



Entre Desafios e Conquistas: A Construção da Minha Identidade Docente em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Ricardo Jorge Vieira Nunes

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Nunes, R. (2025). Entre Desafios e Conquistas: A Construção da Minha Identidade Docente em Educação Física. Porto: Nunes, R. 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; ENSINO-APRENDIZAGEM; AUTOESTIMA; MOTIVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação só foi possível graças ao apoio, orientação e incentivo de várias pessoas e instituições, às quais deixo aqui a minha mais sentida gratidão. Estas palavras são dedicadas a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este percurso académico se tornasse uma realidade.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, agradeço por me ter acolhido de braços abertos e por me proporcionar oportunidades que enriqueceram o meu crescimento profissional e, sobretudo, pessoal. Aos professores que me acompanharam, um sincero obrigado pelos conhecimentos e experiências partilhados, que levarei sempre comigo.

À Professora Doutora Paula Queirós, um agradecimento muito especial pela sua constante disponibilidade, pela dedicação, pelos ensinamentos transmitidos e pelo cuidado demonstrado em cada etapa deste processo. A sua orientação foi fundamental para que este trabalho pudesse ganhar forma.

À professora cooperante Cristina Caré, agradeço pela sua ajuda incansável, mostrando-se sempre presente ao longo de todo o percurso, com um apoio incondicional e espírito colaborativo. Agradeço de coração a paciência, os conselhos e, sobretudo, aquelas palavras sábias que tantas vezes fizeram a diferença. Foi, para mim, uma verdadeira inspiração e um exemplo notável da profissão docente.

Aos colegas de Núcleo de Estágio, Francisco, Isabel e Beatriz, pelo espírito de cooperação, pela partilha de conhecimentos e pelo caminho que percorremos juntos durante este ano letivo.

À Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, pela oportunidade de iniciar a minha prática docente no seu seio. A colaboração prestada por todo o corpo docente e não docente da escola foi determinante para que me sentisse acolhido, seguro e preparado para ultrapassar todas as adversidades.

Aos alunos do 12.º ano, deixo um sincero agradecimento por toda a experiência vivida ao longo deste percurso. Cada obstáculo serviu como oportunidade de aprendizagem e ajudou-me a aperfeiçoar a minha prática docente, desafiando-me como profissional. Obrigado por me motivarem diariamente a dar o melhor de mim e por

tornarem este trajeto tão significativo. Espero verdadeiramente ter correspondido às vossas expectativas e deixado um contributo valioso no vosso caminho.

À minha família, agradeço profundamente por ter sido o meu maior suporte em cada desafio desta caminhada. Obrigado por me proporcionarem um ambiente saudável para crescer, por me ensinarem a distinguir os caminhos da vida e, acima de tudo, por me mostrarem sempre a importância de me reerguer, cada vez mais forte. É a vocês e à educação que me deram que devo a determinação para lutar pelos meus objetivos e alcançar os meus sonhos.

À Jéssica, agradeço de coração por teres acreditado em mim nos momentos em que a minha confiança falhou. O teu apoio foi indispensável e sei que nunca poderei retribuir da mesma forma. Obrigado por seres um dos alicerces da minha vida e por me inspirares a crescer e a dar o meu melhor todos os dias.

Aos meus amigos, agradeço de coração pelos momentos inesquecíveis que partilhámos, pelo apoio constante e por estarem sempre presentes ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio, realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, no Funchal. A prática incluiu a lecionação de aulas de Educação Física a uma turma do 12.º ano inserida no curso profissional de Técnico de Desporto e a intervenção pontual em turmas do 2.º ciclo. Com o acompanhamento da Professora Cooperante e da Professora Orientadora, o Estágio Profissional possibilitou a transposição dos saberes teóricos para a prática pedagógica, através de uma experiência imersiva no contexto escolar que reforçou competências essenciais ao exercício da docência. O relatório que se apresenta reflete, em oito capítulos, as aprendizagens alcançadas, os obstáculos superados e os objetivos concretizados ao longo deste percurso formativo. Na parte final, é apresentada uma investigação intitulada “*O Impacto da Autoestima na Motivação dos Alunos do Ensino Secundário nas Aulas de Educação Física*”, que permitiu compreender a relação entre autoestima e os diferentes tipos de motivação. Este estágio representou, assim, uma etapa decisiva de crescimento pessoal e profissional, marcada por desafios, conquistas e aprendizagens significativas, que consolidaram a identidade docente e reforçaram a motivação para o exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; AUTOESTIMA; MOTIVAÇÃO

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the curricular unit *Professional Internship* of the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. Its purpose is to describe, analyze, and reflect on the pedagogical practices developed throughout the internship, which took place at Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, in Funchal. The school placement involved teaching a resident class of the 12th grade in a professional course for Sports Technicians, as well as occasional interventions in lower secondary classes. Under the guidance of both the Cooperating Teacher and the Supervising Professor, the Professional Internship provided the opportunity to translate theoretical knowledge into pedagogical practice, through an immersive experience in the school environment that strengthened key competencies for the teaching profession. The present report is structured in eight chapters and reflects the learning outcomes achieved, the challenges overcome, and the goals accomplished throughout this training process. In its final part, it includes a research project entitled "*The Impact of Self-Esteem on the Motivation of Secondary School Students in Physical Education Classes*", which enabled a deeper understanding of the relationship between self-esteem and different types of motivation. This internship thus represented a decisive stage of both personal and professional development, marked by challenges, achievements, and meaningful learning experiences, which consolidated teaching identity and reinforced motivation for the practice of the profession.

KEY WORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING AND LEARNING; SELF-ESTEEM; MOTIVATION

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	X
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS.....	XII
I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	3
2.1. Sobre Mim	3
2.2. O Meu Percorso de Formação.....	3
2.3. Expetativas Iniciais	4
III. ENQUADRAMENTO NA PRÁTICA PROFISSIONAL	6
3.1. Contextualização do Estágio Profissional.....	6
3.2. A Importância do Ensino da Educação Física.....	7
IV. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	8
4.1. A Escola	8
4.2. A Turma Residente.....	9
4.3. A Experiência com Turmas do 2º Ciclo	11
4.4. O Núcleo de Estágio	12
4.4.1. O Papel da Professora Cooperante e da Professora Orientadora	13
V. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	15
5.1. O Planeamento	15
5.1.1. Planeamento Anual	15
5.1.2. Unidade Didática.....	17
5.1.3. Plano de Aula	19
5.2. A Lecionação.....	22
5.2.1. Controlo da Turma	22
5.2.2. Relação Professor-Aluno.....	24
5.2.3. Modelos Instrucionais no Ensino da EF	25
5.2.4. A Aula	31
5.3. A Avaliação	33

5.4. A Observação e a Reflexão	36
VI. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR	38
6.1. Relação com a Comunidade Escolar.....	38
6.1.1. Atividades da Escola	38
6.2.2. Desporto Escolar	40
VII. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	41
O IMPACTO DA AUTOESTIMA NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO NAS AULAS DE EF	41
Resumo	41
Abstract	42
1. Introdução	43
2. Enquadramento Teórico	45
2.1. Autoestima	45
2.2. Motivação.....	46
3. Metodologia	53
3.1. Grupo de Estudo.....	53
3.2. Instrumentos Utilizados para Recolha de Dados.....	53
3.3. Procedimentos de Recolha de Dados	54
3.4. Análise Estatística	55
4. Resultados	56
5. Discussão de Resultados	58
6. Conclusão.....	61
7. Referências Bibliográficas	63
VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	XIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Caracterização do Grupo de Estudo.....	53
Figura 2: Prática Desportiva.....	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Análise Descritiva das Variáveis em Estudo.....	56
Tabela 2: Relação entre Autoestima e os Diferentes Tipos de Motivação.....	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Planejamento Anual.....	XIII
Anexo II: Unidade Didática do Módulo 11 – Voleibol.....	XII
Anexo III: Plano de Aula do Módulo 11 – Voleibol	XI
Anexo IV: Grelha de Avaliação Diagnóstica do Módulo 11 – Voleibol	XI
Anexo V: Grelha de Avaliação Sumativa do Módulo 12 – Ginástica III.....	XII
Anexo VI: Relatório da Aula Dada, 27 de Fevereiro de 2025	XI
Anexo VII: Cartaz Festival da Levada	XII
Anexo VIII: Questionário/Instrumento da Componente Investigativa.....	XIII

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AD: Avaliação Diagnóstica

AE: Aprendizagens Essenciais

AF: Avaliação Formativa

AS: Avaliação Sumativa

DEF: Departamento de Educação Física

EBSAAS: Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EF: Educação Física

EP: Estágio Profissional

FADEUP: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC: Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEEFEBS: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID: Modelo de Instrução Direta

NE: Núcleo de Estágio

PC: Professora Cooperante

PO: Professora Orientadora

TGfU: *Teaching Games for Understanding*

UD: Unidade Didática

I. INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ano letivo 2024/2025. O EP materializa-se numa prática de ensino supervisionada, desenvolvida numa escola cooperante, que oferece ao estudante estagiário a oportunidade de aplicar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica.

A prática decorreu na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), no Funchal, junto de uma turma residente do 12.º ano de escolaridade de um curso profissional. No decurso do estágio, lecionei aulas de Educação Física (EF) e uma disciplina teórico-prática de Atividades de Ginásio. Este percurso contou com a orientação da Professora Cooperante (PC), da escola de acolhimento, e da Professora Orientadora (PO), da FADEUP, bem como com o apoio do Núcleo de Estágio (NE).

O EP assume-se como uma etapa determinante na formação docente, pois permite o contacto direto e continuado com a realidade escolar e possibilita a mobilização prática dos referenciais teóricos adquiridos. Neste sentido, o presente relatório visa descrever e refletir sobre as experiências vividas ao longo do processo de (trans)formação enquanto futuro professor de EF, destacando aprendizagens, conquistas e desafios. Pretende-se analisar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, justificando as opções e decisões tomadas em sintonia com a literatura especializada.

Segundo Day (2002), esta fase não constitui um percurso linear, mas um processo exigente que requer disponibilidade para a mudança, autorreflexão constante e capacidade de agir em contextos de incerteza. Trata-se, portanto, da transição de uma participação periférica para uma participação cada vez mais autónoma e integrada na comunidade docente, caracterizada pela imersão na cultura profissional e pela construção da identidade profissional (Batista & Queirós, 2013).

Com o intuito de dar a conhecer a experiência vivida, o relatório organiza-se em oito capítulos. O primeiro, “Enquadramento Pessoal”, apresenta uma reflexão inicial sobre o percurso individual, as motivações que orientaram a escolha da carreira docente e as expectativas perante o início do estágio. O segundo, “Enquadramento na Prática Profissional”, contextualiza o EP e discute a relevância da EF no currículo escolar.

Segue-se o “Enquadramento Institucional”, onde se caracteriza a escola de acolhimento, a turma residente e as experiências em turmas do 2.º ciclo, sublinhando ainda o papel colaborativo do NE. No “Enquadramento Operacional”, descreve-se a organização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as estratégias pedagógicas, o planeamento, a lecionação, a avaliação, a observação e a reflexão, bem como o envolvimento nas atividades da comunidade escolar.

No capítulo “Desenvolvimento Profissional”, é apresentada a componente investigativa deste relatório, o qual é intitulado como “*O Impacto da Autoestima na Motivação dos Alunos do Ensino Secundário nas Aulas de Educação Física*”. Por fim, o último capítulo é dedicado a uma reflexão final sobre o EP, onde é abordado o crescimento pessoal e profissional alcançado, bem como perspectivas futuras relativamente à profissão docente.

II. ENQUADRAMENTO PESSOAL

O EP configura-se como um percurso exigente, marcado pela transição da formação académica para a prática docente. Para uma compreensão mais aprofundada e uma contextualização adequada do trabalho desenvolvido ao longo deste processo, torna-se essencial conhecer o estudante estagiário que se propôs a assumir a função de docente. A análise da minha trajetória, abrangendo o contexto em que cresci e os meus objetivos, possibilita uma interpretação mais fundamentada e esclarecedora do percurso formativo realizado.

2.1. Sobre Mim

O meu nome é Ricardo Jorge Vieira Nunes, nasci a 26 de janeiro de 2002, na ilha da Madeira, mais propriamente no concelho do Funchal. Sempre fui um amante pelo desporto. Cresci a “jogar à bola”, chegando a ser federado em futsal. Foi o meu pai que, aos seis anos, me incutiu o amor pelo desporto e, sobretudo, por esta modalidade, com o ingresso numa equipa de futebol. Passei grande parte da minha infância com uma bola nos pés, tanto nos intervalos das escolas, como no final do dia com o treino. Tudo isto constituiu uma oportunidade para fazer amigos e impulsionou o desenvolvimento pessoal e socioafetivo.

Considero-me uma pessoa introvertida e muito tranquila, contudo, existem momentos, essencialmente com pessoas que me são mais chegadas, em que muitas vezes revelo o meu lado extrovertido. Além disso, estou constantemente focado em aprender mais e a ajudar da melhor forma possível aqueles que estão à minha volta. Esta característica refletiu-se na prática pedagógica, revelando um elemento positivo na educação dos alunos, uma vez que, mantive uma posição de busca constante pelo sucesso. Enquanto profissional da educação, procurei transportar esta perspetiva para o contexto das aulas, incentivando os alunos a ultrapassarem a sua zona de conforto, a desafiarem-se continuamente e a explorarem o seu potencial.

2.2. O Meu Percurso de Formação

Ao longo do meu percurso formativo, tive a oportunidade de experienciar tanto o ensino público como o privado, o que me permitiu contactar com diferentes realidades

económicas e sociais. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a empatia, a comunicação e o trabalho em equipa, as quais desempenharam um papel determinante na construção da minha identidade pessoal e profissional.

Em 2019, finalizei o Ensino Secundário, onde efetivamente teria de escolher aquilo que eu queria para o meu futuro. Essa decisão só poderia estar relacionada com o desporto, pois foi algo que me acompanhou desde a minha infância e adolescência, desempenhando um papel crucial no meu desenvolvimento pessoal. Foi então, que ingressei na licenciatura em Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira, um percurso de três anos de muita aprendizagem. Ao longo desse período, a vontade de me tornar professor de EF tornou-se cada vez mais evidente, consolidando-se como um verdadeiro objetivo. Foi com esse propósito que prosseguiu os meus estudos, ingressando no MEEFEBS na FADEUP, a instituição de ensino superior de desporto mais conceituada do país e uma das mais prestigiadas a nível mundial. A decisão de sair da minha zona de conforto e mudar-me para a cidade do Porto surgiu da vontade de enfrentar novos desafios e alcançar uma maior independência. Ter a oportunidade de estudar na melhor instituição de ensino superior na área do desporto alinhava-se perfeitamente com a minha ambição de aprofundar conhecimentos e procurar constantemente a excelência.

Todo este percurso contribuiu para a construção dos meus valores e para o desenvolvimento de competências que ajudaram a definir quem sou hoje. O desporto sempre esteve presente ao longo da minha vida, mantendo-se uma influência determinante até o momento atual. Através dele, pretendo proporcionar experiências significativas e impactar positivamente o desenvolvimento social de crianças e adolescentes.

2.3. Expetativas Iniciais

Como natural e residente da Ilha da Madeira, é dada a possibilidade de realizar o estágio numa instituição local. Essa decisão de estagiar na ilha foi desde logo a minha primeira opção, tendo a possibilidade de estar juntos dos que me são mais próximos e evitando algumas dificuldades adicionais que poderiam ser colocadas na eventual realização do estágio fora da minha área de residência.

Embora não ter realizado nenhum percurso académico em nenhuma das opções para o meu acolhimento como estagiário, decidi integrar a EBSAAS. Inicialmente, tive algumas dúvidas em qual das opções escolher. Contudo, um dos pontos que me fez escolher esta instituição foi o facto de haver a possibilidade de dar aulas a alunos mais novos, comparativamente à Escola Secundária Jaime Moniz, a qual apenas se dedica ao ensino secundário.

O início do estágio propriamente dito, foi marcado por um misto de sentimentos, entre os quais entusiasmado por esta nova etapa, curiosidade e, inevitavelmente algum receio. As expectativas iniciais eram positivas, mas não deixava de sentir alguma insegurança relativamente ao que viria posteriormente.

A experiência proporcionada no primeiro ano deste mestrado ajudou-me imenso nisto que era a minha intervenção perante um grupo, no que se refere à aquisição de variadas competências, sendo a minha primeira vivência neste tipo de contexto. No entanto, é impossível ignorar os receios que surgem com o desconhecido, pois iniciar um estágio significa entrar num mundo profissional onde os padrões de exigência são superiores e onde as responsabilidades são reais. Este receio não era fruto de falta de confiança, mas antes do reconhecimento de que este seria um novo desafio, num contexto diferente de tudo o que já havia experienciado.

Sentia que a minha missão ia para além da mera transmissão de conhecimento, promovendo, essencialmente, o desenvolvimento global dos alunos através da EF, abrangendo as dimensões pessoais, motoras e psicossociais. Além disso, pretendia promover o gosto pelo desporto e a adoção de um estilo de vida ativo e saudável, valorizando a prática regular de atividade física como um pilar essencial para o bem-estar.

III. ENQUADRAMENTO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Contextualização do Estágio Profissional

O EP vai muito além de uma simples unidade curricular do 2.º ano do MEEFEBS. Trata-se de uma etapa decisiva de transição para a prática docente, na qual se materializa a articulação entre várias dimensões fundamentais desenvolvidas ao longo da formação inicial, como o pensar, o fazer, o partilhar, o sentir e o decidir.

“Processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna e autónoma, no seio da comunidade docente, de modo gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais”

(Batista & Queirós, 2013, p. 47)

Esta etapa marca um processo de aprendizagem de descoberta e de superação, elementos fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da identidade profissional. Através da prática letiva em contexto real, consolidei um conjunto de competências essenciais, desde destrezas técnicas a atitudes e saberes práticos indispensáveis ao exercício da docência. Como refere Flores (1999), o processo de análise, reflexão e autoavaliação sobre o ensino e a aprendizagem constitui-se como um ponto de partida fundamental, permitindo identificar aspetos positivos e negativos no desempenho profissional, num contacto direto com a complexidade da realidade escolar.

O EP marca a fase final do processo de (trans)formação do professor, caracterizando-se pela mobilização do conhecimento teórico adquirido ao longo da formação inicial para um contexto prático e autêntico. De acordo com Day (2002), esta (trans)formação não se caracteriza por um processo linear, mas antes uma experiência que exige disponibilidade para a mudança, autorreflexão constante e capacidade de lidar num contexto de muita incerteza.

Paralelamente, o estágio constitui-se como um espaço de crescimento pessoal, promovido pela interação constante com os alunos, com o NE, com os docentes da instituição, bem como com a PO e a PC. Esta interação favorece a construção de uma postura profissional crítica e colaborativa, na qual a partilha e a reflexão conjunta assumem um papel central (Zeichner, 2010).

Deste modo, o EP configura-se como uma experiência profundamente transformadora, possibilitando o desenvolvimento não só de competências técnicas e pedagógicas, mas também de um posicionamento ético e consciente face à missão educativa. Trata-se, assim, de uma etapa essencial para a consolidação de uma prática docente intencional, reflexiva e verdadeiramente comprometida com o sucesso e o bem-estar dos alunos.

