficácia do ensino em EF. Tal como referem Rosado e Mesquita (2009), a instrução é uma das competências fundamentais do professor, permitindo não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a sua contextualização, interpretação e aplicação prática. Ao longo do estágio, assumi como prioridade assegurar que as tarefas fossem compreendidas de forma clara, utilizando uma comunicação objetiva e ajustada às características de cada turma, uma vez que, como destaca Rink (2014), a qualidade da instrução depende da forma como o professor organiza, explica e orienta a aprendizagem dos alunos.

A clareza na apresentação das tarefas está diretamente relacionada com o tempo de empenhamento motor dos alunos, fator determinante para a sua aprendizagem, sendo que, como refere Januário (1996, p. 107), “a qualidade e quantidade de experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo é gerido pelo professor”. Assim, o processo instrucional foi cuidadosamente planejado, iniciando-se sempre com a explicação dos objetivos da aula, do que seria realizado e dos critérios de êxito associados, conforme defendido por Martins et al. (2017), que sublinham a importância de explicitar aos alunos o “para quê”, o “o quê” e o “como” das atividades.

A demonstração prática foi um recurso frequentemente utilizado, sobretudo na fase inicial do estágio, em que eu próprio executava os exercícios para exemplificar a forma correta de realização. Esta estratégia, para além de clarificar a execução motora pretendida, ajudava os alunos a construírem uma representação mental da tarefa (Bandura, 1978; Graça & Mesquita, 2006). Segundo Piéron (1999, cit. por Martins, 2017), os professores mais eficazes tendem a realizar demonstrações de qualidade, especialmente na introdução de novas matérias. Após a minha lesão no ligamento cruzado anterior, passei a solicitar a colaboração de alunos com maiores competências técnicas procurando assegurar a qualidade das demonstrações.

Durante a prática, procurei intervir de forma contínua e pedagógica, reforçando comportamentos adequados e corrigindo erros de execução sem interromper o fluxo da atividade. Esta abordagem encontra respaldo no MID, em que, como já mencionado, o professor assume a responsabilidade pela organização e condução do processo de ensino (Mesquita & Graça, 2009), permitindo uma maximização do tempo útil de prática e maior controlo da aula.

Importa referir que a instrução foi ajustada em função do perfil específico de cada turma. No caso da turma do ensino profissional, a comunicação foi mais direta e objetiva. Os alunos revelavam maior familiaridade com a prática desportiva, o que facilitava uma abordagem mais sintética e funcional. Este perfil favoreceu uma instrução mais direta e centrada na ação, com menor necessidade de explicações extensas. Desta forma, a escolha de uma instrução mais curta e clara revelou-se não só ajustada ao perfil da turma, mas também fundamentada nas recomendações de Rosado e Mesquita (2009), que alertam para os riscos da perceção seletiva e da sobrecarga de informação, fatores que podem

comprometer a atenção e a retenção da mensagem. Assim, ao ajustar a clareza da informação transmitida ao nível de atenção dos alunos, evitei dispersões, reduzi a perda de foco e promovi uma comunicação mais eficaz.

Já na turma do ensino regular, foi necessário adotar uma instrução mais detalhada e pausada, com reforço frequente dos aspetos críticos e adaptação da linguagem. Esta diferenciação estratégica assenta numa compreensão clara de que a eficácia da instrução depende não apenas do conhecimento do professor, mas também da sua capacidade de interpretar e responder ao contexto educativo, resultando da interligação entre professor, conteúdo e alunos (Cohen, Raudenbush & Ball, 2003). Assim, sempre que me apercebia de dificuldades de compreensão, optava por conjugar instrução verbal, demonstração e questionamento, assegurando que a informação era recebida e compreendida com maior clareza.

Em síntese, procurei desenvolver uma instrução ajustada às necessidades específicas de cada turma. Tal como referem Rosado e Mesquita (2009), o sucesso da instrução depende da congruência entre comunicação verbal e não-verbal, da clareza dos objetivos, da atenção às barreiras comunicativas e da constante adaptação às características dos aprendentes.

Relativamente ao feedback, posso afirmar que foi uma constante ao longo de todo o ano letivo. Sinto que evolui significativamente na forma como o utilizei, tanto durante as aulas, através de intervenções mais imediatas e direcionadas, como em momentos de reflexão coletiva com a turma. Este feedback, utilizado de forma intencional, permitiu-me corrigir desempenhos, reforçar atitudes positivas e, sobretudo, promover a motivação e o sentimento de competência dos alunos, o que está em consonância com a perspetiva de Machado (2020), para quem o feedback é uma das competências centrais do professor, com impacto no plano cognitivo e motivacional.

Nas etapas iniciais das UD, utilizei essencialmente feedbacks corretivos e descritivos, centrados nos aspetos técnicos da execução, com o objetivo de clarificar os critérios de êxito. Por exemplo: “coloca os pés à largura dos ombros” ou “coloca o pé de apoio junto à bola”. Este tipo de feedback ajustado ao desempenho e às dificuldades observadas é recomendado por Martins, Gomes e Carreira da Costa (2017), que defendem

que deve ser específico, imediato, com baixa densidade informacional e centrado na modificação do comportamento motor.

À medida que os alunos progrediam em domínio e autonomia, passei a privilegiar feedbacks positivos e motivacionais, reforçando a tomada de decisão, o empenho e o comportamento cooperativo. Comentários como “boa decisão na cobertura defensiva” ou “excelente atitude com o colega” tornaram-se frequentes e, na minha perspetiva, contribuíram para a perceção de competência e o envolvimento dos alunos. Esta prática encontra respaldo na TAD e nos estudos de Mouratidis et al. (2008), que demonstraram o impacto positivo do feedback positivo na motivação e autonomia dos alunos.

Sempre que possível, procurei dar feedback imediato e específico, durante ou logo após a realização dos exercícios. Januário (1996) salienta que este acompanhamento contínuo evita o acumular de erros, reforça aprendizagens e contribui diretamente para a realização dos objetivos pedagógicos.

Nos momentos finais de cada aula, recorri frequentemente a feedbacks coletivos e sínteses globais, destacando os progressos do grupo, os comportamentos positivos e os aspetos a melhorar na aula seguinte. De forma complementar, procurei que o feedback final assumisse também um carácter formativo, permitindo aos alunos compreender não apenas o que tinham feito bem ou menos bem, mas sobretudo de que forma poderiam melhorar.

Em suma, a minha prática de feedback foi diversificada, intencional e adaptada ao contexto. Este recurso revelou-se essencial não só para o desenvolvimento das competências motoras, mas também para a criação de um ambiente de aprendizagem. Como defendem Fishman e Tobey (cit. por Rosado & Mesquita, 2015), o feedback deve ser entendido como um comportamento intencional do professor, que visa modificar a resposta motora do aluno, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz e significativa. No meu caso, esta intencionalidade refletiu-se na forma como fui aprendendo a usar o feedback de maneira mais consciente, passando de uma preocupação apenas com a correção técnica para uma intervenção que apoiava de forma real o desenvolvimento dos alunos.

4.5 AVALIAÇÃO

Segundo Bento (2003), a análise e avaliação são indissociáveis da planificação e realização do ensino, constituindo tarefas centrais da ação docente. Ao longo do estágio, procurei que a avaliação estivesse plenamente integrada na dinâmica das aulas. Mais do que um momento isolado de verificação, a avaliação assumiu uma função contínua de apoio ao ensino, permitindo ajustar estratégias, reconhecer dificuldades e valorizar progressos.

Neste sentido, recorri a diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica, foi aplicada no início de cada UD, permitiu identificar o nível inicial dos alunos, orientar os objetivos e selecionar métodos adequados, conforme salientam Bento (2003) e Aranha (2004).

A avaliação formativa teve um papel central no meu processo de ensino, ao possibilitar monitorizar o progresso dos alunos, regular a prática pedagógica e reforçar as aprendizagens em tempo útil. Esta lógica de “avaliação para a aprendizagem”, constitui, segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006), um instrumento essencial de regulação pedagógica. Para tal, recorri à observação sistemática e a registos reflexivos para identificar dificuldades e reconhecer progressos, numa lógica contínua e construtiva. Por exemplo, ao verificar dificuldades em alguns alunos na receção de voleibol, introduzi exercícios de reforço diferenciados, permitindo ajustar a intervenção de forma imediata. Esta abordagem está alinhada com Gonçalves et al. (2010) e Rosado et al. (2002), que defendem a avaliação formativa como fator decisivo na melhoria do ensino.

Segundo Graça e Valadares (1998), a avaliação sumativa permite verificar se os objetivos foram atingidos e constitui uma apreciação global do percurso dos alunos. Esta foi realizada no final de cada UD, através de tarefas práticas contextualizadas, privilegiando jogos representativos e situações autênticas, em consonância com Fernandes (2020). Para tal, elaborei uma grelha de avaliação (Anexo 3), baseada nos critérios da EC, que valorizava o desempenho técnico (60%) e as atitudes e valores (40%). A recolha de dados resultou da observação direta do desempenho dos alunos e foi posteriormente cruzada com registos recolhidos ao longo das aulas (p.e., reflexões pessoais), com o intuito de validar as classificações atribuídas. Após este processo de

cruzamento da informação, procedia ao envio das propostas de avaliação final para a supervisão da PC. Estes procedimentos estruturados de síntese procuravam garantir maior rigor na classificação, permitindo um balanço criterioso sobre os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos, tal como recomendam Gonçalves et al. (2010).

Já no domínio das atitudes, avalei indicadores como o empenho, a cooperação, a colaboração, o respeito pelas regras, a pontualidade e a assiduidade. Estes comportamentos foram registados, com base nas minhas observações, e complementados por momentos pontuais de autoavaliação e heteroavaliação, práticas que fomentaram a autorregulação e o pensamento crítico dos alunos (Machado, 2020). Esta opção, que envolve os alunos no processo avaliativo, está alinhada com as orientações dos documentos oficiais, que defendem uma avaliação partilhada e participativa, em vez de restrita ao professor. Esta estratégia promove o envolvimento ativo e a autonomia dos alunos, aspetos que, segundo Nobre (2021), favorecem uma relação mais positiva com a disciplina e um melhor desempenho.

Em suma, a avaliação que desenvolvi permitiu monitorizar progressos, validar resultados com rigor e envolver os alunos no processo, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais justo, motivador e centrado no seu desenvolvimento. Para além disso, constituiu uma oportunidade valiosa de crescimento profissional, ajudando-me a articular planeamento, intervenção e avaliação numa lógica integrada e reflexiva.

4.6 REFLEXÕES

Segundo Schön (1983), o professor reflexivo é aquele que pensa na ação, sobre a ação e para a ação. Esta abordagem contínua de reflexão possibilitou-me desenvolver um pensamento pedagógico mais crítico, ajustando estratégias, reformulando objetivos e tomando decisões mais conscientes e fundamentadas.

Refletir sobre a prática permitiu-me ir além da análise técnica das aulas, ajudando-me a compreender as decisões tomadas, os efeitos da minha intervenção pedagógica e as respostas dos alunos em diferentes contextos. As reflexões que fui produzindo após cada aula lecionada abrangeram não só aspetos técnicos (como a eficácia dos exercícios, o

ritmo da aula, a organização do espaço ou a adequação das instruções), mas também dimensões relacionais e emocionais, como o envolvimento dos alunos, as interações interpessoais ou a gestão de comportamentos. Questionei regularmente o impacto da minha comunicação, a forma como lidava com as dificuldades dos alunos e o efeito do feedback na sua motivação. Por exemplo, após uma aula em que percebi que a gestão do tempo poderia ter sido mais equilibrada, notei que alguns alunos ficaram menos envolvidos em determinados momentos. Essa reflexão levou-me a reorganizar a aula seguinte, distribuindo melhor o tempo de prática e colocando os alunos com outras funções de apoio para que todos permanecessem ativos.

De igual modo, quando percebi que a minha forma de dar feedback não estava a motivar um aluno menos participativo, experimentei na aula seguinte uma abordagem mais positiva e individualizada, o que resultou num maior empenho e confiança por parte desse aluno. Além disso, procurei envolver também os alunos no processo reflexivo, reservando momentos de autoavaliação, discussões em grupo e partilha oral no final das aulas, de modo a fomentar neles a capacidade de analisar o próprio desempenho e de se comprometerem ativamente com a sua aprendizagem.

Este exercício constante de análise da prática contribuiu de forma decisiva para consolidar uma identidade profissional mais consciente, crítica e intencional. As perspetivas de Schön e Perrenoud complementam-se neste processo: enquanto Schön (1983) enfatiza que a reflexão decorre na e sobre a ação, permitindo ao professor aperfeiçoar a sua intervenção pedagógica em tempo real e após cada aula, Perrenoud et al. (2001) salienta que é através desse questionamento contínuo que o professor constrói o seu saber profissional, ajustando métodos e estratégias em função do contexto vivido e da experiência acumulada.

Em suma, a adoção desta postura reflexiva tornou-se um pilar da minha identidade docente, permitindo-me olhar criticamente para a minha prática e transformá-la em conhecimento profissional. Mais do que uma ferramenta do estágio, encaro a reflexão como uma atitude permanente que orientará o meu percurso enquanto professor e sustentará a evolução contínua da minha ação pedagógica.

4.7 OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Durante o EP, participei em diversos momentos de observação às aulas dos meus colegas do NE, com particular destaque para as supervisionadas pela PO. Estas experiências, em contexto real de aula, permitiram-me analisar diferentes estilos de ensino e refletir criticamente sobre as práticas adotadas.

Após as aulas supervisionadas, os dois NE reuniam-se com a PO para discutir os aspetos mais relevantes das intervenções observadas. Nestas reuniões, promovia-se uma reflexão rigorosa sobre elementos essenciais da prática, como a estrutura da planificação, a gestão do tempo e do espaço, a clareza da instrução, o tipo de feedback utilizado ou a forma como os alunos respondiam às tarefas propostas. A exigência e o rigor destas análises ajudaram-me a compreender com maior profundidade os critérios que definem uma prática pedagógica eficaz e, simultaneamente, ajudaram-me a reconhecer áreas a melhorar na minha própria prática. Mais do que simples momentos de avaliação, as aulas supervisionadas e as reuniões foram espaços de aprendizagem. A observação atenta, o diálogo crítico e a partilha de perspetivas permitiram-me consolidar conhecimento profissional, desenvolver competências de reflexão e reforçar a minha capacidade de análise pedagógica. A dinâmica criada dentro do NE, aliada à orientação rigorosa e formativa da PO, contribuiu de forma decisiva para a minha evolução enquanto professor.