3.2. A Importância do Ensino da Educação Física

A EF pode ser interpretada sob diversas perspectivas, refletindo os diferentes olhares que recaem sobre o seu papel no contexto educativo. Vlieghe (2013) aponta que esta é frequentemente entendida como uma atividade focada exclusivamente na vertente física. Batista e Queirós (2015) realçam a tendência para uma valorização da vertente competitiva da disciplina. Acresce ainda uma leitura assente na promoção da saúde, que confere ao professor de EF a responsabilidade de fomentar hábitos de vida saudáveis, com a adoção de estilos de vida ativos. Finalmente, a EF é também associada a uma dimensão recreativa, na qual prevalecem atividades de lazer e divertimento.

A EF, enquanto área integrante do currículo escolar, reveste-se de um papel formativo fundamental, ao valorizar a atividade física enquanto prática com significado cultural, contribuindo de forma única para o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Para além de favorecer o crescimento físico e motor, esta desempenha também um papel relevante no domínio cognitivo, social e emocional, sendo, por isso, uma disciplina transversal e potenciadora de aprendizagens significativas noutras áreas do saber.

Crum (1993) defende que esta disciplina deve ser compreendida através de três funções essenciais: a estruturação do comportamento motor, o desenvolvimento da condição física e a formação pessoal, cultural e social. Neste sentido, a EF assume um papel educacional multifacetado, que permite o desenvolvimento de competências ao nível da corporalidade, da ética e da cidadania.

Importa ainda destacar que, para além das competências motoras, a EF deve promover o desenvolvimento de aptidões e atitudes, dotando os alunos com os conhecimentos necessários para que possam manter-se ativos ao longo da vida. A

atividade física com intencionalidade educativa enriquece não só a experiência escolar, como contribui diretamente para a formação integral dos alunos enquanto membros de uma sociedade em constante transformação.

O desporto, enquanto matéria central da EF, reveste-se de uma natureza profundamente educativa, na medida em que encarna valores, normas, regras, atitudes e desafios. Como defende Bento (1999), o desporto deve ser entendido como um sistema cultural de comportamentos, regulado por regras e normas que materializam conceções éticas e sociais.

De acordo com Pangrazi et al. (2020), a EF é a única disciplina curricular que integra de forma sistemática os três domínios da aprendizagem: o psicomotor, o cognitivo e o afetivo/social. Assim, compete ao professor de EF criar contextos de aprendizagem intencionais, que proporcionem aos alunos o desenvolvimento da literacia motora e a capacidade de compreender e utilizar o corpo de forma consciente e eficaz.

Neste enquadramento, o professor de EF assume-se como parte integrante da comunidade educativa, contribuindo de forma efetiva para os objetivos educativos gerais, em articulação com os docentes das restantes áreas disciplinares. Para tal, é imprescindível reforçar a consciência coletiva sobre a importância da EF e promover iniciativas que valorizem todas as potencialidades do seu currículo, garantindo a sua contribuição plena para o desenvolvimento dos alunos.

IV. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

4.1. A Escola

Localizada no concelho do Funchal, na Ilha da Madeira, a EBSAAS, mais conhecida como a “Escola da Levada”, foi o local que me acolheu e que me permitiu desenvolver como profissional.

Logo na primeira impressão, esta escola surpreendeu-me positivamente, sobretudo pelo vasto leque de infraestruturas disponíveis. A instituição apresenta um espaço amplo, agradável e limpo, apesar de algumas evidências de desgaste. É composta por quatro campos exteriores: dois de maiores dimensões, adequados para a prática de modalidades como futebol ou andebol, e outros dois de menores dimensões, destinados

ao basquetebol e voleibol. Para além disso, dispõe ainda de dois pavilhões e de um ginásio. Em comparação com as escolas que frequentei ao longo do meu percurso académico, estas condições surpreenderam-me pela positiva.

No que diz respeito ao material disponível, a escola revela-se bem equipada para a prática de diversas modalidades. No entanto, no caso específico da ginástica, os recursos são mais limitados, o que exigiu, por diversas vezes, adaptações no planeamento das aulas, nomeadamente através da divisão da turma por estações de trabalho, de forma a otimizar o uso do equipamento disponível e garantir a participação ativa de todos os alunos.

No início do ano letivo, foi apresentado e definido pelo Departamento de Educação Física (DEF) um documento de distribuição dos espaços para todas as turmas ao longo dos três períodos. Este facto permitiu a elaboração de um planeamento anual para a turma que tinha à minha responsabilidade, ajudando a evitar conflitos de horários, a sobreposição de turmas nos mesmos espaços e, essencialmente, facilitando o planeamento no que diz respeito à distribuição das modalidades a abordar ao longo do ano letivo. Todavia, a utilização das infraestruturas estava condicionada por fatores externos, como as condições climáticas. Em dias de chuva, os campos exteriores tornavam-se naturalmente inutilizáveis, o que exigiu, em algumas situações, alguma flexibilidade da minha parte para adaptar os planos de aula. Tal facto obrigou-me a ter sempre preparado um “plano B”, geralmente com atividades pensadas para serem desenvolvidas em contexto de sala de aula ou no ginásio, caso estivesse disponível.

De uma forma geral, considero que a escola oferecia condições adequadas para a prática da maioria das modalidades, com material/equipamento variado. No entanto, considero que alguns espaços e materiais deveriam ser renovados ou substituídos para garantir uma experiência ainda mais funcional e segura, sobretudo para a modalidade de ginástica.

4.2. A Turma Residente

Antes de dar início ao estágio propriamente dito, as professoras cooperantes marcaram uma breve reunião com o objetivo de fornecer informações relevantes para o

decorrer do ano letivo, tendo em consideração o contexto em que estaríamos inseridos. Para além disso, foi também abordado aquilo que seria esperado de nós ao longo desta jornada.

Posteriormente, participou-se na reunião de boas-vindas conduzida pelo diretor da escola, Dr. Professor Armando Barreiro. Este momento revelou-se essencial para compreender melhor todo o contexto escolar e para conhecer os vários órgãos que compõem a instituição.

Nesta fase inicial, ficou definido que, ao longo de todo o ano letivo, iria acompanhar e trabalhar com uma turma do 12.º ano, inserida no curso profissional de Técnico de Desporto. Para além de lecionar a disciplina de EF, ficou igualmente estabelecido que lecionaria uma disciplina de cariz teórico-prático, Atividades de Ginásio, à mesma turma. Diante disso, foi também designada a PC que me iria acompanhar e orientar ao longo deste percurso: a Professora Cristina Caré.

O facto desta turma já ser do conhecimento da PC, ajudou-me imenso na fase muito inicial do ano letivo, onde as incertezas surgem. Desde o primeiro momento que sabia que iria assumir essa responsabilidade, a PC deixou-me a par de todas as especificidades da turma, permitindo tranquilizar-me um pouco nesta fase. Essas especificidades estavam relacionadas com: condição física, informações relacionadas com a saúde, comportamentos frequentes e outro tipo de situações às quais deveria dar alguma atenção.

A turma estava inserida no curso profissional de Técnico de Desporto, sendo composta por 20 alunos, dos quais 15 eram rapazes e 5 raparigas. Entre os alunos, identificavam-se três com dislexia, dois com perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) e uma aluna com dificuldades de funcionamento intelectual. O conhecimento prévio destas características revelou-se essencial, sobretudo nas aulas teórico-práticas, exigindo de mim uma atenção redobrada e estratégias diferenciadas que garantissem a inclusão e o acompanhamento eficaz destes alunos.

A maioria dos alunos demonstrava uma forte predisposição para a prática desportiva, possuindo boas capacidades motoras, tanto coordenativas como condicionais. Para além disso, era evidenciado algum conhecimento técnico e tático nas modalidades abordadas, o que facilitava, por um lado, o planeamento das aulas. Aliado a isso, estes alunos também já possuíam muita experiência e conhecimento numa grande variedade de

situações de aprendizagem, o qual exigia de mim trazer algo diferente daquilo que já tinha experienciado, promovendo um ambiente propício à aprendizagem e à evolução prática. Tudo isto, deu-me a possibilidade de elevar o nível geral de desempenho da turma.

Nesta turma, existiam alguns aspetos que comprometiam, em parte, a eficácia das aulas, onde destaco a recorrência de comportamentos desviantes por parte de alguns alunos e um espírito de competição excessivo, que por vezes interferia no bom funcionamento das tarefas. Apesar de ter estado ciente destas dificuldades desde o início e de ter implementado diversas estratégias para minimizar o impacto desses fatores, ainda assim continuava por vezes a constituir um obstáculo à execução plena das tarefas propostas.

4.3. A Experiência com Turmas do 2º Ciclo

Tendo em conta a importância de adquirir experiência pedagógica em diferentes níveis de ensino, surgiu a oportunidade de lecionar seis aulas, durante o segundo período, a uma turma do 5.º ano de escolaridade. Esta turma era composta por 20 alunos que revelavam um grande entusiasmo pelas aulas de EF, demonstrando uma forte motivação para se manterem em atividade e aprenderem. Por um lado, este entusiasmo facilitava a manutenção do envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas propostas, porém exigia da minha parte uma abordagem concisa nos momentos de instrução e rapidez nas transições entre exercícios, pois o seu foco estava maioritariamente centrado na prática, o que poderia facilmente originar momentos de desorganização e perda de atenção.

No decorrer do terceiro período, tive também a oportunidade de lecionar três aulas da Unidade Didática (UD) de andebol a uma turma do 6.º ano, composta por 18 alunos. Desde o início, deparei-me com uma grande heterogeneidade ao nível das habilidades motoras, o que gerava conflitos nas dinâmicas de grupo e implicava maior atenção na fase de planificação das aulas, de forma a garantir a inclusão e o envolvimento de todos os alunos, independentemente do seu nível de competência.

Lecionar aulas a turmas desconhecidas, em fases intermédias ou finais do ano letivo, revelou-se um desafio exigente. Apesar de ter assistido previamente a algumas aulas e de ter recolhido informações junto do professor responsável, nomeadamente sobre

o nível de desempenho da turma e os conteúdos já abordados, esta experiência exigiu de mim um esforço de adaptação e uma preparação cuidada, com o objetivo de garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Encarei ambas as experiências como enriquecedoras, pois permitiram-me contactar com realidades de ensino distintas daquelas a que estava habituado, nomeadamente com turmas do 12.º ano, desafiando-me a ajustar a minha prática pedagógica a diferentes faixas etárias, níveis de maturidade e perfis de aluno. Esta diversidade de contextos contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional, bem como para o reforço das minhas competências no âmbito da docência.

“(…) lecionar a alunos mais jovens exigiria uma atenção especial à comunicação e à forma de instrução.

No entanto, apesar de estar consciente dessa necessidade, senti algumas dificuldades em adequar o discurso para garantir a sua total compreensão por parte dos mesmos.”

(Reflexão Escrita, 25 de fevereiro de 2025)

4.4. O Núcleo de Estágio

Segundo Batista e Queirós (2013), o NE tem como propósito catalisar o desenvolvimento de novas competências, bem como fomentar a busca e a aquisição de novos conhecimentos. Este núcleo é composto pelos estudantes estagiários, pela PC e pela PO, funcionando como uma estrutura de apoio, reflexão e crescimento conjunto ao longo de todo o processo de estágio.

Desta forma, o NE do qual fiz parte era constituído por quatro estudantes do 2.º ano do MEEFEBS: dois rapazes, incluindo eu e o Francisco Neves, e duas raparigas, a Ana Laranjeiras e a Beatriz Teixeira. Apenas um dos elementos, o Francisco, era meu conhecido, por termos frequentado juntos a licenciatura na Madeira e o primeiro ano do mestrado na mesma turma. Este facto facilitou, desde muito cedo, a partilha de ideias e opiniões, permitindo-nos ajudar mutuamente através de conversas informais sobre estratégias, situações de aprendizagem, progressões pedagógicas e outros assuntos pertinentes ao longo do processo. Tive oportunidade de conhecer as restantes colegas apenas na primeira reunião realizada com o núcleo.

Enquanto grupo, senti desde o primeiro momento que todos partilhávamos o mesmo objetivo: seguir juntos rumo a bom porto. Apesar de ser uma pessoa introvertida, procuro sempre cultivar boas relações e integrar-me em ambientes positivos, algo que se foi tornando cada vez mais evidente ao longo desta jornada, pela excelente ligação que conseguimos construir. Vivemos momentos de partilha, entreajuda, troca de perspetivas e de ideias, que, tal como refere Hobson et al. (2009), nos prepararam para enfrentar os desafios da docência de forma mais eficaz e resiliente.

A presença de cada membro desta “equipa” revelou-se essencial, pois fomos, muitas vezes, o suporte uns dos outros. Este grupo permitiu não só o apoio profissional, mas também o apoio emocional, oferecendo, por vezes, uma “mão amiga” e ajudando a encontrar soluções para os desafios que foram surgindo. Um dos maiores desafios foi aprender a criticar construtivamente os colegas, não apenas elogiando, mas apontando aspetos a melhorar de forma construtiva e fundamentada. Com o tempo, a escuta ativa e a partilha de feedback tornaram-se momentos genuinamente enriquecedores. Chegámos mesmo a questionar-nos uns aos outros, o que evidenciava a nossa vontade de evoluir e a união enquanto profissionais em formação. Mais do que um grupo, fomos uma verdadeira equipa, que remou sempre no mesmo sentido, com vista a um fim comum: proporcionar o melhor possível aos nossos alunos e à comunidade educativa.

4.4.1. O Papel da Professora Cooperante e da Professora Orientadora

No confronto com o ambiente educativo, onde dou início à descoberta de um mundo até então desconhecido, importa destacar o papel fundamental da PO e da PC. Tal como referido por Batista e Queirós (2013), a construção da identidade profissional no campo da educação resulta de um processo simultaneamente individual e social de construção do conhecimento. Neste contexto, salienta-se a relevância das experiências proporcionadas pelos *experts*, ou seja, os detentores dos “saberes da prática”, que assumem um papel central na formação dos futuros professores, facilitando a sua entrada no exercício da profissão e contribuindo de forma significativa para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A PC foi um apoio incansável ao longo de todo o meu percurso. Sempre disponível para ajudar, demonstrou empatia e um cuidado equilibrado, aliando a assertividade e a firmeza necessárias ao papel orientador que assumia. Nunca me exigiu perfeição

imediate, mas sim esforço, dedicação e empenho, pois, segundo ela, seriam essas as qualidades que moldariam um profissional competente e preparado para os desafios da docência.

Desde o primeiro momento proporcionou um ambiente confortável para expor as minhas dúvidas e dificuldades. Confiou no meu trabalho e deu-me autonomia para lecionar as aulas que estavam definidas, concedendo-me liberdade para aplicar as minhas ideias, permitindo-me errar para depois acertar e, sobretudo, aprender. Desafiou-me constantemente a procurar soluções, observou atentamente as minhas práticas pedagógicas e incentivou-me a uma reflexão crítica, ajudando-me a identificar os aspetos a melhorar através de um feedback construtivo, mas também a valorizar aquilo que correu bem.

Este acompanhamento revelou-se essencial para me impulsionar a inovar, crescer e consolidar uma identidade profissional mais crítica, confiante e autónoma. Estarei eternamente grato por toda a atenção, dedicação e orientação que me foram concedidas, as quais potenciaram a minha prática profissional e contribuíram para que retirasse o melhor proveito possível desta experiência.

Num contacto estabelecido a partir da FADEUP, contei com o acompanhamento constante da PO, que demonstrou, ao longo de todo o EP, uma preocupação em perceber como estava a decorrer o processo. Sempre numa perspetiva reflexiva, procurava promover momentos de análise crítica sobre as práticas desenvolvidas, incentivando-me a pensar de que forma estava a conseguir mobilizar o conhecimento construído ao longo do primeiro ano do mestrado. Este acompanhamento revelou-se essencial para consolidar uma prática docente mais consciente, sustentada teoricamente e ajustada às exigências do contexto real de ensino.

V. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

5.1. O Planeamento

De acordo com Bossle (2002), o planeamento do processo de ensino-aprendizagem configura-se como uma construção orientadora da ação docente, que organiza e dá direção à prática pedagógica de forma coerente com os objetivos estabelecidos. Assim, o planeamento assume-se como uma etapa fundamental de preparação, sustentada por princípios pedagógicos e científicos, na qual devem ser consideradas as características individuais dos alunos, as necessidades específicas dos grupos, bem como os objetivos curriculares e formativos.

Para Bento (2003), o planeamento não se limita à definição de conteúdos e tarefas, mas exige a estruturação de estratégias orientadoras que possibilitem atingir os objetivos propostos, devendo o processo ser flexível e passível de adaptações perante eventuais imprevistos. Neste sentido, é imprescindível que o professor se apoie em fundamentos pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, bem como nos programas em vigor, considerando sempre as condições contextuais e recursos disponíveis, para que possa desenvolver plenamente o “Eu” do aluno, promovendo aprendizagens significativas.

O processo de ensino-aprendizagem em EF estrutura-se habitualmente em três níveis de planificação: o planeamento anual, a UD e o plano de aula. Esta dimensão do trabalho docente revelou-se, para mim, particularmente desafiante desde o início da prática pedagógica, na medida em que procurei ser rigoroso e detalhado, antecipando o máximo de dificuldades possíveis.

Contudo, reconheço que, enquanto processo de tomada de decisão, o planeamento nem sempre resultou nas escolhas mais eficazes, seja devido à minha inexperiência ou a fatores imprevistos inerentes ao contexto educativo. Ainda assim, mantive sempre uma postura crítica e reflexiva, procurando justificar as opções tomadas e, acima de tudo, adaptar-me, sem comprometer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

5.1.1. Planeamento Anual

De acordo com Bento (2003), a elaboração do planeamento anual constitui o primeiro passo do processo de planeamento, assumindo-se como uma estrutura orientadora da ação docente, na qual se organizam os objetivos, as estratégias e os

conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo. Este documento deve ser exequível, rigoroso do ponto de vista didático e elaborado com base em orientações programáticas e no contexto específico da turma, permitindo uma atuação pedagógica fundamentada, mas ao mesmo tempo flexível e adaptável a eventuais imprevistos.

A elaboração deste plano constituiu uma etapa fundamental, funcionando como um guia para toda a prática pedagógica ao longo do ano. Por se tratar de uma turma de um curso profissional, os conteúdos a lecionar já se encontravam previamente distribuídos por módulos, conforme definido no currículo. Após articulação com a PC, decidiu-se manter a sequência proposta no programa, apesar da flexibilidade que existia para a reorganizar. Este planeamento teve ainda em consideração a rotatividade dos espaços físicos disponíveis, garantindo que todas as turmas da escola pudessem usufruir equitativamente dos materiais e espaços. (Anexo I).

Para a construção do plano anual, recorri a documentos orientadores como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o cronograma dos módulos para o ensino profissional, o calendário escolar e o plano anual de atividades da escola. Naturalmente, algumas atividades extracurriculares previstas no plano não estavam totalmente definidas no início do ano letivo, o que implicou a necessidade de ajustes e reformulações ao longo dos diferentes períodos.

Apesar da organização modular prévia, houve decisões importantes a tomar no que respeita aos conteúdos específicos a abordar em cada módulo. Em concordância com a PC, definiu-se que no Módulo 11 – Jogos Desportivos Coletivos III seria lecionada a modalidade de voleibol; no Módulo 12 – Ginástica III seria dado enfoque à ginástica de solo e à ginástica acrobática; no Módulo 13 – Atividades de Exploração da Natureza foi trabalhada a orientação; no Módulo 14 – Dança III os alunos desenvolveram uma coreografia a apresentar no evento “*Mês da Saúde Mental*”; no Módulo 15 – Atividade Física, Contextos e Saúde III realizou-se uma visita de estudo em função dos objetivos do módulo; e no Módulo 16 – Aptidão Física – Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas III, os conteúdos foram desenvolvidos através de jogos pré-desportivos.