Para além das aulas práticas, tive também a oportunidade de assistir a aulas teóricas lecionadas por colegas. Embora não tenha tido uma turma de componente teórica atribuída, estas observações foram extremamente enriquecedoras, pois permitiram-me aceder a uma dimensão diferente do ensino da EF. A partilha de experiências com os colegas, aliada à observação da sua intervenção em contextos distintos do meu, ajudou-me a compreender as especificidades do trabalho teórico.

Tive ainda a oportunidade de lecionar aulas ao 2.º ciclo do ensino básico, numa escola pertencente ao agrupamento, juntamente com os meus colegas do NE. Esta experiência proporcionou-me o contacto com uma realidade educativa distinta, exigente e profundamente enriquecedora, contribuindo para alargar a minha compreensão sobre o papel do professor de EF. A intervenção foi realizada com uma turma do 5.º ano e exigiu a adaptação das estratégias pedagógicas às características próprias da faixa etária. Desde

os primeiros contactos, percebi que estava perante um grupo recetivo, entusiasmado e com grande vontade de participar. Apesar de a minha experiência anterior se centrar em contextos de ensino com alunos mais crescidos, consegui estabelecer uma relação positiva com a turma de forma bastante natural, sendo acolhido com entusiasmo pelos alunos. Esta resposta reforçou a importância de uma comunicação próxima, lúdica e ajustada ao nível de desenvolvimento dos alunos.

As aulas foram organizadas com base em jogos pré-desportivos, que serviram de suporte para trabalhar princípios como a cooperação, a oposição e a tomada de decisão. Apesar do entusiasmo generalizado, surgiram desafios típicos da idade, como a agitação e a impulsividade que exigiram de mim e dos meus colegas do NE uma atenção redobrada à gestão da aula, à utilização do feedback positivo e à clareza das instruções. Para além do desenvolvimento motor, esta intervenção permitiu trabalhar competências socioafetivas fundamentais nesta etapa, como o respeito mútuo, o autocontrolo e a colaboração.

Apesar de breve, esta experiência despertou em mim um interesse especial pelo ensino no 2.º ciclo e reforçou a motivação para continuar a evoluir enquanto professor. Do ponto de vista formativo, considero que contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional, sobretudo porque, após um ano a lecionar turmas do 11.º ano, consigo reconhecer com maior clareza as diferenças na condução do ensino em diferentes faixas etárias. Esta comparação direta ajudou-me a refletir criticamente sobre a adequação das metodologias e sobre a importância de ajustar a intervenção pedagógica às necessidades específicas de cada grupo.

5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Para além da intervenção em contexto de aula, procurei assumir uma participação ativa na vida da escola, envolvendo-me em diferentes iniciativas que enriqueceram a minha experiência formativa. Através de um envolvimento mais alargado, tive a oportunidade de compreender melhor o funcionamento da instituição, fortalecer o meu

sentido de pertença e desenvolver competências que vão além da dimensão estritamente pedagógica do ensino.

A participação em reuniões e momentos de articulação com diferentes elementos da comunidade educativa foi uma dimensão importante da minha experiência. Logo no início do ano, estive presente numa reunião conjunta entre os dois NE, que permitiu a apresentação dos estagiários, o conhecimento do espaço escolar e a definição de uma dinâmica colaborativa que se manteve ao longo do ano. Essa ligação entre os NE foi particularmente positiva, favorecendo a partilha de experiências, a cooperação na organização de atividades e a construção de um ambiente de entreajuda. Tive também oportunidade de reunir com a minha PC e com a professora responsável pela turma do ensino regular, encontros fundamentais para a análise inicial das turmas e o planeamento pedagógico. Para além destas reuniões formais, mantive com ambas uma relação próxima e constante, que possibilitou momentos regulares de diálogo, reflexão conjunta e tomada de decisões, mesmo fora de contextos oficiais. Participei ainda numa reunião de agrupamento, que reuniu professores de diferentes escolas, permitindo-me compreender melhor o funcionamento do agrupamento e o papel articulado de cada escola.

Durante o ano letivo, participei na preparação de dois torneios desportivos organizados pelos NE. Um deles foi idealizado inteiramente por nós, EE, e teve como foco a modalidade de futsal 5x5 (Anexo 4), proporcionando aos alunos momentos de convívio e competição saudável. O segundo, um torneio de voleibol, foi-nos proposto pela PC, inserindo-se numa iniciativa anual da escola realizada em homenagem a um antigo professor (Anexo 5). Esta atividade, de grande significado para a comunidade escolar, permitiu-me perceber a importância da tradição e da memória coletiva no contexto educativo. Para além disso, colaborei ainda como ajudante num torneio de basquetebol organizado por uma turma da escola, o que me permitiu apoiar diretamente os alunos na sua iniciativa, contribuindo para o bom funcionamento do evento e reforçando a minha presença junto dos alunos.

A nível relacional, destaque-se a convivência próxima e empática com os diversos elementos da escola. Mantive sempre uma postura cordial, respeitosa e disponível, o que facilitou a criação de uma relação positiva com os funcionários, nomeadamente os porteiros, as assistentes operacionais e, em especial, os auxiliares do pavilhão. Estes

últimos revelaram-se incansáveis no apoio à atividade letiva, sempre disponíveis para colaborar com simpatia e profissionalismo. Este contacto próximo com os trabalhadores da escola ajudou-me a valorizar ainda mais o seu papel essencial no bom funcionamento da instituição.

Também a relação com os docentes da escola foi extremamente positiva. A interação regular na sala dos professores permitiu-me desenvolver uma maior compreensão sobre o funcionamento da escola, a colaboração entre colegas e as dinâmicas institucionais. Destaco em particular o acolhimento e apoio dos professores de EF, que foram sempre um exemplo de profissionalismo e cooperação. Mostraram-se disponíveis para partilhar o espaço do pavilhão, mesmo em situações de sobrecarga, e fizeram-me sentir integrado desde o início.

Para além disso, a oportunidade de ter lecionado numa escola do 1.º ciclo pertencente ao mesmo agrupamento escolar contribuiu também para fortalecer o meu envolvimento institucional. Embora esta intervenção tenha sido mais desenvolvida noutra secção do relatório, importa referir que este contacto com uma realidade educativa distinta reforçou o meu sentimento de integração no agrupamento e alargou o meu conhecimento sobre as diferentes realidades que o compõem.

De uma forma geral, a integração na vida escolar permitiu-me conhecer de perto a realidade do funcionamento de uma instituição educativa, valorizando não apenas o papel do professor enquanto agente de ensino, mas também enquanto elemento ativo de uma equipa que trabalha em conjunto para criar um ambiente positivo, funcional e formativo. As interações vividas, os projetos em que me envolvi e os laços criados com os diferentes membros da comunidade educativa foram fundamentais para compreender a escola como um espaço coletivo, onde a colaboração e o compromisso com os alunos ultrapassam as fronteiras da sala de aula.

6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE

“Educação Física: Tudo Começa na Motivação!”

Estratégias para Motivar os Alunos

RESUMO

Este estudo, desenvolvido em contexto de estágio curricular, teve como objetivo analisar o impacto de estratégias pedagógicas estruturadas na motivação e no empenho de alunos do ensino secundário, em aulas de Educação Física. A amostra foi constituída por 30 alunos, pertencentes a duas turmas do 11.º ano com perfis distintos (ensino regular e ensino profissional). Recorreu-se a uma metodologia mista: no plano quantitativo, aplicaram-se Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) e a Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES) em dois momentos (pré e pós-intervenção); no plano qualitativo, analisaram-se questões de resposta aberta, fichas de observação direta e o diário reflexivo do estudante estagiário. Os resultados quantitativos revelaram níveis globalmente elevados de motivação autodeterminada em ambas as turmas. No PLOCQ, a turma do ensino regular mostrou estabilidade, com motivação intrínseca elevada e amotivação baixa; já a turma do ensino profissional apresentou maior variabilidade, com um aumento simultâneo da motivação intrínseca e das regulações mais controladas e da amotivação. No BPNES, competência e relacionamento social surgiram como necessidades mais satisfeitas, enquanto a autonomia se manteve mais frágil (ligeira recuperação no ensino regular e redução no profissional). A análise qualitativa corroborou estes resultados, destacando ensino a pares, o trabalho colaborativo e as atividades lúdicas como estratégias particularmente motivadoras. A rotação de papéis e o apoio individualizado mostraram-se igualmente eficazes, promovendo responsabilidade e melhoria no desempenho. Conclui-se que práticas de suporte à autonomia, articuladas com o reforço da competência e do relacionamento social, constituem estratégias promissoras para potenciar a participação e promover aprendizagens significativas em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO; NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

ABSTRACT

This study, developed in the context of a curricular internship, aimed to analyze the impact of structured pedagogical strategies on the motivation and engagement of secondary school students in Physical Education classes. The sample consisted of 30 students from two 11th grade classes with distinct profiles (general and vocational tracks). A mixed-methods approach was adopted: quantitatively, the *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) and the *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) were applied at two points (pre- and post-intervention); qualitatively, open-ended questions, direct observation checklists, and the trainee teacher's reflective diary were analyzed. Quantitative results revealed generally high levels of self-determined motivation in both classes. In the PLOCQ, the general track class showed stability, with high intrinsic motivation and low amotivation, whereas the vocational track class displayed greater variability, with simultaneous increases in intrinsic motivation, more controlled forms of regulation, and amotivation. In the BPNES, competence and social relatedness emerged as the most satisfied needs, while autonomy remained weaker (slight improvement in the general track and a reduction in the vocational track). The qualitative analysis corroborated these results, highlighting peer learning, collaborative work, and playful activities as particularly motivating strategies. Role rotation and individualized support also proved effective, fostering responsibility and performance improvement. It is concluded that autonomy-supportive practices, combined with the reinforcement of competence and social relatedness, are promising strategies to enhance participation and promote meaningful learning in Physical Education.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; SELF-DETERMINATION THEORY; BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS.

6.1 INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) é reconhecida como um campo multidimensional que contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo dos alunos. A participação regular em atividade física está associada a benefícios para a saúde, para o bem-estar psicológico e também para a aprendizagem, refletindo-se positivamente no percurso académico (Biddle, Chatzisarantis & Hagger, 2001). Contudo, a partir da adolescência, observa-se uma diminuição progressiva da prática de atividade física e da valorização atribuída às aulas de EF. Estudos têm demonstrado que os níveis de atividade física tendem a decrescer de forma acentuada ao longo da adolescência, coincidindo com um declínio nas percepções de competência e no interesse pelos conteúdos da disciplina (Ntoumanis, 2001). Esta tendência é preocupante, uma vez que a motivação intrínseca está associada a maior prazer, empenho e continuidade na prática desportiva, o que favorece a adesão a estilos de vida ativos (Frederick & Ryan, 1995).

A TAD fornece o enquadramento teórico para compreender a qualidade da motivação em EF. De acordo com este modelo, a motivação situa-se num continuum que varia da motivação intrínseca à amotivação, passando por diferentes formas de regulação extrínseca (identificada, introjetada e externa) (Ryan & Deci, 2000). A TAD postula que a satisfação de três necessidades psicológicas básicas, a autonomia, a competência e o relacionamento social é essencial para promover formas de motivação mais autónomas (Deci & Ryan, 1985). Quando os professores estruturam o clima de aula de modo a apoiar estas necessidades, oferecendo escolhas, proporcionando feedback e escutando ativamente os alunos, aumentam a percepção de autonomia e de competência e fortalecem os laços interpessoais (Niemi & Ryan, 2009). Por outro lado, comportamentos controladores ou orientados para a performance podem reduzir a autodeterminação dos estudantes e potenciar a regulação externa ou a amotivação (Huéscar et al., 2019).

Diversas abordagens pedagógicas têm sido propostas para satisfazer estas necessidades e, assim, potenciar a motivação intrínseca. As intervenções de aprendizagem cooperativa em EF, nas quais os alunos trabalham em pequenos grupos

para atingir objetivos comuns, demonstram um efeito positivo na motivação intrínseca, favorecendo processos que promovem a autonomia, a competência e o relacionamento (Múrcia et al., 2007). O MED (Siedentop, 1994), que estrutura as aulas em temporadas desportivas e atribui papéis diversificados aos alunos, como capitão, treinador ou árbitro, permite que estes assumam responsabilidades e tomem decisões; estudos evidenciam que a participação no MED está associada a níveis superiores de envolvimento, motivação e responsabilidade pessoal (Farias et al., 2018). Outras estratégias, como o sistema de pontos e recompensas, integram mecânicas de jogo (pontos e tabelas de classificação) para aumentar o interesse e a participação; embora os resultados sejam mistos, alguns estudos sugerem que a combinação de elementos lúdicos pode melhorar a motivação e o desempenho dos alunos. Ambientes pedagógicos que favorecem a autonomia contribuem para o aumento da percepção de competência e da motivação intrínseca dos alunos (Ntoumanis, 2001). Espera-se que a análise integrada contribua para orientar decisões pedagógicas em EF, permitindo ajustar a prática a perfis motivacionais distintos e consolidar ambientes de aprendizagem que sustentem a autonomia, a competência e o relacionamento social dos alunos, potenciando a motivação intrínseca e a adesão a longo prazo à prática desportiva (Fairclough, 2003).

Apesar dos avanços descritos, a investigação apresenta algumas lacunas. Muitos estudos incidem sobre o ensino básico, sendo relativamente escassa a investigação sobre a motivação de alunos do ensino secundário, em particular de cursos profissionais. Além disso, a maioria das intervenções examinadas centra-se em estratégias isoladas. As diferenças entre turmas do ensino regular e profissional tendem a ser negligenciadas, o que dificulta a generalização de recomendações pedagógicas para diferentes perfis de alunos. Por conseguinte, é pertinente analisar de que modo diversas estratégias, implementadas de forma estruturada, influenciam a motivação e o empenho em contextos escolares distintos.