A nível metodológico, a PC informou que seria adotado o modelo de prática por blocos, ou seja, um conjunto de aulas sucessivas dedicadas à mesma matéria. Esta abordagem revelou-se vantajosa, pois permitiu garantir a continuidade dos conteúdos,

dedicar tempo suficiente à prática e implementar progressões pedagógicas adequadas. Foi um modelo com o qual me senti particularmente confortável, tendo em conta que já havia sido explorado no primeiro ano do MEEFEBS. Segundo Costa e Freire (2017), embora a prática distribuída apresente melhores resultados na retenção e transferência a longo prazo, é a prática por blocos que favorece o desempenho durante a fase de aquisição das aprendizagens. Por esse motivo, e considerando o perfil dos alunos e os objetivos pedagógicos definidos, concluiu-se que a aplicação do modelo por blocos seria mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à lecionação das aulas teórico-práticas da disciplina de Atividades de Ginásio, a fase inicial de cada módulo foi marcada pela definição dos objetivos e conteúdos a abordar, em conformidade com as orientações programáticas. Em articulação com a PC, procedeu-se à distribuição dos conteúdos ao longo das vinte e cinco horas letivas atribuídas a cada módulo, tendo em consideração os parâmetros previamente estabelecidos, tais como o perfil da turma, os recursos disponíveis e a progressão pedagógica desejada. Esta planificação cuidada permitiu assegurar uma gestão equilibrada do tempo e uma abordagem sequencial e coerente dos conteúdos, otimizando assim o processo de ensino-aprendizagem.

5.1.2. Unidade Didática

A UD estrutura os conteúdos a serem lecionados ao longo de cada módulo, pelo qual permite uma preparação pormenorizada e estratégica da matéria de ensino, com base em objetivos específicos e definidos com maior profundidade (Bento, 2003). Cada UD corresponde ao número de aulas dedicado ao módulo respetivo, permitindo uma aprendizagem progressiva, coerente e adaptada ao ritmo da turma. Seguindo este princípio, a elaboração das UD's para cada modalidade foi realizada após a aplicação de uma avaliação diagnóstica, concebida para aferir o nível da turma em relação aos conteúdos programáticos, considerando as suas necessidades e especificidades.

Importa referir que as UD's foram desenvolvidas com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), sendo estruturadas de forma a responder aos desafios apresentados pelas turmas, de acordo com o seu perfil. Assim, no que respeita à extensão e profundidade dos conteúdos, foram integradas as quatro

categorias transdisciplinares: habilidades motoras, condição física e fisiologia, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

No domínio das habilidades motoras, realizei um estudo prévio que permitiu delinear a abordagem mais adequada para os conteúdos específicos de cada modalidade, com destaque para os aspetos técnicos e táticos nos desportos coletivos, bem como para os elementos essenciais no caso de modalidades individuais. No que diz respeito à condição física e fisiologia, trabalharam-se as capacidades condicionais e coordenativas associadas a cada modalidade, promovendo o desenvolvimento motor equilibrado e adequado aos objetivos do módulo.

Relativamente à cultura desportiva, integrei conteúdos de carácter teórico e contextual, como as regras de segurança, terminologia e simbologia específicas, bem como os regulamentos técnicos das modalidades, permitindo uma melhor compreensão da prática e promovendo um envolvimento mais consciente por parte dos alunos. Por fim, ao nível dos conceitos psicossociais, foram desenvolvidas competências como o fair-play, respeito, comunicação, cooperação, responsabilidade e autonomia, essenciais à formação de cidadãos ativos e críticos.

Ao longo do presente ano letivo, elaborei UD's para os módulos 11, 12 e 13 da turma residente, tendo, em articulação com a PC, considerado que nos restantes módulos os conteúdos não justificavam a elaboração formal de uma UD. Em termos metodológicos, optei por aplicar uma abordagem topo-base, partindo do produto final, por exemplo, um jogo formal de voleibol, para, a partir da observação das dificuldades dos alunos em situações de jogo, identificar os conteúdos específicos a necessitar de reforço, como o posicionamento, o ataque, a receção ou os aspetos táticos. Esta abordagem revelou-se vantajosa, pois permitiu recolher informação útil para orientar o processo de ensino com maior precisão.

Cada UD foi estruturada em função do número de aulas atribuídas a cada módulo e integrou as quatro funções didáticas propostas por Bento (1987): introdução, exercitação, consolidação e avaliação, as quais devem estar articuladas com os objetivos didático-metodológicos de cada modalidade (Anexo II). À semelhança do que ocorreu com o planeamento anual, também as UD's foram concebidas com flexibilidade, permitindo ajustamentos sempre que tal se revelasse necessário.

Na prática, confrontei-me por diversas vezes com a necessidade de reformular partes da UD, mais do que inicialmente antevia. As alterações incidiram, sobretudo, no desempenho que os alunos evidenciavam, com a necessidade de maior estímulo ou de tarefas com grau acrescido de dificuldade. Sempre que tal ocorreu, procurei reorganizar os conteúdos de forma lógica e interligada, garantindo uma progressão eficaz.

“Perante as dificuldades da turma no remate em suspensão, entendo que seria eficaz ajustar a unidade didática, destinando mais tempo à exercitação ao mesmo. Para isso, vou procurar integrá-lo em situações jogadas, de forma a promover um aprimoramento técnico contextualizado com o jogo.”

(Reflexão Escrita, 8 de outubro de 2024)

Neste sentido, considero que é tão importante planejar cuidadosamente as UD's, como também desenvolver a capacidade de adaptação, permitindo ajustar o planeamento inicial à realidade do contexto e às necessidades emergentes dos alunos. Todas as decisões de reformulação foram sustentadas por momentos de reflexão crítica pós-aula, constituindo-se como parte integrante de um processo reflexivo contínuo, no qual cada aula contribuía com dados relevantes para a evolução da intervenção pedagógica.

5.1.3. Plano de Aula

O plano de aula constitui um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um guia orientador da intervenção pedagógica, ao permitir que o professor organize de forma estruturada os conteúdos, objetivos, estratégias e critérios de avaliação de cada aula. Segundo Vickers (1990), o plano de aula deve ser suficientemente simples para garantir uma fácil compreensão, mas ao mesmo tempo rigoroso e intencional, de modo a assegurar a promoção da aprendizagem dos alunos com assertividade.

Antes da leção da primeira aula, elaborei um modelo de plano de aula próprio, que iria acompanhar-me ao longo de todo o ano letivo. A sua conceção teve por base os modelos sugeridos nas Didáticas Específicas das diferentes modalidades abordadas no primeiro ano do MEEFEBS, bem como as orientações metodológicas propostas por Vickers (1990).

O plano incluía, no cabeçalho, informação essencial como a UD, o número da aula e o total de aulas da UD, a turma, o número de alunos previstos, o material necessário, o horário da aula, o tempo útil de lecionação, o objetivo geral da aula e o respetivo sumário. O corpo do plano estava organizado em três partes estruturais, parte inicial, parte fundamental e parte final, com indicação do tempo atribuído a cada exercício, os conteúdos, os objetivos específicos de cada tarefa, as situações de aprendizagem, bem como os critérios de êxito. No final, incluía-se ainda um campo reservado a observações (Anexo III).

A componente dedicada às situações de aprendizagem descrevia a organização do exercício, a sua execução no espaço e o posicionamento dos alunos, procurando garantir clareza e previsibilidade na operacionalização das tarefas. Já os critérios de êxito correspondiam aos fatores de desempenho esperados para cada conteúdo, sendo selecionados de forma criteriosa, em função do objetivo prioritário de cada aula. Esta estrutura permitiu-me focar a instrução e o feedback nos aspetos essenciais, aumentando a eficácia das intervenções pedagógicas e facilitando a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

O primeiro momento da aula era dedicado à ativação geral, com a finalidade de preparar os alunos, física e mentalmente, para a realização das tarefas da parte principal. Dado que as aulas tinham apenas 50 minutos de duração, procurei introduzir exercícios que, desde logo, integrassem elementos técnicos da modalidade em questão e promovessem a utilização do material específico. Contudo, por sugestão da PC, optei por privilegiar jogos pré-desportivos, que integravam uma componente lúdica, enquanto preparava os alunos para a aula. A fase final das aulas era destinada ao retorno à calma, onde aliava alongamentos estáticos com uma breve discussão coletiva em que eram abordadas questões técnicas, táticas, regras ou terminologia relativa à modalidade lecionada.

A PC definiu que deveria ser entregue uma proposta de plano de aula até ao início da semana correspondente à sua lecionação, permitindo, desta forma, um período de análise e reflexão que possibilitasse eventuais ajustes ou reformulações antes da sua execução. As modificações aos planos de aula ocorriam com base nas orientações fornecidas pela mesma em momentos prévios à aula, mas na maioria das vezes, ocorria durante a reflexão realizada após a sua aplicação. Nesses momentos, a PC desempenhou um papel fundamental, guiando-me na identificação de eventuais desajustamentos entre

os objetivos delineados e os resultados observados, e ajudando-me a perceber quando os objetivos definidos não estavam a ser plenamente atingidos. Com base nessas análises, procedia às alterações necessárias no plano, procurando sempre adaptar a prática pedagógica ao contexto específico da turma.

Numa fase inicial, enfrentei algumas dificuldades na identificação de situações de aprendizagem e na definição de progressões pedagógicas ajustadas aos objetivos delineados, tendo em conta o nível de desempenho da turma. Simultaneamente, procurava garantir que os alunos se mantinham motivados e envolvidos nas tarefas propostas, o que exigiu um equilíbrio entre desafio, acessibilidade e motivação, nem sempre fácil de alcançar nas primeiras experiências de planificação e intervenção.

“(...) senti dificuldades já na fase de planeamento, nomeadamente na seleção de situações de aprendizagem ajustadas ao nível dos alunos. Sendo esta uma turma com um nível motor elevado, o desafio tem de ser igualmente alto, de modo a não comprometer a motivação. Para colmatar esta dificuldade, pretendo diversificar mais as situações de aprendizagem, recorrendo a progressões pedagógicas mais exigentes e à criação de variantes nos exercícios que mantenham o interesse e estimulem a superação, tais como: reduzir o espaço disponível, definir critérios de êxito mais exigentes, entre outros.”

(Reflexão Escrita, 19 de setembro de 2024)

A elaboração de planos de aula revelou-se, ao longo do estágio, uma ferramenta indispensável, contudo, compreendi que a sua aplicação deve ser flexível e adaptável à realidade da aula. Diversas vezes fui confrontado com situações inesperadas, que exigiram uma atuação ajustada, sem comprometer os objetivos definidos. Por exemplo, num exercício de voleibol em que os alunos deveriam realizar um passe para a zona de ataque, caso o aluno não conseguisse colocar a bola na posição adequada, optei por permitir que a agarrasse e seguisse o movimento, assegurando a continuidade da tarefa e a aquisição progressiva da competência. Este tipo de decisões, inicialmente mais difíceis de tomar, foi-se tornando mais natural ao longo do estágio, sendo possível afirmar que fui desenvolvendo maior segurança e capacidade de adaptação à realidade da aula, ajustando estratégias sem desvirtuar os objetivos pedagógicos estabelecidos.

“Outra dificuldade que surgiu está relacionada com um aluno que apresenta muitas limitações na execução dos elementos gímnicos, o que tem comprometido o seu sucesso nas tarefas propostas. (...) Quanto aos aspetos a melhorar, saliento a necessidade de ajustar as tarefas às capacidades dos alunos, especialmente daqueles que apresentam mais dificuldades, para garantir que se mantenham motivados.”

(Reflexão Escrita, 16 de janeiro de 2025)

5.2. A Lecionação

Ao assumir o cargo de professor estagiário numa turma de 12.º ano de escolaridade, vivenciei um sentimento ambivalente de curiosidade e nervosismo face à nova etapa que se iniciava. Estava consciente de que, na prática, iria enfrentar diversos desafios, os quais colocariam à prova as minhas competências pedagógicas e de gestão. Entre os vários desafios vivenciados, destaco o controlo da turma, a interação professor-aluno, a adaptação e aplicação de modelos de ensino, a estruturação e condução das aulas, os processos de avaliação, a experiência em aulas observadas e lecionadas, bem como a consolidação de uma postura reflexiva sobre a docência.

Tinha plena consciência de que cada uma destas dimensões exigiria atenção constante, capacidade de adaptação e espírito crítico. Assumi desde o início uma postura aberta à aprendizagem e ao aperfeiçoamento contínuo, com o objetivo de evoluir enquanto profissional da educação e consolidar a minha eficácia como futuro docente.

5.2.1. Controlo da Turma

A turma residente, desde o início da minha intervenção, revelou-se particularmente desafiante, sobretudo a nível comportamental da maioria dos alunos, apresentando frequentemente atitudes inadequadas e pouco ajustadas ao contexto de ensino. Esta realidade tornou evidente, desde os primeiros momentos, que seria necessário adotar estratégias consistentes de gestão de comportamento e controlo da turma, com o objetivo de garantir um ambiente de aprendizagem positivo e funcional.

Verifiquei que os alunos com maiores níveis de capacidade motora demonstravam necessidade constante de desafio, sendo evidente que, perante tarefas que consideravam demasiado simples, rapidamente surgiam sinais de desinteresse, desmotivação, conflitos entre pares, baixa colaboração na gestão da aula e reduzida autonomia. Esta constatação

levou-me, desde cedo, a reajustar a minha abordagem pedagógica, dando maior atenção à diferenciação das tarefas. Assim, nas sessões práticas, procurei elevar o nível de complexidade de determinadas tarefas, oferecendo variantes específicas para os alunos mais avançados, garantindo que todos se sentiam devidamente desafiados. No caso de jogos lúdicos, introduzi elementos competitivos, uma vez que essa componente se revelou eficaz para manter o envolvimento dos alunos. No entanto, deparei-me também com a tendência de alguns alunos para desvirtuar os objetivos da tarefa, procurando estratégias para contornar as regras e alcançar a vitória de forma menos ética, o que exigiu um reforço sistemático dos valores associados ao *fair play* e à integridade desportiva.

“Como aspetos a melhorar saliento para o facto de recorrer a estratégias/variantes que tornam os exercícios mais estimulantes para os alunos, como por exemplo no exercício “Bola ao Capitão”, poderia ter aumentado o campo ou introduzir a regra que não pode passar ao mesmo, pois alguns alunos tinham muita facilidade.”

(Reflexão Escrita, 19 de outubro de 2024)

Em diversas situações, observei que os alunos reagem com maior prontidão e respeito às intervenções da PC, desvalorizando, por vezes, as minhas orientações. Esta realidade motivou-me a reforçar a minha assertividade e firmeza nas decisões, procurando transmitir uma postura segura, coerente e justa. Com o tempo, e após várias intervenções consistentes da minha parte e da PC, foi possível observar melhorias progressivas no comportamento da turma. Gradualmente, os alunos passaram a demonstrar maior atenção durante os momentos de instrução, com redução de conversas paralelas, maior recetividade ao feedback e atitudes mais respeitadas face às decisões tomadas. Esta mudança positiva contribuiu para o reforço da relação pedagógica, permitindo o estabelecimento de uma liderança mais eficaz e respeitada e a construção de um clima de aula mais colaborativo e produtivo.

Este processo de evolução comportamental estendeu-se igualmente às aulas de carácter teórico-prático, nas quais a turma, segundo indicação prévia da PC, tendia a manifestar comportamentos ainda mais desajustados. Tendo em consideração essa informação, procurei implementar estratégias dinâmicas de ensino, capazes de mobilizar o interesse e a participação ativa dos alunos. Recorri, entre outras abordagens, à realização

de debates sobre temas relevantes, à exploração de curiosidades relacionadas com os conteúdos programáticos, à pesquisa orientada em aula e à utilização de recursos participativos, o que potenciou um aumento da atenção, da motivação e da envolvimento dos alunos nas aulas teóricas, com níveis crescentes de participação e interação.

5.2.2. Relação Professor-Aluno

Segundo Aquino (1996), a relação entre professor e aluno assume um papel determinante, o qual uma relação pedagógica positiva aumenta significativamente a probabilidade de aprendizagem, sublinhando a importância de investir na construção de um ambiente relacional saudável e produtivo.

Um dos aspetos que mais me preocupava, aquando da atribuição de uma turma do 12.º ano de escolaridade, era a escassa diferença de idade entre mim e os alunos, que era de cerca de cinco a seis anos, sendo que, mais tarde, constatei que um dos alunos era apenas um ano mais novo do que eu. Temia que esta proximidade geracional pudesse dificultar o reconhecimento da minha autoridade enquanto professor, levando os alunos a encarar-me mais como uma colega do que como uma figura docente, o que poderia comprometer a dinâmica da relação pedagógica.

Neste contexto, adotei, numa fase inicial, uma postura mais reservada no que diz respeito à afetividade, procurando não estabelecer vínculos demasiado informais antes de consolidar o controlo da turma. No entanto, reconheço que tal postura não é característica da minha forma de estar, pois valorizo a empatia e a proximidade no relacionamento interpessoal. Assim, procurei alcançar um equilíbrio entre a necessidade de manter uma distância profissional saudável e a abertura para que os alunos se sentissem à vontade para me procurar sempre que necessário. Esta perspetiva encontra suporte em Almeida et al. (2013), que defendem que, para que a relação professor-aluno seja positiva e produtiva, deva existir uma distância pedagógica adequada, que permita o respeito mútuo e a clareza dos papéis em contexto educativo.

Ao refletir sobre o percurso realizado enquanto professor estagiário, considero que fui capaz de construir uma relação positiva e equilibrada com os alunos, alicerçada no respeito, na empatia e na consistência das minhas intervenções. Este vínculo contribuiu para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, no qual os alunos se sentiram

valorizados, escutados e motivados, sem que isso colocasse em causa o cumprimento da minha função docente ou o rigor necessário à gestão da turma.

5.2.3. Modelos Instrucionais no Ensino da EF

Segundo Metzler (2005), citado por Graça e Mesquita (2020), a noção de modelo de ensino representa um avanço concetual face às noções tradicionais de método, estratégia e estilo de ensino, por proporcionar uma abordagem mais abrangente, coerente e intencional do processo de ensino-aprendizagem. Os modelos distinguem-se por oferecerem uma visão mais integrada e sistemática da prática pedagógica, superando as perspetivas fragmentadas associadas às estratégias, procedimentos ou competências isoladas de ensino. Além disso, constituem uma evolução face à conceção mais estereotipada ou rígida dos métodos, promovendo simultaneamente maior profundidade e flexibilidade na intervenção docente. Do mesmo modo, representam uma mudança de escala e de enfoque em relação à ideia mais limitada e parcelar dos estilos de ensino, pois incorporam não apenas o "como" ensinar, mas também o "porquê" e "para quê", numa lógica intencional e contextualizada.

Importa salientar que a escolha de um determinado modelo não deve ser entendida como uma valorização hierárquica entre modelos, uma vez que cada um possui as suas próprias potencialidades, limitações e finalidades específicas. Tal como defende Metzler (2011), a aplicação dos modelos de ensino deve ser feita de forma contextualizada, atendendo às características da turma, aos objetivos da UD e à natureza dos conteúdos a lecionar. Assim, mais do que optar por um modelo considerado superior, o essencial é selecionar aquele que melhor se adequa à situação pedagógica em questão.

Desta forma, no presente capítulo, procederei à apresentação e reflexão sobre os modelos de ensino utilizados ao longo do meu EP, explicitando os critérios que fundamentaram a sua seleção, bem como a forma como foram implementados nas aulas.

Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

Ao longo do primeiro ano do MEEFEBS, através da experiência nas diferentes Didáticas Específicas, tomei maior consciência da importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem das modalidades coletivas. Esta perceção fundamentou a minha

opção pela utilização do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão ou *Teaching Games for Understanding* (TGfU), proposto por Teoldo et al. (2010).

Este modelo propõe que os alunos enfrentem problemas táticos reais, focando-se na compreensão do jogo e na tomada de decisão, e não apenas na execução técnica. Neste modelo, a aprendizagem é construída com base em perguntas do tipo “o que fazer?”, promovendo o pensamento estratégico e a leitura do jogo, ao invés de se restringir à questão “como fazer?” (Graça & Mesquita, 2020).

De acordo com Graça e Mesquita (2020), é fundamental que a situação de jogo proposta não imponha obstáculos técnicos intransponíveis para os alunos, mas que lhes permita agir de forma inteligente, ou seja, interpretar o contexto, reconhecer possibilidades de ação e atuar com intencionalidade, de acordo com os objetivos do jogo. Neste sentido, Kirk e MacPhail (2002), citados por Graça e Mesquita, (2020) defendem que as tarefas devem ser significativas e autênticas, alinhadas com a cultura de jogo, rejeitando uma dicotomia entre tática e técnica. Pelo contrário, destacam que a tomada de decisão, o pensamento estratégico e a execução eficaz são elementos centrais de uma prática competente.

Adicionalmente, acredito que este modelo potencia a motivação intrínseca, uma vez que o prazer inerente à prática do jogo é, por si só, um fator de envolvimento significativo para os alunos. Importa sublinhar que a aplicação do TGfU não se resume à realização de jogos formais, mas inclui a implementação de situações de aprendizagem que incorporam o jogo em diferentes formatos, seja ele reduzido, condicionado ou com regras adaptadas. Como referem Teoldo et al. (2010), embora o erro, em contexto real de jogo, tenha consequências imediatas e visíveis, o sucesso experienciado nesse mesmo contexto tem um impacto mais profundo e duradouro do que aquele alcançado em situações de aprendizagem fechadas ou analíticas.

A decisão de aplicar o TGfU revelou-se particularmente pertinente nas aulas do Módulo 11 – Jogos Desportivos Coletivos III, lecionado à turma do 12.º ano de escolaridade, na qual foi abordada a modalidade de voleibol. Tratava-se de um grupo de alunos com bons níveis de competência técnica e elevado perfil competitivo, o que me levou a concluir que a utilização de tarefas demasiado simples ou desprovidas de componente lúdico e estratégica não seria eficaz para potenciar o processo de ensino-aprendizagem. A implementação do modelo permitiu maximizar o tempo de

empenhamento motor, promover o foco na tarefa e canalizar a energia competitiva dos alunos de forma produtiva. Neste contexto, as minhas intervenções pedagógicas foram sobretudo realizadas através de feedbacks pontuais e ajustamentos nas situações de jogo, contribuindo para a regulação do processo de aprendizagem.

“A aplicação do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU), através de situações em contexto de jogo, revelou-se adequada e motivadora para esta turma, algo que ficou evidente nesta aula. Acredito que a utilização de exercícios focados apenas na técnica poderia gerar comportamentos desviantes e desmotivação, pelo que optei por trabalhar a técnica em situações jogadas, mantendo os objetivos definidos.”

(Reflexão Escrita, 20 de outubro de 2024)

O modelo TGfU foi igualmente aplicado nas turmas do 2.º ciclo, concretamente nas abordagens ao voleibol, basquetebol e andebol, ainda que adaptado ao respetivo nível etário e de desenvolvimento motor. Nessas aulas, optei por utilizar jogos reduzidos ou condicionados como ponto de partida, a partir dos quais era possível explorar e desenvolver aspetos técnicos específicos, sempre integrados num contexto significativo de jogo. Esta abordagem demonstrou-se eficaz na promoção do envolvimento dos alunos, enquanto permitiu trabalhar competências táticas e técnicas de forma integrada.

Modelo de Instrução Direta

Embora tenha iniciado este ano-letivo com a intenção de implementar modelos de ensino centrados no aluno, orientados por uma pedagogia ativa e transformadora, que promove a autonomia, a reflexão e a participação consciente dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, percebi desde logo que a aplicação consistente destes modelos exige condições contextuais específicas, sobretudo face à modalidade em questão. Face a essas limitações, e considerando os desafios de gestão da turma e as necessidades emergentes de eficácia na condução das aulas, optei, em determinadas situações, pela utilização do Modelo de Instrução Direta (MID).

Segundo Pereira et al. (2013), o MID é tradicionalmente o modelo mais utilizado pelos professores, sendo caracterizado por uma estrutura hierárquica e transmissiva do

saber, onde o docente assume o papel central no processo de ensino, enquanto os alunos desempenham um papel maioritariamente recetivo e reprodutivo. Este é um modelo que, apesar de pouco inovador do ponto de vista metodológico, pode revelar-se eficaz em determinados contextos, nomeadamente quando é necessário assegurar a gestão do tempo, a organização das tarefas ou a minimização de comportamentos desviantes.

Apesar de reconhecer algumas limitações pedagógicas do MID, como os baixos níveis de autonomia concedidos aos alunos, foi precisamente neste modelo que fui capaz de ter controlo da aula, assegurar a clareza das instruções e promover uma execução correta e segura dos conteúdos.

No caso da turma do 12.º ano de escolaridade, apliquei o Modelo de Instrução Direta no Módulo 12 – Ginástica III, no Módulo 14 – Dança III e no Módulo 16 – Aptidão Física: Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas III. Nos módulos 12 e 16, priorizei a organização, a segurança e a precisão técnica, sendo evidente a necessidade de intervenções mais incisivas e estruturadas, reduzindo o espaço para exploração autónoma. Assim, o MID revelou-se particularmente adequado à fragmentação dos conteúdos técnicos, permitindo uma progressiva aquisição de competências por parte dos alunos.

No âmbito do Módulo 14 – Dança III, e no contexto da atividade escolar intitulada “*Mês da Saúde Mental*”, foram adotados diferentes modelos e estilos de ensino em função dos objetivos de cada fase. Numa primeira fase, em que foi proposta aos alunos a apresentação de uma coreografia previamente estruturada, optei por recorrer ao MID, dada a sua eficácia na transmissão clara e objetiva dos conteúdos técnicos, nomeadamente na aprendizagem e memorização dos passos coreográficos. Através de uma orientação mais direta e controlada, os alunos conseguiram adquirir com sucesso os elementos necessários à apresentação, cujo resultado foi bastante positivo, tendo inclusivamente sido alvo de elogios por parte da comunidade educativa.

Posteriormente, numa segunda fase, os alunos foram desafiados a criar as suas próprias coreografias, com base em dinâmicas coreográficas, em que cada grupo idealizava e executava uma sequência original. Nesta etapa, orientei a minha intervenção segundo o estilo de ensino de Descoberta Guiada. Segundo Gomes et al. (2017), este estilo, caracteriza-se por transferir progressivamente a responsabilidade da aprendizagem para o aluno, promovendo a sua autonomia e pensamento crítico, sem que o professor

deixe de orientar e estimular o percurso cognitivo até à solução pretendida. O aluno toma decisões relativamente à resposta e, com o apoio do professor, é conduzido ao encontro da solução adequada para o problema em questão.

A aplicação deste estilo exigiu da minha parte uma adaptação da linguagem pedagógica, recorrendo predominantemente a feedbacks interrogativos, em detrimento de instruções diretivas ou interjeições. Esta abordagem revelou-se eficaz na medida em que incrementou o interesse e o envolvimento dos alunos nas tarefas, uma vez que compreendiam que era esperado deles um contributo ativo na construção da resposta, acionando o seu raciocínio e assumindo um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Verificou-se, assim, uma maior proatividade, criatividade e sentido de responsabilidade por parte dos alunos.

“(...) orientando a minha intervenção através do estilo de ensino de Descoberta Guiada, de modo a incentivar a criatividade com recurso a feedbacks interrogativos. Em alguns momentos, complementei esta abordagem fornecendo ideias, salientando parâmetros da coreografia ou dando feedback direto, o que considerei essencial para o bom desenrolar da aula. No conjunto, estas estratégias contribuíram para um clima de aula muito positivo, com os alunos empenhados, motivados e a realizar as tarefas com maior autonomia.”

(Reflexão Escrita, 12 de novembro de 2024)

De igual modo, na turma do 6.º ano de escolaridade, recorri ao MID nas aulas dedicadas à modalidade de atletismo, especialmente pela natureza específica das disciplinas abordadas e pelo meu conhecimento mais limitado relativamente a alguns conteúdos técnicos. Nestas circunstâncias, o modelo permitiu-me estruturar a intervenção de forma mais segura e confiante, assegurando uma transmissão clara e eficaz das instruções, minimizando margens de erro que poderiam comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do MID, ainda que pontual e estratégica, contribuiu para consolidar a minha intervenção pedagógica em contextos que exigiam eficiência, segurança e controlo, demonstrando que a escolha do modelo deve sempre ser orientada pelas características dos alunos, dos conteúdos e do contexto de ensino.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Na abordagem ao Módulo 12 – Ginástica III, mais concretamente nas aulas dedicadas à ginástica acrobática, optei por implementar o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Este modelo foi igualmente explorado no âmbito do Módulo 13 – Atividades de Exploração da Natureza, nomeadamente na vertente da orientação.

O MAC assenta na dinâmica de trabalho em grupo, geralmente composto por dois ou mais elementos, promovendo a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a ajuda mútua, bem como o desenvolvimento de competências sociais através da partilha de responsabilidades no seio do grupo (Silva et al., 2017). De acordo com Fonseca e Mesquita (2012), este modelo constitui uma ferramenta pedagógica valiosa, sobretudo na promoção de competências pessoais e sociais, valorizando simultaneamente as dimensões cognitiva, afetiva e social da aprendizagem, tanto em contexto escolar como desportivo.

Durante a implementação deste modelo, percebi que, embora os alunos manifestassem interesse pelas modalidades propostas, nomeadamente a ginástica acrobática e a orientação, alguns grupos revelaram inicialmente resistência à cooperação e à partilha de tarefas. Foi necessário recorrer a estratégias de motivação, como a definição de desafios concretos e metas colaborativas, de modo a estimular a participação ativa e o envolvimento de todos os elementos do grupo.

“Outro aspeto negativo observado foi a aparente falta de motivação dos alunos para a realização da atividade. Em várias ocasiões, reparei que muitos alunos realizavam o percurso a passo, demonstrando desinteresse e pouco trabalho cooperativo. Relativamente aos aspetos a melhorar, (...), será importante refletir sobre estratégias que incentivem a motivação e o entusiasmo dos alunos, para que se envolvam de forma mais ativa na aula, como por exemplo a atribuição de recompensas.”

(Reflexão Escrita, 14 de janeiro de 2025)

À medida que a UD progrediu, tornou-se evidente uma evolução positiva no comportamento e atitude dos alunos face ao trabalho cooperativo. A colaboração tornou-se mais eficaz e os momentos de interajuda mais frequentes, o que contribuiu para um clima de aula mais participativo e solidário. Esta perceção foi reforçada pelos feedbacks

dos alunos, nomeadamente comentários como “gostei muito das aulas de orientação”, que evidenciam a relevância e impacto positivo da aplicação deste modelo.

“Na aula de hoje, foi implementado um percurso de orientação no formato “score”, no qual os alunos, de forma autónoma, tinham de localizar os pontos designados. Fiquei satisfeito ao observar o entusiasmo e a motivação dos alunos, que se mostraram empenhados em alcançar o melhor desempenho possível. O recurso a fotografias nos pontos revelou-se uma estratégia eficaz, proporcionando momentos de diversão e envolvimento ao longo do percurso.”

(Reflexão Escrita, 16 de janeiro de 2025)

A utilização do MAC revelou-se ajustada ao contexto das modalidades abordadas, favorecendo não apenas a aquisição de competências específicas, mas também o desenvolvimento de atitudes de entreajuda, comunicação e responsabilidade partilhada, essenciais à formação integral dos alunos.

5.2.4. A Aula

No decurso da lecionação dos diferentes conteúdos, procurei diversificar as tarefas propostas, recorrendo a diferentes estratégias e meios para atingir os mesmos objetivos, sobretudo nos momentos de ativação geral ou quando era necessário adaptar as tarefas aos distintos níveis de competência motora existentes na turma. Esta diferenciação revelou-se particularmente importante para manter o interesse, a participação e a inclusão de todos os alunos.

No que respeita à instrução, reconheço que o grau de domínio sobre a matéria de ensino influencia diretamente a qualidade da intervenção pedagógica. Durante a prática, percebi que me sentia mais à vontade em conteúdos relacionados com desportos coletivos, apresentando mais dificuldades e inseguranças nas modalidades individuais, nomeadamente na dança, ginástica e atletismo. Esta constatação levou-me a refletir sobre a necessidade de aprofundar conhecimentos nestas áreas, não apenas do ponto de vista técnico, mas também metodológico, no sentido de garantir a construção de aulas mais dinâmicas, estruturadas e motivadoras.

A instrução foi uma das competências onde observei maior evolução ao longo do estágio. No início, tive dificuldades em transmitir a informação com clareza e brevidade, sobretudo nas aulas com a turma do 5.º ano de escolaridade, onde era notório que a extensão e complexidade do discurso comprometiam a atenção dos alunos. A elevada energia e entusiasmo destas idades obrigaram-me a ser cada vez mais conciso e estratégico, nomeadamente evitando interrupções prolongadas da atividade para dar instruções. Assim, adotei a prática de fornecer instruções direcionadas a pequenos grupos ou durante a realização da tarefa, sobretudo quando as mudanças introduzidas não eram estruturais. Esta abordagem contribuiu para um maior tempo de empenhamento motor e para uma melhor compreensão da tarefa.

“Ao longo desta aula, percebi algumas melhorias na minha capacidade de instrução, tornando-a mais clara e concisa. Mantive a estratégia de fornecer explicações individualizadas a cada grupo, o que facilitou a compreensão das tarefas e permitiu um acompanhamento mais eficaz.”

(Reflexão Escrita, 11 de março de 2025)

De igual forma, dei especial atenção à seleção de palavras-chave e critérios de êxito, promovendo a clareza, objetividade e eficácia na comunicação. Uma das estratégias que mais utilizei, que se revelou bastante eficaz, foi o recurso à demonstração. Sempre que possível, solicitei a alunos para exemplificarem os exercícios, em simultâneo com a minha explicação verbal, ou, em algumas situações, realizei eu próprio a demonstração. Esta abordagem potenciou a atenção da turma, facilitou a compreensão das tarefas e permitiu um maior sucesso por parte dos alunos.

Relativamente ao feedback, reconheço que este foi outro dos aspetos em que evolui significativamente. Numa fase inicial, concentrei-me na análise e correção dos erros, fornecendo feedback oportuno e acompanhando de perto a sua aplicação por parte dos alunos. No entanto, detetei algumas dificuldades, principalmente na identificação de erros em modalidades que não dominava tanto tecnicamente. Com o tempo, fui aperfeiçoando a minha capacidade de observação, o que me permitiu emitir intervenções mais ajustadas, claras e precisas. Procurava sempre fornecer feedbacks prescritivos e positivos, sempre com a intenção de corrigir sem desmotivar. Um exemplo típico desta

abordagem seria: “Está bom, experimenta agora levantar um pouco mais o cotovelo no remate.” Este tipo de formulação revelou-se eficaz na motivação e progressão dos alunos.

5.3. A Avaliação

A par da planificação e implementação das práticas de ensino, a avaliação constitui uma dimensão essencial na ação docente (Bento, 2003). Neste sentido, avaliar representa um dos processos mais complexos do exercício profissional docente, exigindo não apenas conhecimento técnico e científico, mas também capacidade de discernimento e de tomada de decisão, particularmente em relação às questões: “o que avaliar?” e “como avaliar?”. Como afirma Luckesi (2000), a avaliação deve ser encarada como um meio e não como um fim, estando enquadrada num modelo teórico de educação e materializada numa prática pedagógica consciente e refletida.

Enquanto professor em formação inicial, assumir o papel de avaliador revelou-se um dos maiores desafios, ocupando desde cedo um lugar central nas minhas preocupações. A necessidade de “prestar provas” relativamente à qualidade da minha intervenção docente gerou, numa fase inicial, sentimentos de insegurança e desconforto, acentuados pela exigência de conciliar o ato de ensinar com o ato de avaliar, frequentemente de forma simultânea.

Com o tempo, compreendi que avaliar vai para além de uma simples atribuição de uma nota. Trata-se de um processo contínuo de observação, análise e interpretação de evidências, traduzido numa escala geralmente numérica, que visa representar o nível de desempenho do aluno face aos objetivos definidos. Esta subjetividade inerente à avaliação foi, sem dúvida, um dos aspetos que mais me inquietou, uma vez que dependia da minha interpretação dos critérios e do conhecimento que possuía sobre os conteúdos a lecionar.

No âmbito da EF, a avaliação pode ser categorizada em três modalidades fundamentais: diagnóstica, formativa e sumativa. A Avaliação Diagnóstica (AD) foi aplicada no início de cada UD, com o objetivo de identificar o nível de desempenho dos alunos relativamente aos conteúdos específicos, permitindo, assim, delinear um planeamento adequado às suas necessidades e potencialidades. Contudo, este processo revelou-se particularmente exigente numa fase inicial, nomeadamente pela falta de

familiaridade com os alunos e pelo desconhecimento dos seus nomes, o que dificultava o registo e análise da informação recolhida. Recordo, em particular, a primeira AD realizada na turma residente, onde a gestão simultânea da aula, da observação e da avaliação exigiu de mim um esforço cognitivo intenso e um nível de concentração bastante elevado.

Acresce a isso a dificuldade relacionada com a elaboração das grelhas de avaliação diagnóstica, mesmo quando baseadas nas Aprendizagens Essenciais (AE), que definem os objetivos expetáveis por ciclo de ensino. Em determinados momentos, senti que os instrumentos preparados eram demasiado extensos, dificultando a recolha sistemática e objetiva de dados. Ainda assim, com o decorrer do ano letivo, fui ganhando confiança e fluidez neste processo, conseguindo adequar os instrumentos e tornar a observação mais eficaz (Anexo IV).

Importa referir que, em determinados módulos, dado o número limitado de horas disponíveis, foi consensual entre mim e a PC não aplicar formalmente a AD, sobretudo quando o módulo dispunha de apenas cinco aulas. Nestes casos, recorremos a informações já existentes sobre a turma e à observação informal inicial, tendo em conta o nível geral de aptidão física e motora dos alunos, para ajustar o planeamento de forma coerente e realista.

Relativamente à Avaliação Formativa (AF), esta assumiu um papel central no meu processo de ensino. Considero-a a mais relevante das três, pois permite ajustar continuamente os conteúdos e estratégias de ensino em função das aprendizagens dos alunos, como refere Carvalho (1994). Com base nesta perspetiva, adotei uma prática sistemática de registo informal, recorrendo a anotações rápidas e códigos que me ajudavam a monitorizar o desempenho dos alunos ao longo das aulas. Reconheço que nem sempre consegui avaliar todos os alunos em todas as sessões, mas este processo foi sendo aperfeiçoado, tendo atingido um nível satisfatório de sistematização e eficácia na recolha e utilização dessa informação.