Com base nestas considerações, o presente estudo tem como objetivo analisar o impacto de um conjunto de estratégias pedagógicas (ensino a pares, trabalho colaborativo, rotação de papéis, sistema de pontos e recompensas, apoio individualizado, atividades lúdicas e momentos de autoavaliação) na motivação e no empenho de alunos do 11.º ano de duas turmas com perfis distintos (ensino regular e ensino profissional).

6.2 METODOLOGIA

6.2.1 DESENHO DO ESTUDO

O presente trabalho adotou um desenho quase-experimental, com avaliação pré e pós-intervenção, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Esta abordagem mista permitiu recolher dados numéricos sobre os níveis de motivação e empenho dos alunos antes e depois da implementação das estratégias pedagógicas e, simultaneamente, reunir informações descritivas sobre as percepções e experiências dos participantes. A investigação foi realizada no contexto de um estágio curricular em EF, envolvendo duas turmas do 11.º ano – uma do ensino regular e outra do ensino profissional –, sem atribuição aleatória dos participantes aos grupos. A conjugação de questionários, grelhas de observação e registos reflexivos permitiu identificar tendências gerais e compreender, em profundidade, o impacto das estratégias em contextos educativos distintos

6.2.2 AMOSTRA

A amostra do presente estudo foi constituída por 30 alunos do 11.º ano de escolaridade, pertencentes a duas turmas de uma escola pública da cidade do Porto. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. A Turma 1, do ensino profissional, apresentava uma média de idade de 16,5 anos, enquanto a Turma 2, do ensino regular, registava uma média de 16,4 anos.

A Turma 1 correspondia ao ensino profissional e incluía 13 alunos, todos do sexo masculino. A Turma 2 correspondia ao ensino regular e era composta por 17 alunos, dos quais 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. De forma geral, cerca de metade dos alunos praticava modalidades desportivas de forma regular em clubes locais, sobretudo coletivas, enquanto a outra metade não tinha prática desportiva formal fora da escola, limitando-se à participação nas aulas de Educação Física.

Todos os participantes frequentavam regularmente as aulas de EF e não apresentavam limitações físicas ou condições de saúde que impedissem a execução das atividades propostas durante o período de investigação.

A seleção destas turmas foi realizada de forma intencional, tendo em consideração o objetivo do estudo: analisar e comparar os efeitos de diferentes estratégias pedagógicas na motivação e no empenho dos alunos, com perfis distintos.

O estudo respeitou os princípios éticos da investigação em contexto educativo, garantindo a confidencialidade dos dados e o direito de desistência a qualquer momento. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da investigação e a participação foi anónima, voluntária e previamente autorizada pelos encarregados de educação, através de um termo de consentimento informado (Anexo 6).

6.2.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados decorreu ao longo do segundo e terceiro períodos do ano letivo, com o objetivo de analisar os efeitos da aplicação de um conjunto de estratégias pedagógicas na motivação e no empenho dos alunos durante as aulas de EF.

No plano quantitativo, foram aplicados, através da plataforma Google Forms, dois questionários validados para a população portuguesa: o *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005), constituído por 20 itens distribuídos por cinco subescalas (motivação intrínseca, motivação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação), e a *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) (Moutão, Cid, Alves & Leitão, 2012) composta por 12 itens que avaliam a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação (Anexos 7 e 8, respetivamente). Ambos os instrumentos foram administrados em dois momentos distintos, pré e pós-intervenção, permitindo analisar possíveis alterações nos níveis de motivação e na perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas ao longo do tempo.

Para além desta vertente quantitativa, foram ainda incluídas questões abertas no final dos questionários, as quais permitiram recolher dados qualitativos das perceções dos

alunos acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, dos momentos de maior esforço e da evolução pessoal sentida durante a intervenção. As questões colocadas foram as seguintes:

- *Ao longo do ano letivo, utilizámos várias estratégias nas aulas de Educação Física: Sistema de Pontos e Recompensas, Metas Progressivas, Rotação de Funções (como 'treinador', 'árbitro' ou 'capitão'), Ensino a Pares, Trabalho Colaborativo, Apoio Individualizado, Autoavaliação e Jogos/Atividades Lúdicas. Qual destas estratégias te motivou mais durante as aulas? Explica porquê.*
- *Como descreves o teu nível de envolvimento e entusiasmo durante as aulas de Educação Física? As estratégias utilizadas pelo professor e o tipo de atividades propostas ajudaram-te a sentir mais vontade de participar? Dá exemplos concretos.*
- *Consegues recordar um momento nas aulas de Educação Física em que sentiste que evoluíste porque te esforçaste mais? Explica o que te motivou a esforçar-te mais e descreve como te sentiste depois dessa experiência.*

Estas questões foram concebidas para permitir que os alunos expressassem, de forma livre e individualizada, a sua perceção acerca do impacto das estratégias pedagógicas implementadas, fornecendo informação complementar às respostas obtidas nos questionários.

No plano qualitativo, foram utilizados outros dois instrumentos de recolha de dados. As fichas de observação direta (Anexo 9) foram preenchidas durante as aulas, permitindo registar de forma objetiva os níveis de esforço e empenho dos alunos, assim como observações adicionais consideradas relevantes para a análise do contexto da aula. Paralelamente, foi elaborado um diário reflexivo, após cada sessão, no qual foram registadas de forma sistemática a perceção da eficácia das estratégias utilizadas, as reações dos alunos a cada uma delas e sugestões de melhoria a considerar para futuras intervenções pedagógicas.

6.2.4 INTERVENÇÃO

A intervenção pedagógica iniciou-se no segundo período letivo e prolongou-se até ao final do terceiro período. Todas as estratégias pedagógicas foram introduzidas já no segundo período, de forma gradual, permitindo aos alunos o primeiro contacto com diferentes formatos de participação e incentivando-os a assumir novas responsabilidades na aula. Em particular, foi implementado o ensino a pares, o trabalho colaborativo, rotação de funções (como treinador, árbitro ou capitão), o sistema de pontos e recompensas, as metas progressivas, as atividades lúdicas, o apoio individualizado e a autoavaliação.

No terceiro período, a intervenção foi intensificada através da aplicação sistemática de todas as estratégias em cada aula. O ensino a pares passou a ser usado de forma mais frequente, permitindo que os alunos, em duplas, explicassem e corrigissem mutuamente as execuções. O trabalho colaborativo foi implementado em pequenos grupos, nos quais cada elemento tinha uma tarefa definida para alcançar um objetivo comum, reforçando a interdependência e a cooperação. A rotação de funções foi aplicada em equipas estáveis, em que os alunos assumiam papéis como capitão, árbitro ou treinador, garantindo que todos passavam por diferentes responsabilidades. As metas progressivas foram estabelecidas individualmente, ajudando os alunos a observarem a sua evolução e a definir objetivos alcançáveis. O sistema de pontos e recompensas valorizou o esforço, a cooperação e a melhoria técnica, sendo registados, favorecendo a competição. As atividades lúdicas surgiram regularmente como momentos de descontração, alegria e competitividade, criando variedade na experiência de aprendizagem. Paralelamente, foi reforçado o apoio individualizado, tarefas ajustadas ao nível de cada aluno, e todos os blocos terminaram com momentos de autoavaliação e reflexão, nos quais os alunos registaram progressos e dificuldades, partilhando-os com o professor.

A intervenção terminou com a realização do pós-teste no final do terceiro período, possibilitando a análise das mudanças na motivação e no empenho dos alunos ao longo do processo.

6.2.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada de acordo com a abordagem mista definida no estudo, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos de forma complementar. Este processo teve como finalidade não apenas quantificar as variações nos níveis de motivação e empenho dos alunos, mas também interpretar as percepções manifestadas ao longo da intervenção, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos efeitos das estratégias pedagógicas implementadas.

6.2.5.1 Análise Quantitativa

Os dados provenientes dos questionários PLOCQ e BPNES, aplicados em dois momentos distintos (pré e pós-intervenção), foram tratados com recurso ao software Microsoft Excel. Procedeu-se ao cálculo das médias e dos desvios padrão para cada dimensão de análise, permitindo observar variações nos diferentes tipos de motivação (intrínseca, identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação) e na percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relação). Seguidamente, realizou-se uma comparação entre as duas turmas participantes, possibilitando identificar semelhanças e diferenças no impacto das estratégias pedagógicas aplicadas em contextos de ensino regular e profissional. Este tratamento estatístico descritivo permitiu uma leitura das tendências observadas, ainda que não possibilite a formulação de inferências sobre significância estatística.

6.2.5.2 Análise Qualitativa

Os dados qualitativos recolhidos neste estudo foram submetidos a análise temática, seguindo as etapas propostas por Braun e Clarke (2006). Numa primeira fase, procedeu-se à familiarização com os dados, através de leituras repetidas das respostas dos alunos. De seguida, foram gerados códigos iniciais que permitiram identificar referências explícitas às estratégias pedagógicas, como a ensino a pares, o trabalho colaborativo, os jogos e atividades lúdicas, o sistema de pontos e recompensas, as metas progressivas, a rotação de funções, o apoio individualizado e a autoavaliação. Posteriormente, os códigos

foram agrupados em temas mais abrangentes, correspondentes a categorias de análise, como momentos de maior empenho, dificuldades sentidas, progressos alcançados e fatores apontados como influenciadores da motivação. Estes temas foram revistos e refinados de modo a garantir consistência interna e distinção entre si, passando depois a ser definidos e nomeados com maior precisão. Finalmente, procedeu-se à organização dos resultados e à seleção de excertos representativos para a produção do relatório.

Este processo possibilitou uma compreensão sistemática de como as estratégias foram experienciadas pelos participantes, permitindo identificar tendências partilhadas e algumas diferenças entre turmas, sem, contudo, recorrer a generalizações excessivas.

6.2.5.3 Triangulação

Para aumentar a robustez e a credibilidade da análise, recorreu-se à triangulação metodológica e de fontes. Os resultados qualitativos, obtidos através das respostas abertas, foram integrados com os dados das fichas de observação direta e do diário reflexivo do professor, permitindo validar e aprofundar os padrões identificados. Esta integração foi complementada pela análise dos dados quantitativos (questionários PLOCQ e BPNES), possibilitando relacionar a perceção de competência, o clima relacional e as oportunidades de autonomia proporcionadas durante as aulas com as alterações observadas nos indicadores motivacionais dos alunos. Assim, a triangulação permitiu não só uma interpretação mais consistente e fundamentada dos efeitos das estratégias pedagógicas implementadas, mas também a articulação entre evidências qualitativas e quantitativas, reforçando a validade interna e a confiabilidade das conclusões do estudo.

6.3 RESULTADOS

6.3.1 Análise quantitativa

6.3.1.1 Resultados do PLOCQ

6.3.1.1.1 Turma do Ensino Regular

A análise dos resultados obtidos através do PLOCQ para a turma do ensino regular mostram valores médios elevados de motivação intrínseca e identificada nos dois momentos de avaliação. A motivação intrínseca manteve-se estável, com médias muito próximas entre o Momento 1 (5,7) e o Momento 2 (5,6), sugerindo que a maioria dos alunos já possuía, desde o início, uma predisposição positiva para a prática da disciplina, motivada pelo prazer e interesse inerentes à atividade. A motivação identificada apresentou uma ligeira diminuição entre os momentos (de cerca de 5,6 para 5,4), o que indica uma redução discreta na percepção de utilidade e valorização da EF.

A regulação introjetada manteve-se praticamente inalterada (3,4), e a regulação externa registou um pequeno aumento (de 2,9 para 3,1), sugerindo que alguns alunos podem ter participado mais por fatores externos, como evitar repreensões ou obter recompensas, ao longo do tempo. A amotivação apresentou valores baixos nos dois momentos (2,0), com ligeiro crescimento (2,1), indicando que a maioria dos alunos atribui algum significado à disciplina, mesmo que não completamente autónomo.

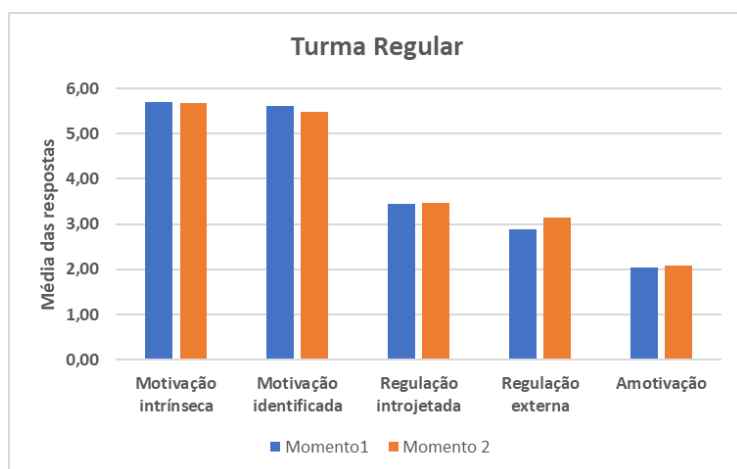


Figura 1 - Gráfico de Médias Turma Regular PLOCQ

No que respeita ao desvio-padrão, observou-se uma ligeira diminuição na motivação intrínseca (de 1,2 para 1,0) e na motivação identificada (de 1,5 para 1,3), o que demonstra maior homogeneidade nas respostas. Os valores mantiveram-se estáveis na regulação introjetada (2,0) e na regulação externa (de 1,8 para 1,9). A amotivação apresentou redução na dispersão (de 1,3 para 1,2), sugerindo que, no segundo momento, os alunos mostraram respostas mais consistentes relativamente ao seu baixo nível de amotivação.