Esta estratégia revelou-se fundamental para a realização das avaliações intercalares, permitindo-me sustentar decisões com base em evidências recolhidas ao longo do processo. Mais do que um registo formal, a AF foi, para mim, um instrumento de orientação pedagógica, ajudando-me a decidir quando avançar, quando consolidar e quando reformular estratégias.

Foi no âmbito da Avaliação Sumativa (AS) que experienciei maiores dificuldades, sobretudo pela responsabilidade que esta implica enquanto processo de atribuição de uma classificação final. Apesar de ter sido cuidadoso na definição dos critérios de avaliação, a aplicação prática destes estava, em muitos momentos, profundamente dependente da minha observação direta e interpretação pessoal, o que aumentava a complexidade e a exigência da tarefa (Anexo V).

No entanto, à medida que o EP progrediu, senti um crescimento significativo na minha confiança e segurança na realização da AS, muito sustentado pelo domínio progressivo dos conteúdos específicos de cada modalidade. Esta confiança foi fomentada pelas pesquisas e reflexões ao longo do ano letivo, que me permitiram desenvolver uma capacidade mais acurada de análise e observação do desempenho dos alunos. O estudo detalhado das grelhas de avaliação, bem como a compreensão dos critérios definidos em cada parâmetro, revelou-se determinante para que, nas aulas destinadas à AS, conseguisse otimizar o tempo disponível e realizar uma avaliação eficaz.

Recordo que, numa fase inicial do EP, o processo avaliativo gerava em mim receio e incerteza, especialmente no que se refere à gestão do tempo durante a aula e à atribuição de classificações objetivas e equitativas. Havia a preocupação de não conseguir observar todos os alunos com a atenção necessária, sobretudo quando os instrumentos de avaliação eram extensos e continham múltiplos critérios. Esta situação tornou-se um desafio acrescido nas primeiras avaliações, dado que implicava registar dados detalhados de todos os alunos num período limitado. Todavia, ao longo do EP, fui ajustando e aperfeiçoando os instrumentos de registo, tornando-os mais funcionais e adaptados à realidade da aula, o que se traduziu numa maior eficácia e tranquilidade no momento da avaliação. Esta capacidade de adaptação, quer ao nível do número de critérios, quer na forma como estes eram operacionalizados em aula, foi um dos progressos mais significativos que identifiquei em mim enquanto professor em formação.

“Ao longo da aula tive alguma dificuldade em avaliar todos os parâmetros que predefini para avaliar, pela vasta extensão da grelha de avaliação. Notei que à medida que ia preenchendo a grelha havia parâmetros que se interligavam e ter colocado menos parâmetros teria ajudado imenso, tornando a avaliação mais simples e intuitiva.”

(Reflexão Escrita, 5 de novembro de 2024)

Posso afirmar, com convicção, que avaliar é um processo complexo, dinâmico e altamente influenciado pelo nível de conhecimento, experiência e concepções pedagógicas do professor. Tal como refere Bento (2003), a avaliação carece de intencionalidade, rigor e fundamentação. Neste sentido, parece-me natural que diferentes professores, perante o mesmo aluno, possam atribuir classificações distintas, sendo essencial que esse processo esteja sustentado por instrumentos válidos e estratégias claras e coerentes com os objetivos definidos.

5.4. A Observação e a Reflexão

A reflexão, enquanto processo de pensamento crítico e autoavaliação sobre a ação e após a ação, constitui, segundo Bamberger e Schön (1983), um instrumento essencial na prática pedagógica. Ao longo do EP, esta revelou-se como uma ferramenta indispensável para a regulação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como para o meu próprio desenvolvimento profissional enquanto futuro professor de EF.

Paralelamente, a observação desempenhou igualmente um papel determinante. De acordo com Mesquita e Coutinho (2021), a capacidade de observar é essencial para o professor, pois permite a identificação e correção de aspetos motores, bem como de comportamentos de natureza pessoal e social. Durante o EP, recorri maioritariamente à observação direta, ou seja, realizada durante a aula, o que me possibilitou intervenções mais eficazes, fundamentadas na identificação imediata de erros ou necessidades dos alunos. Esta prática traduziu-se numa melhoria significativa na qualidade e assertividade dos feedbacks emitidos.

Ao longo do primeiro ano do MEEFEBS, foi atribuída grande importância à dimensão reflexiva, o que me marcou desde logo como algo essencial a desenvolver. A prática reflexiva revelou-se determinante para a construção de uma consciência crítica sobre as minhas decisões pedagógicas, permitindo um reajustamento contínuo das estratégias e ações em função da realidade vivida nas aulas.

Com efeito, a reflexão escrita sistemática após cada aula tornou-se um exercício recorrente e estruturante ao longo do EP (Anexo VI). Este processo permitiu-me identificar o que tinha funcionado corretamente e, portanto, merecedor de continuidade,

bem como os aspetos menos conseguidos que exigiam melhorar. A minha reflexão incidia sobre múltiplas dimensões: conteúdos lecionados, dificuldades evidenciadas pelos alunos, grau de concretização dos objetivos, gestão do tempo e da aula, entre outros.

Importa destacar o papel da PC neste processo. Através dos seus questionamentos pós-aula, fui desafiado a desenvolver uma reflexão crítica mais profunda, não apenas centrada na turma ou na aula em si, mas sobre as minhas próprias ações, decisões e intervenções pedagógicas. Este diálogo reflexivo ajudou-me a identificar fragilidades, a reconhecer progressos e a definir prioridades de melhoria.

Para além da autorreflexão, tive oportunidade de realizar observações sistemáticas e não sistemáticas às aulas dos meus colegas de NE e de outros professores experientes da escola, o que potenciou o desenvolvimento da minha própria prática. Esta componente revelou-se particularmente enriquecedora, na medida em que possibilitou uma análise externa de práticas docentes diversas, permitindo identificar estratégias eficazes, estilos de comunicação, organização de aula, gestão do tempo e metodologias de ensino distintas.

No caso das observações não sistemáticas, estas assumiram particular importância, dado que me permitiam uma análise mais global da aula, sem estar condicionado pelo registo cronometrado e detalhado de comportamentos. A ausência de uma estrutura rígida de observação favoreceu uma compreensão mais holística da dinâmica de aula, sobretudo ao nível da gestão, da comunicação e da eficácia dos momentos de instrução.

Posso afirmar que a observação e a reflexão constituíram dimensões essenciais no meu percurso formativo durante o EP. Estas permitiram-me um desenvolvimento progressivo e sustentado, sobretudo numa vertente pedagógica. Ser um professor reflexivo, atento ao que os seus alunos evidenciam e comprometido com a melhoria contínua, é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais para garantir uma EF com qualidade, significativa e promotora de desenvolvimento integral.

VI. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

6.1. Relação com a Comunidade Escolar

Ao longo do ano letivo, tornou-se evidente a importância atribuída pela escola à dinamização de atividades extracurriculares, particularmente através da atuação do DEF. Esta dimensão revelou-se altamente enriquecedora para o EP, permitindo vivenciar experiências complementares à prática letiva, bem como o desenvolvimento de competências transversais essenciais à prática docente.

Um relacionamento positivo com a comunidade escolar revelou-se fundamental para o sucesso do estágio. Importa destacar a forma calorosa e acolhedora com que fui recebido, especialmente pela PC, cuja postura facilitadora teve um papel determinante na minha integração na escola e no corpo docente. A participação nas atividades escolares e nas relações com a comunidade educativa revelou-se um pilar estruturante do meu percurso formativo. Estas interações permitiram-me compreender mais profundamente a dinâmica organizacional da escola, bem como as dimensões sociais, culturais e colaborativas que integram o contexto educativo.

6.1.1. Atividades da Escola

Como anteriormente referido, ao longo do ano letivo, participei ativamente em diversas atividades dinamizadas pelo DEF, tendo demonstrado sempre total disponibilidade e envolvimento colaborativo. Estas iniciativas revelaram-se fundamentais para a promoção de hábitos de vida saudáveis, o estímulo à prática desportiva e o reforço da identidade escolar junto dos alunos e da comunidade educativa.

No primeiro período, destaco a Semana da Aptidão Física e do Atletismo, a Semana do Andebol e a Semana do Voleibol. Estas atividades tiveram como principais objetivos promover a literacia motora, estimular o gosto pela prática desportiva e fomentar a experimentação de diferentes modalidades num contexto mais informal. Em termos operacionais, o DEF dinamizou as instalações desportivas, permitindo aos professores de EF a substituição das aulas regulares por torneios intra e interturmas, proporcionando aos alunos uma vivência desportiva distinta e mais envolvente. Este tipo de estratégias permite não só diversificar o processo de ensino-aprendizagem, como

também contribuir para a criação de uma cultura desportiva escolar, dificilmente alcançável unicamente no contexto das aulas curriculares.

Ainda no primeiro período, saliento a realização do Corta-Mato Escolar, atividade de larga escala coordenada pelo DEF e realizada no Jardim de Santa Luzia. Esta foi a primeira experiência de envolvimento direto com a comunidade escolar fora do recinto escolar, permitindo-me contactar com uma dimensão distinta da prática pedagógica. A ampla participação e o entusiasmo dos alunos evidenciaram o impacto formativo desta iniciativa, não apenas no domínio da aptidão física, mas também ao nível da interação social, da resiliência, do espírito competitivo saudável e da coesão escolar.

Destaco ainda a participação da minha turma residente na atividade titulada como “*Mês da Saúde Mental*”, atividade que consistiu na apresentação de uma coreografia coletiva, desenvolvida em conjunto com a PC, e apresentada publicamente durante um intervalo escolar. Esta experiência revelou-se positiva, não só pelo envolvimento ativo dos alunos, mas também pela forma como o movimento e a expressão corporal funcionaram como ferramentas de inclusão, expressão emocional e sensibilização social. A adesão e entusiasmo dos alunos reforçaram a importância de uma EF que vá além da técnica e do desempenho, promovendo também o bem-estar e a dimensão humana do ensino.

No segundo período, destaco o Torneio Interturmas de Futsal, uma das atividades mais impactantes do ano letivo. A forte adesão por parte da comunidade escolar e o entusiasmo vivido dentro e fora do campo tornaram esta iniciativa um marco desportivo e social, permitindo vivenciar valores como o *fair-play*, o respeito e a solidariedade, enquanto se reforçaram os laços entre os diversos intervenientes educativos.

No terceiro período, participei em duas atividades particularmente marcantes: a Semana do Mar e o Festival da Levada (Anexo VII). Estas proporcionaram experiências enriquecedoras fora do contexto formal de ensino, promovendo a atividade física e o espírito de grupo. No caso do Festival da Levada, o NE, em articulação com os estagiários da Universidade da Madeira e com o DEF, assumiu a responsabilidade pela organização da atividade. Esta experiência destacou-se pelo trabalho colaborativo e pela partilha de ideias, bem como pelo sucesso da atividade junto dos alunos. A articulação com os diferentes elementos educativos foi essencial para garantir a qualidade da experiência e revelou-se uma mais-valia formativa para todos os envolvidos, contribuindo

significativamente para o desenvolvimento de competências organizacionais, de liderança e de trabalho em equipa.

Posso afirmar com convicção que este EP as atividades escolares extracurriculares assumem um papel fundamental na formação integral dos alunos, proporcionando vivências significativas que não são replicáveis no contexto exclusivo das aulas de EF. A escola que me acolheu revelou-se um exemplo de boas práticas nesta área, demonstrando uma forte valorização da dimensão experiencial, social e cultural da EF, com um DEF empenhado em potenciar todas as suas valências formativas.

6.2.2. Desporto Escolar

O meu contributo no âmbito da dinamização do Desporto Escolar concretizou-se na modalidade de badminton, com a participação de alunos maioritariamente inscritos no 8.º ano de escolaridade. A minha intervenção centrou-se, essencialmente, no apoio ao professor responsável pela modalidade, assumindo um papel de coadjuvação e colaboração na Festa do Desporto Escolar.

A escolha desta modalidade prendeu-se com dois fatores principais: por um lado, a vontade de me desafiar num contexto pouco familiar, tendo em conta que, apesar do meu interesse pelo badminton, nunca tinha assumido responsabilidades na sua dinamização; por outro lado, a relevância e a adesão significativa que esta modalidade assume na região, sendo notório o elevado número de alunos envolvidos nas escolas participantes, o que valoriza ainda mais o seu papel neste contexto.

Esta experiência revelou-se profundamente enriquecedora sob várias perspetivas. Permitiu-me, em primeiro lugar, vivenciar o Desporto Escolar a partir de uma nova perspetiva, distinta da de praticante, experienciando os desafios associados à logística, organização e gestão dos jogos, bem como à responsabilidade que advém do acompanhamento de alunos em contexto competitivo. Para além disso, constituiu uma excelente oportunidade para alargar a minha cultura desportiva, tanto através das interações com o professor responsável, que partilhou comigo o seu conhecimento da modalidade, como pelas responsabilidades práticas que fui assumindo ao longo da atividade.

VII. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O IMPACTO DA AUTOESTIMA NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO NAS AULAS DE EF

Resumo

O principal propósito deste estudo consistiu perceber o impacto da autoestima na motivação dos alunos do ensino secundário nas aulas de EF. A questão ganha relevância pois, durante a adolescência, tanto a autoestima como a motivação assumem um papel central no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Para a realização desta componente de investigação, foram inquiridos 181 estudantes, com idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos, de ambos os sexos. Para a recolha dos dados foram utilizados dois instrumentos validados para a população portuguesa: a *Rosenberg Self-Esteem Scale* e o *Self-Determination Continuum*. Os resultados indicaram que, em média, os alunos apresentaram níveis moderados de autoestima, mas revelaram sobretudo uma motivação mais autónoma, com destaque para a motivação intrínseca e a motivação extrínseca - regulação identificada. A análise estatística apontou para correlações positivas entre autoestima e motivação intrínseca, bem como entre autoestima e motivação extrínseca - regulação identificada. Em contrapartida, registou-se uma correlação negativa entre autoestima e motivação extrínseca - regulação introjetada. Já em relação à regulação externa e à amotivação, não se verificaram associações relevantes. Conclui-se que alunos com maior autoestima tendem a envolver-se nas aulas de EF de forma mais autónoma, motivados pelo prazer da atividade ou pela perceção da sua importância. Estes resultados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a perceção de competência e o sentido de pertença, elementos fundamentais para potenciar a motivação e o desenvolvimento saudável dos jovens, com adesão a estilos de vida saudáveis.

PALAVRAS-CHAVE: AUTOESTIMA; MOTIVAÇÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO SECUNDÁRIO; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Abstract

The main purpose of this study was to understand the impact of self-esteem on the motivation of secondary school students in Physical Education (PE) classes. This issue gains particular relevance since, during adolescence, both self-esteem and motivation play a central role in personal, social, and cognitive development. To conduct this research component, 181 students of both sexes, aged between 14 and 21 years, were surveyed. Data collection relied on two instruments validated for the portuguese population: the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Self-Determination Continuum. The results indicated that, on average, students presented moderate levels of self-esteem but predominantly displayed a more autonomous form of motivation, with particular emphasis on intrinsic motivation and extrinsic motivation – identified regulation. Statistical analysis revealed positive correlations between self-esteem and intrinsic motivation, as well as between self-esteem and extrinsic motivation – identified regulation. Conversely, a negative correlation was found between self-esteem and extrinsic motivation – introjected regulation. No significant associations were observed with external regulation or amotivation. It can therefore be concluded that students with higher self-esteem tend to engage in PE classes in a more autonomous manner, motivated either by the enjoyment of the activity itself or by the recognition of its importance. These findings reinforce the need for pedagogical practices that foster autonomy, perceived competence, and a sense of belonging—key elements for enhancing motivation and promoting the healthy development of young people, alongside the adoption of active and healthy lifestyles.

PALAVRAS-CHAVE: SELF-ESTEEM; MOTIVATION; PHYSICAL EDUCATION; SECONDARY EDUCATION; SELF-DETERMINATION THEORY

1. Introdução

A adolescência caracteriza-se por um período marcado de mudanças intensas, não apenas a nível físico, mas também no plano emocional, cognitivo e social. Nesta fase, os jovens procuram afirmar-se, construir a sua identidade e lidar com novas exigências tanto a nível pessoal como no contexto escolar. Desta forma, é neste processo que a autoestima e a motivação assumem um papel fundamental, influenciando a forma como os alunos encaram os desafios escolares e se envolvem nas diferentes disciplinas. A EF assume um papel central neste processo, não só pela sua função na promoção da atividade física e da saúde, constitui um espaço privilegiado de interação social e de desenvolvimento de competências pessoais.

A autoestima pode ser entendida como a avaliação subjetiva que o indivíduo faz do seu próprio valor (Rosenberg, 1965; Sbicigo, 2010), influenciando na forma como os jovens percecionam as suas capacidades, estabelecem metas e enfrentam desafios. Níveis elevados de autoestima traduz-se em sentimentos de confiança, autovalorização e aceitação das próprias limitações (Mosquera & Stobäus, 2006), sendo apontada como fator protetor em múltiplos contextos, incluindo o educativo. Por outro lado, níveis reduzidos de autoestima estão frequentemente associados a desmotivação, insegurança e dificuldades de adaptação escolar (Sánchez & Barrón, 2003, citado por Sbicigo et al., 2010).

A motivação, enquanto impulso que orienta o comportamento humano (Mendes et al. 2015), desempenha também um papel determinante no envolvimento dos alunos nas aulas de EF. A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) oferece um enquadramento fundamental para compreender os diferentes níveis de motivação, desde a motivação intrínseca, sustentada pelo prazer e interesse na atividade, até às formas de motivação extrínseca, reguladas por fatores externos, e à amotivação, caracterizada pela ausência de intenção ou interesse. Dentro desse espetro, esta teoria distingue quatro tipos de regulação extrínseca: integrada, identificada, introjetada e externa, onde estas formas variam consoante o grau de controlo percebido e a sensação de autonomia do sujeito (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Neste contexto, importa compreender em que medida a autoestima influencia os diferentes tipos de motivação em contexto escolar, em particular nas aulas de EF. Assim, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar a relação entre a

autoestima e a motivação em alunos do ensino secundário, procurando identificar como estes fatores se articulam e contribuem para a participação ativa dos adolescentes na disciplina.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Autoestima

De acordo com Sbicigo et al. (2010), a autoestima tem sido amplamente estudada no ramo da psicologia, sendo considerada um conceito multidimensional e central para a compreensão do comportamento humano. Esta pode ser definida como a avaliação subjetiva que o indivíduo realiza sobre o seu próprio valor, refletindo-se numa atitude positiva ou negativa relativamente a si mesmo (Rosenberg, 1965). Esta avaliação envolve sentimentos de competência, adequação e valorização pessoal, influenciando a forma como o sujeito se posiciona perante o mundo, estabelece metas e lida com os desafios do quotidiano (Bednar & Peterson, 1995, citado por Sbicigo et al., 2010).

Rosenberg (1965) define a autoestima como um componente do autoconceito, o qual é entendido como o conjunto global de pensamentos e sentimentos que o indivíduo desenvolve em relação a si próprio. A autoestima, nesse enquadramento, representa a valoração subjetiva do self, ou seja, a orientação emocional, que tanto pode ser positiva ou negativa, do indivíduo relativamente à sua autoimagem.

Segundo Gravito (2007), autores como Weiss (1993) e Fox (1998) referem que a autoestima foi, durante muito tempo, abordada como uma dimensão unidimensional, representando a perceção global do valor pessoal. Contudo, abordagens mais recentes, nomeadamente de orientação behaviorista, passaram a considerar a autoestima como um dos elementos constituintes do autoconceito, estando diretamente relacionada com a avaliação de características específicas do indivíduo. Tal mudança de paradigma permitiu compreender a autoestima não apenas como uma construção interna, mas também como um fenómeno influenciado por fatores sociais e culturais (Aprile & Schultheisz, 2013).