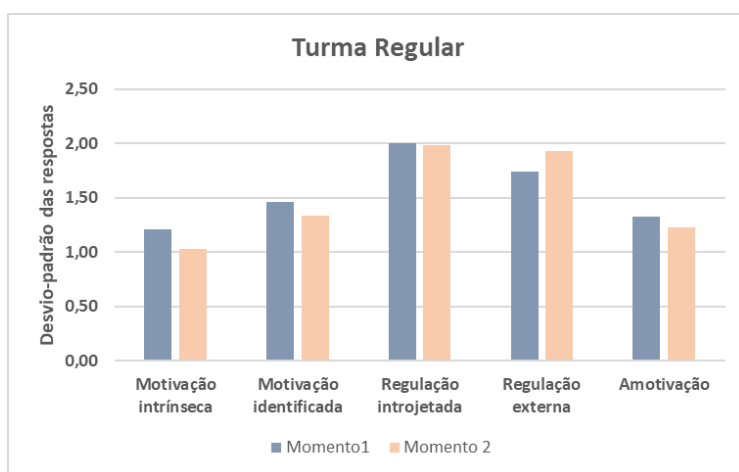


Figura 2 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Regular PLOCQ

6.3.1.1.2 Turma do Ensino Profissional

Na turma do ensino profissional, verificaram-se alterações mais evidentes entre os dois momentos. A motivação intrínseca aumentou de forma relevante, passando de 5,3 para 6,0, revelando um crescimento no interesse e prazer pela participação nas aulas. A motivação identificada também apresentou uma ligeira subida, de 5,7 para 5,9, reforçando que os alunos passaram a reconhecer mais a importância da disciplina. A regulação introjetada aumentou de 4,1 para 5,0, sugerindo que parte dos alunos passou a envolver-se mais por pressão interna ou sentimento de obrigação. A regulação externa registou um incremento, de 3,7 para 4,1, indicando maior influência de fatores externos. A amotivação também aumentou, de 2,5 para 3,3, o que demonstra a coexistência de perfis

motivacionais distintos, com alguns alunos a perderem interesse ou a não atribuir valor à disciplina.

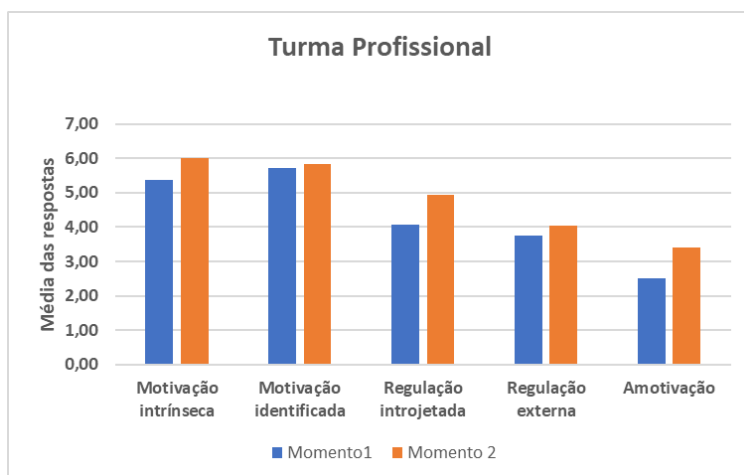


Figura 3 - Gráfico Médias Turma Profissional PLOCQ

No desvio-padrão, houve crescimento em quase todas as dimensões, nomeadamente na regulação introjetada (de 1,6 para 2,2), na regulação externa (de 1,9 para 2,3) e na amotivação (de 1,4 para 2,6). Estes valores mostram uma maior dispersão das respostas no segundo momento, indicando maior heterogeneidade nos perfis motivacionais da turma após a implementação das estratégias pedagógicas. Em contrapartida, a motivação intrínseca manteve uma dispersão estável (de 1,3 para 1,2), sugerindo que o aumento observado neste fator foi sentido de forma relativamente uniforme.

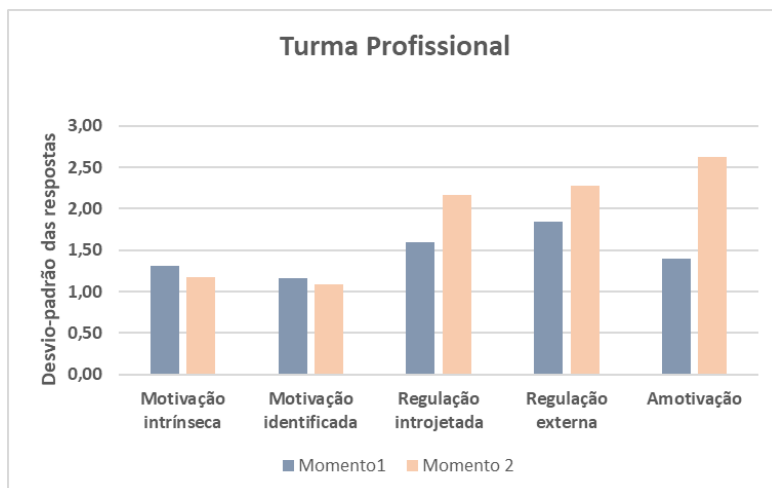


Figura 4 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Profissional PLOCQ

Os resultados obtidos alinham-se com a validação do PLOCQ para o contexto português, onde habitualmente se observam médias mais elevadas em motivação intrínseca e identificada, acompanhadas de valores baixos de amotivação (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Estes dados reforçam a pertinência do instrumento para caracterizar diferentes perfis motivacionais e evidenciam a importância de compreender como formas de regulação mais autónomas ou mais controladas podem influenciar a qualidade do envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Neste sentido, identificar as motivações subjacentes à prática desportiva é essencial para orientar estratégias pedagógicas que promovam maior persistência e prazer na atividade. A utilização do PLOCQ, tal como defendem Barroso et al. (2007), constitui uma ferramenta útil para diagnosticar estas dimensões e, consequentemente, favorecer contextos de aprendizagem mais motivadores e propícios à adoção de estilos de vida ativos.

6.3.1.2 Resultados Quantitativos – BPNES

6.3.1.2.1 Turma do Ensino Regular

Os resultados obtidos através do BPNES (Pires et al., 2010), evidenciam níveis globalmente positivos de competência e relacionamento social, e valores mais modestos em autonomia. As médias revelam níveis globalmente positivos de competência e

relacionamento social, e valores mais modestos em autonomia. A competência apresenta uma ligeira descida do Momento 1 para o Momento 2, passando de cerca de 4,2 para 4,1. O relacionamento social também diminuiu ligeiramente, de aproximadamente 4,4 para 4,2. Em sentido oposto, a autonomia mostra um pequeno acréscimo, evoluindo de cerca de 3,5 para 3,6, o que sugere alguma melhoria na percepção de escolha e participação dos alunos nas atividades.

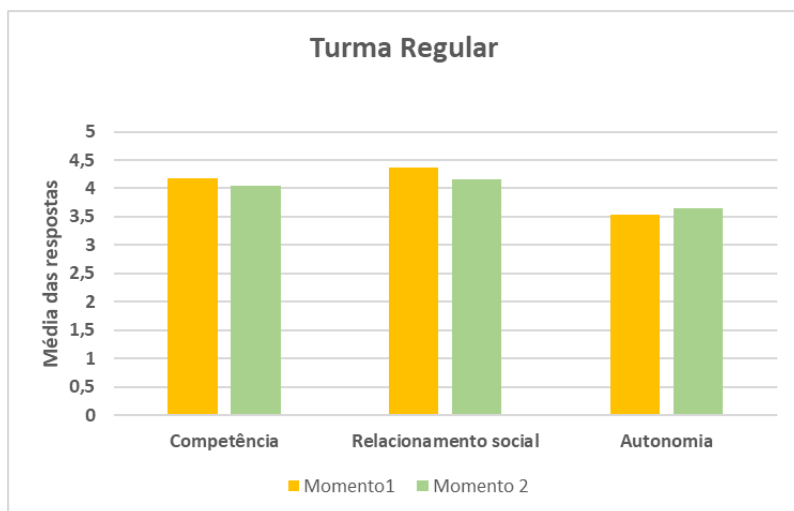


Figura 5 - Gráfico Médias Turma Regular BPNES

Ao nível da variabilidade das respostas, observa-se uma ligeira redução do desvio-padrão em competência (de cerca de 0,95 para 0,85) e em autonomia (de cerca de 0,90 para 0,78), o que indica maior consistência entre os alunos no segundo momento. Já no relacionamento social há um aumento da dispersão (de cerca de 0,85 para 1,02), sinalizando percepções mais heterogêneas sobre o clima relacional nas aulas.

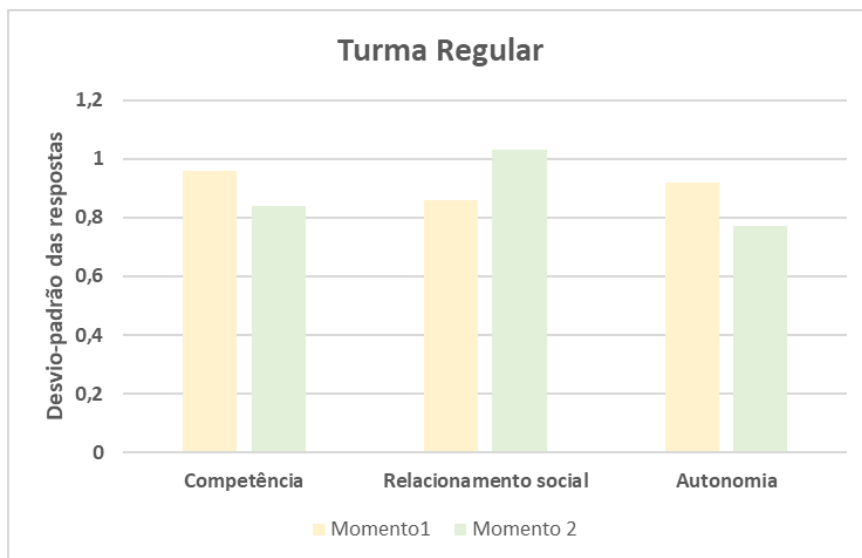


Figura 6 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Regular BPNES

6.3.1.2.2 Turma do Ensino Profissional

Na Turma do Ensino Profissional, as médias apontam para pequenas melhorias em competência (de cerca de 4,2 para 4,3) e relacionamento social (de aproximadamente 4,4 para 4,45). Em contrapartida, a autonomia apresenta uma ligeira diminuição (de cerca de 3,9 para 3,7), sugerindo que uma parte dos alunos poderá ter sentido menos oportunidades de influência no segundo momento.

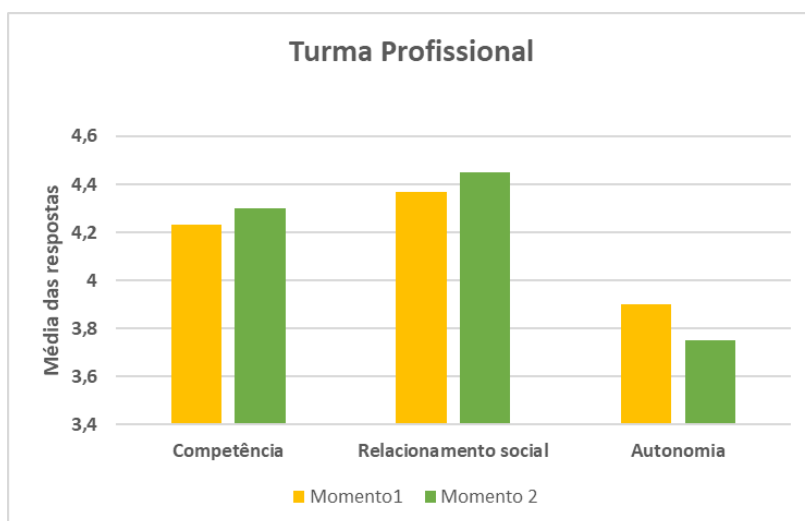


Figura 7 - Gráfico Médias Turma Profissional BPNES

Quanto à variabilidade, verifica-se um aumento do desvio-padrão em competência (de cerca de 0,75 para 0,85) e, de forma mais acentuada, em autonomia (de aproximadamente 0,92 para 1,25), evidenciando maior heterogeneidade de percepções entre os alunos. Em relação ao relacionamento social, observa-se uma pequena redução da dispersão (de cerca de 0,82 para 0,75), o que indica percepções mais alinhadas sobre o ambiente social no segundo momento.

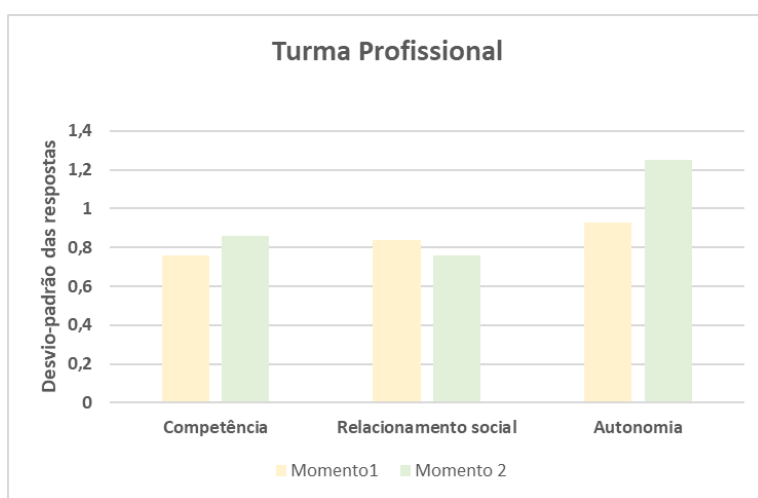


Figura 8 - Gráfico Desvio-Padrão Turma Profissional BPNES

De forma geral, competência e relacionamento social foram as necessidades psicológicas mais satisfeitas em ambas as turmas, enquanto a autonomia surgiu como a dimensão menos valorizada. Estes resultados estão em linha com estudos prévios que apontam para a competência como o mediador mais forte de formas mais autodeterminadas de motivação (Pires et al., 2010; Ntoumanis, 2001). A Turma Regular manteve resultados estáveis, com maior consistência nas respostas, enquanto a Turma Profissional apresentou melhorias em competência e relacionamento social, mas uma ligeira redução na autonomia e maior heterogeneidade nesta percepção. A literatura sugere que um maior suporte à autonomia por parte do professor, nomeadamente através de oportunidades de escolha, envolvimento dos alunos na tomada de decisão e criação de um clima motivacional positivo, contribui para um aumento da motivação autónoma e do envolvimento nas aulas (Deci & Ryan, 2000; Standage et al., 2005).

6.3.1.3 Comparação entre turmas – PLOCQ

Os resultados do PLOCQ mostram que, no Momento 1, a Turma Regular apresentou médias ligeiramente superiores em motivação intrínseca (5,7) e motivação identificada (5,6), em comparação com a Turma Profissional (5,3 e 5,7, respetivamente). Nas formas de motivação menos autodeterminada, como a regulação externa e a amotivação, a Turma Regular registou valores inferiores (2,9 e 2,0) face à Turma Profissional (3,7 e 2,5), evidenciando, inicialmente, um perfil mais orientado para a motivação autónoma.

No Momento 2, ambas as turmas mantiveram níveis elevados de motivação intrínseca e identificada. Contudo, a Turma Profissional destacou-se com um aumento na motivação intrínseca, atingindo 6,0, superando a Turma Regular (5,6). A motivação identificada manteve valores semelhantes nas duas turmas, situando-se em torno dos 5,4 a 5,9 pontos. Nas formas menos autodeterminadas, a Turma Profissional registou incrementos mais acentuados na regulação introjetada (de 4,1 para 5,0) e na regulação externa (de 3,7 para 4,1), enquanto a Turma Regular apresentou apenas pequenas variações (de 3,4 para 3,4 e de 2,9 para 3,1, respetivamente). A amotivação aumentou de forma mais expressiva na Turma Profissional, atingindo 3,3, enquanto na Turma Regular se manteve baixa, com um valor próximo de 2,1.

Comparando a evolução, a Turma Regular manteve um perfil estável, predominantemente autónomo e com baixa amotivação, enquanto a Turma Profissional revelou maior variabilidade, combinando ganhos em motivação intrínseca com persistência de motivações controladas. Estes resultados reforçam a importância de estratégias pedagógicas que promovam a autodeterminação dos alunos, reduzindo pressões externas e favorecendo escolhas significativas durante as aulas.

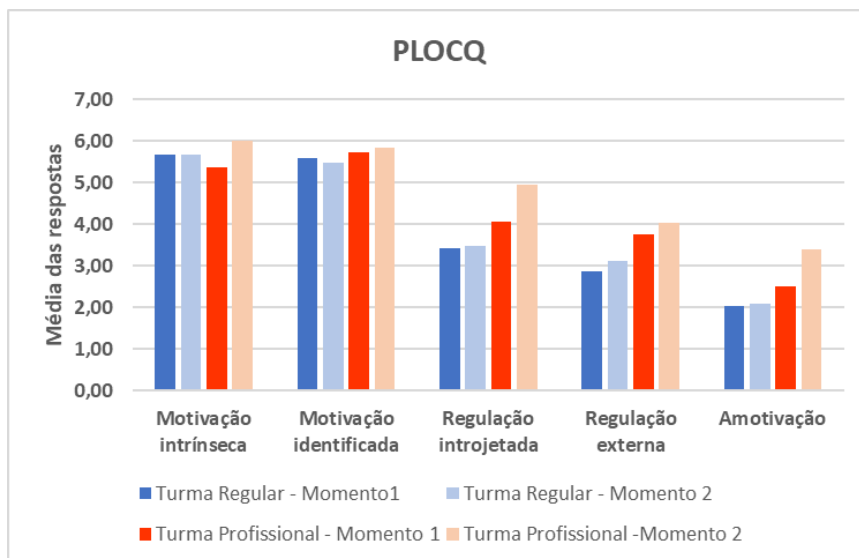


Figura 9 - Gráfico Comparação Entre Turmas PLOCQ

6.3.1.4 Comparação entre turmas – BPNES

No Momento 1, as duas turmas apresentaram níveis muito próximos em competência e relacionamento social, com médias na ordem dos 4 a 4,4. A principal diferença inicial surgiu na autonomia: a Turma Regular situou-se perto 3,5, enquanto a Turma Profissional apresentou um valor próximo de 4,1, revelando maior percepção de escolha e participação neste grupo.

No Momento 2, ambas as turmas mantiveram valores elevados de competência e relacionamento social. A Turma Profissional evidenciou uma ligeira melhoria nestas dimensões, enquanto a Turma Regular registou pequenas reduções. A autonomia apresentou trajetórias opostas: a Turma Regular aumentou discretamente para cerca de 3,6, enquanto a Turma Profissional desceu para valores próximos de 3,7, reduzindo substancialmente a diferença entre grupos. Este resultado é relevante, uma vez que, segundo a literatura, a satisfação das necessidades psicológicas básicas é um fator mediador essencial na qualidade da motivação (Ryan & Deci, 2000; Pires et al., 2010).

Comparando a evolução entre os dois momentos, observam-se três padrões principais: a competência apresenta uma ligeira descida na Turma Regular e uma pequena subida na Turma Profissional; o relacionamento social segue a mesma tendência, com uma ligeira redução na Turma Regular e um pequeno aumento na Turma Profissional;

por fim, a autonomia melhora discretamente na Turma Regular, enquanto diminui na Turma Profissional, resultando numa aproximação significativa entre as turmas nesta dimensão.

Em síntese, competência e relacionamento social são as necessidades mais satisfeitas em ambos os grupos, com vantagem final ligeira para a Turma Profissional. A autonomia permanece a dimensão mais frágil, embora com dinâmicas distintas: recuperação discreta na Turma Regular e decréscimo na Turma Profissional. Estes resultados sugerem intervenções diferenciadas. No ensino profissional, importa reforçar oportunidades de escolha real, participação nas decisões das aulas e alternativas de tarefa para recuperar a autonomia. No ensino regular, importa manter o suporte à competência e ao clima relacional, continuando a criar momentos de decisão do aluno para consolidar a melhoria observada na autonomia.

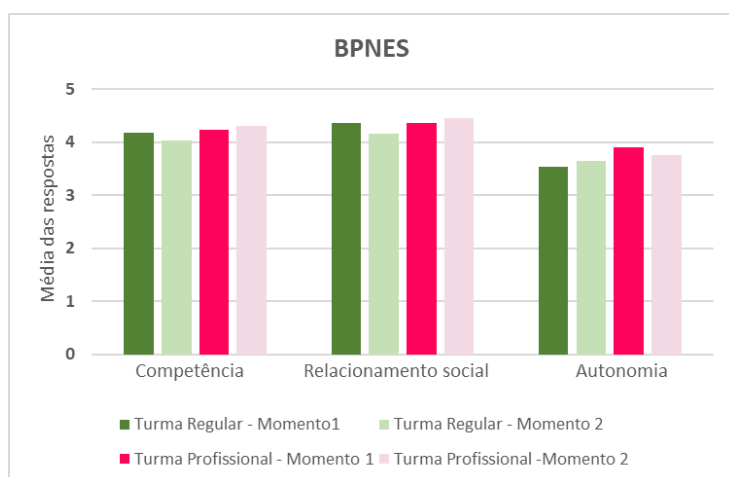


Figura 10 - Gráfico Comparação Entre Turmas BPNES

Em termos globais, os resultados quantitativos revelam que ambas as turmas apresentam níveis elevados de motivação autodeterminada, com maior estabilidade na Turma Regular e maior variabilidade na Turma Profissional. No BPNES, competência e relacionamento social surgem consistentemente como necessidades mais satisfeitas, ao passo que a autonomia se mantém como a dimensão mais frágil. Esta configuração é coerente com os padrões observados no PLOCQ: a ligeira recuperação da autonomia na Turma Regular acompanha a manutenção de níveis elevados de motivação intrínseca e

identificada, enquanto a quebra da autonomia na Turma Profissional coincide com aumentos em formas de regulação mais controladas e com a subida da amotivação. Tendo em conta que contextos em que a perceção de autonomia é limitada podem conduzir a formas de regulação mais controladas ou até à amotivação (Sousa & Carraça, 2019; Pires et al., 2010), estes resultados ajudam a explicar a maior variabilidade motivacional observada na turma profissional.

Apesar da relevância destes padrões, importa considerar algumas cautelas. As diferenças no número de respondentes entre momentos na Turma Profissional, podem aumentar a dispersão e limitar a comparabilidade direta. Acresce que os instrumentos operam em escalas distintas, pelo que as comparações devem focar-se nas tendências internas de cada medida. A triangulação com tabelas de médias, desvios padrão e tamanhos amostrais por subescala reforça a robustez da interpretação.

Com base nestes dados, a análise qualitativa torna-se fundamental para compreender os mecanismos subjacentes às tendências observadas. Em particular, importa perceber de que modo as oportunidades de escolha, a clareza de objetivos e o clima de apoio entre pares e professor foram percebidos pelos alunos e como estas perceções se traduziram em maior ou menor envolvimento nas aulas. O ponto seguinte explora estas dimensões a partir das respostas dos alunos e dos registos de observação, clarificando o papel das necessidades psicológicas básicas na qualidade da motivação evidenciada.

6.3.2 Análise qualitativa

6.3.2.1 Questionário 1 (Turma do Ensino Regular)

A estratégia mais motivadora identificada pelos alunos foi o *ensino a pares*, destacando-se o apoio mútuo. Alguns alunos referiram que “aprendo melhor com uma pessoa de confiança antes de ir para uma situação de jogo” e que “ajuda tanto na aprendizagem da atividade proposta quanto na comunhão vivida pelos alunos”.

O *trabalho colaborativo* foi a segunda estratégia mais mencionada, com ênfase no esforço coletivo: “esforçamo-nos ao máximo para garantir o sucesso coletivo” e “consegui jogar com quem me sinto bem”. O *sistema de pontos e recompensas* surgiu como estímulo para o empenho: “deu-me um objetivo claro a alcançar” e “tornou as aulas mais desafiantes”. Alguns alunos valorizaram a *diversidade estratégica*, indicando que “todas” as estratégias foram motivadoras: “comunicar e trabalhar em equipa” ou “criar boas relações dentro e fora das aulas”.

Em relação ao envolvimento e entusiasmo, os alunos manifestaram níveis geralmente elevados, destacando a dinâmica das aulas e a relação com o professor: “sinto muito entusiasmo nas aulas” e “as estratégias usadas pelo professor são realizadas com sucesso pela turma”. Foram ainda valorizadas as aulas com ambiente acolhedor: “o professor acolhe-nos de forma confortável e propõe boas atividades”.

No que respeita ao esforço e evolução, as *atividades lúdicas* e as *metas progressivas* foram vistas como fatores de superação. A percepção de evolução ao longo do tempo surgiu como elemento motivador: “tive uma evolução significativa em relação ao ano anterior”. Os alunos referiram também progressos concretos em modalidades como futebol, badminton, dança e basquetebol. Exemplos como “acho que tive a maior evolução no futebol” e “tive que me esforçar muito para aprender a dança, pois não tenho jeito” evidenciam esse processo. O *ensino a pares* foi novamente destacado: “melhorei mais no badminton pois o meu par também tinha bastante jeito”. Vários alunos referiram um esforço contínuo: “tento sempre dar o meu melhor porque é muito motivante perceber a nossa evolução ao longo do tempo”.

6.3.2.2 Questionário 2 (Turma do Ensino Regular)

Na segunda aplicação do questionário, o *ensino a pares*, o *trabalho colaborativo* e as *atividades lúdicas* mantiveram-se como estratégias mais motivadoras. O *ensino a pares* foi novamente a estratégia mais valorizada: “gosto muito das atividades a pares ou grupos, pois sinto que nos motiva mais” e “quando faço os trabalhos a pares, consigo interagir mais com os meus colegas”.

O prazer e dinamismo das *atividades lúdicas* foram novamente abordados: “são mais divertidas e esqueço-me que estou a correr”. O sistema de recompensas manteve a sua relevância: “cada ponto conquistado era um reconhecimento do meu esforço”. Surgiram também mais referências à rotação de funções e ao apoio individualizado, valorizando-se a diversidade de papéis e o acompanhamento mais próximo.

Relativamente à segunda questão, as atividades em grupo foram apontadas como fontes de entusiasmo: “os jogos a duplas ou grupos são os que nos cativam mais”, bem como as situações de jogo final: “é sempre divertido fazer os jogos no final da aula”. A organização, criatividade e relação positiva com o professor continuaram a ser referidas como promotores de motivação.

Relativamente à terceira questão, os alunos mencionaram progressos em modalidades coletivas: “tenho vindo a desenvolver muito as minhas capacidades”. Houve também valorização das estratégias na evolução individual: “as atividades elaboradas pelo professor são úteis para a nossa evolução e desempenho na aula”

6.3.2.3 Comparação entre os dois questionários (Turma do Ensino Regular)

A análise comparativa entre os dois momentos revela grande coerência nas percepções dos alunos, com destaque recorrente para o *ensino a pares*, o *trabalho colaborativo* e as *atividades lúdicas* como estratégias motivadoras. Em ambos os questionários, os alunos valorizaram a diversidade metodológica e o papel do professor na criação de um ambiente positivo. No segundo questionário, reforçou-se a valorização de estratégias mais personalizadas, como o apoio individualizado e a rotação de funções. Apesar da introdução de novas referências, a estratégia mais significativa na percepção dos alunos manteve-se inalterada: o ensino a pares.

6.3.2.4 Questionário 1 (Turma do Ensino Profissional)

A análise das respostas revelou valorização de várias estratégias pedagógicas implementadas. O *ensino a pares* foi a estratégia mais mencionada, sendo associada à

entreadajuda e à possibilidade de aprender com colegas: “ter um apoio/ajuda torna-nos melhor” e “podemos aprender com o colega caso ele tenha aprendizagens mais avançadas que eu”. As *atividades lúdicas* foram também valorizadas, sobretudo pela componente social e motivadora: “deu para estar com os meus amigos a fazer as atividades” e “nos jogos é o que eu gosto de jogar mais”. O *sistema de pontos e recompensas* foi visto como um fator de incentivo ao esforço: “as recompensas dão um motivo para nos dedicarmos”.

Outras estratégias como a *rotação de funções* também foram mencionadas, como no caso de um aluno que valorizou o papel de árbitro por “dar para ter um jogo mais limpo”. Alguns alunos indicaram que “todas motivaram” ou “todas, porque gosto de aprender”, sugerindo uma boa receptividade global à diversidade metodológica.

Relativamente ao envolvimento e entusiasmo, a maioria dos alunos manifestou uma atitude positiva, referindo prazer nas aulas e gosto pela prática: “nos joguinhos divertidos que todos gostamos, e mesmo nesses jogos podemos melhorar” e “gosto da dinâmica de fazer a aula e nos minutos finais situação de jogo”.

No que respeita ao esforço e evolução, os alunos referiram situações concretas em que se superaram, com destaque para o hóquei em patins: “no hóquei em patins eu não sabia pôr-me de pé e agora consigo andar direto” e “no início dos patins não sabia andar, ao longo das aulas fui melhorando e aprendendo”. Outros referiram progressos no futebol: “nas aulas de futebol a rematar com o pé esquerdo melhorei bastante”. Apenas duas respostas revelaram menor clareza sobre a questão.

6.3.2.5 Questionário 2 (Turma do Ensino Profissional)

Apesar do número reduzido de respostas (cinco), os dados do segundo questionário complementam as informações recolhidas no questionário anterior. O *ensino a pares* voltou a destacar-se, reforçando a importância do apoio entre colegas: “porque tenho sempre um apoio e que me ajuda”. A *rotação de funções* também foi valorizada, destacando-se o papel de árbitro: “mesmo não estando a jogar podemos estar a participar nas aulas”.

No que diz respeito à segunda questão, as respostas foram maioritariamente positivas, destacando a abordagem do professor e o dinamismo das atividades: “sinto-me bastante entusiasmado pois o stor mete-nos sempre a fazer coisas divertidas que podemos aprender à mesma”. Foi também referido o impacto do *apoio individualizado*: “o stor ajuda os alunos a desenvolver os seus defeitos”.

Na terceira questão, também com um número reduzido de respostas, os alunos identificaram momentos específicos em que se sentiram mais motivados a esforçar-se e evoluíram nas aulas de EF. Um dos alunos relatou: “no basket, quando tentei muitas vezes e finalmente consegui acertar no cesto”. Outro indicou que se sentiu “mais saudável”, o que demonstra consciência dos benefícios físicos das aulas. Houve ainda quem apontasse as primeiras aulas de cada matéria como momentos onde o esforço inicial foi mais exigente, mas também mais motivador.

6.3.2.6 Comparação entre os dois questionários (Turma do Ensino Profissional)

As respostas ao primeiro questionário revelaram-se mais desenvolvidas e diversificadas, com forte valorização do *ensino a pares*, associado à entreaajuda e ao apoio entre colegas. Destacaram-se ainda as *atividades lúdicas* e o *sistema de recompensas* como promotores de motivação e empenho, bem como referências pontuais à *rotação de funções*. A receptividade global às estratégias foi clara e consistente.

O segundo questionário, apesar do número reduzido de respostas, confirmou as tendências anteriores, mas com menor profundidade e variedade nas justificações. Notou-se, contudo, maior menção ao apoio individualizado e à perceção de evolução. Ainda assim, é o primeiro momento que oferece um retrato mais completo do impacto das estratégias pedagógicas nesta turma.

6.3.2.7 Comparação entre as respostas aos questionários da turma de Ensino Profissional e da turma de Ensino Regular

A análise das respostas aos questionários permite identificar padrões comuns e contrastes significativos entre as duas turmas. Em ambas, o *ensino a pares* emergiu como a estratégia mais motivadora, associada à entreajuda, ao apoio mútuo e ao fortalecimento das relações interpessoais.

Contudo, as respostas dos alunos do ensino regular foram mais extensas, variadas e reflexivas, com maior frequência de exemplos concretos e apreciações detalhadas sobre o impacto pedagógico das estratégias. Para além da valorização das atividades lúdicas e do trabalho colaborativo, esta turma destacou o papel do professor na organização e no acompanhamento das tarefas, bem como o contributo de estratégias diferenciadas, como o apoio individualizado, a rotação de funções e a utilização de metas progressivas, revelando mais consciência do seu próprio progresso.

Por outro lado, os alunos do ensino profissional apresentaram respostas mais sintéticas e objetivas, embora coerentes com as estratégias propostas. Valorizaram igualmente o ensino a pares, os jogos e o sistema de recompensas, e demonstraram boa receptividade à diversidade metodológica. No entanto, as justificações foram geralmente mais breves e menos elaboradas. Ainda assim, observaram-se sinais positivos de esforço e superação, sobretudo no primeiro questionário, com referência a progressos concretos.

De forma global, ambas as turmas reconheceram os benefícios das estratégias pedagógicas implementadas, com particular destaque para o ensino a pares como a estratégia que mais motivou os alunos. Apesar de a turma do ensino regular ter revelado maior profundidade reflexiva nas suas respostas, foi possível, em ambas as turmas, identificar com clareza as estratégias mais motivadoras, bem como os contextos que geraram maior entusiasmo, envolvimento e esforço. Estes dados revelam-se essenciais para o estudo, na medida em que permitem compreender quais das estratégias pedagógicas escolhidas contribuem para potenciar a motivação e o empenho dos alunos.

6.3.3 Fichas de observação e diário reflexivo

Ao longo da implementação das estratégias pedagógicas, foram recolhidos outros dados através de 15 fichas de observação direta, aplicadas nas duas turmas (5 na turma

de ensino profissional e 10 na turma de regular), e de um diário reflexivo elaborado após cada aula. As fichas permitiram o registo sistemático em cada aula sobre indicadores essenciais para o sucesso das tarefas, bem como observações que permitiram analisar as estratégias que mais promovem a motivação e o empenho dos alunos. Em relação ao diário, sendo este uma espécie de complemento das fichas, permitiu uma visão mais alargada e reflexiva sobre o que foi observado nas fichas de observação, bem como uma reflexão sobre como foram aplicadas as estratégias e se necessário o que se deveria melhorar na aplicação das mesmas.

O ensino a pares destacou-se como a estratégia com maior frequência de registos positivos. Nas fichas de observação, foi comum a descrição de comportamentos “feedback entre colegas”, “comunicação fluida e entreajuda”. No diário reflexivo, estes momentos surgiram associados a descrições como “clima da aula positivo”, “alunos com mais dificuldades a serem ajudados”. Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz junto de alunos mais inseguros, que, quando acompanhados por pares mais experientes, conseguiam evoluir.

O sistema de pontos e recompensas também evidenciou impacto no empenho dos alunos. Nas fichas foi possível registar aumento de empenho e procura insistente de superação, no diário aponte episódios de competição saudável, dinamismo durante os exercícios. No entanto, senti que nem sempre foi positivo para alguns alunos que não conseguiam ter facilidades em conseguir os pontos: “expressões de desânimo quando percebiam que não conseguiam atingir os pontos”.

Outras estratégias como a rotação de funções (ex. árbitro, capitão, treinador) tiveram impacto positivo nas turmas, sobretudo na responsabilidade. As fichas indicam que os alunos “se empenham mais quando têm um papel definido” e “demonstram maior concentração quando estão em funções de liderança”.

Numa análise global, considero que as estratégias pedagógicas aplicadas tiveram um impacto maioritariamente positivo no empenho e motivação dos alunos. Ainda assim, algumas necessitaram de ajustes durante a sua implementação e, do ponto de vista de quem as conduziu, surgiram algumas dificuldades práticas. Em particular, no que diz respeito ao apoio individualizado, nem sempre foi possível prestar atenção a todos os alunos de forma equitativa, sobretudo na turma do ensino regular. Face à dimensão do

grupo e às necessidades diferenciadas, optei frequentemente por priorizar os alunos com maiores dificuldades, procurando garantir-lhes o apoio necessário, ainda que isso tenha limitado a possibilidade de acompanhar de forma mais uniforme a totalidade da turma.

6.4 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da aplicação de diferentes estratégias pedagógicas na motivação e no empenho de duas turmas do 11.º ano, uma do ensino regular e outra do ensino profissional, à luz da TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000).

De forma global, os resultados revelaram um perfil maioritariamente autodeterminado em ambas as turmas, com médias mais elevadas na motivação intrínseca e identificada e valores baixos de amotivação. Este padrão replica o observado na validação portuguesa do PLOCQ, onde predominam formas motivacionais mais autónomas e baixos níveis de amotivação (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). No BPNES, competência e relacionamento social surgiram como as necessidades psicológicas mais satisfeitas, enquanto a autonomia se destacou como a dimensão mais frágil, sobretudo no ensino profissional. Comparando turmas, a regular manteve um perfil estável, com baixos níveis de amotivação e uma ligeira melhoria na autonomia, enquanto a profissional apresentou maior variabilidade, conjugando ganhos em motivação intrínseca com aumentos de regulação controlada e de amotivação.

A manutenção de níveis elevados de motivação intrínseca e identificada confirma a relevância de fatores como o prazer inerente e a valorização da disciplina como protetores contra a desmotivação (Ryan & Deci, 2000; Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Tal como reforçam os alunos, o ensino a pares destacou-se como a estratégia mais motivadora, permitindo-lhes sentir apoio mútuo e aprender melhor com colegas de confiança. Alguns referiram que ‘ter um apoio/ajuda torna-nos melhor’, enquanto outros destacaram que ‘aprendo melhor com uma pessoa de confiança antes de ir para uma situação de jogo’, o que ilustra de forma clara como esta estratégia potenciou a motivação intrínseca. Esta tendência foi confirmada nas fichas de observação e no diário

reflexivo, onde se registaram episódios de entreajuda e evolução de alunos mais inseguros quando acompanhados por pares mais experientes. A convergência destes dados sustenta que a estratégia ensino a pares atuou diretamente sobre as três necessidades psicológicas básicas, fortalecendo a motivação intrínseca e a percepção de competência.

O trabalho colaborativo constituiu outra estratégia consistente, associada à regulação identificada. Os alunos relataram que o esforço coletivo e a cooperação os motivavam a empenhar-se mais, enquanto as observações registaram maior dedicação em tarefas partilhadas. Estes resultados alinham-se com a literatura que associa o esforço e a percepção de utilidade à motivação identificada (Ntoumanis, 2001), confirmando que o reconhecimento do valor da disciplina potencia formas mais autónomas de envolvimento. Tal como salientaram os alunos, “esforçamo-nos ao máximo para garantir o sucesso coletivo”, reforçando que a percepção de utilidade da tarefa esteve associada ao empenho e à motivação autónoma.

O sistema de pontos e recompensas apresentou resultados mais ambíguos. Embora alguns alunos tenham referido que os pontos lhes davam objetivos claros e reconhecimento do esforço, outros manifestaram desânimo quando não conseguiam acompanhar os colegas. Esta percepção contraditória ajuda a explicar o aumento da regulação externa e a descida da autonomia observados na turma profissional. De acordo com Deci e Ryan (2000), o recurso a recompensas externas pode gerar ganhos momentâneos, mas, quando não acompanhado de suporte à autonomia, tende a produzir formas mais controladas de motivação. Tal como referiram alguns alunos, as recompensas serviram como motivação extra para se dedicarem, embora os efeitos tenham variado consoante o perfil dos participantes. No presente estudo, a triangulação confirma que esta estratégia funcionou como incentivo para alguns, mas potenciou pressões externas noutros, revelando-se menos consistente que as anteriores.

Já a rotação de funções foi associada a maior responsabilidade e concentração, tanto nas respostas dos alunos como nas observações. Esta percepção é coerente com a ligeira subida da autonomia na turma regular, sugerindo que a assunção de papéis como capitão, árbitro ou treinador deu aos alunos uma oportunidade real de participar nas decisões e assumir novas responsabilidades. Tal reforça a ideia de que contextos que

valorizam a tomada de decisão aumentam a percepção de autonomia (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005).

A análise global permite concluir que as estratégias mais consistentes na promoção da motivação autónoma foram o ensino a pares e o trabalho colaborativo, reforçadas pela convergência entre dados quantitativos e qualitativos. Pelo contrário, o sistema de recompensas e, em menor escala, a rotação de funções, tiveram efeitos mais diferenciados, revelando ganhos em empenho, mas também potenciais riscos de reforçar motivações controladas.

Estes resultados confirmam a premissa da TAD de que a satisfação das necessidades psicológicas básicas é determinante para a qualidade da motivação (Deci & Ryan, 2000). Quando os alunos perceberam autonomia, apoio social e evolução pessoal, sentiram-se mais motivados intrinsecamente e mostraram maior empenho. Por outro lado, quando as estratégias limitaram as oportunidades de escolha ou reforçaram excessivamente a dimensão competitiva, emergiram sinais de regulação externa e de amotivação.

Do ponto de vista pedagógico, estas conclusões sublinham a importância de criar ambientes que favoreçam a cooperação e a ajuda mútua, ajustando o uso de recompensas e promovendo oportunidades reais de decisão. Tal como defendem Hagger et al. (2003), a motivação experienciada na disciplina pode transitar para outros contextos de atividade física, reforçando hábitos de prática e estilos de vida ativos. Assim, cabe ao professor estruturar situações que fortaleçam a autonomia, a competência e o relacionamento positivo, consolidando perfis motivacionais mais autónomos e sustentáveis a longo prazo.

6.5 CONCLUSÃO

Este estudo procurou compreender de que modo um conjunto de estratégias pedagógicas, planeadas à luz da TAD, pode influenciar a motivação e o empenho dos alunos em EF em duas turmas do 11.º ano (ensino regular e profissional), recorrendo a uma abordagem mista.

A análise quantitativa revelou níveis elevados de motivação autodeterminada em ambos os grupos. No PLOCQ, a turma regular apresentou um perfil estável, com valores

altos de motivação intrínseca e identificada e baixos níveis de amotivação. Na turma profissional verificaram-se variações mais acentuadas, com aumentos na motivação intrínseca e identificada, mas também em regulações mais controladas e na amotivação, refletindo maior heterogeneidade de perfis. No BPNES, competência e relacionamento social foram as necessidades mais satisfeitas em ambas as turmas, enquanto a autonomia se manteve a dimensão mais frágil, com ligeira recuperação no ensino regular e diminuição no profissional.

A análise qualitativa reforçou estes padrões, destacando o ensino a pares, o trabalho colaborativo e as atividades lúdicas como estratégias motivadoras, associadas a clima de apoio, prazer pela prática e percepção de evolução. A rotação de papéis e o apoio individualizado favoreceram responsabilidade e participação, enquanto o sistema de pontos e recompensas, apesar de útil para clarificar objetivos, apresentou efeitos desiguais quando as metas eram difíceis de alcançar.

A triangulação dos dados recolhidos permitiu confirmar tendências e aprofundar a interpretação dos resultados, articulando percepções dos alunos, observações diretas e registos reflexivos com as variações evidenciadas nos questionários. Esta combinação reforça a consistência das conclusões e a relevância de integrar diferentes perspetivas para compreender a motivação em EF.

De uma forma geral, os resultados indicam que o suporte à competência e ao relacionamento social já produz efeitos positivos, mas a promoção da autonomia continua a ser o principal desafio, sobretudo no ensino profissional. Sugere-se ampliar oportunidades reais de escolha, negociação de metas e voz dos alunos, garantindo simultaneamente desafios ajustados e feedback formativo.

Entre as limitações do estudo destacam-se a discrepância no número de participantes, principalmente no pós-teste da turma profissional, o uso de instrumentos com escalas distintas e os constrangimentos logísticos que dificultaram o apoio individualizado. Futuras investigações poderão recorrer a amostras maiores, observação prolongada, medidas adicionais de suporte à autonomia e análises inferenciais, integrando também indicadores de participação objetiva e desempenho motor.

Em síntese, a intervenção pedagógica sustentada na TAD mostrou potencial para apoiar uma motivação de qualidade em EF, sendo essencial fortalecer práticas que promovam autonomia, competência e relacionamento social para potencializar o empenho e a aprendizagem significativa dos alunos (Pires et al., 2010).

6.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, M., Araújo, A., Keulen, G., Braga, R., & Krebs, R. (2007). Motivos de prática de esportes coletivos universitários em Santa Catarina. In *Fórum Internacional de Esportes: Anais* (Vol. 6, pp. 11.1–11.9).

Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2001). Self-determination theory in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 31–58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Fairclough, S. J. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during secondary school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5–18.

Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17(1), 56–65.

Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2004). A teoria da auto-determinação no contexto desportivo [Dossier]. *Horizonte*, 114(XIX), I–XII.

Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de auto-determinação: Validade para a sua aplicação em contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 385–395.

Frederick, C., & Ryan, R. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5–23.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784–795

Huéscar Hernández, E., Moreno-Murcia, J. A., Ruíz González, L., & León González, J. (2019). Motivational profiles of high school physical education students: The role of controlling teacher behavior. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1714.

Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Latorre, L. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137–155.

Moutão, J., Cid, L., Alves, J., & Leitão, J. C. (2012). Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES): Validação em praticantes portugueses. *Motricidade*, 8(1), 24–38.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.

Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J., & Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6(1), 33–51.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sousa, A. C., & Carraça, E. V. (2019). Diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas, motivações e estratégias motivacionais utilizadas entre professores

de Educação Física pré e pós remoção da nota de Educação Física da média final do ensino secundário. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 135–140.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EP constituiu uma etapa determinante no meu percurso formativo, permitindo uma aproximação real à complexidade da profissão docente em EF. Ao longo deste processo, foi possível consolidar conhecimentos adquiridos na formação inicial, articular teoria e prática, desenvolver competências pedagógicas e aprofundar a minha identidade enquanto futuro professor.

A experiência revelou-se particularmente rica pelo contacto com dois contextos educativos distintos, ensino regular e ensino profissional, que exigiram flexibilidade e adaptação constantes. A diversidade de perfis, níveis de competência motora, motivações e comportamentos dos alunos proporcionou desafios que impulsionaram o meu crescimento profissional, sobretudo no domínio da gestão da aula, da comunicação formal e da promoção da autonomia e do envolvimento dos alunos. A aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas, contribuiu para a criação de ambientes de aprendizagem mais participativos e significativos.

O apoio recebido no NE foi essencial para o desenvolvimento das minhas práticas, destacando-se o papel da PO, da PC e dos colegas estagiários. A interação constante com estes elementos fomentou uma reflexão crítica contínua sobre as minhas intervenções, ajudou-me a identificar pontos de melhoria e a ajustar estratégias em função das necessidades das turmas.

Paralelamente, a investigação desenvolvida em contexto de estágio proporcionou uma oportunidade valiosa para compreender melhor os fatores que influenciam a motivação e o empenho dos alunos. A análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos evidenciou o potencial de práticas de suporte à competência, ao relacionamento social e, em particular, à autonomia, sustentadas pela TAD. Este conhecimento constitui um contributo relevante para a minha futura intervenção, orientando decisões pedagógicas mais ajustadas a diferentes perfis de alunos.

Em síntese, o EP representou um espaço de formação integrado, onde o conhecimento científico, a prática letiva, a investigação e a reflexão crítica se articularam para potenciar o desenvolvimento profissional. Encerro esta etapa com maior confiança, consciência pedagógica e sentido de responsabilidade pelo papel que o professor de EP

pode desempenhar na formação integral dos jovens. Este percurso reforçou a minha motivação para continuar a evoluir como docente, construindo práticas fundamentadas, inclusivas e intencionalmente orientadas para o sucesso educativo de todos os alunos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.
- Barreira, B., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-207). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Castro, P. T. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA – Revista Científica de Educação*, 4(1), 10.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova Iorque: Plenum.

Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21-40). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Fernandes, D. (2020). *Avaliação sumativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Projeto MAIA – Folha de apoio da formação.

Frederick, C., & Ryan, R. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5-23.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. In G. Tani, J. O. Bento, & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

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

Graça, M., & Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Coimbra: Edições Paral.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Machado, E. (2020). *Feedback*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Projeto MAIA – Folha de apoio da formação.

Martins, J., Gomes, L., & Carreira da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

- Matos, Z. (2014). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). *The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Nobre, P. R. B. (2021). *Currículo e avaliação em Educação Física: Um manual pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática. *Didática e Práticas: A língua e a educação literária*, 1, 66-86.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L., Machado, N. J., & Allessandrini, C. D. (2001). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis, MO: Times Mosby College Publishing / New York, NY: McGraw Hill.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In A. Rosado & C. Colasso (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 21-38). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). *Pedagogia do desporto* (3.^a ed.). Lisboa: FMH.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19, 39.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

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

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (pp. 247-267). Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, P., Queirós, P., & Botelho Gomes, P. (2001). Leitura sobre o corpo e as práticas desportivas escolares. In P. Botelho Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e desporto na escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp. 23-29). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

9. ANEXOS

ANEXO 1

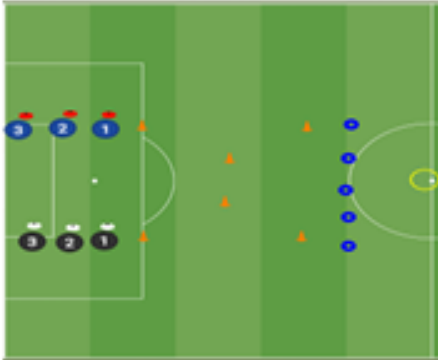
Unidade Didática de Futebol

Unidade Didática de Futebol				Hora Segunda: 9:20-10:10			Hora Quarta: 8:20-10:10			Nº de Aluno: 20					
				Dia	24.set	25.set	1.out	2.out	8.out	9.out	15.out	16.out	22.out	23.out	29.out
Espaço				Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1	Pv1
Duração				45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'
Aula				1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9	10	11 e 12	13	14 e 15	16	19 e 20
Habilidades Motoras	Técnica	Passe		AD	E	E	E		E	E	E		C		
		Recepção			E	E	E		E	E	E		C		
		Condução			E	E	E				E	C			
		Finta					I/E	E		E	E		C		
		Remate					I/E	E	E	E		E	E	C	
		Posição defensiva			I/E	E		E	E	C					
		Desarme			I/E	E		E	E	C					
		Intercepção					I/E	E	E		E	E	C		
	Tática	5x5	Sistema losango				I/E	E	E			E		C	
		Gr+1+2+1													
	Princípios de jogo ofensivos	Penetração			E	E	E				E	C			
		Cobertura Ofensiva			I/E	E	E		E	E	E		C		
		Mobilidade							I/E	E	E			C	
		Espaço													
	Princípios de jogo defensivos	Contenção			I/E	E		E	E	C					
		Cobertura Defensiva					I/E	E	E		E	E	C		
		Equilíbrio									I/E	E	E	C	
		Concentração													
Condição Física e Fisiológica	Capacidades Condicionais	Força		X					X				X		
		Resistência				X					X				
	Capacidade Coordinativa	Coordenação		X					X				X		
		Diferenciação cinestésica				X					X				
Cultura Desportiva	História da modalidade			X		X				X		X			
	Regras de segurança			X		X									
	Regras de jogo					X			X						
	Sinalização de Arbitragem					X			X		X	X	X		
Conceitos Psicossociais	Fair-Play					X			X		X	X	X	X	
	Comunicação					X			X		X	X	X	X	
	Trabalho em equipa			X		X				X		X			
	Responsabilidade			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
				Avaliação Sumativa											

Avaliação Sumativa

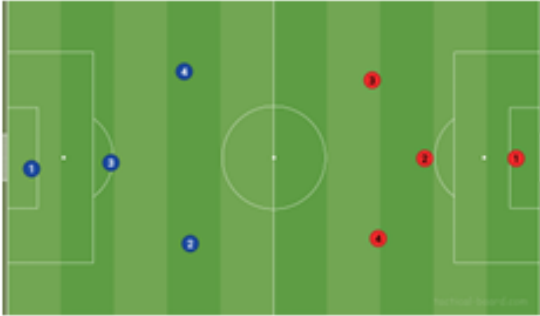
ANEXO 2

Exemplo Plano de Aula de Futebol

PLANO DE AULA				
Plano nº 33 F Aula 5 e 6 Data: 28/1/2025 Hora: 10h30 Duração: 90 Local: Pavilhão Turma: TD2		Unidade Didática: Futebol Objetivos da aula: Motor: O aluno realiza os princípios de jogo da contenção e penetração, cobertura ofensiva e cobertura defensiva. O aluno realiza a condução da bola, mantendo o controlo em diferentes situações. O aluno realiza passes e receções com precisão em situação de jogo. O aluno realiza o desarme com a posição defensiva adequada em situação de jogo. Cognitivo: O aluno entende a importância da adaptação técnica e toma decisões rápidas durante os exercícios e jogos. Sócio afetivo: O aluno coopera com os colegas de equipa, respeita as regras do jogo e demonstra fair play em relação aos adversários e colegas, promovendo um ambiente de respeito e segurança para todos.		Nº de Alunos: 13 Material: 10 bolas de futebol, 10 sinalizadores, 8 cones, 1 arco, 6 "pizzas".
	①	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	8'	Introdução dos objetivos e organização da aula. Mobilização articular: Realizar um percurso com vários exercícios de aquecimento.		
FUNDAMENTAL	10'	Desenvolver a condução de bola em situação de competição.	Exercício 1- Corrida com jogo da "malha" A turma será dividida em duas equipas. O objetivo de cada equipa é completar o percurso em condução de bola no menor tempo possível. Além disso, os alunos terão de lançar os sinalizadores (pizzas) a uma distância delimitada, tentando acertar num arco localizado na linha final. A equipa que conseguir colocar 3 sinalizadores dentro do arco no menor tempo será a vencedora. O percurso deverá ser realizado conforme a orientação do professor, ou seja, utilizando a condução com o pé dominante ou com o pé não dominante, conforme indicado. 	- Conduzir a bola próxima do pé. - Realizar toques suaves e controlados na bola. - Manter o olhar alternado entre a bola e o percurso. - Inclinar ligeiramente o corpo para a frente. - Realizar o percurso o mais rapidamente possível.

10'	Desenvolver a capacidade de tomar decisões rápidas e realizar mudanças de direção durante a condução da bola.	Exercício 2- Jogo das cores Os alunos formam uma fila e, à ordem do professor, devem dirigir-se ao sinalizador da cor indicada e seguir o trajeto que os sinalizadores dessa cor representam, conduzindo a bola. O professor dará as instruções indicando a cor correspondente, sendo que cada cor estará associada a um som específico (apito, palma, bola a cair ou uma palavra). Além disso, o professor indicará se o trajeto deve ser realizado com o pé dominante ou não dominante. 	- O aluno mantém o controle da bola em movimento -Conduzir a bola com controle - Conduzir a bola próxima do pé. - Realizar toques suaves e controlados na bola. - Manter o olhar alternado entre a bola e o percurso.
10'	Desenvolver a técnica de condução e a capacidade de tomar decisões rápidas sob pressão.	Exercício 3-Jogo do crocodilo Neste exercício, será delimitado um espaço onde estarão um ou dois defesas. O objetivo dos atacantes é atravessar o "rio" conduzindo a bola sem que os defesas consigam roubar a posse. Cada aluno terá a sua própria bola. Caso isso não seja possível, os alunos formarão duplas e o objetivo será o mesmo, atravessar de um lado para o outro com a bola controlada, seja por meio de condução ou de passe. O número de defesas poderá aumentar progressivamente ao longo do exercício. 	-O aluno consegue realizar passes corretos e controlados. -O aluno é capaz de receber a bola de forma eficaz, mantendo o controle. -O aluno que está a pressionar realiza a posição defensiva correta.

15'	Desenvolver a condução de bola e a posição defensiva com desarme em situação de jogo reduzido.	Exercício 4- 1 contra 1 (com apoios) A turma será dividida em duas metades, com uma equipa de cada lado e dois apoios laterais em um espaço delimitado. À ordem do professor, os alunos devem correr para a bola lançada no centro do campo. O objetivo é disputar um jogo de 1 contra 1, podendo jogar com os apoios. Condicionante: os golos só serão válidos se forem marcados após a condução da bola. Posteriormente o exercício terá a mesma dinâmica, porém o jogo será 2 contra 2. 	- O aluno mantém o controlo da bola em movimento. -Conduzir a bola com controlo. - Conduzir a bola próxima do pé. - Realizar toques suaves e controlados na bola. - Manter o olhar alternado entre a bola e o percurso. -Posição base defensiva -Centro de gravidade baixo enquanto defende
------------	---	---	---

FINAL	30'	Exercício 5- Jogos 4 contra 4 Os alunos são divididos em equipas de 4. Duas dessas equipas irão competir entre si, enquanto a terceira equipa ficará de fora, desempenhando a função de árbitro na linha lateral. O jogo terá a duração de 5 minutos ou terminará assim que uma das equipas marcar 3 golos. A equipa que perder ou estiver a perder no final desse tempo será substituída pela equipa que está de fora. Em caso de empate, permanece em campo a equipa que jogou durante menos tempo. 	- O aluno mantém o controlo da bola em movimento - Realiza passes curtos e longos com precisão - O aluno consegue rematar à baliza com precisão - Permanecer em constante movimentação - O aluno mantém-se bem posicionado, tanto defensiva como ofensivamente - O aluno comunica e trabalha em conjunto com os colegas - Posição base defensiva - Centro de gravidade baixo enquanto defende - Apoiar o colega enquanto este tem a bola - Apoiar o colega em contenção
FINAL	7'	Exercício 6- Retorno à calma Realizar uma variedade de alongamentos sob a orientação do professor.	- Os alunos realizam cada alongamento de forma precisa. - Mantém a postura correta durante os alongamentos.

ANEXO 3

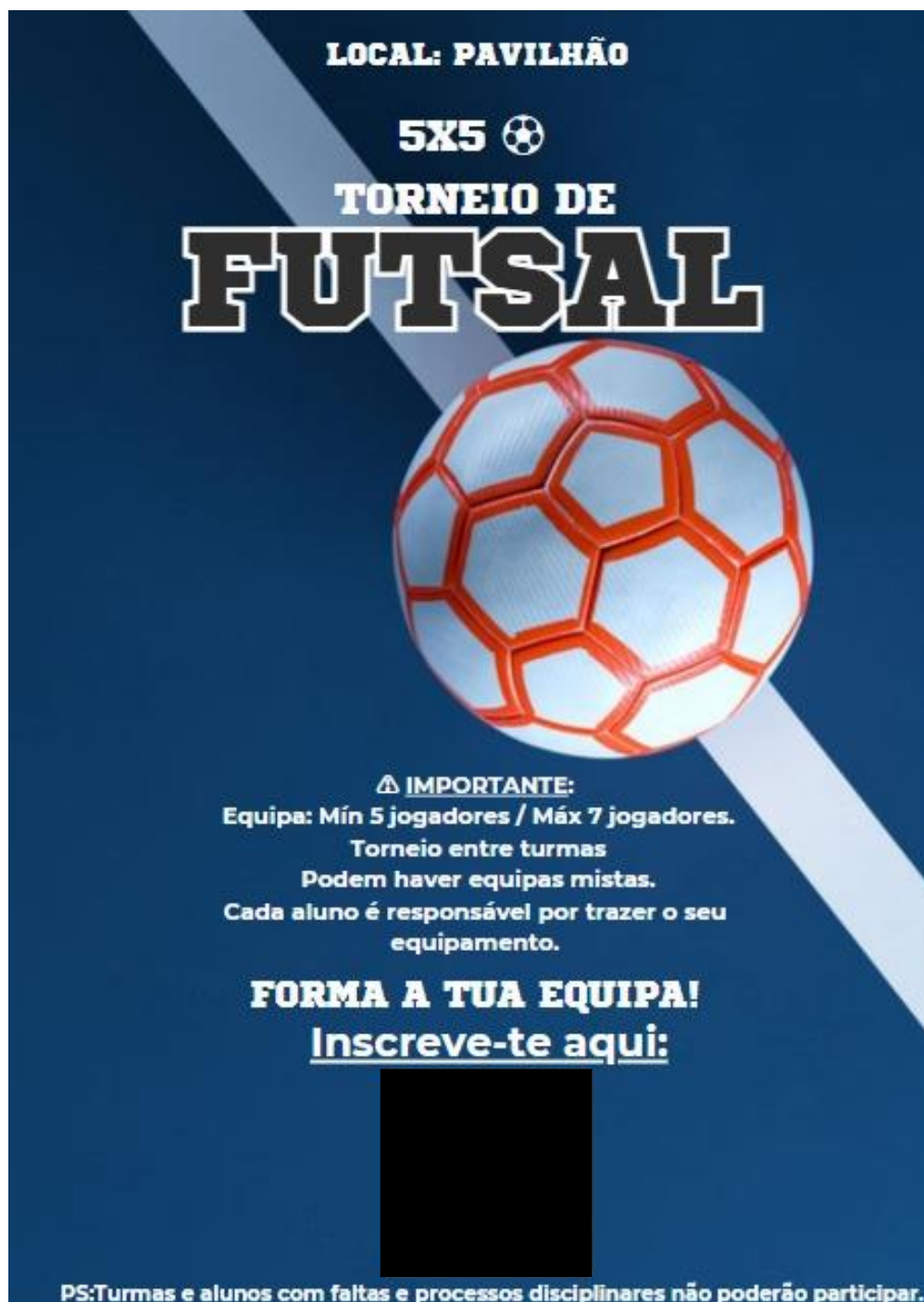
Exemplo de Grelha de Avaliação de Futebol

	Passe	Receção	Condução	Finta	Remate	Posição D.	Desarme	Interceção	Penetração	Cobertura Ofe	Contenção	Cobertura Def	Total Prática
Pesos	10	10	10	6	6	9	9	8	8	8	8	8	100
Alunos	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20,0
	14	14	14	13	13	14	14	15	14	13	14	14	13,9
	14	14	14	14	13	15	15	14	15	15	15	14	14,4
	16	16	16	14	14	17	16	16	16	16	16	15	15,8
	16	16	16	15	15	16	15	15	15	15	15	15	15,4
	16	16	16	14	14	16	16	17	16	16	16	16	15,8
	15	15	15	14	15	15	15	14	14	15	16	15	14,9
	14	14	14	13	13	14	15	15	14	14	15	15	14,2
	16	16	16	14	14	14	15	15	16	14	14	14	14,9
	14	14	15	13	13	15	15	15	15	15	15	15	14,6
	19	20	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19,1
	13	13	13	13	13	14	14	14	13	13	14	13	13,3
	15	14	15	13	13	15	15	14	14	14	14	14	14,3
	20	19	19	19	19	20	19	19	20	19	20	19	19,4
	10	11	12	11	11	13	12	12	12	11	13	11	11,6
	14	14	14	12	12	15	14	12	13	12	15	12	13,4
	17	16	16	15	16	16	17	17	17	17	17	16	16,5
	12	12	13	12	12	13	15	15	14	12	14	13	13,1
	13	14	14	13	13	15	15	14	14	15	15	14	14,1

Assiduidade/Pontualidade	Empenho	Respeito pelas regras	Cooperação/ Colaboração	Atitude5	Atitude6	Total Atitudes		Classificação final
25	25	25	25	0	0	100		
20	20	20	20	0	0	20,0		20,0
20	20	20	20			20,0		16,3
20	20	20	20			20,0		16,6
18	20	20	20			19,5		17,3
20	20	20	20			20,0		17,2
20	20	20	20			20,0		17,5
16	20	20	20			19,0		16,5
20	20	20	20			20,0		16,5
19	20	20	20			19,8		16,9
20	20	20	20			20,0		16,7
20	20	20	20			20,0		19,5
20	20	20	20			20,0		16,0
20	20	20	20			20,0		16,6
20	20	20	20			20,0		19,6
18	20	20	20			19,5		14,8
20	20	20	20			20,0		16,0
16	20	20	20			19,0		17,5
20	20	20	20			20,0		15,9
20	20	20	20			20,0		16,5

ANEXO 4

Poster do Torneio de Futsal



Poster do Torneio de Voleibol



ANEXO 6

Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

O presente documento tem como objetivo assegurar o consentimento informado dos alunos e respetivos encarregados de educação para a participação num estudo de investigação desenvolvido pelo professor estagiário de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto a estagiar na [REDACTED] no âmbito do seu Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estudo será acompanhado pelas professoras responsáveis pelas turmas, Professora Júlia Sequeira Gomes e Professora Sandra Magalhães.

Responsável – Professor Estagiário Bruno Filipe Oliveira Fernandes.

Objetivo do Estudo: Identificar as estratégias pedagógicas mais eficazes para aumentar a motivação e o empenho dos alunos nas aulas de Educação Física, analisando se a sua eficácia varia de acordo com o perfil de cada turma, considerando diferenças ao nível do desempenho e do comportamento.

Tipo e Modo de Participação: Para estudo, serão aplicadas, nas aulas de Educação Física, diversas estratégias pedagógicas com o objetivo de aumentar a motivação e o empenho dos alunos. As estratégias selecionadas incluem:

- Sistema de Pontos e Recompensas
- Metas Progressivas
- Rotação de Funções (“Treinador”, “Árbitro”, “Capitão”)
- Aprendizagem a Pares
- Trabalho Colaborativo
- Apoio Individualizado
- Autoavaliação
- Jogos e Atividades Lúdicas

Durante o estudo, serão recolhidos dados sobre a eficácia de cada uma destas estratégias, a fim de verificar qual teve maior impacto na motivação e no empenho dos alunos. Para tal, os alunos irão responder a dois questionários em datas distintas, sendo que, em cada uma dessas datas, os questionários serão preenchidos no final das respetivas aulas, com uma duração máxima de 15 minutos.

A participação dos alunos neste estudo é **voluntária** e não envolve quaisquer riscos. Os alunos podem recusar-se ou retirar-se da participação a qualquer momento, sem penalizações. Caso algum aluno se sinta desconfortável em qualquer parte da participação, poderá interromper a sua participação a qualquer momento, sem consequências negativas.

Confidencialidade e Anonimato:

Os dados recolhidos serão armazenados de forma **confidencial**, o que significa que o nome dos participantes não será revelado e ninguém será capaz de identificar as suas respostas. Os dados recolhidos serão analisados apenas no âmbito dos projetos de investigação, podendo vir a ser publicados ou utilizados para fins académicos posteriormente. Os dados serão destruídos após a sua análise, prevista para ser concluída até 30 de junho.

Em caso de dúvidas (perguntas ou comentários) sobre o estudo, deverá contactar o professor estagiário responsável:

Bruno Filipe Oliveira Fernandes - up202303020@fade.up.pt

Agradeço a colaboração!

(Bruno Filipe Oliveira Fernandes)

Declaração de Consentimento

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de o meu educando, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, **ACEITO** que o meu educando participe neste estudo e **PERMITO** a utilização dos seus dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo professor estagiário responsável.

Nome do Encarregado de Educação:

Assinatura do Encarregado de Educação:

Declaro que li e compreendi o conteúdo deste documento e estou consciente do tipo e forma de participação no estudo. Sinto-me completamente esclarecido(a) e informado(a) sobre os propósitos do estudo em questão, **ACEITANDO**, por isso, participar voluntariamente.

Nome do Aluno:

Assinatura do Aluno:

ANEXO 7

PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire)

N.º	Responda: “ <i>Eu participo nas aulas de Educação Física...</i> ”	Escala: Discordo totalmente (1-7) Concordo totalmente.
1	... é divertido.	
2	... quero aprender habilidades desportivas.	
3	... vou arranjar problemas se não frequentar a aula.	
4	... é importante para mim ter um bom desempenho em Educação Física.	
5	... mas não sei realmente porquê.	
6	... é entusiasmante.	
7	... quero que o professor pense que sou bom aluno.	
8	... mas não compreendo a importância da disciplina.	
9	... é o que esperam que eu faça.	
10	... sentir-me-ia mal se não o fizesse.	
11	... quero melhorar nos desportos.	
12	... gosto de aprender/desenvolver novas habilidades.	
13	... mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo.	
14	... sinto entusiasmo quando estou a aprender coisas novas.	
15	... quero que os outros alunos pensem que sou habilidoso.	
16	... mas não percebo que benefícios retiro da disciplina.	
17	... assim o professor não grita comigo.	
18	... é obrigatório.	

	N.º Responda: “ <i>Eu participo nas aulas de Educação Física...</i> ”	Escala: Discordo totalmente (1-7) Concordo totalmente.
19	... posso desenvolver habilidades que vou usar em outras áreas da minha vida.	
20	... incomoda-me quando não participo.	

ANEXO 8

BPNES (Basic Psychological Needs in Exercise Scale)

N.º	Responda: “Na disciplina de Educação Física, geralmente...”	Escala: Discordo totalmente (1– 5) Concordo totalmente
1	... sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens.	
2	... sinto-me bem com os colegas da minha turma.	
3	... a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas.	
4	... sinto que realizo com sucesso as atividades da aula.	
5	... sinto que faço as atividades da forma que eu quero.	
6	... tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma.	
7	... sinto que faço muito bem as atividades.	
8	... sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma.	
9	... as atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer.	
10	... sou capaz de cumprir as exigências das atividades da aula.	
11	... tenho uma boa relação com os meus colegas da turma.	
12	... sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades.	

ANEXO 9

Ficha de Observação

ALUNOS	Esforço	Entusiasmo	Foco nos pontos	Descrição da meta	Esforço para alcançar a meta	Progresso	Papel desempenhado	Responsabilidade	Liderança/Organização	Observações

ALUNOS	Papel (Tutor/Executante)	Qualidade do feedback	Recetividade ao feedback	Colaboração	Resolução de problemas	Participação equitativa	Entusiasmo	Respeito pelas regras	Cooperação/Competitividade	Observações