A adolescência é apontada como um período crítico para a construção da autoestima, devido às transformações físicas, cognitivas e emocionais características dessa fase (Aprile & Schultheisz, 2013). Durante este processo, o jovem confronta-se com normas sociais, valores e padrões externos, a partir dos quais internaliza crenças e sentimentos que moldarão o seu julgamento pessoal. Os valores introjetados, os modelos que escolhe seguir e a forma como lida com as suas próprias diferenças tornam-se elementos centrais na construção de uma autoestima mais sólida ou, pelo contrário, mais fragilizada.

Uma autoestima saudável traduz-se em sentimentos de autoconfiança, reconhecimento das próprias qualidades, aceitação das suas limitações e capacidade para estabelecer relações interpessoais positivas (Mosquera & Stobäus, 2006). Pelo contrário, uma autoestima fragilizada está frequentemente associada a sentimentos de inferioridade, evitamento social, e até mesmo a quadros de ansiedade e comportamentos antissociais. O impacto negativo de uma autoestima baixa pode manifestar-se em diversos contextos, tanto no académico, profissional ou relacional, afetando significativamente o bem-estar psicológico (Sánchez & Barrón, 2003, citado por Sbicigo et al., 2010).

Segundo Aprile e Schultheisz (2013), importa ainda distinguir os conceitos correlatos de autoconceito e autoimagem. O autoconceito diz respeito à percepção geral que o indivíduo tem de si próprio, enquanto a autoestima se refere ao valor que atribui a essa percepção. Já a autoimagem corresponde à forma como o sujeito se vê física e psicologicamente, incluindo as suas capacidades, atitudes e traços de personalidade (Sbicigo et al., 2010). Trata-se de uma construção que resulta da interação entre a percepção interna e as experiências externas, funcionando como um mecanismo adaptativo e regulador do comportamento. A interdependência entre autoestima, autoconceito e autoimagem é particularmente relevante em contextos educativos, desportivos ou serviços de apoio psicossocial.

2.2. Motivação

Segundo Mendes et al. (2015), a motivação constitui um dos fatores determinantes do comportamento humano, influenciando diretamente a forma como os indivíduos agem, pensam e se relacionam com os seus objetivos. O motivo pode ser entendido como um impulso que conduz à ação, sendo este impulso suscetível de ter origem interna ou externa (Chiavenato, 1999, citado por Mendes et al., 2015). Assim, o comportamento de uma pessoa não é aleatório, mas orientado pelas suas crenças, pensamentos e, sobretudo, pelos motivos que sustentam essas crenças, entrando-se, nesse caso, no domínio específico da motivação.

De salientar que os indivíduos não respondem de forma homogénea aos estímulos motivacionais, ou seja, cada ser humano possui necessidades, valores e padrões comportamentais próprios, o que conduz a diferentes formas de agir e a distintos níveis de empenho na concretização dos objetivos (Chiavenato, 1999, citado por Mendes et al.,

2015). Por conseguinte, esta individualidade reflete-se no modo como cada pessoa se envolve nas suas tarefas, nos objetivos que estabelece e na energia que despende para os alcançar.

Braghirolli et al. (2001), citado por Pizani et al. (2016), referem que um comportamento motivado se caracteriza pela energia direcionada para a obtenção de um objetivo ou de uma meta previamente definida. Para uma compreensão dos determinantes dessa motivação, vários investigadores têm recorrido à Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985). Esta teoria entende a motivação como um continuum, que se estende da ausência total de motivação (amotivação), passando por formas de motivação extrínseca, até à motivação intrínseca, considerada a mais autodeterminada. De acordo com este modelo, a motivação não é vista de forma dicotómica, ou seja, a intrínseca *versus* extrínseca, mas sim como um espectro de autodeterminação, permitindo uma análise mais rica e precisa das razões pelas quais os indivíduos se envolvem em determinadas atividades (Deci & Ryan, 1985).

A Teoria da Autodeterminação revela-se, assim, particularmente útil em contextos educativos, tal como a EF, permitindo não apenas compreender os mecanismos motivacionais dos alunos, mas também criar ambientes mais propícios ao seu envolvimento e à promoção de comportamentos sustentados. Esta valoriza o papel dos contextos sociais na facilitação da motivação autodeterminada, reforçando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a autonomia, promovam a competência e incentivem a relação interpessoal positiva.

Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca é reconhecida como uma das formas mais puras e autodeterminadas de motivação humana. De acordo com Vallerand et al. (1987), citado por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), este tipo de motivação pode ser definido através de duas manifestações principais: a participação voluntária numa atividade sem recompensas externas aparentes e o envolvimento com base no prazer, interesse ou satisfação que essa atividade proporciona. Neste sentido, os comportamentos intrinsecamente motivados são caracterizados por uma orientação para a realização pessoal, o desafio e o desenvolvimento interno, sendo comuns em contextos recreativos ou de lazer (Ntoumanis, 2001).

Este tipo de motivação surge da satisfação de três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e relacionamento social (Deci & Ryan, 1985). Quando os indivíduos percebem que são competentes face às exigências do contexto e sentem que têm controlo sobre as suas ações, a motivação intrínseca tende a emergir de forma natural.

A importância da motivação intrínseca é particularmente evidente em contextos educativos, nomeadamente no ensino da EF. Neste domínio, verifica-se que a sua presença está associada a um maior envolvimento nas aulas, bem como a uma maior predisposição para a prática desportiva fora do contexto escolar (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Motivação Extrínseca

De acordo com Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), a motivação extrínseca refere-se à realização de uma atividade com o objetivo de alcançar recompensas externas ou evitar punições, não estando, portanto, associada ao prazer ou interesse pela própria atividade. Este tipo de comportamento é orientado por metas externas, sendo a atividade executada como meio para atingir um fim (Deci & Ryan, 1985). Ntoumanis (2001) acrescenta que a diversidade de recompensas e benefícios procurados evidencia a natureza multidimensional da motivação extrínseca.

Esta forma de motivação manifesta-se em situações em que os indivíduos valorizam mais os resultados da ação do que a ação em si (Ntoumanis et al., 2004, citado por Pizani et al., 2016). Assim, caso os estímulos externos (como prémios, reconhecimento ou pressão de prazos), sejam retirados, a motivação tende a diminuir, uma vez que não existe interesse intrínseco que sustente o envolvimento. Este tipo de comportamento é, por isso, muitas vezes considerado menos sustentável ao longo do tempo.

A Teoria da Autodeterminação propõe que a motivação extrínseca se distribui ao longo de um continuum, do mais ao menos autodeterminado, o que permite uma compreensão pormenorizada das suas várias formas de regulação (Deci & Ryan, 1985). Dentro desse espetro, distinguem-se quatro tipos de regulação extrínseca: integrada, identificada, introjetada e externa. Estas formas variam consoante o grau de controlo percebido e a sensação de autonomia do sujeito. Quanto mais controlado for o

comportamento por fatores externos, menor será o sentimento de autodeterminação, afastando-se da expressão autêntica do self (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Motivação Extrínseca – Regulação Integrada

A regulação integrada representa o nível mais elevado de autodeterminação dentro do espectro da motivação extrínseca proposto pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985). Embora continue a ser uma forma de motivação extrínseca, é considerada a mais autónoma das formas extrínsecas de regulação, pelo que o indivíduo reconhece a importância e utilidade da atividade para os seus valores, objetivos e identidade pessoal. A ação é percebida como alinhada com o seu autoconceito e contribui para a coerência interna e o desenvolvimento do self (Ntoumanis, 2001). Assim, a decisão de agir não é imposta por fatores externos imediatos, mas surge de uma escolha consciente e refletida sobre o papel da atividade na construção de um projeto pessoal de vida.

Por exemplo, alunos que participam nas aulas de EF por compreenderem o seu contributo para um estilo de vida saudável estão a agir com base numa regulação integrada. Neste caso, o comportamento é motivado por um sentido de utilidade que transcende o momento da atividade, estando integrado numa visão mais ampla dos próprios objetivos pessoais e da identidade que desejam desenvolver.

Motivação Extrínseca – Regulação Identificada

A regulação identificada situa-se num nível intermédio de autodeterminação no continuum da motivação extrínseca. Embora o comportamento não surja do prazer inerente à própria atividade, existe uma aceitação consciente do seu valor e dos seus benefícios, o que confere à ação um certo grau de autonomia (Deci & Ryan, 1985). Nesta forma de regulação, o indivíduo reconhece a importância da atividade para os seus objetivos pessoais, mesmo que ela não lhe proporcione satisfação imediata (Ntoumanis, 2001). Assim, a ação é vivida mais como algo que “se quer fazer” do que algo que “se deve fazer”, refletindo uma motivação autónoma, mas ainda não totalmente integrada na identidade pessoal.

De acordo com Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), com este tipo de motivação manifesta-se, por exemplo, quando alguém se envolve em atividade física com

a intenção de melhorar a condição física, prevenir doenças, perder peso ou melhorar a aparência. Nestas situações, o comportamento é orientado por um objetivo valorizado internamente, mas não necessariamente por gosto pela atividade em si. Assim, embora não existam pressões externas diretas, o envolvimento ocorre porque a ação é percebida como um meio necessário para alcançar um fim desejado (Standage et al., 2003, citado por Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada

Segundo Ntoumanis (2001), a regulação introjetada corresponde a uma forma de motivação extrínseca em que o comportamento é influenciado por pressões internas, como sentimentos de culpa, ansiedade ou a necessidade de reconhecimento social. Ao contrário das formas mais autodeterminadas de motivação, nesta o indivíduo age não por identificação com os objetivos da atividade, mas por um imperativo interno de cumprir com certas exigências percebidas como impostas, ainda que de forma interiorizada.

Deci e Ryan (1985), afirmam que esta forma de regulação se distingue por ser mais afetiva do que cognitiva, envolvendo a tentativa de resolução de conflitos internos, como o dilema entre fazer ou não fazer determinada tarefa. A ação decorre, assim, de uma pressão psicológica sentida internamente, sem que haja verdadeira autodeterminação ou liberdade de escolha.

Um exemplo claro desta forma de regulação ocorre quando um estudante estuda para um exame não por vontade própria ou por interesse na matéria, mas para evitar a culpa associada a um mau resultado. O comportamento é funcional, mas motivado por um medo de fracasso, punição ou desapontamento, e não por uma escolha livre (Pelletier et al., 1995, citado por Pizani et al., 2016).

Motivação Extrínseca – Regulação Externa

A regulação externa representa o nível mais baixo de autodeterminação no continuum da motivação extrínseca, sendo considerada a forma menos autónoma de autorregulação comportamental (Deci & Ryan, 1985). Esta caracteriza-se pela influência direta de fatores externos, como recompensas, ameaças ou punições, sendo o

comportamento executado com o objetivo de satisfazer exigências impostas por outros, e não por escolha própria (Ntoumanis, 2001).

Na regulação externa, o controlo do comportamento provém claramente do exterior, sendo comum em fases iniciais do desenvolvimento humano, quando a autonomia pessoal ainda está pouco desenvolvida. Neste sentido, este tipo de motivação é próximo da conceção tradicional de motivação extrínseca como um constructo unidimensional, centrado em recompensas e incentivos externos (Standage et al., 2003, citado por Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

No contexto desportivo, por exemplo, um atleta pode envolver-se numa modalidade não por prazer ou interesse pessoal, mas para agradar ao treinador, conquistar reconhecimento social ou obter compensações financeiras. Da mesma forma, em contexto escolar, um aluno pode estudar com o objetivo de obter boas notas, ser distinguido como o melhor da turma ou garantir uma bolsa de estudo, procurando satisfazer expectativas externas ou evitar consequências negativas. De acordo com Pizani et al. (2016), a ausência de autodeterminação, aliada à dependência de reforços externos, pode comprometer a motivação duradoura e a interiorização de valores ou objetivos pessoais.

Amotivação

A amotivação representa o ponto mais extremo da ausência de autodeterminação no continuum motivacional, distinguindo-se claramente tanto da motivação intrínseca como da extrínseca. De acordo com Deci e Ryan (1985), esta caracteriza-se pela falta de intenção, ausência de controlo pessoal sobre o comportamento e inexistência de perceção de ligação entre as ações realizadas e os seus resultados. O indivíduo amotivado não encontra razões para agir, nem intrínsecas (prazer ou interesse), nem extrínsecas (recompensas ou metas), refletindo assim uma ausência completa de motivação regulada.

Esta condição psicológica está associada a sentimentos de ineficácia e desvalorização da tarefa, traduzindo-se frequentemente numa perceção de que o esforço realizado não produzirá qualquer efeito significativo. Neste contexto, o sujeito sente que não possui controlo sobre o seu comportamento, o que resulta numa postura passiva e descomprometida (Biddle, Chatzisarantis et al., 2001, citado por Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Segundo Pizani et al. (2016), um aluno que não reconhece qualquer sentido ou utilidade na participação nas aulas de EF, é provável que apresente baixa assiduidade ou uma atitude de presença meramente obrigatória, sem envolvimento ativo. Desta forma, a ausência de autodeterminação compromete seriamente o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem e a adesão a estilos de vida saudáveis.

3. Metodologia

3.1. Grupo de Estudo

No presente estudo, participaram alunos do ensino secundário da EBSAAS, tendo sido inquiridos 181 jovens, dos quais 99 eram do sexo masculino (54,7%) e 82 do sexo feminino (45,3%). As idades dos inquiridos variaram entre os 14 e os 21 anos ($M = 16,60$, $DP = 1,19$). Relativamente à prática desportiva fora do contexto escolar, 46 alunos (26%) afirmaram ser atletas federados em diferentes modalidades, 53 (29%) afirmaram praticar desporto regularmente, mas de forma não federada, e os restantes 82 alunos (45%) indicaram não praticar qualquer desporto extracurricular.

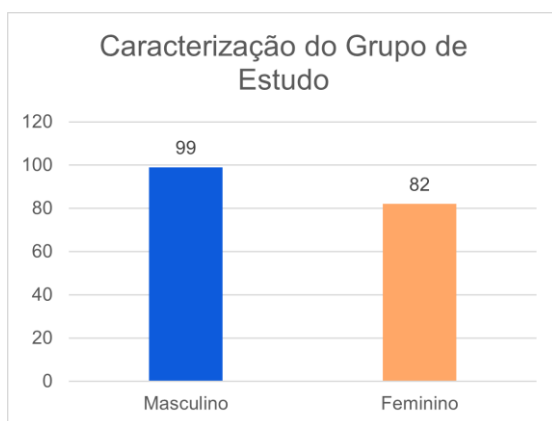


Figura 2: Caracterização do Grupo de Estudo.

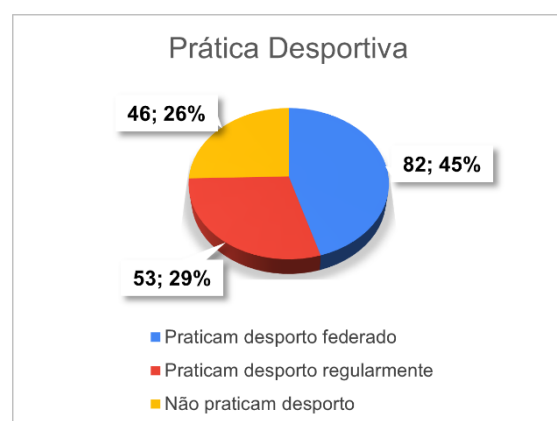


Figura 1: Prática Desportiva.

3.2. Instrumentos Utilizados para Recolha de Dados

Para a concretização dos objetivos deste estudo, foram utilizados dois questionários: a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Escala de Autoestima de Rosenberg) e o *Self-Determination Continuum* (Continuum da Autodeterminação).

Rosenberg Self-Esteem Scale

O primeiro questionário utilizado corresponde à *Rosenberg Self-Esteem Scale*, tradução e adaptação da versão original de Rosenberg (1989) realizada por Pechorro et al. (2011). Este instrumento é composto por 10 itens que visam avaliar a perceção subjetiva do indivíduo relativamente a si próprio, incidindo especificamente sobre

sentimentos de autovalorização, autoaceitação e autoconfiança. A resposta a cada item é dada através de uma escala do tipo Likert de quatro pontos, variando entre 0 (“Discordo fortemente”) e 3 (“Concordo fortemente”). Importa salientar que cinco dos itens (itens 2, 5, 6, 8 e 9) apresentam formulação inversa, ou seja, itens reversíveis. A pontuação na escala varia entre 0 e 30, sendo que pontuações elevadas na escala indicam níveis mais altos de auto-estima e vice-versa.

Self-Determination Continuum

O segundo questionário utilizado corresponde ao *Self-Determination Continuum*, tradução e adaptação da versão original de Goudas et al. (1994) realizada por Fernandes & Vasconcelos-Raposo (2005). Este instrumento é constituído por 20 itens, organizados em cinco subescalas distintas, cada uma composta por quatro itens: motivação intrínseca (MI), motivação extrínseca por regulação identificada (MERID), motivação extrínseca por regulação introjetada (MERIN), motivação extrínseca por regulação externa (MERE) e amotivação (AMOT). A resposta a cada item é dada através de uma escala do tipo Likert com sete pontos, variando entre 1 (“Discordo plenamente”) e 7 (“Concordo plenamente”). Este instrumento permite avaliar os diferentes tipos de motivação segundo o grau de autodeterminação percebido pelo indivíduo, em consonância com os princípios da Teoria da Autodeterminação.

3.3. Procedimentos de Recolha de Dados

Após os participantes serem devidamente informados acerca dos objetivos do estudo e do respetivo consentimento informado, procedeu-se à recolha dos dados por meio da plataforma *Google Forms*. Esta etapa foi realizada de forma presencial, no início ou no final da aula de EF, conforme a disponibilidade da turma e em coordenação com o respetivo professor responsável.

O acesso ao questionário foi feito através da leitura de um código QR, assegurando-se, desde logo, o anonimato das respostas. Foi ainda reforçado junto dos participantes que não existiam respostas certas ou erradas, apelando-se à honestidade e sinceridade no preenchimento dos itens.

Durante o preenchimento, sempre que surgiam dúvidas, os alunos foram encorajados a esclarecê-las, sendo desaconselhado qualquer pedido de ajuda entre colegas, por forma a evitar influências externas nas respostas.

3.4. Análise Estatística

Concluída a recolha da informação, os dados foram exportados para a aplicação Microsoft Office Excel, com o objetivo de estruturar a base de dados. Para caracterizar o grupo de estudo, recorri ao IBM SPSS Statistics (versão 31), no sistema operativo Windows, realizando-se uma análise exploratória dos dados. Inicialmente, procedi à preparação da base de dados, com a criação das subescalas dos construtos avaliados. Na Escala de Autoestima de Rosenberg, os itens reversos foram recodificados para garantir a consistência da pontuação.

Seguidamente, efetuei uma análise descritiva, incluindo estatísticas das variáveis numéricas, frequências das categorias, bem como médias e desvios-padrão das variáveis independentes.

Para examinar as relações entre variáveis contínuas, calculei correlações de Pearson, avaliando-se em particular a associação entre autoestima e motivação. Quando significativo ($p < 0.05$), recorreu-se ao teste post hoc de Games-Howell.

Em todas as análises considerou-se um nível de significância de $p < 0.05$

4. Resultados

A Tabela 1 reúne a estatística descritiva da amostra, composta por 181 participantes, onde são evidenciadas a idade e demais variáveis em análise. A idade varia entre os 14 e os 21 anos, com uma média de idade de 17 anos ($M = 16,60$; $DP = 1,20$).

No que respeita às dimensões da motivação, a motivação intrínseca ($M = 5,15$; $DP = 1,34$) e a motivação extrínseca – regulação identificada ($M = 5,32$; $DP = 1,37$) apresentaram as médias mais elevadas. Seguiram-se a motivação extrínseca – regulação externa ($M = 4,42$; $DP = 1,66$) e a motivação extrínseca – regulação introjetada ($M = 3,95$; $DP = 1,45$), cujos valores se situaram numa faixa intermédia. Por outro lado, a amotivação registou a média mais baixa ($M = 2,26$; $DP = 1,42$), indicando que, de forma geral, os participantes apresentaram níveis reduzidos de ausência de motivação para a EF.

Relativamente à autoestima, observou-se uma média de 2,26 ($DP = 0,59$), situando-se entre os valores mínimo de 0,60 e máximo de 3,00, o que sugere um nível global de autoestima moderado entre os alunos.

Tabela 1: Análise Descritiva das Variáveis em Estudo.

	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Idade	181	14	21	16,60	1,20
Motivação Intrínseca	181	1,00	7,00	5,15	1,34
Motivação Extrínseca - Regulação Identificada	181	1,00	7,00	5,32	1,37
Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada	181	1,00	7,00	3,95	1,45
Motivação Extrínseca - Regulação Externa	181	1,00	7,00	4,42	1,66
Amotivação	181	1,00	7,00	2,26	1,42
Autoestima	181	0,60	3,00	2,26	0,59

Na Tabela 2 apresentam-se os resultados da correlação de Pearson entre a autoestima e os diferentes tipos de motivação incluídos no estudo. A análise revelou que a Autoestima apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a motivação intrínseca ($r = 0,270$; $p < 0,01$), indicando que, na amostra analisada, níveis mais elevados de autoestima se associam a níveis mais elevados de motivação intrínseca.

Verificou-se igualmente uma correlação positiva e significativa entre a autoestima e a motivação extrínseca – regulação identificada ($r = 0,152$; $p < 0,05$). Em contrapartida, a correlação entre a autoestima e a motivação extrínseca – regulação introjetada apresentou um valor negativo e estatisticamente significativo ($r = -0,185$; $p < 0,05$).

Por sua vez, as correlações entre a autoestima e a motivação extrínseca – regulação externa ($r = -0,129$) e entre a autoestima e a amotivação ($r = -0,113$) não atingiram significância estatística ($p \geq 0,05$). Apesar de os coeficientes serem ligeiramente negativos, não se verificou evidência suficiente para concluir a existência de uma relação estatisticamente relevante entre estas variáveis na amostra estudada.

Em termos de magnitude, as correlações significativas observadas são consideradas fracas, mas indicam associações consistentes entre a autoestima e a motivação intrínseca, a regulação identificada e a regulação introjetada. As restantes correlações, não significativas, sugerem ausência de associação linear relevante entre a autoestima e a regulação externa ou a amotivação na amostra analisada.

Tabela 2: Relação entre Autoestima e os Diferentes Tipos de Motivação.

Variável (Motivação)	r (Correlação)	p (Significância)
Motivação Intrínseca	0,270	0,01
Motivação Extrínseca - Regulação Identificada	0,152	0,05
Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada	-0,185	0,05
Motivação Extrínseca - Regulação Externa	-0,129	- (não significativa)
Amotivação	-0,113	- (não significativa)

5. Discussão de Resultados

Os resultados obtidos no presente estudo permitem compreender de forma mais aprofundada a relação entre a autoestima e os diferentes tipos de motivação no contexto das aulas de EF no ensino secundário.

De um modo geral, foi possível verificar que as médias mais elevadas corresponderam à motivação intrínseca ($M = 5,15$; $DP = 1,34$) e à motivação extrínseca – regulação identificada ($M = 5,32$; $DP = 1,37$), pelo que é possível averiguar que os alunos tendem a participar nas aulas não apenas pelo prazer e interesse inerentes à prática da desportiva, mas também pela satisfação que essa atividade proporciona e pela formação pessoal. A predominância de níveis elevados de motivação intrínseca e de regulação identificada revela que os alunos valorizam as aulas de EF de forma consciente e integrada nos seus objetivos pessoais, o que é consistente com os estudos de Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) e de Ntoumanis (2001), que destacam a importância de contextos educativos que favoreçam a autonomia, a perceção de competência e a pertença social.

Por outro lado, a amotivação registou a média mais baixa ($M = 2,26$; $DP = 1,42$), o que indica uma reduzida ausência de motivação entre os inquiridos. Este dado é particularmente relevante, uma vez que níveis elevados de amotivação estão frequentemente associados a perceções de ineficácia, desinteresse e ausência de envolvimento ativo (Biddle, Chatzisarantis et al., 2001, citado por Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). A baixa prevalência desta dimensão sugere, portanto, que os alunos, no seu conjunto, reconhecem algum valor e significado na disciplina de EF o que pode estar relacionado com práticas pedagógicas que promovem a participação e a perceção de competência (Pizani et al., 2016).

No que se refere à autoestima, a média global situou-se em 2,26 ($DP = 0,59$), o que indica níveis moderados na amostra estudada. A literatura aponta a adolescência como um período crítico para a construção da autoestima, devido às intensas transformações físicas, cognitivas e emocionais (Aprile & Schultheisz, 2013). Neste sentido, os resultados obtidos são consistentes com a ideia de que, durante este período crítico de construção da autoestima, os jovens oscilam entre sentimentos de autoconfiança e momentos de insegurança, o que se reflete em níveis medianos de valorização pessoal (Sbicigo et al., 2010; Mosquera & Stobäus, 2006).

Com base na análise correlacional entre autoestima e os diferentes tipos de motivação, foi possível verificar uma associação positiva e significativa entre autoestima e motivação intrínseca ($r = 0,270$; $p < 0,01$), indicando que alunos com maior autoestima tendem a apresentar maior envolvimento motivacional baseado no prazer e interesse pela prática desportiva. Este resultado confirma a relevância da autoestima como preditor de comportamentos autodeterminados, corroborando estudos que identificam uma relação direta entre sentimentos de autovalorização e a adoção de comportamentos mais autônomos e sustentáveis (Mendes et al., 2015).

Verificou-se ainda uma correlação positiva e significativa entre autoestima e motivação extrínseca – regulação identificada ($r = 0,152$; $p < 0,05$). Este resultado sugere que os alunos que apresentam maior autoestima também reconhecem de forma mais clara a importância da EF para os seus objetivos pessoais, mesmo quando a atividade não gera prazer imediato. Este resultado está em consonância com a perspectiva de Deci e Ryan (1985), que destacam que a regulação identificada representa uma forma relativamente autônoma de motivação, na medida em que envolve a internalização consciente do valor da atividade.

Em contrapartida, a correlação negativa e significativa entre autoestima e motivação extrínseca – regulação introjetada ($r = -0,185$; $p < 0,05$) indica que níveis mais baixos de autoestima estão associados a uma maior tendência para participar nas aulas movidos por pressões internas, como sentimentos de culpa ou necessidade de aprovação externa. Este dado revela um aspeto crítico, uma vez que este tipo de regulação é caracterizado por menor autodeterminação e maior vulnerabilidade emocional (Ntoumanis, 2001; Pelletier et al., 1995, citado por Pizani et al., 2016). Assim, pode inferir-se que alunos com autoestima mais fragilizada tendem a envolver-se na disciplina não por escolha livre, mas por imposições internas, o que compromete a qualidade da experiência motivacional.

No entanto, as relações entre autoestima e motivação extrínseca – regulação externa ($r = -0,129$) e entre autoestima e amotivação ($r = -0,113$) não se revelaram estatisticamente significativas. Estes resultados sugerem que, neste grupo de estudo, a autoestima não exerce uma influência relevante sobre as formas de motivação mais controladas externamente nem sobre a ausência de motivação.

Em síntese, os resultados obtidos reforçam a importância da autoestima na explicação das formas mais autônomas de motivação, nomeadamente a motivação intrínseca e a regulação identificada. Do ponto de vista pedagógico, estes resultados sublinham a relevância de práticas educativas que promovam sentimentos de competência, autonomia e valorização pessoal, de modo a favorecer o desenvolvimento de uma autoestima saudável e, consequentemente, de uma motivação mais autodeterminada. Como defendem Pizani et al. (2016), a criação de ambientes educativos que proporcionem experiências de sucesso e escolhas diversificadas constitui um elemento central para potenciar a participação ativa e a adesão a estilos de vida saudáveis.

6. Conclusão

O presente estudo permitiu analisar a relação entre a autoestima e os diferentes tipos de motivação em alunos do ensino secundário, nas aulas de EF. Os resultados obtidos evidenciaram que os mesmos apresentam, de forma geral, níveis moderados de autoestima e níveis mais elevados de motivação intrínseca e de motivação extrínseca - regulação identificada, o que é possível constatar que o envolvimento nesta disciplina se encontra fortemente associada tanto ao prazer e interesse pessoais, como ao reconhecimento da importância da atividade para os seus objetivos pessoais e para a adoção de um estilo de vida saudável.

Além disso, foi possível verificar que a autoestima se correlaciona positivamente com formas de motivação mais autónomas, como a motivação intrínseca e a motivação extrínseca - regulação identificada, e negativamente com a motivação extrínseca - regulação introjetada, que se caracteriza por sentimentos de obrigação ou culpa. Estes dados reforçam a relevância da autoestima como fator promotor de envolvimento voluntário e sustentado, em oposição a padrões motivacionais dependentes de pressões externas ou internas.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados indicam que o reforço da autoestima dos alunos deve constituir uma prioridade na intervenção educativa, uma vez que esta desempenha um papel determinante na qualidade da motivação e, conseqüentemente, no envolvimento ativo no contexto escolar. Torna-se, por isso, essencial que os professores de EF promovam ambientes de aprendizagem que estimulem a perceção de competência, a autonomia e o sentido de pertença, contribuindo para o desenvolvimento de uma motivação cada vez mais autodeterminada.

Embora os resultados obtenham suporte na literatura e revelem implicações relevantes para a prática pedagógica, importa reconhecer algumas limitações do estudo, nomeadamente a utilização de uma amostra circunscrita a uma escola, o que limita a generalização dos dados; e a natureza transversal do desenho metodológico, que não permite estabelecer relação de causa e efeito entre as variáveis analisadas. Futuras investigações poderão beneficiar da inclusão de amostras mais diversificadas, bem como da aplicação de metodologias longitudinais que permitam acompanhar a evolução da autoestima e da motivação ao longo do percurso escolar.

Em suma, o presente estudo vem reforçar a relevância da autoestima como um fator determinante para a compreensão da motivação em contexto escolar, nomeadamente na EF, sendo este um espaço privilegiado para promover não apenas o desenvolvimento motor, mas também o crescimento pessoal e social dos jovens. Neste sentido, as atividades propostas em aula devem ser concebidas de forma a estimular a motivação intrínseca, favorecendo experiências significativas que contribuam para a adesão a estilos de vida ativos e saudáveis.

No plano pessoal e profissional, esta investigação permitiu-me reconhecer que a autoestima não deve ser encarada apenas como algo abstrato, mas como uma variável com impacto direto na motivação e no envolvimento dos alunos em EF. Enquanto futuro profissional da área, compreendi a importância de criar ambientes educativos que valorizem a autoconfiança e a autonomia dos jovens, na medida em que tais condições potenciam formas de motivação mais autónomas, consistentes e duradouras. Do ponto de vista investigativo, este trabalho constituiu uma oportunidade para desenvolver competências no processo de recolha e análise de dados e, sobretudo, compreender como a investigação científica pode oferecer contributos concretos para a prática pedagógica, apoiando a construção de intervenções mais eficazes e fundamentadas.

7. Referências Bibliográficas

- Aprile, M. R., & Schultheisz, T. S. V. (2013). Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. *Revista Equilibrio Corporal e Saúde*, 5(1), 36-48.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de auto-determinação: Validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10, 385-395.
- Gravito, N. M. G. (2007). *Autoestima e competência física percebida no desporto adaptado: Estudo exploratório em atletas com deficiência motora e com deficiência intelectual* [Dissertação de Licenciatura]. Universidade Técnica de Lisboa.
- Mendes, J. D., Vitoreti, V. D. P. T., & da Silva, A. S. (2015). Motivação e autoestima: Possibilidades para o sucesso educacional. *Maiêutica: Pedagogia*, 3(1), 45-60.
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Autoimagem, autoestima e autorrealização: Qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 83-88.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiares, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Autoestima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, 25(5), 213-219.
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M. D., & Vieira, L. F. (2016). (Des)motivação na educação física escolar: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(3), 259-266.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de autoestima de Rosenberg (EAR): Validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3), 395-403.

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do EP senti alguma apreensão, sobretudo por ingressar num contexto que até então me era desconhecido. Com o decorrer do tempo, esses receios foram sendo substituídos por aprendizagens constantes, que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e futuro profissional da educação. Um dos aspetos que mais me marcou foi a cultura de acolhimento da comunidade escolar, que desde cedo me integrou de forma calorosa. As palavras de incentivo, o apoio prestado e a disponibilidade demonstrada por todos os que me acompanharam foram determinantes para a minha adaptação e progressiva confiança no exercício das minhas funções. A interação diária com professores, alunos e colegas de núcleo criou um ambiente estimulante, que valorizo profundamente. Paralelamente, a formação adquirida na FADEUP revelou-se essencial, fornecendo as bases científicas e metodológicas que me permitiram explorar, adaptar e aplicar estratégias pedagógicas adequadas à realidade vivida.

Este percurso revelou-se, assim, uma experiência enriquecedora não apenas no plano académico e profissional, mas também a nível pessoal. O EP concedeu-me ferramentas práticas para aperfeiçoar a qualidade do meu ensino e proporcionou-me momentos de aprendizagem inestimáveis junto da PC, da PO e dos meus colegas de NE. Não poderia deixar de destacar, igualmente, todos os docentes da escola cooperante, em especial os do DEF, que sempre se mostraram disponíveis e colaborativos. Por fim, os alunos assumem um papel central nesta experiência: foram eles a verdadeira razão do trabalho realizado. Ter a oportunidade de ensinar, acompanhar a sua evolução e testemunhar a conquista de novos patamares de desempenho foi profundamente gratificante. Apercebi-me de que, com dedicação, sensibilidade e empenho, é possível deixar uma marca positiva no percurso formativo dos estudantes, algo que considero ser uma das maiores conquistas do meu EP.

Embora tenham surgido situações desafiantes, nomeadamente relacionadas com comportamentos menos adequados em contexto de aula, estas acabaram por se revelar momentos de aprendizagem igualmente valiosos. Cada obstáculo constituiu um espaço de reflexão, promovendo a autocritica e incentivando-me a procurar soluções criativas e ajustadas. Com isso, desenvolvi maior resiliência, capacidade de adaptação e segurança na tomada de decisões, competências que considero fundamentais para qualquer docente.

Em vez de encarar os desafios como entraves, percebi-os como oportunidades para crescer e consolidar a minha identidade profissional.

Chego, assim, ao término deste relatório com um sentimento de enorme satisfação e realização. O EP não foi apenas uma etapa académica, mas antes um processo transformador, no qual pude aplicar de forma prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação inicial e, simultaneamente, descobrir novas dimensões de mim próprio enquanto profissional. Foi um percurso exigente e intenso, mas amplamente recompensador, que me deixou a sensação de missão cumprida.

Relembro este período com entusiasmo e gratidão, tanto pelo apoio recebido por todos aqueles que me acompanharam, como pela dedicação que coloquei em cada desafio. Saio desta etapa mais consciente, mais preparado e com a convicção de que este caminho marca o verdadeiro início da minha carreira docente. Levo comigo aprendizagens e competências que certamente me orientarão nas etapas futuras e que constituem um alicerce sólido para esta profissão.

IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J., Leandro, T., & Basta, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante estagiário no decurso do estágio profissional: Estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 207-225). Porto: Editora FADEUP.
- Aquino, J. G. (1996). *A relação professor-aluno: Do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus.
- Bamberger, J., & Schön, D. A. (1983). Learning as reflective conversation with materials: Notes from work in progress. *Art Education*, 36(2), 68-73.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). Recolocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 1, pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. O. (1999). Contextos e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia, & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto: Perspetivas e problemáticas* (1.^a ed., pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11, 135-151.
- Costa, G. C. T., & Freire, A. B. (2017). Revisão de literatura sobre a relação entre a aquisição de uma habilidade esportiva e o efeito de interferência contextual. *Pensar a Prática*, 20(1), 1-16.

- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Fonseca, J., & Mesquita, I. (2012). Modelo de educação desportiva: O refundar do valor pedagógico e social do desporto na escola. In J. Bento & A. Graça (Eds.), *Rumos pedagógicos da educação física em Portugal* (pp. 53-70). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In J. Carreiro da Costa, J. Martins, & L. Gomes (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 87-108). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2020). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 15-42). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Luckesi, C. C. (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós, & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72-92). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ).
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Pangrazi, R. P., Beighle, A., Shawley, J. M., Corte, M., & Nichols, C. (2020). Physical activity and learning: The ingredients of a quality lesson. In *Proceedings of the*

2020 SHAPE America National Convention & Expo. Reston, VA: SHAPE America.

- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 58-72.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do estágio profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(3-4), 375-389.
- Teoldo, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 16(1), 45-58.
- Vlieghe, J. (2013). Physical education as ‘means without ends’: Towards a new concept of physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 934-948.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

ANEXOS

Anexo I: Planeamento Anual

PLANEAMENTO ANUAL 2024/2025																									
SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO			DEZEMBRO			JANEIRO		FEVEREIRO		MARÇO		ABRIL		MAIO					
	1	T	Voleibol	1	S		1	D		NATAL	1	S		1	S		1	T		1	Q				
	2	Q		2	S		2	S			2	D		2	D		2	Q		2	S	ATO 9460			
	3	Q	Voleibol	3	D		3	T	Aptidão Física		3	S		CARNAVAL	3	Q		3	S		3	S			
	4	S	ATO 9459	4	S		4	Q			4	T	2x Orientação		4	S		4	D		4	D			
	5	S		5	T	Voleibol	5	Q	Aptidão Física		5	Q			5	Q		PÁSCOA	5	S		5	S		
	6	D		6	Q		6	S	FINALISTAS	6	S		6	Q	Ginástica	6	Q		5ª4	6	T		6	T	
	7	S		7	Q	Dança	7	S		7	T	At. Física e Saúde	7	S	ATO 9460	7	S		ATO 9460	7	Q		7	Q	
	8	T	Voleibol	8	S	ATO 9459	8	D		8	Q		8	S		8	S			8	Q		8	Q	
	9	Q		9	S		9	S		9	Q	Ginástica	9	D		9	D			9	S	ATO 9460	9	S	
	10	Q	Voleibol	10	D		10	T	DIA DO ANDEBOL	10	S	ATO 9459	10	S		10	S			10	S		10	S	
	11	S	ATO 9459	11	S		11	Q		11	S		11	T		11	T		5ª4	11	D		11	D	
	12	S		12	T	Dança	12	Q	Aptidão Física	12	D		12	Q		12	Q			12	S		12	S	
13	S	ATO 9459	13	D		13	Q	ATO 9459	13	S		13	Q	Ginástica	13	Q	5ª4		13	T		13	T		
14	S		14	S		14	Q	Aptidão Física	14	S		14	T	Orientação	14	S	ATO 9460		14	S	ATO 9460	14	Q		
15	D		15	T	Voleibol	15	S	ATO 9459	15	D		15	Q		15	S			15	Q		15	Q		
16	S		16	Q		16	S		16	S		16	Q	Ginástica + Orientação	16	D			16	S	ATO 9460 - 1T	16	S		
17	T	Voleibol	17	Q	Dança	17	D		17	T		17	S	ATO 9459 - Teste	17	S			17	S		17	S		
18	Q	Voleibol	18	S	ATO 9459	18	S	NATAL	18	S		18	T		18	T		18	D		18	D			
19	Q	Voleibol	19	S		19	T		Aptidão Física	19	D		19	Q		19	Q		19	S		19	S		
20	S	ATO 9459 + Voleibol	20	D		20	Q			20	S		20	Q	Ginástica	20	Q		20	T		20	T		
21	S		21	S		21	Q		Aptidão Física	21	T	1x ATO 9460	21	S	ATO 9460	21	S	ATO 9460	21	Q		21	Q		
22	D		22	T	Voleibol	22	S		FALTA	22	Q		22	S		22	S		22	T		22	Q		
23	S		23	Q		23	S			23	Q	Ginástica	23	D		23	D		23	Q		23	S		
24	T	Voleibol	24	Q	Voleibol	24	D			24	S	ATO + Visita de Estado	24	S		24	S		24	Q		24	S		
25	Q		25	S	ATO 9459	25	S			25	S		25	T	5ª4	25	T		25	S		25	D		
26	Q	2x Dança	26	S		26	T		Aptidão Física	26	D		26	Q		26	Q		26	S		26	S		
27	S	ATO 9459	27	D		27	Q			27	S		27	Q	5ª4	27	Q		27	D		27	T		
28	S		28	S		28	Q		Aptidão Física	28	T	2x Orientação	28	S	5ª4	28	S	ATO 9460 - Teste	28	S		28	Q		
29	D		29	T	Voleibol	29	S		ATO 9459	29	Q					29	S		29	T		29	Q		
30	S		30	Q	CORTA-MATO	30	S			30	Q	Ginástica				30	D		30	Q		30	S		
			31	Q	FALTA				31	S	ATO 9460				31	S					31	S			

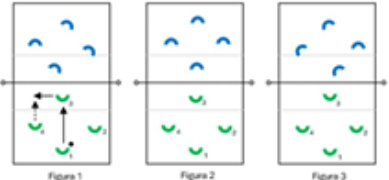
Anexo II: Unidade Didática do Módulo 11 – Voleibol

			UNIDADE DIDÁTICA VOLEIBOL													
Aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Duração			50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'
Habilidades Motoras	Técnica	Passe em Suspensão	Avaliação Diagnóstica	I	E	E	E	C								
		Remate em suspensão				I	E	E	E	E	E	C				
		Bloco						I	E	E	E	C				
		Amorti							I	E	E	C				
	Tática	Jogo 4x4/6x6		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C
		Side-out 1:2:1		I	E	E	E	C								
		Defesa em losango		I	E	E	E	C								
		Quadrado Móvel							I	E	E	E	E	E	E	C
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Condicionais	Flexibilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Avaliação Sumativa
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Capacidades Coordenativas	Destreza Geral	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Cultura Desportiva	Regras de segurança		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Regras de jogo			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Sinalética de Arbitragem			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicosociais	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Comunicação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Anexo III: Plano de Aula do Módulo 11 – Voleibol

PLANO DE AULA Nº 5					
Professor: Ricardo Nunes		Aula Nº 5 de 14		Data: 24/09/2024	
Turma: 12		Nº de Alunos: 19		Hora: 9h55 – 10h45	
Duração: 50'					
Local: Pavilhão 2 - Centro					
Unidade Didática: Voleibol					
Sumário: Exercitação do passe em suspensão; exercitação do remate em suspensão; exercitação do jogo 4x4; exercitação do side-out 1:2:1; exercitação da movimentação defensiva (losango)			Objetivos da Aula: realizar o passe em suspensão (em passe de frente ou passe de costas) contactando a bola no ponto mais alto; realizar o remate contactando a bola no ponto mais alto e à frente possível; realizar e compreender a recepção em side-out 1:2:1; realizar a defesa ao ataque da equipa adversária em losango, orientando o corpo para o atacante.		
Material: 4 bolas de voleibol, 16 sinalizadores					

		Conteúdo	Objetivos Específicos	Situação de Aprendizagem	CrITÉrios de Êxito
Inicial	5' 9h55 10h00		Chamada	Chamada e conversa inicial com os alunos relativos aos objetivos da aula.	
	5' 10h00 10h05		Ativação Geral	“Jogo da Corrente” Turma dividida em 2 grandes grupos, com cada um dos grupos a ocupar um lado da rede. O campo será dividido em 3 zonas: duas de segurança (nas extremidades) e outra central onde podem ser apanhados. O professor designa um aluno a apanhar e cada um que ele apanhar junta-se ficando de mãos dadas.	Evitar ser apanhado, atravessando o campo de um lado a outro
Fundamental	10' 10h05 10h15	Passe em suspensão Remate em suspensão	Realizar o remate, proveniente de um passe em suspensão do colega, contactando a mesma o mais alto e à frente possível, com o pulso a fletir no contacto	“Remate em Suspensão” Grupos de 4. Um aluno inicia lançando a bola para a zona de distribuição, onde o distribuidor irá colocar a bola na zona de ataque com passe em suspensão. O aluno que inicia o exercício, desloca-se para a zona de ataque e coloca a bola no campo adversário com remate em suspensão. Neste campo, estará um aluno que vai receber a bola. Rotação dos alunos: posição inicial (1) > distribuidor (2) > adversário (3) > espera (4) > posição inicial (1) 	Contactar a bola no ponto mais alto. Entrega da bola alta. Contactar a bola o mais alto e à frente possível, com o pulso a fletir no contacto (parte superior e posterior da bola) Após batimento, o MS dominante continua o movimento de descida de forma ativa

	10' 10h15 10h25	Side-out 1:2:1 Movimentação defensiva: losango Remate em Suspensão	Realizar a movimentação defensiva em losango, orientando o corpo para o atacante	“Losango” Grupos de 4 alunos, o aluno da posição 1 inicia lançando a bola para a zona de distribuição, onde o distribuidor irá colocar a bola numa das zonas de ataque. Os alunos que ocupam a posição 4 e 2, atacam a rede e caso a bola vá na sua direção, realizam a chamada e colocam a bola no lado contrário, recorrendo ao remate em suspensão. A equipa do outro lado, defende em losango, direcionando o corpo para o atacante e procurando agarrar a bola. Variante 1: o exercício tem início com serviço da equipa adversária. Rotação dos alunos: no sentido do ponteiro dos relógios. Quando o jogador da posição 1 retorna à sua posição inicial, inverte as funções das equipas 	Correto posicionamento tático defensivo (side-out 1:2:1) A receber em losango, os alunos orientam o corpo para o atacante Contactar a bola o mais alto e à frente possível, com o pulso a fletir no contacto (parte superior e posterior da bola) Após batimento, o MS dominante continua o movimento de descida de forma ativa
	13' 10h25 10h38	Jogo 4x4 Side-out 1:2:1 Movimentação defensiva: losango	Jogo 4x4, com a realização da movimentação defensiva em losango, potenciando o passe em suspensão	Jogo 4x4 Equipas de 4 alunos realizam jogo 4x4, onde ambas as equipas devem receber em side-out 1:2:1 e defender com a movimentação defensiva em losango, procurando marcar ponto. Pontuação: 3 pontos caso seja proveniente de um ataque com passe em suspensão	Antecipar a ação do adversário para evitar que a bola caia ao chão Correto posicionamento tático defensivo (side-out 1:2:1) A receber em losango, os alunos orientam o corpo para o atacante
Final	7' 10h38 10h45		Alongamento Retorno à calma	Um aluno é responsável por dar 4 ou 5 alongamentos aos colegas. Breve reflexão/análise acerca da aula, tendo em conta o objetivo da mesma.	
Observações: Os alunos que não realizam a aula ou que estão de fora, terão a função de observar a prestação dos colegas e de dar feedback quando necessário: 2º exercício: se o aluno contacta a bola o mais alto e à frente possível, com o pulso a fletir no contacto; 3º exercício: se ao receber em losango, os alunos orientam o corpo para o atacante; 4º exercício: função de árbitro e de contabilizar os pontos.					

Anexo IV: Grelha de Avaliação Diagnóstica do Módulo 11 – Voleibol

Avaliação Módulo 11: JDC III - Voleibol																						
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva			Avaliação Diagnóstica																			
			Alunos																			
			1	2	3	4	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	20	21	
GESTOS TÉCNICOS	Serviço	Pé contrário da mão de batimento/dominante ligeiramente à frente																				
		Contactar a bola com a palma da mão aberta e rígida																				
		Colocação da bola numa zona difícil de receção																				
	Passe de Frente	Contacta a bola à frente e acima da cabeça																				
		Orientação do corpo na direção do colega																				
	Manchete	Posição adequada face às características da bola																				
		Bola contactada no terço médio do antebraço																				
		Coordena a extensão/flexão de MS e MI																				
	JOGO 3x3	Antecipa a ação do adversário para evitar que a bola caia ao chão																				
		Capacidade de diferenciar a noção de recebedor/não recebedor																				
Realiza o primeiro toque em direção à rede e avança progressivamente para a rede																						
Realiza o segundo toque alto, perto da rede e para a frente do colega																						
Identifica e coloca a bola no espaço vulnerável																						

Notas de 1 a 5

1. Não Realiza

2. Realiza com algumas dificuldades

3. Realiza bem, porém ausência de uma determinante técnica

4. Realiza muito bem, cumprindo com todos as determinantes técnicas

Anexo V: Grelha de Avaliação Sumativa do Módulo 12 – Ginástica III

Avaliação Módulo 12: Ginástica													
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva		Avaliação Sumativa (20%)											
		Solo								Boque		NOTA	TOTAL
		Rolamento à Frente		Rolamento à Retaguarda	Apoio Invertido com Rolamento à Frente		Roda/Rondada	Avião	Poste	Salto de Eixo	Salto Entre-Mãos		
		Pernas Juntas	Pernas Afastadas	Perna Juntas	Execução	Ajuda							
	1												
	2												
	3												
	4												
	6												
	7												
	8												
	9												
	10												
	11												
	12												
	13												
	14												
	15												
	16												
	17												
	18												
	20												
	21												

Notas de 1 a 5
 1. Não Realiza
 2. Realiza com muitas dificuldades
 3. Realiza com algumas dificuldades
 4. Realiza bem, porém ausência de uma determinante técnica
 5. Realiza muito bem, cumprindo com todas as determinantes técnicas

Anexo VI: Relatório da Aula Dada, 27 de Fevereiro de 2025

I. RELATÓRIO DA AULA DADA 2

O presente relatório surge da aula lecionada por mim no passado dia 27 de fevereiro de 2025, tendo em conta a unidade didática atletismo.

A aula teve início com o “Jogo da Corrente”, porém, a sua execução não ocorreu como previsto. Os alunos responsáveis por apanhar os colegas enfrentaram dificuldades significativas, uma vez que a facilidade dos restantes em escapar levou a que alguns permanecessem parados, comprometendo o objetivo central da atividade, que era a ativação geral. No entanto, ao longo da tarefa, ajustei o espaço disponível, reduzindo-o gradualmente para aumentar o desafio e incentivar uma participação mais ativa por parte dos alunos.

No segundo exercício, encontrei algumas dificuldades na organização, o que resultou numa perda de tempo útil de aula. O facto de os grupos terem de regressar à posição inicial após cada execução comprometeu a fluidez da atividade. Para otimizar este processo, percebi que uma possível solução seria permitir que os alunos realizassem o exercício no sentido inverso enquanto regressavam à posição inicial, maximizando, assim, o tempo de empenhamento motor.

Entre os aspetos positivos da aula, destaco o ambiente dinâmico e motivador, com os alunos envolvidos e empenhados na maioria das atividades. A introdução de momentos de competitividade, particularmente no exercício “Salta e leva o cone”, revelou-se eficaz para aumentar o envolvimento dos alunos e garantir que estes cumprissem o objetivo da tarefa: saltar o mais longe possível.

No que diz respeito aos aspetos a melhorar, reconheço a necessidade de aprimorar a organização da aula, sobretudo na fase de planeamento. É fundamental antecipar a forma como os exercícios serão executados, de modo a garantir uma gestão eficiente do tempo e a maximizar a participação dos alunos nas atividades.

Anexo VII: Cartaz Festival da Levada



Anexo VIII: Questionário/Instrumento da Componente Investigativa

23/08/25, 20:47

O Impacto da Autoestima na Motivação dos Alunos do Ensino Secundário nas Aulas de Educação Física

O Impacto da Autoestima na Motivação dos Alunos do Ensino Secundário nas Aulas de Educação Física

No âmbito da dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estou a realizar um estudo intitulado "*O Impacto da Autoestima na Motivação dos Alunos do Ensino Secundário nas Aulas de Educação Física*".

A tua participação consiste no preenchimento deste questionário, que tem uma duração estimada de cerca de 5 minutos. Todas as respostas são **anónimas e confidenciais**, sendo utilizadas exclusivamente para fins académicos.

A tua colaboração é fundamental para o sucesso deste estudo. Apelo à máxima **sinceridade e honestidade** nas respostas, pois só assim será possível obter resultados válidos e significativos. **Não existem respostas certas ou erradas.**

Agradeço, desde já, a tua disponibilidade e contributo.

Com os melhores cumprimentos,

Ricardo Nunes

Professor Estagiário

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Idade *

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não dizer

3. Fora do contexto escolar, praticas desporto regularmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, pratico desporto federado.
- ☐ Sim, mas não desporto federado.
- ☐ Não.

Self-Determination Continuum

O questionário corresponde ao *Self-Determination Continuum*, tradução e adaptação da versão original de Goudas, Biddle e Fox (1994) realizada por Fernandes, H. M. et al. (2011).

Por favor, avalia as seguintes afirmações com base no seu nível de concordância, sendo que:

- 1 = "Discordo Plenamente";
- 2 = "Discordo Bastante";
- 3 = "Discordo";
- 4 = "Nem Discordo, Nem Concordo";
- 5 = "Concordo";
- 6 = "Concordo Bastante";
- 7 = "Concordo Plenamente".

4. 1. Eu realizo a aula de Educação Física porque é divertida. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Plenamente

5. 2. Eu realizo a aula de Educação Física porque eu gosto de aprender novas habilidades. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Plenamente

6. 3. Eu realizo a aula de Educação Física porque é emocionante. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Plenamente

7. 4. Eu realizo a aula de Educação Física devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Plenamente

Self-Determination Continuum

O questionário corresponde ao *Self-Determination Continuum*, tradução e adaptação da versão original de Goudas, Biddle e Fox (1994) realizada por Fernandes, H. M. et al. (2011).

Por favor, avalie as seguintes afirmações com base no seu nível de concordância, sendo que:

- 1 = "Discordo Plenamente";
- 2 = "Discordo Bastante";
- 3 = "Discordo";
- 4 = "Nem Discordo, Nem Concordo";
- 5 = "Concordo";
- 6 = "Concordo Bastante";
- 7 = "Concordo Plenamente".

8. 5. Eu realizo a aula de Educação Física porque quero aprender novas habilidades. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

9. 6. Eu realizo a aula de Educação Física porque é importante para mim realizar corretamente as atividades. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

10. 7. Eu realizo a aula de Educação Física porque quero melhorar o meu nível desportivo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

11. 8. Eu realizo a aula de Educação Física porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

Self-Determination Continuum

O questionário corresponde ao *Self-Determination Continuum*, tradução e adaptação da versão original de Goudas, Biddle e Fox (1994) realizada por Fernandes, H. M. et al. (2011).

Por favor, avalie as seguintes afirmações com base no seu nível de concordância, sendo que:

- 1 = "Discordo Plenamente";
- 2 = "Discordo Bastante";
- 3 = "Discordo";
- 4 = "Nem Discordo, Nem Concordo";
- 5 = "Concordo";
- 6 = "Concordo Bastante";
- 7 = "Concordo Plenamente".

12. 9. Eu realizo a aula de Educação Física porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

13. 10. Eu realizo a aula de Educação Física porque iria sentir-me mal, caso não a realizasse. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

14. 11. Eu realizo a aula de Educação Física porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

15. 12. Eu realizo a aula de Educação Física porque fico preocupado se não a realizar. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

Self-Determination Continuum

O questionário corresponde ao *Self-Determination Continuum*, tradução e adaptação da versão original de Goudas, Biddle e Fox (1994) realizada por Fernandes, H. M. et al. (2011).

Por favor, avalie as seguintes afirmações com base no seu nível de concordância, sendo que:

- 1 = "Discordo Plenamente";
- 2 = "Discordo Bastante";
- 3 = "Discordo";
- 4 = "Nem Discordo, Nem Concordo";
- 5 = "Concordo";
- 6 = "Concordo Bastante";
- 7 = "Concordo Plenamente".

16. 13. Eu realizo a aula de Educação Física porque arranjo problemas se não a realizar. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

17. 14. Eu realizo a aula de Educação Física porque é suposto eu realizar. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

18. 15. Eu realizo a aula de Educação Física para que o professor não se zangue comigo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

19. 16. Eu realizo a aula de Educação Física porque é obrigatório. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

Self-Determination Continuum

O questionário corresponde ao *Self-Determination Continuum*, tradução e adaptação da versão original de Goudas, Biddle e Fox (1994) realizada por Fernandes, H. M. et al. (2011).

Por favor, avalie as seguintes afirmações com base no seu nível de concordância, sendo que:

- 1 = "Discordo Plenamente";
- 2 = "Discordo Bastante";
- 3 = "Discordo";
- 4 = "Nem Discordo, Nem Concordo";
- 5 = "Concordo";
- 6 = "Concordo Bastante";
- 7 = "Concordo Plenamente".

20. 17. Eu realizo a aula de Educação Física, mas realmente não sei porquê. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

21. 18. Eu realizo a aula de Educação Física, mas não compreendo porque existem *
este tipo de aulas.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

22. 19. Eu realizo a aula de Educação Física, mas sinto que estou a desperdiçar o *
meu tempo.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

23. 20. Eu realizo a aula de Educação Física, mas não obtenho resultados deste *
tipo de aulas.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Plenamente

Rosenberg Self-Esteem Scale

O questionário corresponde à *Rosenberg Self-Esteem Scale*, tradução e adaptação da versão original de Rosenberg (1989) realizada por Pechorro et al. (2011).

Por favor, avalie as seguintes 10 afirmações com base no seu nível de concordância, sendo que:

- 0 = "Discordo Fortemente";
- 1 = "Discordo";
- 2 = "Concordo";
- 3 = "Concordo Fortemente".

24. 1. De um modo geral estou satisfeito comigo próprio. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	
Disc	☐	☐	☐	☐	Concordo Fortemente

25. 2. Por vezes penso que não presto. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	
Disc	☐	☐	☐	☐	Concordo Fortemente

26. 3. Sinto que tenho algumas boas qualidades. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	
Disc	☐	☐	☐	☐	Concordo Fortemente

27. 4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Fortemente

28. 5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Fortemente

29. 6. Por vezes sinto que sou um inútil. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Fortemente

30. 7. Sinto que sou uma pessoa de valor. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Fortemente

31. 8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Fortemente

32. 9. De um modo geral sinto-me um fracassado. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Fortemente

33. 10. Tenho uma boa opinião de mim próprio. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Fortemente

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários