



De Aprendiz a Mestre: Reflexões sobre a Transição para a Docência em Educação Física

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.

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

Miguel Teixeira Santos

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Santos, M.T. (2025). De Aprendiz a Mestre: Reflexões sobre a Transição para a Docência em Educação Física. Porto: M. Santos. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESCOLA, MOTIVAÇÃO, LIDERANÇA, ENSINO.

Agradecimentos

À FADEUP, por me ter dado todas as ferramentas necessárias para tornar de mim um profissional da Docência e a todos os professores por me terem feito ver que há algo para além do horizonte e que há sempre espaço para melhorar.

À Professora Cooperante, por todos os conselhos e ensinamentos sejam eles profissionais ou pessoais, por ter apoiado todas as minhas decisões permitindo-me errar e aprender com os erros, pelo espírito protetor e pelo maravilhoso ser humano que é.

Ao Núcleo de Estágio, por todos os momentos em conjunto durante este ano, às partilhas de conhecimento e de pontos de vista e por terem sido um grande suporte durante este ano letivo. Desejo a todos muito sucesso na carreira profissional.

A minha família por apesar de inicialmente não entenderem o porquê de ter escolhido esta área, sempre me apoiaram e agora entendem o meu propósito. Por me apoiarem mesmo tendo dias que chegava a casa e não queria falar e mesmo assim mantiveram a paciência para comigo e continuavam a apoiar-me.

Aos meus amigos, especialmente ao Zé, ao Carlos, ao Pedro e ao Leandro que, apesar de durante este ano falhei um pouco como presença nas vossas vidas, foram os conselheiros e muitas vezes os meus ouvintes sobre as pressões profissionais e académicas.

Índice

Ficha de Catalogação	II
Agradecimentos	III
Índice	IV
Índice de figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Anexos	IX
Resumo	X
Abstract	XI
1. Introdução	1
2. Caracterização pessoal	2
3. Caracterização do contexto escolar	4
3.1 Caracterização do agrupamento	4
3.2 Caracterização da escola	5
3.2.1 Como Instituição	5
3.2.2 Material Desportivo	6
3.2.3 Desporto Escolar	6
3.3 Caracterização da turma	7
4. Espectativas iniciais	8
4.1 Reflexão profissional: o processo necessário para a docência	9
4.2 A Escola, como instituição	12
5. Enquadramento Operacional	14
5.1 Conceção de ensino de educação física	14
5.2 Planeamento	15
5.2.1 Em educação física	15
5.2.2 Plano Anual de atividades	17
5.2.3 Unidades didática	18
5.2.4 Aulas	19
5.3 Modelo de ensino	22
5.3.1 Instrução direta	22
5.3.2 Utilização do Modelo de Ensino de Jogo para a Compreensão	23
5.3.3 Utilização do Modelo de Educação Desportiva	24

5.4	Gestão	25
5.5	Disciplina	27
5.6	Instrução e feedback	30
5.7	Avaliação.....	32
5.8	Reflexões	34
5.8.1	O Primeiro Período	34
5.8.2	O Segundo Período	37
5.8.3	O Terceiro Período.....	38
6.	Envolvimento na comunidade escolar	40
6.1	Reflexões sobre as atividades realizadas ao longo do estágio	40
6.1.1	Palestra sobre obesidade	40
6.1.2	Dia Internacional do Desporto Escolar	40
6.1.3	Torneios de Xadrez.....	41
6.1.4	Atividade da escola.....	43
6.1.5	Formação de dança	43
6.1.6	Aula aos alunos com necessidades educativas especiais.....	43
7.	Investigação- Motivação na Educação Física: Diferenças entre Modalidades Individuais e Coletivas no Contexto Escolar	45
	Resumo.....	45
	Abstract.....	46
7.1	Introdução	47
7.2	Questão de Investigação e Objetivos	48
7.3	Metodologia.....	49
7.4	Apresentação de Resultados e Discussão	51
7.4.1	Preferência motivacional entre desportos coletivos e individuais	51
7.4.2	Diferenças de motivação por género.....	52
7.4.3	Justificações para a preferência por modalidades individuais	54
7.4.4	Justificações para a preferência por modalidades coletivas	55
7.4.5	Prática desportiva fora do contexto escolar	57
7.4.6	Influência familiar na motivação desportiva	59
7.4.7	Autoavaliação do empenho nos desportos individuais e coletivos	60
7.4.8	Perceção de pressão nas modalidades desportivas	61
7.4.9	Tendência à desistência consoante o tipo de desporto.....	63
7.4.10	Preferências Desportivas e Fatores de Motivação dos Alunos	64
7.5	Análise Crítica e Enquadramento Teórico	67
7.6	Conclusão e Considerações Finais	69
7.7	Referência Bibliográficas	70
8.	Considerações Finais.....	72

9.	Referências Bibliográficas.....	74
10.	Anexos.....	XII

Índice de figuras

Figura 1- Torneio do dia internacional do Desporto Escolar	41
Figura 2- Torneio Xadrez D.Maria II.....	42
Figura 3- Torneio Xadrez D. Maria II.....	42
Figura 4- Torneio Xadrez André Soares.....	42
Figura 5- Aula alunos com necessidades educativas especiais	44
Figura 6- Motivação dos alunos relativamente aos desportos individuais e coletivos.	51

Índice de Tabelas

Tabela 1- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a motivação dos alunos relativamente aos desportos individuais e coletivos.	53
Tabela 2- Valores de referência relativos referentes à questão “Em educação física sinto-me mais motivado para a prática de desportos individuais porque:”	54
Tabela 3 – Valores de referência relativos referentes à questão “Em educação física sinto-me mais motivado para a prática de desportos coletivos porque:”	56
Tabela 4 - Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre se os alunos praticam modalidades fora do contexto escolar.	58
Tabela 5- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre se os alunos têm algum familiar que teve alguma ligação ao desporto e se esse desporto era de alto rendimento.....	59
Tabela 6- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a questão: “Como avalias o teu nível de empenho em desportos individuais e coletivos?”	60
Tabela 7- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a pressão que os alunos sentem nas modalidades individuais, coletivas ou se lhes é indiferente.....	62
Tabela 8- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a questão “Tens tendência a desistir em qual tipo de desporto, individuais ou coletivos?”	63
Tabela 9- Resultados absolutos e relativos dos alunos à questão que aborda quais as modalidades que mais os motivam a praticar nas aulas Educação Física	65
Tabela 10- Resultados absolutos sobre os fatores que motivam a prática de de atividades físicas e desportivas	66

Índice de Anexos

Anexo 1- Unidade didática Basquetebol.....	XII
Anexo 2- Plano de aula	XIII
Anexo 3- Rotação dos espaços.....	XVI
Anexo 4- Cartaz Gala do Desporto Escolar.....	XVII
Anexo 5- Corta-mato escolar.....	XVII
Anexo 6- Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar	XVIII
Anexo 7- Dia Europeu do Desporto Escolar.....	XVIII
Anexo 8- Cartaz da Palestra sobre a Obesidade	XIX
Anexo 9- Formação de Xadrez.....	XIX
Anexo 10- Atividade da escola- caminhada às sete fontes.	XX
Anexo 11- Exemplo de reflexão.....	XX
Anexo 12- Teste de avaliação.....	XXI
Anexo 13- Plano anual de atividades	XXIII
Anexo 14- Ficha de Consentimento Informado para o Estudo	XXIV

Resumo

Este documento retrata todo o percurso do autor ao longo de um ano letivo, enquanto professor estagiário, decorrente da Unidade Curricular Estágio Curricular, do segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este estágio teve como objetivo a integração do estudante no contexto profissional docente visto ter sido a primeira vez do mesmo nesse contexto. Toda esta experiência envolveu um grupo de estágio constituído por quatro elementos, supervisionado por uma professora cooperante da escola alvo e de um professor orientador da Faculdade do Porto. O Objetivo deste relatório é relatar toda a experiência profissionalizante, demonstrando toda a evolução do professor estagiário ao longo do ano letivo. Neste documento são abordados inúmeros temas que contextualizam toda a prática pedagógica. Para além disso, são abordados tópicos indispensáveis, pelo ponto de vista do estudante, para a prática da Docência. Termina com o projeto de investigação onde o objetivo é a análise e entender o porquê da diferença de motivação dos alunos nos desportos individuais e coletivos. A investigação contou com a participação de quatro turmas onde os resultados demonstram ser transversal a preferência pelos desportos coletivos. Para além disso os alunos relatam sentirem mais pressão nos desportos individuais tendo relação direta com o interesse e motivação para a prática desses mesmos desportos. Este estágio curricular foi de extrema importância pois permitiu aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos no primeiro ano do Mestrado e fornecer várias ferramentas ao estudante que poderão ser fundamentais que poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL ESCOLA, MOTIVAÇÃO, LIDERANÇA, ENSINO.

Abstract

This document presents the author's journey throughout an academic year as a trainee Physical Education teacher during the Internship Course Unit of the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto.

The internship aimed to integrate the student into the professional teaching environment, marking their first experience in this context. The work was carried out within a four-member internship group, supervised by a cooperating school teacher and a university supervisor.

The report describes the trainee teacher's professional development over the school year, addressing various themes that contextualize pedagogical practice, as well as essential aspects of teaching from the student's perspective.

It concludes with a research project focused on understanding the differences in students' motivation for individual versus team sports. The study, conducted with four classes, revealed a clear preference for team sports. Students also reported feeling greater pressure in individual sports, which was directly associated with lower interest and motivation.

Overall, the internship was highly valuable, allowing the student to apply the theoretical knowledge acquired during the first year of the Master's programme and to gain essential tools that may contribute to a more effective teaching-learning process

Keywords: PROFESSIONAL INTERNSHIP, SCHOOL, MOTIVATION, LEADERSHIP, TEACHING.

1. Introdução

O presente documento foi construído no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada nos planos de estudos do Segundo Ciclo, conducente ao grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

No período de estágio é marcado pela transição entre aluno universitário onde desenvolve todas as ferramentas necessárias para a prática da Docência para a de professor onde aplica esses mesmos conhecimentos na prática. Esta transição não é fácil e demanda uma grande desconstrução da nossa pessoa enquanto ontem antigos alunos para a de hoje sermos nós a liderar uma turma.

Esta experiência teve uma participação de uma turma no décimo ano de escolaridade, o auxílio da professora cooperante e do núcleo de estágio que tiveram um papel importantíssimo nas reflexões que realizaram ao longo do ano sobre as minhas aulas e que, em conjunto com a professora cooperante, transmitiram os principais aspetos que precisavam ser mudados, partilharam as experiências sentidas ao longo de todo o estágio e muitas vezes partilhavam a opinião sobre o que acharam sobre a minha aula e possíveis mudanças na mesma.

Durante este relatório vou explicar todas as dificuldades sentidas ao longo deste longo percurso, os meus pontos de vista relativamente a vários temas que me foram surgindo e reflexões que são inerentes à Docência e que precisaram ser aprofundadas em prol da minha evolução enquanto Profissional Docente.

2. Caracterização pessoal

O meu nome é Miguel Teixeira Santos, tenho 24 anos e vivo atualmente na cidade de Braga. Apesar de aqui ter passado a maior parte da minha vida, as minhas raízes estão bem presentes: sou filho de dois transmontanos e, para manter viva essa ligação à origem, nasci na cidade de Chaves, situada no nordeste de Portugal, em plena província de Trás-os-Montes.

Ainda que crescido em Braga, foi sempre muito presente em mim o espírito, os valores e a cultura transmontana, que, ao longo dos anos, moldaram fortemente a minha personalidade. Em 2011, tive também uma breve passagem pelo centro do país, mais concretamente pela margem sul, na Charneca da Caparica. Essa experiência deu-me a oportunidade de conhecer de perto a vida numa grande metrópole e alargou o meu olhar sobre a diversidade de realidades do nosso país.

No que diz respeito ao meu percurso académico, a maioria do meu trajeto escolar decorreu no Agrupamento de Escolas Alberto de Sampaio, tendo frequentado as seguintes instituições: E.B.1 de Nogueira, E.B.2,3 de Nogueira, Escola Básica e Secundária Carlos Gargaté e Escola Secundária Alberto de Sampaio. No último ano do ensino secundário, concluí os estudos na Escola Secundária Carlos Amarante. Mais tarde, ingressei na Escola Superior de Desporto e Lazer, pertencente ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde realizei a licenciatura. Atualmente, encontro-me a frequentar o mestrado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

No plano pessoal, tenho vários interesses que me acompanham diariamente. Aprecio ouvir música, ler poesia, e tenho uma paixão profunda pelo ciclismo e pelo ginásio. O desporto é, sem dúvida, parte essencial da minha vida. Este gosto foi cultivado desde cedo, com forte incentivo da minha família, que sempre valorizou a prática de atividade física. Comecei aos seis anos, com o Karaté, seguindo-se a natação e o atletismo. Estive envolvido no desporto federado durante onze anos, e apenas interrompi quando comecei a trabalhar enquanto estudava, para conseguir financiar o meu percurso universitário.

O meu percurso profissional teve início aos 17 anos, com experiências na área da restauração e como operador de caixa num hipermercado. Estes

trabalhos tiveram um impacto transformador na minha vida: ajudaram-me a sair da minha zona de conforto, superando a timidez e melhorando significativamente a minha capacidade de comunicação. Aprendi a lidar com diferentes públicos, de diversas origens sociais e com diferentes formas de estar e pensar. Esses anos deram-me uma perspetiva muito mais humana e empática do mundo que me rodeia. Tive também a sorte de me cruzar com pessoas incríveis- clientes, colegas, chefias- que deixaram marcas profundas na minha forma de ver a vida.

Tal como essas pessoas tiveram um impacto positivo em mim, eu também ambiciono ter a oportunidade de deixar uma marca na vida dos outros, em particular dos meus alunos. Foi esse o principal motivo que me levou a escolher a área da educação. Desde sempre, os professores de Educação Física ocuparam um lugar especial na minha vida escolar. Eram, invariavelmente, os mais bem-dispostos, os mais compreensivos e os que conseguiam, de alguma forma, estabelecer uma relação mais próxima com os alunos. A disciplina em si sempre me cativou, mas acredito que foram as pessoas que a ensinaram que mais me inspiraram.

3. Caracterização do contexto escolar

3.1 Caracterização do agrupamento

O agrupamento de escolas D. Maria II tem 10 escolas sendo elas: Escola secundária D. Maria II, Escola Básica de Lamações, Escola Básica de Tenões, Escola Básica de Nogueiró, Escola Básica Bairro Económico, Escola Básica de Santa Tecla, Escola Básica de S. João do Souto, Escola Básica nº2 de Lamações, Jardim Infância Bracara Augusta e Jardim Infância Lamações.

O agrupamento em análise é constituído por um Presidente do Conselho Geral, uma Diretora, uma Subdiretora responsável pelo 2.º e 3.º Ciclo, duas Adjuntas afetas ao Ensino Secundário e um Adjunto dedicado à Educação Pré-Escolar, com enfoque no 1.º Ciclo. Para além destes cargos, a estrutura integra ainda Professores, Psicólogos, uma Técnica de Intervenção Local, Animadores Socioculturais, Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, Terapeutas da Fala e Técnicos Especializados que asseguram os Cursos Profissionais.

No que se refere à oferta educativa, o agrupamento inicia o seu percurso com a Educação Pré-Escolar, prosseguindo com o 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e culminando no Ensino Secundário. Neste último nível, os alunos podem optar entre quatro Cursos Científico-Humanísticos ou cinco Cursos Profissionais.

O Projeto Educativo delineado pelo agrupamento tem como eixos centrais “Educar os Alunos para a Inclusão” e “Promover o Sucesso e a Formação de Cidadãos Globais”, sustentando-se ainda na necessidade de assegurar uma “Organização e Gestão Educativa” eficaz e coerente. Entre os principais objetivos definidos destacam-se: aperfeiçoar a comunicação interna e entre as várias estruturas pedagógicas e a comunidade educativa; reforçar a articulação pedagógica vertical entre os diferentes níveis de ensino; uniformizar procedimentos pedagógicos no seio do agrupamento; desenvolver competências em diversas literacias nos vários ciclos; melhorar os resultados escolares dos alunos, quer na avaliação interna, quer na externa; aumentar a continuidade da frequência escolar no agrupamento; melhorar as taxas de ingresso no ensino superior; e reforçar o sentimento de identidade comum no seio da comunidade educativa

3.2 Caracterização da escola

3.2.1 Como Instituição

A Escola Secundária Dona Maria II está localizada na Rua 25 de Abril, em Braga, e é a escola-sede do Agrupamento de Escolas D. Maria II, anunciado a 16 de janeiro de 2013. Para além da escola-sede, o agrupamento é constituído pelas seguintes escolas: Escola Básica do Bairro Económico, Escola Básica de Nogueiró, Escola Básica de Santa Tecla, Escola Básica de S. João do Souto, Escola Básica de Tenões, Jardim de Infância Bracara Augusta e Jardim de Infância de Lamações.

A Escola Secundária D. Maria II encontra-se situada no nobre centro da cidade de Braga. É rodeada por estabelecimentos comerciais, cafés e alguns supermercados. O local onde a instituição escolar está localizada apresenta também grande dinamismo social e várias áreas de lazer. Devido à elevada multiculturalidade que a cidade de Braga atualmente demonstra, a escola acolhe alunos de origens étnicas e raciais diversificadas. Ou seja, os estudantes apresentam diferentes culturas e pertencem a estratos socioeconómicos variados.

Atualmente, a escola dispõe de uma estrutura moderna devido a obras de restauro realizadas, oferecendo boas infraestruturas e equipamentos para corresponder às necessidades dos 2.000 alunos que percorrem diariamente os seus corredores, espaços desportivos, salas de aula, refeitório, reprografia e papelaria.

A escola funciona das 08h00 às 23h30. O refeitório está aberto à hora de almoço, o bar funciona das 9h00 às 17h00 e a biblioteca está disponível das 08h30 às 18h00.

Em termos de espaços disponíveis para a lecionação de Educação Física, a escola é composta por: dois pavilhões, um campo exterior e um ginásio. Para além disso, existe também um espaço de recreio que pode ser utilizado para as aulas, caso alguns dos outros espaços não estejam disponíveis ou sejam considerados impróprios para uso devido a condições climáticas no caso do campo exterior. Assim, tendo em conta a elevada disponibilidade e diversidade dos espaços, bem como as suas características estruturais, é possível lecionar

um grande número de modalidades. Nos dois pavilhões e no espaço exterior, é possível ensinar futsal, basquetebol, voleibol, andebol e badminton. No ginásio, são abordadas todas as disciplinas de ginástica, além de badminton. Já o recreio escolar é usado para ensinar atletismo, embora este espaço não possua quaisquer recursos específicos para tal.

Um dos pavilhões está equipado com duas balizas, seis cestos de basquetebol, balneários masculino e feminino e cacifos onde os alunos devem guardar os seus pertences antes da aula de Educação Física. É importante salientar que este espaço também dispõe de minibalizas, postes para redes de voleibol e alguns tapetes armazenados num espaço específico. O outro pavilhão conta com seis tabelas de basquetebol, locais para a instalação de uma rede de voleibol e linhas delimitadoras para jogos de badminton. Neste pavilhão encontra-se ainda a arrecadação do material destinado às aulas de Educação Física.

3.2.2 Material Desportivo

O ginásio apresenta diversos materiais específicos para a lecionação da modalidade de ginástica, tais como: minitrampolim, trampolim de Reuther, trave, diversos colchões e tapetes, e duplo minitrampolim. O restante material utilizado nas aulas encontra-se na arrecadação de um dos pavilhões, como mencionado anteriormente. Esta arrecadação inclui 30 bolas de voleibol, 18 de futsal, 30 de basquetebol, 25 de andebol, sinalizadores, cones, coletes, fitas métricas, cronómetros, quadros de resultado, raquetes e volantes de badminton, e redes para diversas modalidades.

3.2.3 Desporto Escolar

A Escola Secundária D. Maria II, para além das aulas de Educação Física, e o agrupamento proporcionam a participação dos alunos em diversas modalidades desportivas através do desporto escolar. As modalidades disponíveis para escolha são: andebol, badminton, desporto adaptado, BTT, natação, voleibol e xadrez. Para obter informações sobre o programa de desporto escolar, a escola disponibiliza um cartaz informativo afixado em diferentes espaços da instituição.

3.3 Caracterização da turma

A turma do 10.º O era composta por 29 alunos, dos quais 26 eram inscritos na disciplina de Educação Física. Entre estes, 10 são rapazes e 16 são raparigas. No que diz respeito à situação de melhoria de nota, existem duas alunas nessa condição.

De um modo geral, tratava-se de uma turma com forte propensão para a prática desportiva. Há um número considerável de atletas em várias modalidades, entre as quais se destacam o futebol, o voleibol, as danças contemporâneas, a natação, o basquetebol e a ginástica. Esta diversidade de práticas possibilita que os alunos apresentem níveis elevados de aptidão física e literacia motora, o que facilita a transferência de conhecimento entre diferentes modalidades abordadas em contexto escolar.

Relativamente às modalidades trabalhadas no primeiro semestre, destaca-se o basquetebol, em que a turma, de forma geral, se encontra enquadrada no nível inicial. Esta classificação deve-se às carências técnicas evidenciadas, nomeadamente no drible e na execução do lançamento em passada. No entanto, existem algumas exceções, com alunas já enquadradas no nível elementar, que demonstram maior controlo de bola, capacidade de finalização em situação de jogo e compreensão inicial da diferenciação de papéis no coletivo.

No que respeita ao voleibol, considero que a turma, no seu conjunto, se encontra ainda no nível inicial. Apesar de alguns alunos apresentarem um perfil atlético favorável e conseguirem executar os movimentos básicos com alguma proficiência, verificam-se dificuldades técnicas significativas quando têm de conjugar deslocamentos com a execução dos gestos específicos da modalidade em contexto de jogo. Por sua vez, na ginástica, a turma situa-se, de forma geral, no nível elementar, evidenciando um número crescente de alunos com aptidão para a modalidade. Alguns elementos, particularmente aqueles com experiência prévia em atividades artísticas ou expressivas, revelam maior facilidade na realização da maioria dos movimentos propostos. Outros, pela sua condição física, também demonstraram possuir os requisitos necessários para obter sucesso nesta modalidade.

4. Espectativas iniciais

Inicialmente, ao saber que iria realizar o meu estágio com uma turma do 10.º ano, confesso que fiquei um pouco apreensivo. Este ano letivo, por ser uma fase de transição entre o 3.º ciclo e o ensino secundário, é muitas vezes marcado por turmas compostas por alunos provenientes de várias escolas. Isso torna as turmas bastante heterogéneas, o que, por si só, levanta desafios adicionais no processo de ensino-aprendizagem.

A minha maior preocupação residia na possibilidade de encontrar alunos com comportamentos mais difíceis ou que exigissem uma atenção mais específica, nomeadamente casos de indisciplina, desmotivação ou outras situações que pudessem interferir com o ambiente da aula. Para além disso, sentia um certo receio em conseguir traduzir toda a teoria que fui adquirindo ao longo da licenciatura e do mestrado em práticas pedagógicas concretas e eficazes. Estava consciente de que o contexto real de uma escola exige muito mais do que conhecimento técnico exige postura, formalidade, capacidade de adaptação e um elevado sentido de responsabilidade.

Apesar de já ter tido alguma experiência ligada ao treino desportivo, nomeadamente no basquetebol, os escalões com que trabalhei eram de sub-12, o que, naturalmente, implica uma diferença significativa em relação às idades dos alunos do secundário. No entanto, essa experiência deu-me ferramentas valiosas para esta nova etapa. Senti que, em certa medida, estava preparado para liderar uma turma, pois já tinha desenvolvido competências no controlo dos atletas (que agora se traduzem na gestão de alunos) e na planificação e condução dos treinos (que se convertem agora na gestão do tempo e da dinâmica da aula).

Desde o início, uma das minhas maiores prioridades foi garantir o controlo da turma e estabelecer uma comunicação clara, eficiente e eficaz. Acredito firmemente que não é possível ensinar verdadeiramente se não nos conseguimos fazer entender. É na forma como comunicamos que está, muitas vezes, a chave para captar a atenção dos alunos e gerar interesse naquilo que queremos transmitir.

Há, no entanto, uma diferença marcante entre o contexto do treino desportivo e o do ensino formal. No treino, os atletas estão ali por escolha própria, motivados e conscientes de que vão treinar. Na escola, a realidade é diferente: os alunos apresentam níveis de motivação muito distintos, e nem todos demonstram gosto pela disciplina de Educação Física. Cabe-me, enquanto futuro professor, a missão de despertar esse interesse, de lhes mostrar que o desporto é muito mais do que uma simples disciplina curricular. O desporto é uma ferramenta poderosa de desenvolvimento pessoal, social e até emocional- algo que podem (e devem) levar para a vida.

4.1 Reflexão profissional: o processo necessário para a docência

O percurso de formação para a docência implica não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também um profundo processo de transformação pessoal. Ao longo da minha experiência, percebi que a entrada no mundo da docência exigiu uma verdadeira desfragmentação e desconstrução de aspetos da minha própria personalidade. Naturalmente, sou uma pessoa que tende a observar mais do que a intervir; no entanto, o exercício da liderança de uma turma requer uma postura ativa e assertiva. Assumir o controlo de um grupo de alunos não permite que o professor permaneça apenas no papel de observador. A comunicação torna-se, assim, uma competência imprescindível, essencial tanto para o bom funcionamento da aula como para a eficaz transmissão dos conhecimentos. Para além disso no papel de líderes somos surpreendidos com várias situações que requerem uma estabilidade a nível emocional e isso não quer dizer que tenhamos de não demonstrar o que sentimos. Como refere J. Han et al.(2021), existem formas distintas de lidar com emoções e o fingir que não estou a sentir algo tende a prejudicar a eficácia docente, enquanto expressar emoções genuínas ajudam na estratégia instrucional.

Outro elemento central no meu percurso de desenvolvimento docente foi a utilização de objetivos como instrumento de orientação e progressão. Todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo foi estruturado com base em objetivos específicos, traçados de forma faseada. Esta estratégia revelou-se

fundamental para tornar o processo mais orgânico e eficiente: a definição de metas claras permitiu manter o foco, consolidar aprendizagens e promover uma evolução contínua. Ao longo do tempo, novos objetivos foram sendo acrescentados, sem descurar aqueles que já tinham sido alcançados, garantindo, assim, um crescimento sustentado.

Finalmente, é importante reconhecer a entrega emocional exigida pela profissão docente, que, por vezes, interfere inevitavelmente com o nosso campo pessoal. Segundo Ye & Chen, (2015), a docência implica um trabalho emocional constante, no qual o professor precisa de adequar as suas expressões emocionais às exigências da profissão, o que reforça a ideia de que a prática docente envolve um processo de transformação pessoal e de adaptação para além da simples transmissão de conteúdos. “Os alunos ficam extremamente motivados quando realizo os exercícios com eles, sendo esta uma estratégia a considerar” (reflexão da aula nº 17 e 18). Não raras vezes dei por mim a sair da escola num estado de reflexão intensa, incomodado com situações ocorridas durante as aulas. Ser professor é uma função que se estende para além das horas letivas; é uma responsabilidade que, consciente ou inconscientemente, carregamos connosco de forma permanente. Como refere Kariou et al. (2021) a prática da Docência leva a reflexões intensas após o dia de aulas, dificuldade em separar esfera pessoal e profissional, e desgaste emocional. Apesar dos esforços para estabelecer limites entre o âmbito pessoal e profissional, nem sempre é fácil realizar essa separação, tal é a intensidade com que nos envolvemos no processo educativo.

É importante salientar que este processo de estágio não foi, de todo, uma linha contínua e ascendente de evolução. Muitas vezes, deparei-me com momentos em que sentia que estava a regredir em relação aos objetivos que inicialmente tinha traçado. Isto acontecia porque surgiam situações inesperadas que exigiam de mim uma abordagem diferente da que tinha planeado, obrigando-me a adaptar constantemente à realidade do momento. A literatura mostra que os professores não utilizam apenas uma estratégia emocional, mas sim uma combinação variável de várias, adaptando-se às circunstâncias do momento (Ye & Chen, 2015). Esta perspetiva vai ao encontro da experiência de oscilações e adaptações constantes vividas ao longo do estágio.

Essas oscilações, inevitavelmente, afetaram o meu estado emocional. Por vezes, chegava ao fim do dia com a sensação de que estava a recuar na minha curva de aprendizagem. No entanto, com o tempo fui compreendendo que esse sentimento fazia parte do processo e que, na verdade, estamos sempre a aprender mesmo quando as coisas não correm como idealizámos no papel. Um dia menos conseguido não significa um fracasso, mas sim uma oportunidade de crescimento e reflexão.

Na minha perspetiva, esta profissão tem uma particularidade muito especial: nunca poderemos afirmar com certeza que "sabemos tudo". Todos os dias somos confrontados com novos desafios, imprevistos e aprendizagens. Durante o estágio, senti claramente isso - a cada dia surgia algo novo, fosse uma situação concreta de gestão da turma, uma interação inesperada com um aluno ou até uma sugestão valiosa vinda de um colega de estágio ou de um professor mais experiente. A aprendizagem era constante, e isso, para mim, foi um dos aspetos mais enriquecedores da experiência.

Vejo a docência como uma corrida sem linha de chegada. Para alguns, essa ideia pode ser desmotivadora. Para mim, é precisamente isso que torna esta profissão tão desafiante e entusiasmante. "Em suma considero que não foi a melhor aula para o professor cooperante ir assistir, porém foi uma excelente oportunidade para ver como eu reagiria em situações extremas que me colocavam completamente fora da minha zona de conforto" (reflexão da aula nº 73 e 74). Trabalhamos com seres humanos, com alunos que mudam de dia para dia. As suas atitudes e comportamentos estão em permanente transformação, influenciados por fatores diversos: questões pessoais, acontecimentos escolares, uma noite mal dormida, um conflito com um colega, entre tantos outros. Era comum entrar numa aula e sentir que estava a lidar com uma turma diferente daquela que tinha tido na aula anterior. Essa imprevisibilidade mantinha-me motivado, desafiava-me a ser flexível e a procurar estratégias para captar a atenção e motivação dos alunos, independentemente do seu estado emocional naquele dia. Nunca me esqueço de que estou a lidar com pessoas e não com máquinas. E como tal, não existe um comportamento linear ou uma resposta automática ao que propomos. Basta uma pequena alteração na rotina para mudar completamente a disposição de um aluno. E é precisamente nessa

instabilidade e nessa necessidade constante de adaptação que encontro o verdadeiro sentido da profissão docente.

4.2 A Escola, como instituição

Quando a Escola foi criada, o seu objetivo primordial era formar alunos capazes de ingressar no mundo profissional preparados e competentes. Atualmente, o seu papel transformou-se: deixou de ser apenas uma instituição de preparação técnica e tornou-se num espaço que procura, sobretudo, disseminar conhecimento teórico e promover o desenvolvimento de competências psicossociais, assumindo-se como uma instituição mais inclusiva e acessível a todos.

Neste momento existem aulas para todas as áreas do saber, desde as científicas às humanísticas. O aprofundamento que um aluno consegue adquirir ao longo de um ano letivo talvez se aproxime, em muitos casos, daquilo que os nossos antepassados demoravam uma vida inteira a alcançar. Trata-se, portanto, de uma exposição ao conhecimento vasta e diversificada, que permite aos alunos, ao longo do percurso escolar, descobrirem as áreas com as quais mais se identificam e que melhor se alinham com os seus interesses pessoais e profissionais.

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, ainda que a Escola tenha como missão formar cidadãos íntegros e conscientes, reconheço que este processo nem sempre se revela consistente. A Educação, enquanto reflexo da sociedade em que vivemos, também espelha os benefícios e os desafios da globalização e da digitalização. Nas últimas décadas, a facilidade de acesso à informação trouxe consigo um certo facilitismo, diminuindo o valor atribuído ao esforço e à disciplina, que se vão tornando, gradualmente, menos valorizados no contexto educativo. Yuan et al. (2025) sublinham que a literacia digital afeta os resultados de aprendizagem através da autoeficácia e do clima digital, o que reforça a ideia de que o acesso facilitado à informação pode reduzir a valorização do esforço e da disciplina.

Além disso, a própria evolução tecnológica faz com que a informação esteja hoje disponível de forma imediata, muitas vezes resumida e processada por ferramentas inteligentes. Consequentemente, já não é necessário realizar grande esforço para adquirir conhecimento, e essa passividade começa a refletir-se na atitude de muitos alunos, que acabam por encarar o processo educativo com menor empenho.

Outro aspeto que me parece relevante é o facto de a exigência e o rigor, outrora considerados pilares fundamentais para o sucesso académico e para a construção de uma vida plena e segura, já não serem defendidos como valores universais e intemporais. Atualmente, procura-se evitar a promoção de um espírito demasiado competitivo, uma vez que a ambição de ultrapassar o colega ou de ser “melhor” pode gerar desigualdades sociais e ser associada a valores menos aceitáveis, como o individualismo e a desvalorização da cooperação. Johnson & Johnson, (2013) demonstram que a aprendizagem cooperativa, quando bem estruturada, aumenta a autoestima, melhora o raciocínio e promove maior gosto pelas tarefas, em contraste com os efeitos mais limitados das abordagens excessivamente competitivas.

Neste sentido, a Escola dá hoje maior prioridade a apoiar os alunos que revelam maiores dificuldades do que a incentivar aqueles que se destacam. Não considero que esta perspetiva seja incorreta, até porque formar cidadãos plenos e socialmente conscientes implica também transmitir que a ambição e a competitividade, por si só, não garantem equilíbrio nem sucesso a longo prazo. No entanto, acredito que não devemos esquecer a importância de encorajar os alunos mais capazes a continuar a desafiar-se e a avançar com determinação, cultivando coragem, resiliência e vontade de superação.

Na minha perspetiva, estas competências, a par do espírito colaborativo que a Educação procura incutir, são fundamentais para a construção de uma vida bem-sucedida. Um cidadão pleno deve ser capaz de enfrentar as adversidades, procurar soluções de forma criativa e persistente e continuar a melhorar a sua vida com honestidade, esforço e dedicação. Se conseguirmos aliar estas valências à cooperação e à solidariedade, estaremos certamente a caminhar com maior firmeza em direção ao grande objetivo da Educação.

5. Enquadramento Operacional

5.1 Conceção de ensino de educação física

O ensino pode ser entendido como uma relação estabelecida entre duas pessoas de diferentes estatutos, na qual ocorre a transmissão de conhecimento de um indivíduo mais experiente (o transmissor) para outro que se encontra em processo de formação (o recetor). Em contexto escolar, esta relação materializa-se na ligação entre professor e aluno. Cabe ao docente, para além de transmitir conhecimentos, garantir que cria todas as condições necessárias para que essa aprendizagem seja possível, acompanhando o aluno no seu percurso formativo. Segundo Umida et al. (2020), “o professor funciona mais como facilitador que orienta, media, estimula e ajuda os alunos a desenvolver e avaliar a sua compreensão e, assim, a sua aprendizagem”

Ensinar é, por isso, um processo de elevada complexidade, que exige de nós, futuros docentes, um estudo cuidado sobre a forma como abordaremos o processo de ensino-aprendizagem. O passo seguinte implica colocar esse planeamento em prática e avaliar, no terreno, se as estratégias escolhidas realmente fazem sentido e funcionam com a turma em questão. É inevitável que existam fatores que condicionam diretamente o sucesso da aplicação das aulas desde limitações logísticas e materiais, até condições atmosféricas desfavoráveis, ou mesmo a falta de alunos.

Para além da gestão logística, o professor deve ser capaz de agir com sensibilidade e empatia, já que a disciplina de Educação Física, em particular, envolve questões muito específicas relacionadas com a corporalidade. Afinal, é através do corpo que a disciplina se concretiza, mas é também o corpo que se expõe perante os outros, revelando as capacidades, forças e fragilidades de cada aluno. Como mostram Metz et al. (2024), os alunos podem experienciar vulnerabilidade significativa em aulas de EF, especialmente através da exposição das suas fragilidades físicas e da performance o que “permite que certos alunos se sintam desamparados e perpetuem o seu sofrimento” Esta exposição traz consigo uma forte componente moral: mostrar o que se consegue ou não se consegue fazer pode gerar sentimentos de vulnerabilidade e de

insegurança, uma vez que coloca em evidência a imagem corporal e os limites individuais perante os colegas.

No entanto, essa mesma exposição também revela as forças e os pontos de destaque de cada aluno, permitindo que se tornem visíveis as suas qualidades. A verdade é que nem todos os alunos estão preparados para lidar com a vulnerabilidade associada a este processo, e isso exige, muitas vezes, grande força emocional. Esta dificuldade tem sido acentuada pelo crescente sedentarismo e pela inatividade física entre os mais jovens, que cada vez menos procuram a prática de atividade física de forma autónoma.

É, por isso, essencial que as crianças sejam incentivadas a explorar, arriscar e até falhar. É no confronto com os seus limites físicos, espaciais e temporais que descobrem até onde conseguem ir e o quanto realmente são capazes de aguentar. Estudos recentes demonstram que a prática física regular tem impacto direto no fortalecimento da autoestima e da resiliência dos alunos, permitindo-lhes lidar melhor com os desafios académicos e pessoais (Zayed et al., 2024). Só dessa forma poderão aprender a ser resilientes e a crescer com as adversidades. Neste sentido, considero fundamental retirar o excesso de proteção que, muitas vezes, caracteriza a educação atual, de forma a estimular os alunos a enfrentarem desafios e a aprenderem com os seus erros.

Enquanto futuros docentes, cabe-nos promover aprendizagens que fortaleçam os nossos alunos, não apenas no domínio físico, mas também no plano emocional e social. Devemos ajudá-los a reconhecer as suas fragilidades, a trabalhar os pontos críticos do seu desempenho e, acima de tudo, a desenvolver competências que os tornem mais confiantes, autónomos e resilientes.

5.2 Planeamento

5.2.1 Em educação física

Num primeiro momento, senti um grande receio em relação a tudo aquilo que me esperava. Passei de aluno do mestrado a responsável por uma turma de forma integral, e isso fez-me sentir, de certa forma, perdido. Questões como o planeamento anual, a elaboração das unidades didáticas, o preenchimento das

diversas grelhas e a organização de todo o trabalho necessário para assumir um papel tão importante geraram em mim uma certa insegurança. Tinha medo de não estar verdadeiramente preparado para corresponder às exigências do cargo e, sobretudo, para estar à altura da responsabilidade de ser professor. Como refere Helms-Lorenz et al. (2012) este receio é um fenómeno comum em professores iniciantes que ainda não passaram por processos estruturados de indução.

À medida que fomos realizando reuniões com a professora cooperante, conhecendo os colegas de Educação Física da escola e tomando contacto com os projetos educativos, comecei a sentir um peso ainda maior sobre os ombros. A pressão aumentava, e sentia que não podia falhar em nada. A minha maior preocupação era que, se na primeira aula os alunos percebessem que eu não estava seguro ou que me encontrava perdido, isso poderia comprometer o meu pulso na gestão da turma ao longo de todo o ano. Temia que os alunos deixassem de levar a sério a disciplina e sentia que, se isso acontecesse, a responsabilidade seria inteiramente minha.

Um dos aspetos mais positivos deste processo foi o papel da professora cooperante. Desde o início, deu-nos total liberdade para escolhermos o caminho que queríamos seguir, acompanhando-nos de forma atenta e dando-nos sugestões sempre construtivas. Procurava compreender as razões por detrás das nossas escolhas e orientava-nos sem nunca limitar o nosso pensamento. Com o passar do tempo, foram-nos propostos objetivos mais concretos a atingir, o que foi fundamental para me ajudar a organizar e orientar melhor todo o processo.

A verdade é que o percurso acabou por ser bastante natural e orgânico, e sinto que tive uma evolução sólida ao longo do ano letivo. Essa liberdade inicial foi essencial, pois permitiu-nos realizar uma verdadeira descoberta guiada. Pudemos experimentar, errar, refletir sobre os erros e aprender com eles. As conversas regulares que tivemos enquanto núcleo de estágio, tanto com os colegas como com a professora cooperante, foram momentos valiosos de reflexão e de feedback, que nos ajudaram a melhorar o planeamento, os exercícios propostos e a própria gestão do tempo e da turma. Segundo o estudo de Clarà et al. (2019) os resultados sugerem que a reflexão colaborativa pode

ser promovida organizando o processo segundo uma dinâmica dupla: da análise para a síntese, e da facilitação aberta para a facilitação diretiva

O grupo de estágio teve também um papel determinante em todo este processo. Ao longo do ano, trocámos ideias, partilhámos estratégias, discutimos as opções de cada um e questionámo-nos mutuamente para perceber os motivos por detrás de cada decisão. Este trabalho colaborativo foi, sem dúvida, essencial para a minha evolução enquanto futuro professor. Em momento algum me senti sozinho ou sem rumo, porque sempre trabalhámos como uma equipa, com os mesmos objetivos e com o apoio necessário para crescermos juntos.

5.2.2 Plano Anual de atividades

A construção do plano anual de atividades (anexo 13) sofreu várias alterações em comparação com a versão inicial. Na escola onde realizei o estágio, a distribuição dos espaços era feita através de um rollman (anexo 2), sendo que alguns estavam especificamente destinados a determinadas modalidades, como, por exemplo, o pavilhão 2, reservado exclusivamente ao voleibol e ao badminton. Esta organização implicou que, em diversas ocasiões, tivesse de adaptar o plano de aula e, por vezes, reformulá-lo completamente, já que o rollman sofria alterações constantes. Apesar do esforço para planejar de forma estruturada, as mudanças eram inevitáveis.

Outro aspeto que se revelou particularmente desafiante foi o período das avaliações finais, em que, em certos casos, só era possível aceder a determinados espaços de três em três semanas, o que tornava inviável uma avaliação sumativa consistente. Nessas situações, era comum recorrer à troca de espaços entre colegas, prática que também adotei, de modo a garantir que conseguia cumprir, tanto quanto possível, o planeamento delineado no início do ano.

Naturalmente, é expectável que um planeamento macro sofra ajustes ao longo do percurso. Nesse sentido, compreendi a importância de estar sempre preparado para alterar, improvisar e readaptar sendo características importantes para um profissional docente.

5.2.3 Unidades didática

Na construção das unidades didáticas (anexo 1), as grelhas foram elaboradas previamente ao início das aulas, sendo que cada elemento do núcleo de estágio ficou responsável por um conjunto específico. Tivemos total liberdade para a construção dessas grelhas, mantendo sempre uma comunicação ativa e colaborativa. Comentávamos o trabalho uns dos outros, apontando melhorias e corrigindo aspetos que considerávamos relevantes, até chegarmos a um consenso sobre os conteúdos a abordar ao longo do ano letivo.

Durante esse processo, recorri a várias fontes bibliográficas, nomeadamente obras como *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* e o *Manual Técnico e Pedagógico de Trampolins*, que me forneceram um suporte técnico e pedagógico valioso para a construção das unidades. Embora as Aprendizagens Essenciais nos deem uma orientação comum, é essencial ter em conta as competências reais dos alunos. Ao realizar as avaliações diagnósticas, percebi que, de forma geral, os alunos apresentavam um atraso significativo face ao que seria expectável para o 10.º ano, sobretudo ao nível das habilidades motoras básicas. Essa limitação refletia-se diretamente no fraco desempenho nas modalidades.

Com base nessas observações, ajustei inicialmente os conteúdos planeados nas unidades didáticas, mas, ao longo do ano, foi necessário realizar várias alterações. Confesso que, em alguns momentos, fui demasiado ambicioso quanto ao nível técnico e tático que esperava que os alunos atingissem. Esse excesso de expectativa obrigou-me a adaptar estratégias, reformular objetivos e, sobretudo, a tornar as aulas mais acessíveis à realidade da turma.

Optámos por dividir o ano letivo em dois semestres, o que, em teoria, nos daria mais tempo para trabalhar cada modalidade. No primeiro semestre, essa organização revelou-se eficaz. Consegui aplicar os conteúdos conforme o planeado e focar nos principais pontos definidos nas unidades didáticas. No entanto, no segundo semestre, a distribuição das modalidades acabou por não ser tão equilibrada, o que resultou na sobreposição de modalidades numa mesma aula, reduzindo o tempo disponível para a prática de cada uma.

Um exemplo claro foi a ginástica de aparelhos, que contou apenas com três aulas (incluindo a de avaliação sumativa). Este número de aulas revelou-se insuficiente face ao que estava inicialmente projetado. Diante dessa limitação, optei por ajustar a abordagem: retirei parte das componentes técnicas e passei a lecionar através do jogo, privilegiando o contexto prático e funcional, em detrimento do ensino mais isolado dos gestos técnicos. Surpreendentemente, essa mudança mostrou-se bastante eficaz, permitindo aos alunos uma aprendizagem mais envolvente e adaptada ao tempo disponível.

Toda esta experiência foi extremamente enriquecedora e permitiu-me perceber a importância de planejar com flexibilidade, considerando sempre a possibilidade de ajustes ao longo do ano. No futuro, planearei a distribuição das modalidades com maior atenção, procurando garantir uma carga horária mais equitativa entre elas e antecipando eventuais constrangimentos logísticos ou curriculares.

5.2.4 Aulas

Planejar as aulas, especialmente nesta fase inicial da minha formação, revelou-se um verdadeiro desafio. É necessário conjugar diversos elementos: definir os objetivos específicos da aula, estabelecer critérios de êxito, organizar os exercícios e, acima de tudo, gerir o tempo destinado a cada proposta. Este planeamento cuidadoso é fundamental para garantir a sequencialidade dos conteúdos e assegurar uma progressão lógica entre as matérias lecionadas.

Para além disso, tive sempre em mente a importância de maximizar o tempo de empenhamento motor, pois é através da prática que os alunos consolidam e desenvolvem os gestos técnicos. Tal como refere Catunda et al. (2017), “O aluno só poderá estar em tempo potencial de aprendizagem se, primeiramente, o professor criar condições para que haja um elevado tempo de empenhamento motor.” Esta citação acompanhou-me ao longo de todo o estágio, funcionando como um princípio orientador para a construção das minhas aulas.

Dado o desinteresse generalizado que senti inicialmente por parte de vários alunos em relação à disciplina de Educação Física, percebi que era

fundamental compreender as razões por detrás desse afastamento. Deparei-me com uma realidade em que muitos alunos, ao longo do seu percurso escolar, não tiveram oportunidades suficientes para se envolverem ativamente nas aulas. No entanto, nas primeiras semanas de estágio, tornou-se evidente que, com um aumento do tempo de empenhamento motor, os alunos começaram rapidamente a apresentar melhorias significativas ao nível técnico. Isso fez-me perceber que, muitas vezes, não é a falta de aptidão ou interesse, mas sim a ausência de oportunidades reais de prática que impede o progresso dos alunos.

Assim, durante todo o ano letivo, mantive a preocupação constante em garantir o maior tempo possível de empenhamento motor nas aulas. Tentei fugir de aulas demasiado tecnicistas, optando por estratégias mais dinâmicas e centradas no jogo, fosse ele formal ou condicionado, de forma a tornar as aulas mais apelativas, motivadoras e significativas para todos os alunos.

“O tempo de empenhamento motor é fundamental para que o aluno passe pelo menos 50% do tempo da aula a realizar atividade física moderada a vigorosa, um critério de uma Educação Física de qualidade que não é frequentemente cumprido”(Catunda et al., 2017)

Assim na construção das aulas decidimos dividir em três parte: inicial, fundamental e final. Na primeira parte inicialmente realizei bastantes jogos lúdicos pois notei que os alunos adoravam jogos ao invés de iniciar com algo mais técnico ou um aquecimento sem material. Com o passar do tempo fui adaptando os exercícios lúdicos começando a introduzir os objetivos utilizados na modalidade que iria lecionar na aula e fui conseguido manter os níveis de motivação alto ao mesmo tempo que inconscientemente os alunos iniciavam as aulas a exercitar gestos técnicos aprendidos nas aulas passadas. Isto foi algo que me marcou bastante e ao falar com a professora cooperante, ela sempre reforçou que não temos de alterar o que queremos lecionar e sim alterar o tipo de abordagem para com os alunos dentro do mesmo gesto técnico ou sequencia de gestos.

Na parte fundamental sempre tive o cuidado de colocar algum trabalho técnico pois os alunos eram bastante pobres a esse nível. Em educação física é necessário “aprender para jogar” no qual as aulas são compostas por uma

série de exercícios que englobam simplificações da técnica e, após dominá-las, aumenta-se a complexidade dos exercícios. (Aquino Rodrigo & Menezes Rafael, 2022)

Com o passar do tempo, fui abandonando esses exercícios mais tecnicistas conforme os alunos foram ganhando a noção da técnica e passei a situações do jogo desconstruídas onde treinavam mais a parte tática, a tomada de decisão e a ocupação racional do espaço. Considero que esta evolução foi muito orgânica e natural e sinto que os alunos chegaram ao fim das unidades com noções bastante boas sobre as modalidades lecionadas.

Na parte final das aulas, foi-nos inculcado pela professora cooperante que terminássemos sempre com trabalho de aptidão física, pois, ao longo do ano letivo, é fundamental que os alunos desenvolvam componentes como a força, agilidade, potência, coordenação, entre outras. Para além disso, considero que o desenvolvimento destas capacidades contribui também para melhores resultados nos testes do FitEscola.

Aproveitei este momento final da aula para promover alguma autonomia dos alunos, dando-lhes oportunidade para sugerirem e até lecionarem alguns exercícios, sempre com a minha supervisão. Para além disso, introduzi uma vertente competitiva, nomeando o grupo que executava os exercícios da melhor forma, o melhor aluno da sessão e envolvendo os alunos menos participativos, atribuindo-lhes o papel de júris, ajudando a manter o seu envolvimento mesmo quando não estavam fisicamente ativos. Também procurava premiar o empenho individual, dando reconhecimento aos que mais se dedicavam e permitindo-lhes escolher alguns dos exercícios que realizariam no final da aula.

Devido à falta de espaço e material para lecionar a unidade de Atletismo, destinei também alguns destes momentos finais à técnica de corrida, onde trabalhei aspetos específicos como os drills, exercícios com cones e coordenação, além de sessões de resistência, tanto contínua como alternada. Esta abordagem representou um verdadeiro desafio, pois, de forma geral, os alunos não apreciam a corrida. Assim, foi necessário recorrer a estratégias diversificadas, com o objetivo de os motivar a correr de forma lúdica e menos monótona.

De um modo geral, percebi que planejar uma aula não é um processo linear, como imaginava inicialmente. Apesar dos 90 minutos disponíveis, o tempo útil é consideravelmente reduzido devido ao tempo que os alunos demoram a equipar-se, às transições entre exercícios, aos momentos de hidratação e às situações imprevisíveis que ocorrem no decorrer das sessões. Com isso, aprendi que o plano de aula deve ser cuidadosamente construído, mas não pode ser rígido: é essencial ter capacidade de adaptação, de modo a reformular estratégias ou atividades em tempo real, respondendo às necessidades e dinâmicas da turma.

Posso afirmar com convicção que, quando passei a dar prioridade ao tempo de empenhamento motor e deixei de me preocupar tanto com o controlo total da turma, as aulas fluíram muito melhor. Os alunos demonstravam mais motivação, envolviam-se mais nas tarefas e, curiosamente, respeitavam mais as orientações, mesmo quando o ambiente era menos rígido. Este equilíbrio entre estrutura e flexibilidade revelou-se essencial para promover uma aprendizagem eficaz e significativa.

5.3 Modelo de ensino

5.3.1 Instrução direta

Quando me foi atribuída uma turma do décimo ano, sabia que estava perante um grupo em plena fase de transição entre o ensino básico e o ensino secundário. Os alunos eram oriundos de diferentes escolas e, por isso, percebi que, provavelmente, ainda não tinham estabelecido relações sólidas entre si. Essa realidade representava, para mim, uma oportunidade para definir regras e implementar rotinas desde o primeiro momento.

Assim, as primeiras aulas tiveram um carácter mais autocrático, com o objetivo de orientar os alunos para as rotinas que pretendia manter ao longo do ano. Segundo o estudo de Sullivan et al. (2014) “Os professores enfatizaram consistentemente a importância de estabelecer regras e expectativas claras logo de início, argumentando que, sem elas, as aulas rapidamente se transformam em desordem”. A minha prioridade nessa fase inicial foi estabelecer regras de funcionamento que se mantiveram até ao final do ano letivo. Quando

conseguimos criar uma turma rotinada, é natural que os próprios alunos mais cumpridores passem a chamar a atenção dos colegas menos respeitadores das normas e, neste caso, não foi diferente. O meu objetivo não era apenas clarificar quais os comportamentos adequados e inadequados, mas também garantir que todos se sentia tratados de forma igual.

Num primeiro momento, considerei importante recorrer, pontualmente, à punição coletiva, como forma de cultivar um espírito de desaprovação entre pares perante comportamentos inadequados. Esta estratégia revelou-se útil para promover a coesão do grupo e para reforçar o cumprimento das normas. Reconheço que, por vezes, os resultados não são imediatos, mas quando a maioria da turma “rema para o mesmo lado” e apenas um ou dois alunos resistem, é apenas uma questão de tempo até que todos alinhem com os mesmos objetivos e dinâmicas.

Apesar dos desafios iniciais que surgiram ao adotar uma postura mais autoritária, com o tempo percebi que os alunos valorizam a presença de alguém que guie a aula e não permita a instalação de confusão. Inicialmente, pensei que não iriam apreciar esta forma de conduzir as sessões e, de facto, alguns mostraram alguma resistência. No entanto, à medida que as semanas avançavam, notei que os próprios alunos reconheciam que as aulas decorriam de forma mais organizada e produtiva quando eu me impunha e assumia uma postura mais firme.

5.3.2 Utilização do Modelo de Ensino de Jogo para a Compreensão

Quando senti que a turma já estava totalmente rotinada e sob o meu controlo, decidi iniciar a aplicação do Modelo de Ensino de Jogo para a Compreensão (MEJC). Este modelo baseia-se numa abordagem centrada no aluno, em que a aprendizagem acontece de forma indireta, através da exploração de diferentes situações de jogo. A ideia é que o aluno descubra, de forma involuntária, as determinantes técnicas e táticas, ao ser colocado em jogos reduzidos e condicionados que estimulam não só a execução motora, mas também a perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Esta metodologia está a ser cada vez mais usada pois tem-se revelado eficaz em diferentes ciclos de ensino, desde o primário até ao superior, o que confirma a

sua aplicabilidade transversal e adaptabilidade a diversos contextos educativos (González-Valero et al., 2024).

Relativamente à sua aplicabilidade, no badminton por exemplo, utilizei atividades sem volante, em que o objetivo era tocar no cone da cor que eu indicasse e regressar rapidamente ao centro do campo, assumindo a posição base. Com esta estratégia, os alunos trabalhavam a deslocação e a posição base sem estarem conscientemente focados nessa tarefa - aprendiam pela prática, através da repetição funcional e em contexto de jogo.

No caso do andebol, recorri a jogos lúdicos que, à primeira vista, pareciam ter como objetivo o passe, mas cujo foco real estava na deslocação com bola. Ao não explicitar de imediato a intenção pedagógica, consegui que os alunos se envolvessem na tarefa de forma natural, desenvolvendo competências específicas enquanto se divertiam.

Deste modo, os alunos foram aprendendo de forma lúdica, motivadora e significativa, valorizando os processos cognitivos de perceção, tomada de decisão e compreensão das dinâmicas do jogo. Esta metodologia revelou-se particularmente eficaz pois estudos demonstram que o modelo TGfU promove uma melhoria significativa na tomada de decisão, comparativamente a abordagens centradas na técnica (Ortiz et al., 2023).

5.3.3 Utilização do Modelo de Educação Desportiva

Este modelo assenta na premissa de que o aluno deve assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o que favorece não só uma maior retenção dos conteúdos, como também uma maior motivação durante a realização das tarefas. De facto, o modelo de educação desportiva é reconhecido como uma abordagem eficaz para reforçar a motivação intrínseca e as necessidades psicológicas básicas dos alunos (Manninen & Campbell, 2022).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) organiza a prática em “épocas desportivas”, com equipas estáveis e diferentes papéis atribuídos aos alunos jogadores, árbitros ou treinadores tendo como principal objetivo proporcionar experiências autênticas de prática desportiva. A literatura mostra que este

modelo está fortemente associado a uma maior autonomia e prazer nas aulas de Educação Física (Tendinha et al., 2021).

Por conferir uma autonomia significativa aos alunos, este modelo exige que a turma esteja totalmente rotinada e que o professor exerça um controlo firme e consistente. Por esse motivo, apenas iniciei a sua implementação a meio do segundo período, quando senti que os alunos já se encontravam preparados para lidar com a exigência do modelo. Confesso que, no início, tinha algumas reservas relativamente à sua aplicação, pois acredito que existem turmas em que a sua utilização não é viável ou sequer adequada.

A implementação deste modelo revelou-se particularmente exigente em termos de preparação, sobretudo na organização dos grupos e na distribuição dos diferentes papéis. Além disso, exigiu de mim uma comunicação muito presente, tanto na construção das tarefas como na sua correção. Percebi também a necessidade de manter um forte controlo da turma durante as sessões, uma vez que, em alguns momentos, senti que a autonomia atribuída aos alunos era interpretada de forma ligeira, levando a excessivas brincadeiras e à perda de seriedade na execução das tarefas. Nessas situações, intervinha para repor a ordem, mas ao fazê-lo sentia que acabava por desvirtuar a essência do modelo, uma vez que a intervenção dos alunos deixava de ser verdadeiramente autónoma. Por outro lado, sempre que me abstinha de intervir, os exercícios perdiam eficácia e a turma caía facilmente em desorganização.

5.4 Gestão

Durante este ano letivo, tive a oportunidade de liderar uma turma do décimo ano, onde enfrentei o desafio de gerir diversos fatores com o objetivo de responder às necessidades do grupo e, dentro do possível, garantir o seu sucesso. Para esse tipo de gestão, considero essencial que o professor possua um conjunto alargado de competências interpessoais, das quais destaco especialmente a sensibilidade para com o grupo. É crucial que o professor seja capaz de "ler" os alunos, perceber os seus comportamentos, identificar problemas de forma precoce e intervir com rapidez e assertividade.

Desde a aula de apresentação, procurei conhecer melhor os alunos. Realizei uma breve sondagem sobre a prática desportiva atual e passada, e

percebi logo que tinha uma turma bastante heterogénea no que diz respeito à motivação para o desporto. Como é sabido, a Educação Física é uma disciplina obrigatória e transversal, quer para alunos dos cursos científico-humanistas, quer dos cursos profissionais. Isto faz com que alguns alunos cheguem às aulas sem qualquer interesse ou motivação, especialmente aqueles que não gostam de praticar exercício físico. Além disso, as diferenças de envolvimento tornam-se ainda mais evidentes quando abordamos modalidades com as quais alguns alunos têm afinidade ou, pelo contrário, nenhuma ligação emocional. Cabe-nos, enquanto professores, gerir essa diversidade e procurar formas de estimular todos os alunos, mesmo aqueles que chegam mais reticentes.

Nesse sentido, acredito que é fundamental oferecer um currículo diversificado, que permita abranger o maior número possível de conteúdos, dotando os alunos de ferramentas úteis, quer para a vida quotidiana, quer para uma futura prática autónoma de atividade física. Em disciplinas como a Educação Física, onde os alunos não escolhem se querem ou não a frequentar, é natural encontrarmos alguma resistência à prática, sobretudo entre os que têm dificuldades em lidar com a sua corporalidade. Por isso, logo na primeira aula de ginástica, abordei este tema com a turma e deixei claro que não toleraria comentários depreciativos entre colegas, nem aceitava que alguém dissesse “não sei fazer” sem sequer tentar. Foi uma conversa direta, com o objetivo de estabelecer limites e promover o respeito mútuo.

Outro aspeto com que me deparei ao longo do ano foi o facto de muitos alunos não terem tido experiências prévias com determinados conteúdos. Recordo-me bem de um exemplo na unidade de ginástica de aparelhos: um terço da turma nunca tinha experimentado saltos no minitrampolim. Nestes casos, o professor tem de ter a sensibilidade necessária para ajustar o nível da tarefa, sem desvalorizar o desafio pedagógico, e ao mesmo tempo garantir que todos os alunos conseguem alcançar progressos e sentir-se incluídos.

Um dos aspetos que mais me fez refletir durante este estágio foi a questão da imparcialidade na avaliação. É natural que alunos que já praticam uma determinada modalidade se destaquem, e senti isso principalmente no primeiro período. A partir daí, comecei, mesmo que de forma inconsciente, a formar uma imagem mental dos alunos: os mais aplicados, os que tinham maior aptidão

física, os mais conversadores, os mais distraídos... Como é normal, na hora da avaliação, principalmente em aulas mais agitadas, acabava por valorizar os alunos que se mantinham empenhados e concentrados.

Hoje reconheço que, em certas situações, posso ter sido pouco imparcial, sobretudo no início. Apesar de ter sempre tido cuidado com a minha linguagem verbal, como referem İnan-Kaya & Rubie-Davies, (2022), a comunicação não verbal pode denunciar preferências: um olhar mais atento, um gesto de aprovação, um sorriso. E de facto, houve dois ou três alunos que me confrontaram, questionando se eu não estaria a favorecer alguns colegas. Isso fez-me refletir profundamente e levou-me a ajustar a minha postura.

A partir daí, decidi que todos os alunos começariam cada aula com a mesma nota base, e que teriam de demonstrar, durante a aula, o mérito para a manter ou melhorar. Comecei também a chamar à parte os alunos com comportamentos mais disruptivos, explicando-lhes, de forma clara e imediata, quais os aspetos que estavam a condicionar a sua avaliação. Isso permitiu que tivessem oportunidade de corrigir atitudes em tempo real e perceberem melhor o que era esperado deles. “Houve um aluno que sistematicamente estava a perturbar a aula e no fim da aula tive uma conversa com ele. Por vezes as chamadas de atenção não são o suficiente e, como tal, com estes momentos mais próximos com os alunos eles entendem melhor o porquê de o estarmos a chamar a atenção” (reflexão da aula nº 83 e 84).

Com estas pequenas mudanças, senti que as segundas metades dos períodos letivos apresentavam melhorias significativas, tanto em termos de comportamento como de empenho. Foi uma estratégia simples, mas que provou ser eficaz: os alunos sentiram-se mais responsabilizados e envolvidos, e começaram a demonstrar um esforço real para melhorar o seu desempenho.

5.5 Disciplina

Saber disciplinar um grupo de alunos é, sem dúvida, uma das competências mais importantes para um professor e ao mesmo tempo uma das mais desafiantes. Desde a primeira aula, tive sempre o cuidado de relembrar as regras de funcionamento, estabelecendo as bases da convivência e do respeito

mútuo. Com o desenrolar das aulas, fui percebendo que era fundamental delimitar com clareza os limites do grupo, deixando bem definido até onde os alunos podiam ir.

Num primeiro momento, optei por fazer as advertências de forma pública, diante da turma, porque acreditava que esse método ajudaria os restantes alunos a perceber o que não era permitido. Quando viam um colega ser advertido por um comportamento inadequado, era provável que evitassem repetir esse mesmo erro “Apesar da evolução positiva, continuam a manifestar-se alguns comportamentos desviantes. Destaco, em particular, a atitude de um aluno que, de forma sistemática, perturbou o decorrer da aula. Face à ineficácia das chamadas de atenção durante a aula, optei por, no final, ter uma conversa individual com o aluno” (reflexão da aula nº 43 e 44). No entanto, com o tempo, percebi que essa estratégia, embora eficaz no curto prazo, nem sempre promovia uma mudança de comportamento genuína. Embora as advertências públicas pudessem funcionar a curto prazo, o feedback construtivo mostra-se mais eficaz na aprendizagem de competências motoras em Educação Física, conforme uma revisão sistemática demonstrou que ‘o feedback é útil para a aprendizagem de competências motoras em aulas de EF’ (Zhou et al., 2021).

Ao longo do ano, fui utilizando diversas estratégias para manter a ordem na sala e no espaço de prática: chamadas de atenção diretas, pausas no discurso até que o aluno percebesse e corrigisse o seu comportamento, ou mesmo a retirada temporária da atividade. “Com esta confusão toda, os alunos não levaram a aula a sério e houve algumas faltas de respeito para comigo. Como medida, no fim da aula, juntei a turma toda e tive uma conversa muito séria com os alunos para delimitar as regras de funcionamento da aula” (reflexão da aula nº 81 e 82). Contudo, apercebi-me de que usar repetidamente o mesmo método acabava por diminuir o seu impacto. O que inicialmente funcionava, deixava de surtir efeito passado algum tempo. Compreendi que interrupções para chamar a atenção dos alunos acabavam por prejudicar quem já estava empenhado.

À medida que fui ganhando mais experiência e me comecei a focar no tempo de empenhamento motor, percebi que o excesso de advertências estava a prejudicar o andamento da aula, penalizando os alunos que se mantinham

empenhados e disciplinados. Era injusto para esses alunos ficarem parados a ouvir reprimendas por algo que não tinham feito. Foi aí que, em alguns casos, introduzi o castigo com base em tarefas físicas. Reconheço que esta medida deve ser usada com cuidado, pois pode associar uma conotação negativa ao exercício físico, o que vai contra os princípios da disciplina. No entanto, em situações específicas, ajudou a restabelecer a ordem e a tornar o ambiente mais funcional.

Com o passar das aulas, fui percebendo que nenhuma estratégia funciona para todos os alunos da mesma forma. Comecei a entender que era essencial adaptar a forma de intervenção consoante o perfil do aluno. Por exemplo, alunos mais enérgicos sentiam-se particularmente afetados quando eram retirados das atividades, por isso, essa medida tornou-se uma forma eficaz de os fazer refletir. Com base nisso, comecei a aplicar consequências que tivessem impacto real para cada aluno, tendo em conta os seus gostos e envolvimento com a disciplina.

Do meio para o fim do ano, passei a privilegiar as conversas individuais com os alunos que apresentavam comportamentos desestabilizadores. Acredito que é essencial que recebam um feedback imediato e direto, para que compreendam de forma clara o que estão a fazer de errado e como podem melhorar. Com isso, também aprendi que nem sempre é necessário parar a aula inteira para corrigir comportamentos. Muitas vezes, bastava continuar com a aula e chamar o aluno discretamente à parte, garantindo que os restantes continuavam focados na tarefa.

Outra lição que levo é que é mais eficaz estabelecer regras com rigor no início do ano, criando uma estrutura firme e rotinas consistentes, e só depois, gradualmente, ir sendo mais flexível, mas sem nunca deixar cair os hábitos que foram sendo construídos. Nem sempre vale a pena parar uma aula por pequenas infrações. Quando as transgressões não comprometiam o funcionamento geral, optei por aplicar pequenas consequências no final da aula, como “mini castigos coletivos” nos quais, além da tarefa adicional, havia sempre um momento de explicação sobre o que correu mal e o que era esperado. Em outras ocasiões, preferia que apenas os alunos que desrespeitaram as regras realizassem uma tarefa extra, de forma a não penalizar o grupo inteiro.

No fundo, acredito que o mais importante é que, no final de cada aula, os alunos saiam com consciência do que correu bem e do que deve ser corrigido. A Educação Física, embora esteja diretamente ligada ao desporto, vai muito além da prática motora: é, também, um espaço de formação social, onde preparamos os jovens para se tornarem adultos conscientes e responsáveis.

Sempre tentei transmitir aos meus alunos a importância de atribuir significado às suas ações, mesmo nas pequenas coisas. Incentivei-os a pensar antes de agir, a refletir sobre os seus comportamentos e a perceberem se esses comportamentos faziam sentido no contexto da aula. A meu ver, é essencial que os alunos ganhem consciência do impacto das suas atitudes, tanto dentro como fora da escola. Esse é, para mim, um dos maiores papéis do professor de Educação Física: educar através do desporto para formar cidadãos mais justos, críticos e conscientes.

5.6 Instrução e feedback

A instrução é algo bastante complexo e pode ser realizada de várias formas: verbal, visual ou combinando ambas. É através dela que conseguimos transmitir os conteúdos didáticos aos alunos, permitindo que aprendam as matérias. O feedback, por sua vez, acrescenta sentido a essa instrução. A instrução inicia o processo de aprendizagem, mas é o feedback que lhe confere consistência e continuidade. Estudos revelam que a intervenção com feedback favorece significativamente a aprendizagem de competências motoras em aulas de Educação Física tal reforço tem um impacto claro na retenção e no aprimoramento técnico (Zhou et al., 2021). Quando combinamos instrução e feedback, conseguimos garantir clareza e efetividade na transmissão de conhecimentos. Se a instrução dá início ao processo de aprendizagem, o feedback é o que lhe dá consistência e continuidade.

A instrução é algo bastante complexo e pode ser realizada de várias formas: verbal, visual ou combinando ambas. Quando combinamos instrução e feedback, garantimos clareza e efetividade. Estudos demonstram que o feedback é eficaz para a aprendizagem de competências motoras, comparado à ausência dele (Zhou et al., 2021). Tanto a instrução quanto o feedback podem

ter uma abordagem mais verbal ou visual, e podem ou não envolver a participação ativa dos alunos. Ao longo do ano, procurei experimentar diferentes estratégias e recursos, sempre com o objetivo de melhorar a transmissão dos conhecimentos. Além disso, uma meta-análise indica que feedback visual ou combinado (verbal + visual) é superior ao feedback apenas verbal ou informativo na melhoria de aprendizagem motora em Educação Física (Y. Han et al., 2022).

No início, recorri sobretudo à explicação verbal, descrevendo como funcionavam os exercícios e apresentando os objetivos de cada um. Para mim, é fundamental que os alunos percebam o porquê de estarem a fazer determinada tarefa. Além disso, apresentava também os critérios de êxito, para que soubessem onde focar a sua atenção. No entanto, cometi um erro muito comum para quem está a iniciar a docência: querer dar demasiados critérios de êxito ao mesmo tempo. Chegava a um ponto em que os alunos não conseguiam reter tanta informação e, quando me dava conta, já tinha perdido dez minutos de explicação, com vários a levantar dúvidas por já não se lembrarem de tudo. Ao refletir sobre isso e ao trocar ideias com a professora cooperante, percebi que precisava de simplificar. Passei então a focar-me sobretudo nos objetivos do exercício e em apenas um ou dois critérios de êxito de cada vez.

Com o tempo e com o aumento do conhecimento dos alunos sobre as modalidades, comecei a dar mais destaque aos critérios de êxito, que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento deles. Na minha visão, quando os alunos dominam as bases do movimento, é altura de começar a refiná-lo. É aí que o feedback, nos seus diferentes tipos, se torna essencial, especialmente quando é dado no momento certo. A literatura mostra que instruções e feedback com foco externo, ou seja, dirigindo a atenção dos alunos para os efeitos do movimento e não apenas para o corpo, favorecem significativamente a aprendizagem motora, sobretudo quando apresentados de forma visual ou controlada pelo próprio aluno (Van der Veer et al., 2022). Apostei bastante no feedback ao longo do ano, principalmente no feedback positivo, pois considero importante que os alunos não sintam que só fazem coisas erradas. Corrigir é necessário, mas manter a motivação para a prática é igualmente fundamental.

Não adianta ter uma turma a fazer Educação Física sem motivação para a disciplina. É por isso que o reforço positivo, aliado ao feedback positivo,

desempenha um papel tão relevante. É natural que os alunos se sintam mais motivados para as modalidades onde têm mais sucesso, mas, na minha ótica, quando recebem feedback positivo sobre o que estão a fazer, acabam por ganhar gosto pela modalidade que estão a praticar. Percebendo isso, fui adotando um conjunto de estratégias que combinava diferentes tipos de feedback e reforço positivo, sempre com o objetivo de manter os alunos empenhados e com vontade de participar nas aulas.

No entanto, ao ver que funcionava, caí numa armadilha: o excesso de feedback. Felizmente, consegui corrigir isso rapidamente, pois percebi que estar constantemente a comentar o desempenho dos alunos acabava por lhes tirar a atenção e o impacto das minhas palavras. Compreendi que era necessário dar significado ao que dizia - não bastava falar por falar. Assim, para além de dar feedbacks ao longo da aula, passei também a fazer uma revisão no final, destacando os erros mais comuns, dando exemplos práticos e reforçando as correções. Isso permitiu que os alunos entendessem melhor o que eu dizia e valorizassem mais as minhas intervenções. “No fim da aula gosto de dar uma breve revisão nos conteúdos a nível teórico para os preparar para o teste escrito” (reflexão sobre a aula nº85 e 86).

5.7 Avaliação

A avaliação é um elemento fundamental ao longo do percurso formativo dos alunos, pois é através dela que conseguimos mensurar a sua evolução. Para mim, a avaliação não serve apenas para destacar os melhores em termos de desempenho, mas também para valorizar os alunos que demonstraram consistência, empenho e evolução ao longo do ano.

Na escola onde realizei o meu estágio, o processo avaliativo era um pouco diferente do habitual. Em vez de se basear apenas na avaliação sumativa, como acontece em muitas escolas, optava-se por um modelo de avaliação contínua. Este processo estava alinhado com o documento *Aprendizagens Essenciais* do décimo ano (Ministério da Educação, 2018) e estruturava-se em três critérios: Área das Atividades Físicas (70%), Área da Aptidão Física (20%) e Área dos Conhecimentos (10%).

Na Área das Atividades Físicas, o objetivo principal era avaliar o domínio dos conteúdos didáticos abordados em cada Unidade Didática. Reconheço que nem todos os alunos apresentam um domínio motor apurado, e, por isso, avaliar todos de forma exatamente igual não me parece justo. Assim, considero essencial valorizar também a vontade de aprender e o esforço para replicar o conteúdo na prática. Este tipo de enfoque aproxima-se do conceito de avaliação formativa autêntica, que tem demonstrado melhorar a autorregulação dos alunos e a sua compreensão sobre o que é esperado em cada tarefa (Panadero et al., 2023).

A Área da Aptidão Física focava-se na avaliação das capacidades motoras dos alunos- força, coordenação, resistência, velocidade e agilidade. Ao contrário do critério anterior, esta área tinha uma natureza mais binária: ou o aluno conseguia realizar determinado exercício, ou não. Para esta avaliação, utilizei ao longo dos períodos exercícios que permitiam evidenciar as capacidades físicas dos alunos, bem como a forma como executavam as tarefas propostas nas modalidades.

Por fim, a Área do Conhecimento avaliava a componente teórica, sendo medida através de testes escritos realizados próximo do final de cada período. Estes testes permitiam verificar o conhecimento adquirido ao longo do processo e reforçar a importância do domínio teórico na Educação Física.

Embora a prioridade fosse a avaliação contínua, não abdiquei de realizar também a avaliação sumativa. Esta funcionava como um “tira-teimas” das notas atribuídas ao longo do período, permitindo confirmar as avaliações já realizadas nas modalidades. “A utilização de tabelas assegurou maior clareza e objetividade no processo avaliativo, proporcionando um suporte credível para a atribuição da classificação final” (reflexão da aula nº 65 e 66).

Outro aspeto que considero relevante foi a introdução da autoavaliação. Elaborei uma ficha mensal onde os alunos analisavam o seu próprio desempenho, refletindo sobre pontos fortes e aspetos a melhorar. No final de cada período, registavam a nota que acreditavam merecer, com base na sua própria análise. Na última aula de cada período, reunia individualmente com cada aluno para discutir esse balanço e comparar as suas perceções com a minha

avaliação. Este momento revelou-se extremamente importante para envolver os alunos no processo e alinhar expectativas. Investigação recente mostra que a avaliação formativa e autoavaliação voluntária potenciam aprendizagens autorreguladas e contribuem para melhorar o desempenho dos alunos em contextos práticos (González-Valero et al., 2024).

Acredito que não é positivo para um aluno esperar determinada nota e, ao ver a pauta, encontrar um resultado significativamente inferior, sem compreender o motivo. Isso pode gerar frustração e desmotivação. Com estas conversas, esclarecia as razões da avaliação atribuída, indicava pontos de melhoria e oferecia a oportunidade de evoluir no período seguinte.

Na minha visão, a aprendizagem deve ser sempre contínua e a avaliação também deve acompanhar da mesma forma. Mesmo nos momentos mais formais, há sempre espaço para aprender. Por isso, defendo que o contacto direto com o aluno, para dar feedback e orientações concretas, deve estar sempre presente no processo avaliativo.

5.8 Reflexões

5.8.1 O Primeiro Período

No primeiro período, considerei fundamental o estabelecimento de regras logo desde a primeira aula, com o objetivo de garantir a ordem e o bom funcionamento ao longo de todo o ano letivo. Desde a aula de apresentação, fiz questão de ser claro e direto, iniciando a implementação de gestos e sinais para facilitar a gestão da turma nas aulas práticas. Por exemplo, defini que, ao apitar e levantar um braço, os alunos deveriam dirigir-se até mim, e ao levantar os dois braços, deveriam permanecer no local onde estavam. Este tipo de rotina foi uma das recomendações feitas pela tutora e, além disso, foi-nos estabelecido como primeiro grande objetivo o controlo da turma.

Senti também uma preocupação natural quanto ao nível dos alunos nas diferentes modalidades, visto que não os conhecia previamente. Assim, os primeiros planos de aula foram bastante simples, por receio de que os dados recolhidos na avaliação diagnóstica não refletissem com total precisão o

verdadeiro desempenho dos alunos. Além disso, temi que existissem níveis de desempenho muito distintos entre os alunos, o que poderia dificultar a realização de atividades conjuntas. Uma das maiores dúvidas foi sobre a melhor forma de realizar a divisão de grupos, se deveria optar por uma organização aleatória ou baseada no desempenho.

Estes primeiros meses foram cruciais para conhecer a turma, entender os comportamentos gerais e observar as dinâmicas internas, uma vez que, apesar de os alunos virem de diferentes escolas, alguns já se conheciam, formando pequenos grupos com dinâmicas próprias. Após este período de adaptação, comecei a baixar a guarda e a mostrar-me de forma mais natural, com um contacto mais próximo dos alunos. No entanto, percebi rapidamente que, enquanto professor, não posso aproximar-me demasiado, pois os alunos tendem a esquecer o papel que desempenho e começam a ver-me como um colega. Assim, a minha postura oscilou entre uma abordagem mais autoritária e outra mais descontraída, sempre com o foco no controlo da turma. Admito que demorei algum tempo até encontrar o equilíbrio certo, mas sinto que terminei o período com uma postura profissional equilibrada.

Em outubro, iniciámos a construção das unidades didáticas, e, surpreendentemente, a escolha dos conteúdos revelou-se menos difícil do que inicialmente esperava. Com base na avaliação diagnóstica, consegui reunir os dados necessários para planear a progressão dos conteúdos em cada modalidade. No final do mês, foi-nos atribuído um novo objetivo pela tutora: o estabelecimento de rotinas. Embora já tivesse iniciado este processo com os sinais associados ao apito, agora o desafio era criar rotinas específicas para cada modalidade, de modo a facilitar a introdução de novos conceitos nas aulas seguintes.

Este processo, contudo, não foi fácil. Por se tratar do primeiro ano do ensino secundário, tive muitos alunos a entrarem e saírem da turma, o que dificultou a consistência do trabalho. Para além disso, a elevada taxa de faltas comprometeu ainda mais a criação dessas rotinas. Para que uma rotina se consolide, é necessário que seja repetida de forma contínua, e, com a irregularidade da assiduidade, alguns alunos chegaram ao final do primeiro

período sem estarem rotinados, contrariando a minha expectativa inicial de que dois meses seriam suficientes para consolidar esses hábitos.

Com a chegada do mês de dezembro, chegou também o momento de concluir a intervenção do primeiro período, coincidente com o período avaliativo. Durante este mês, refleti sobre o desempenho dos alunos e atribuí classificações de acordo com os desempenhos demonstrados nas modalidades abordadas. Foi um mês bastante exigente, sobretudo porque, como as aulas decorrem em diferentes espaços e há modalidades que não podem ser lecionadas em certos locais, tive de programar cuidadosamente as aulas para garantir que todas as avaliações práticas fossem realizadas.

A forma como estruturámos as modalidades também se revelou um desafio. No início do ano, numa reunião com a professora cooperante, foi-nos sugerido organizar o trabalho por semestres, em vez de por períodos. Embora inicialmente a proposta nos tenha parecido estranha, decidimos aceitá-la e avançar com esse modelo. Contudo, olhando em retrospectiva, percebo que não foi a melhor decisão, pois ao fim do primeiro período fui obrigado a avaliar modalidades que ainda não tinham sido totalmente lecionadas, já que as unidades didáticas apenas foram concluídas em fevereiro, tornando o tempo de prática excessivamente longo. No futuro, sem dúvida que optarei por organizar as modalidades por períodos, o que, além de permitir uma gestão mais equilibrada, facilita também a avaliação.

Apesar de todas estas complicações, especialmente na reta final do período, as avaliações correram bem e sinto que foram justas. Ao longo das aulas, fui atribuindo classificações baseadas em critérios como empenho, comportamento, participação e atitude perante os exercícios. Esta avaliação contínua, aliada à avaliação prática, permitiu-me traduzir o desempenho dos alunos de forma coerente e fundamentada. É claro que avaliar alunos apenas por números é redutor, pois são muito mais do que isso, mas, sendo uma exigência formal, esforcei-me por registar o máximo de informação possível ao longo do ano, com o intuito de ser o mais justo possível.

Por fim, tive a oportunidade de participar no conselho de turma, uma experiência bastante diferente do que esperava. Inicialmente, imaginei um

ambiente tenso, onde os professores tentariam pressionar para subir as notas da disciplina de Educação Física que muitas vezes é considerada “mais fácil de melhorar”. No entanto, encontrei um ambiente descontraído, mas com a seriedade necessária, onde fui muito bem acolhido pelos professores. Senti-me confortável e valorizado durante todo o conselho, e considero que este foi um dos momentos em que mais aprendi. Foi extremamente enriquecedor poder ouvir os pareceres dos colegas, observar as diferentes perspetivas sobre os mesmos alunos e perceber como cada docente reage consoante as situações.

5.8.2 O Segundo Período

Com o início do segundo período, retomámos as atividades letivas e alterámos o objetivo principal, que passou a ser o aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos. Esta tarefa revelou-se extremamente desafiante, especialmente porque, no primeiro terço do segundo período, introduzimos novas unidades didáticas, o que implicava ensinar novos conteúdos ao mesmo tempo que se procurava reduzir o tempo de instrução teórica e aumentar a prática efetiva dos alunos.

A dificuldade intensificou-se quando iniciei a lecionação de dois subgrupos da mesma modalidade na mesma aula, como por exemplo, ginástica de aparelhos em conjunto com ginástica acrobática, ou até mesmo duas modalidades distintas, como andebol com atletismo. A verdade é que não adianta acelerar os conteúdos e “espremer” a matéria ao máximo se os alunos não compreendem os exercícios nem os fundamentos, acabando por chegar aos testes escritos e aos anos letivos seguintes sem uma base sólida, apenas porque “o professor não explicou bem as coisas”.

Por isso, tornou-se fundamental encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática. Uma estratégia que encontrei para verificar a retenção de conhecimentos foi a utilização do questionamento no final das aulas, acompanhado por um breve resumo geral do que foi lecionado, reforçando os pontos essenciais.

Inicialmente, senti que a turma tinha desaprendido completamente as regras de funcionamento das aulas. O regresso foi extremamente difícil, pois os

alunos, após as férias do Natal, estavam distraídos e com pouco ritmo de trabalho. A sensação era de regressar ao início, tendo de repetir todo o trabalho de rotinização feito no primeiro período. Nessa fase, senti-me desmotivado, pois preparava cuidadosamente as aulas e nunca as conseguia lecionar por completo, passando boa parte do tempo a chamar a atenção da turma — o que comprometia o tempo de empenhamento motor. Sentia, ainda, que os alunos mais motivados começavam a ficar desinteressados, uma vez que as interrupções constantes lhes retiravam o prazer da aula, sem que tivessem qualquer culpa no comportamento dos colegas.

Senti-me, então, num impasse: ou reforçava novamente as regras de funcionamento ou deixava que as situações decorressem sem grande controlo. Foi nesse momento que decidi mudar de estratégia: comecei a chamar individualmente os alunos perturbadores para conversas mais próximas, procurando compreender as razões da sua falta de comprometimento. Estas conversas foram fundamentais para recuperar o controlo da turma e aprofundar a relação com os alunos. Muitos relataram nunca terem tido um professor que se preocupasse verdadeiramente em perceber o seu lado e que demonstrasse claramente o que esperava deles em situações específicas.

A verdade é que estamos a lidar com seres humanos, que nem sempre estão no mesmo estado emocional ou com a mesma predisposição para a aula. Com o passar do tempo, fui construindo uma relação de maior empatia, onde os alunos se sentiram à vontade para partilhar preocupações, e eu consegui motivar com base nas suas realidades individuais.

5.8.3 O Terceiro Período

O terceiro período foi o mais curto de todos e senti que passou extremamente rápido. Tratou-se de um período bem mais tranquilo do que os anteriores, reflexo do trabalho realizado nos dois primeiros períodos, em que foram consolidadas as regras de funcionamento, as rotinas e as dinâmicas da turma.

Confesso que, neste período, o nível de exigência foi um pouco mais baixo, dando maior ênfase ao jogo e à componente lúdica, o que considero ter

sido uma escolha assertiva. Senti que os alunos aproveitaram muito melhor os conteúdos trabalhados ao longo do ano e que se divertiram bastante durante as aulas. Procurei sempre manter uma relação positiva e de proximidade profissional com todos os alunos e sinto que consegui alcançar uma relação professor-alunos equilibrada e saudável. É fundamental encontrar este equilíbrio entre o professor que exige o melhor de cada aluno e o professor que também sabe proporcionar autonomia e prazer na prática desportiva.

No que diz respeito às avaliações, mantive o padrão de exigência e continuei a utilizar tabelas de registo, pois, apesar de dar mais trabalho e exigir maior controlo da turma, considero que este método me fornece dados concretos que posso comparar ao longo do ano para atribuir classificações mais justas. No final, comparo todos os registos e chego ao valor final. Avaliar os alunos foi, sem dúvida, uma das tarefas mais desafiantes ao longo do ano, pois estamos a lidar com pessoas e é sempre difícil traduzir o seu desempenho em números e classificações.

O período terminou com a última reunião de conselho de turma, onde consegui observar um lado muito humano dos professores. Estiveram sempre preocupados em avaliar cuidadosamente as notas finais, procurando beneficiar os alunos sempre que possível, dentro do que era justo e fundamentado. Naturalmente, não houve alterações baseadas apenas em médias ou em notas de outras disciplinas, mas sempre que havia alguma dúvida entre duas classificações, optou-se pela nota mais favorável ao aluno.

Assim terminou esta experiência, marcada por um caminho sinuoso, com altos e baixos, que me deixou com um misto de emoções: houve dias em que saí da escola feliz e realizado, e outros em que saí mais pensativo, procurando formas de captar melhor a atenção dos alunos ou de encontrar novas estratégias para abordar os mesmos conteúdos de maneira diferente.

6. Envolvimento na comunidade escolar

6.1 Reflexões sobre as atividades realizadas ao longo do estágio

6.1.1 Palestra sobre obesidade

Foi-me proposto realizar uma palestra sobre o tema da Obesidade no intervalo existente entre a primeira e a última aula de sexta-feira. Durante esse período, destinado originalmente a reuniões, quando estas não são necessárias, foi decidido aproveitar o tempo para promover palestras às turmas que, devido às condições meteorológicas, não podiam realizar as aulas de Educação Física no exterior. Assim, apresentei duas palestras: uma turma do 9.º ano e outra a uma do 12.º ano. Ao longo da experiência, senti alguma insegurança, não por desconhecimento do tema, mas pela sensação de não estar suficientemente preparado para sustentar 90 minutos de exposição oral para turmas com as quais não estou habituado a interagir.

Contudo, contrariamente ao que inicialmente antevi, a experiência revelou-se bastante positiva. No final, vários alunos mostraram interesse em aprofundar o tema apresentado e envolveram-se em debates enriquecedores. Esta atividade foi, sem dúvida, uma oportunidade valiosa que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando-me a ganhar mais confiança e à vontade para falar em público e gerir longos períodos de exposição oral.

6.1.2 Dia Internacional do Desporto Escolar

Esta atividade foi realizada no âmbito do Dia Internacional do Desporto Escolar e incluiu modalidades como Badminton, Futsal, Voleibol, Basquetebol e Xadrez. As tarefas que desempenhei centraram-se, sobretudo, no controlo e na organização dos jogos. Tive a oportunidade de acompanhar as diferentes modalidades, o que me permitiu estar em contacto direto com alunos de diversos ciclos de ensino.

Esta experiência foi especialmente enriquecedora, pois possibilitou-me interagir com estudantes de perfis variados e, conseqüentemente, desenvolver diferentes abordagens no relacionamento com os mesmos. A diversidade de contextos e de interações contribuiu significativamente para o meu

desenvolvimento profissional, permitindo-me adquirir maior traquejo na gestão de dinâmicas escolares e na criação de um vínculo positivo com os alunos.



Figura 1- Torneio do dia internacional do Desporto Escolar

6.1.3 Torneios de Xadrez

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de participar em diversos torneios escolares de Xadrez, representando as escolas Secundária Dona Maria II, Secundária de Carlos Amarante e Básica André Soares. Cada evento constituiu uma experiência enriquecedora, permitindo-me aplicar e consolidar competências adquiridas nas aulas e desenvolver novas, tanto na vertente da arbitragem como na gestão logística dos torneios.

Em todos os torneios, desempenhei funções de árbitro e de registo de resultados, sentindo-me cada vez mais seguro na tomada de decisões e na condução das partidas. Destaco, em particular, a organização exemplar dos eventos e a utilização de ferramentas digitais que agilizaram o acompanhamento das competições. Para além disso, a interação com professores de outras escolas e o contacto direto com os alunos em contexto competitivo proporcionaram-me aprendizagens significativas sobre a dinamização de atividades desportivas escolares, reforçando o sentido de responsabilidade e a importância do trabalho colaborativo.



Figura 4- Torneio Xadrez D.Maria II



Figura 2- Torneio Xadrez D. Maria II



Figura 3- Torneio Xadrez André Soares

6.1.4 Atividade da escola

Durante esta atividade, realizámos uma caminhada com os alunos até às Sete Fontes, local onde estavam preparadas várias atividades, incluindo jogos tradicionais. Trabalhei em colaboração com outro grupo de estágio e exerci funções de árbitro, acompanhando de perto a execução das tarefas e assegurando que as regras eram respeitadas.

Tive a oportunidade de lidar com alunos de diferentes ciclos do ensino secundário, o que me permitiu observar as diferenças de comportamento, cooperação e motivação entre eles. Este contacto direto foi particularmente enriquecedor, pois possibilitou uma aproximação que nem sempre é viável em contexto de sala de aula, permitindo criar momentos de interação mais espontânea e personalizada.

Além disso, foi gratificante perceber o entusiasmo e o envolvimento dos alunos, reforçando a importância do desporto e das atividades lúdicas tendo um impacto extremamente positivo.

6.1.5 Formação de dança

Tive a oportunidade de participar numa formação de dança extracurricular com outros professores, fora do contexto habitual das aulas. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora a nível profissional, permitindo reforçar as relações com colegas e funcionários, ao mesmo tempo que proporcionou momentos de diversão aliados à aprendizagem.

Durante a atividade, aprendi novos estilos de dança, incluindo danças típicas da Rússia e da França, o que expandiu os meus conhecimentos práticos na área da expressão corporal. Além disso, observei na prática diferentes abordagens pedagógicas utilizadas pelos outros professores, o que me permitiu refletir sobre estilos de ensino variados e enriquecer a minha própria prática docente.

6.1.6 Aula aos alunos com necessidades educativas especiais

Durante algumas quartas-feiras, tive a oportunidade de lecionar para alunos com necessidades educativas especiais, com sessões de uma a uma hora e meia. Esta experiência revelou-se extremamente desafiante, uma vez que

não é o público com o qual me sinto mais confortável, mas gostei bastante do desafio de adaptar os exercícios às diferentes limitações de cada aluno.

As atividades eram bastante básicas, focando-se em manipulação de bola com mãos e pés, equilíbrio e corrida. Foi necessário ajustar cada exercício de forma individual, garantindo que todos os alunos conseguiram participar e progredir de acordo com as suas capacidades.

Apesar da complexidade, a experiência foi muito enriquecedora, permitindo-me desenvolver competências de adaptação, paciência e observação atenta. Além disso, proporcionou-me um contacto mais próximo com os alunos, reforçando a importância da personalização das atividades para promover o sucesso e a motivação de todos.



Figura 5- Aula alunos com necessidades educativas especiais

7. Investigação- Motivação na Educação Física: Diferenças entre Modalidades Individuais e Coletivas no Contexto Escolar

Resumo

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, centra-se na análise da motivação dos alunos para a prática da atividade física em contexto escolar, através de um estudo de caso com uma turma do 3.º ciclo. A aplicação de um questionário, analisado em Excel com recurso a tabelas e gráficos, permitiu concluir que as motivações intrínsecas, como a diversão, a saúde e a socialização, são predominantes, sendo os desportos coletivos (voleibol, futsal e andebol) os mais valorizados. Verificou-se ainda que fatores como a influência familiar, o género e o tipo de desporto impactam as perceções de motivação e pressão. Sustentada pela Teoria da Autodeterminação, a discussão evidencia que a motivação é um fenómeno multifatorial, reforçando a necessidade de uma intervenção docente diferenciada, promotora de experiências positivas, bem-estar e participação ativa dos alunos em Educação Física.

Palavras-chave: MOTIVAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ALUNOS, DESPORTO COLETIVO, TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, ENSINO SECUNDÁRIO.

Abstract

This report, developed within the scope of the curricular internship of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, focuses on the analysis of students' motivation for the practice of physical activity in a school context, through a case study with a 9th grade class. A questionnaire, analysed in Excel using tables and graphs, allowed us to conclude that intrinsic motivations, such as enjoyment, health, and socialisation, are predominant, with team sports (volleyball, futsal, and handball) being the most valued. It was also observed that factors such as family influence, gender, and type of sport impact students' perceptions of motivation and pressure. Supported by Self-Determination Theory, the discussion highlights that motivation is a multifactorial phenomenon, reinforcing the need for differentiated teaching approaches that foster positive experiences, well-being, and active participation of students in Physical Education.

Keywords: MOTIVATION, PHYSICAL EDUCATION, STUDENTS, TEAM SPORTS, SELF-DETERMINATION THEORY, SECONDARY EDUCATION.

7.1 Introdução

A motivação dos alunos é amplamente reconhecida como um fator central para a aprendizagem significativa em Educação Física, influenciando o seu envolvimento, persistência e desempenho. De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) a motivação pode ser compreendida num contínuo que inclui a motivação intrínseca (realização da atividade por prazer ou interesse), a motivação extrínseca (orientada por recompensas ou pressões externas), e a desmotivação (ausência de intenção ou valor atribuído à ação). Ambientes educativos que promovem autonomia, competência e relações interpessoais de qualidade tendem a potenciar níveis mais elevados de motivação intrínseca (Ntoumanis, 2001) o que se traduz numa participação mais ativa e sustentável dos alunos.

Em Educação Física, a motivação é particularmente sensível ao tipo de tarefas propostas. Diferentes modalidades desportivas podem atrair distintos perfis motivacionais entre os alunos. (Wang et al., 2016) identificaram que os alunos podem ser agrupados em perfis distintos de motivação no contexto da Educação Física, com diferenças significativas consoante o tipo de prática e o contexto social. Modalidades coletivas, por exemplo, tendem a ser associadas a dimensões relacionais e sociais da motivação, enquanto modalidades individuais podem estar mais ligadas à autorregulação e superação pessoal.

Durante este estágio pedagógico realizado numa escola secundária, observou-se que os alunos do 10.º ano das turmas correspondentes ao núcleo de estágio apresentavam maior motivação, entusiasmo e participação em aulas que envolviam modalidades coletivas, como futebol ou andebol. Esta observação é apoiada por estudos recentes que indicam que a atividade física realizada em contexto escolar pode contribuir para a motivação intrínseca, independentemente do desempenho académico (de Bruijn et al., 2023). Ainda assim, também se verificou com o questionário, que 17 alunos mostravam clara preferência por modalidades individuais, refletindo objetivos mais centrados na autonomia e na progressão pessoal.

Além da natureza da modalidade, outros fatores como o género, a prática extracurricular, o contexto familiar e os modelos pedagógicos adotados têm influência relevante sobre os níveis de motivação. Modelos como o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011) e práticas baseadas na

aprendizagem-serviço (Chiva-Bartoll et al., 2019) promovem ambientes mais inclusivos e centrados no aluno, contribuindo para a satisfação das necessidades psicológicas básicas e, conseqüentemente, para a motivação intrínseca.

Este estudo de investigação-ação visa, assim, compreender os fatores que influenciam a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, com enfoque na comparação entre modalidades coletivas e individuais sendo as coletivas o andebol, o voleibol, o futsal, o basquetebol e as individuais a ginástica, o badminton. Através da aplicação de um questionário a 85 alunos do 10.º ano, procura-se analisar as preferências, os motivos subjacentes às suas escolhas, e o impacto de variáveis contextuais no seu envolvimento. Esta investigação encontra-se alinhada com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), que destaca a importância da promoção da autonomia, da responsabilidade e da participação ativa, também no contexto da Educação Física.

7.2 Questão de Investigação e Objetivos

A experiência vivida durante o estágio pedagógico permitiu observar, em contexto real de ensino, padrões de motivação distintos entre os alunos nas aulas de Educação Física, especialmente em função das modalidades propostas. Verificou-se que as modalidades coletivas, como o futebol ou o andebol, tendiam a gerar maior entusiasmo, envolvimento e participação, enquanto as modalidades individuais, como a ginástica ou o atletismo, despertavam interesse apenas em grupos mais restritos de alunos. Estas observações, associadas à análise da literatura, levantaram a necessidade de aprofundar a compreensão dos fatores que influenciam a motivação dos alunos, com especial enfoque no tipo de modalidade desportiva.

Desta forma, foi formulada a seguinte questão de investigação:

“Quais os fatores que influenciam a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, em função da preferência por modalidades coletivas ou individuais?”

Com base nesta questão, foram definidos os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivo Geral

Compreender os principais fatores que influenciam a motivação dos alunos do 10.º ano nas aulas de Educação Física, tendo como foco a distinção entre modalidades desportivas coletivas e individuais.

Objetivos Específicos

- Identificar as preferências dos alunos relativamente às modalidades desportivas praticadas em contexto escolar;
- Analisar os motivos declarados pelos alunos para essa preferência (ex.: diversão, desafio, convívio, autonomia);
- Verificar a existência de diferenças motivacionais em função do género e da prática desportiva extracurricular;
- Refletir sobre implicações pedagógicas que permitam melhorar a motivação dos alunos através da adequação das estratégias de ensino.

7.3 Metodologia

Este estudo enquadra-se no âmbito da investigação-ação, uma abordagem particularmente adequada ao contexto do estágio pedagógico, pois permite ao professor-estagiário refletir criticamente sobre a sua prática e intervir de forma fundamentada em situações reais de ensino (Coutinho, 2014). A investigação-ação visa, assim, transformar a realidade educativa local, envolvendo uma análise cíclica de observação, intervenção, recolha de dados e reflexão.

A abordagem metodológica utilizada foi de natureza quantitativa, descritiva e transversal, com o objetivo de recolher informações sobre os níveis de motivação dos alunos em relação às modalidades desportivas praticadas nas aulas de Educação Física, bem como os fatores que influenciam essas preferências. Optou-se por aplicar um questionário estruturado, construído com base em dimensões relevantes da literatura e adaptado à realidade do grupo-turma, de forma a garantir clareza e acessibilidade aos alunos. Este questionário

foi baseado num já validado, tendo feito algumas alterações de modo a conseguir direcioná-lo para os pontos chave pretendidos.

A amostra foi constituída por 85 alunos do 10.º ano de escolaridade, pertencentes a uma escola secundária da região Norte de Portugal. A turma era composta por alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, com uma distribuição relativamente equilibrada entre os géneros. A seleção da amostra foi não probabilística por conveniência, dado que corresponde à totalidade dos alunos que integraram as aulas do professor-estagiário.

O instrumento de recolha de dados foi um questionário anónimo e de preenchimento individual no qual foi adaptado de um questionário já aplicado num estudo realizado por um estudante da Universidade da Beira Interior e é composto por questões de resposta fechada e semiaberta, organizadas em blocos temáticos:

- (i) identificação sociodemográfica;
- (ii) prática desportiva fora da escola;
- (iii) modalidades preferidas nas aulas de EF;
- (iv) fatores motivacionais associados a essas preferências; e
- (v) perceção do empenho e da motivação geral nas aulas. O questionário foi aplicado em sala de aula, com o apoio do professor titular, garantindo condições de compreensão e confidencialidade.

Este questionário foi aplicado nas aulas em que decorreram os testes de avaliação, sempre em contextos fechados e controlados. A sua aplicação acontecia após todos os alunos terem concluído o teste, sendo o tempo de preenchimento compreendido entre 10 e 15 minutos. Durante a realização, surgiram algumas dúvidas por parte dos alunos, às quais procurei responder de forma clara e em simultâneo para toda a turma.

À medida que fui repetindo a aplicação do questionário em diferentes turmas, percebi que algumas dúvidas eram recorrentes. Nesse sentido, passei a antecipar essas questões, esclarecendo-as previamente antes do início do preenchimento, o que permitiu agilizar o processo e evitar interrupções desnecessárias.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados no Microsoft Excel, tendo-se recorrido a estatísticas descritivas simples (frequências absolutas e

relativas) com o objetivo de identificar tendências gerais e possíveis diferenças entre subgrupos (por género, prática desportiva extracurricular, entre outros). Esta opção metodológica revelou-se adequada à natureza dos dados e aos objetivos hipotético-dedutivos do estudo (L. Cohen, 2018).

7.4 Apresentação de Resultados e Discussão

A presente secção apresenta e analisa os resultados obtidos através do questionário aplicado aos 85 alunos do 10.º ano (sendo 61 do género feminino, 22 do masculino e 2 optaram por não referir o género), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos no âmbito do estágio pedagógico em Educação Física. Os dados recolhidos permitiram explorar as preferências dos alunos relativamente às modalidades desportivas, identificar fatores que influenciam a sua motivação e perceber de que forma variáveis como o género ou a prática extracurricular afetam essa motivação.

A análise é feita com base em dados tratados no Microsoft Excel, recorrendo a estatísticas descritivas (frequências absolutas e relativas), complementadas por observações qualitativas recolhidas ao longo das aulas. Em cada subsecção, os resultados são apresentados em tabelas e discutidos à luz da literatura científica, procurando estabelecer relações com a teoria da motivação e com os modelos pedagógicos anteriormente explorados.

A estrutura da secção segue a lógica dos blocos temáticos do questionário e culmina com duas análises complementares, as preferências desportivas livres dos alunos e os fatores que mais os motivam a praticar desporto, permitindo assim uma visão integrada dos seus perfis motivacionais.

7.4.1 Preferência motivacional entre desportos coletivos e individuais

A primeira análise procurou compreender em que tipo de modalidade os alunos se sentem mais motivados nas aulas de Educação Física. A maioria

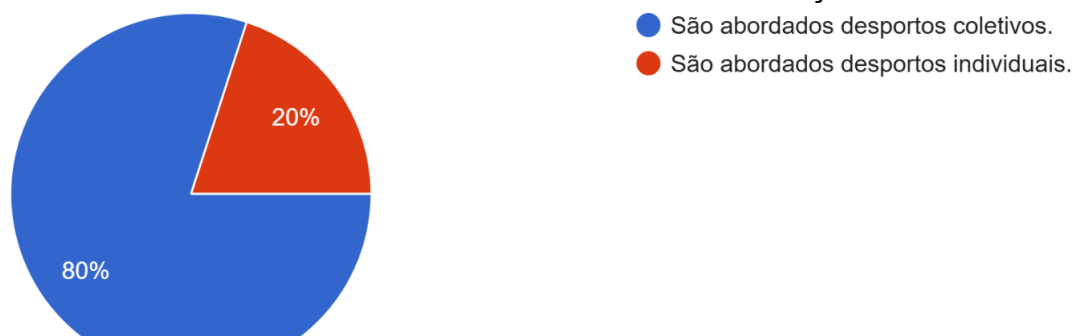


Figura 6- Motivação dos alunos relativamente aos desportos individuais e coletivos.

expressiva (80%) indicou sentir-se mais motivada quando realiza desportos coletivos, como futebol, andebol ou basquetebol, enquanto apenas 20% afirmou preferir modalidades individuais, como atletismo ou ginástica (ver Figura 1).

Esta preferência está alinhada com o que é descrito na literatura, onde os desportos coletivos são frequentemente associados a motivações de natureza social, como o sentimento de pertença ao grupo, cooperação, competição saudável e dinamismo relacional (Wang et al., 2016). Além disso, o ambiente coletivo tende a promover maior envolvimento emocional e interpessoal, especialmente entre adolescentes, que valorizam a interação com os pares (Ntoumanis, 2001).

É possível que esta tendência também reflita experiências prévias positivas dos alunos com estas modalidades, tanto no contexto escolar como no desporto informal ou federado, criando um ciclo de reforço positivo em torno dos jogos coletivos. A forte presença destes desportos no currículo tradicional da Educação Física portuguesa pode igualmente explicar esta preferência (DGE, 2017).

No entanto, é importante destacar que 1 em cada 5 alunos prefere modalidades individuais, o que justifica a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas, garantindo que também estes alunos se sintam motivados e desafiados. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, quando as necessidades de autonomia e competência são satisfeitas, mesmo em contextos menos populares, é possível potenciar níveis elevados de motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985).

7.4.2 Diferenças de motivação por género

A Tabela 1 apresenta os resultados relativos à motivação dos alunos para a prática de modalidades desportivas coletivas e individuais, cruzados com a variável género. Observa-se que a preferência pelos desportos coletivos é dominante em ambos os géneros, mas mais acentuada entre as alunas do sexo feminino (60%) do que entre os alunos do sexo masculino (19%). Ainda assim, os alunos do sexo masculino demonstram uma percentagem mais equilibrada

entre modalidades coletivas (19%) e individuais (7%), comparativamente às alunas, onde apenas 12% referiram preferir modalidades individuais.

	Individuais	Coletivos
Masculino	6 (7%)	16 (19%)
Feminino	10 (12%)	51 (60%)
Prefiro não indicar	1 (1%)	1 (1%)

Tabela 1- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a motivação dos alunos relativamente aos desportos individuais e coletivos.

Esta distribuição sugere que, apesar da tendência geral para os desportos coletivos observada no conjunto da amostra, os rapazes parecem apresentar uma maior abertura para modalidades individuais, o que poderá estar relacionado com experiências extracurriculares específicas, menor pressão social para competir em grupo, ou estilos motivacionais mais autorregulados.

Já no caso das raparigas, a preferência clara por desportos coletivos poderá estar ligada ao fator relacional e de sociabilização, amplamente valorizado nesta faixa etária (Ntoumanis, 2001; Wang et al., 2016). Esta tendência é também compatível com o princípio da motivação intrínseca orientada para a pertença e cooperação, especialmente no contexto escolar (Deci & Ryan, 1985).

Apesar de o número de alunos que optou por não indicar o género ser residual, destaca-se a existência de duas respostas, uma para cada tipo de modalidade, reforçando a necessidade de continuar a garantir contextos inclusivos e motivadores para todos os perfis de alunos.

7.4.3 Justificações para a preferência por modalidades individuais

A Tabela 2 analisa os motivos apontados pelos alunos que referiram sentir-se mais motivados para a prática de desportos individuais nas aulas de Educação Física. As respostas revelam três razões principais: o gosto por depender apenas de si próprios, a percepção de que estas modalidades influenciam positivamente as notas, e o envolvimento prévio em desportos individuais fora do contexto escolar.

	Concordo	Estou em dúvida	Discordo
Gosto de depender apenas de mim	40%	34%	26%
Tem uma influência positiva nas minhas notas.	52%	29%	19%
Pratico ou pratiquei desportos individuais fora do contexto escolar	47%	6%	47%

Tabela 2- Valores de referência relativos referentes à questão “Em educação física sinto-me mais motivado para a prática de desportos individuais porque:”

Destaca-se que:

- 52% dos alunos concordam que o fator nota tem influência positiva na sua motivação, sugerindo uma relação direta entre desempenho académico e preferência individual;
- 47% indicam que já praticaram ou praticam modalidades individuais fora da escola, o que aponta para a relevância da experiência prévia e familiaridade como motor motivacional;
- 40% apreciam a autonomia e o controlo individual, ao indicarem que gostam de depender apenas de si próprios.

Este último aspeto está em consonância com os princípios da Teoria da Autodeterminação, particularmente no que diz respeito à necessidade de autonomia, uma das dimensões fundamentais da motivação intrínseca (Deci &

Ryan, 1985). A preferência pela autonomia pode também refletir um perfil mais autoorientado, onde o aluno se sente mais competente e motivado quando a responsabilidade pelo desempenho recai apenas sobre si próprio (Ntoumanis, 2001).

Por outro lado, os baixos valores de “Discordo” na primeira e segunda afirmação (26% e 19%, respetivamente) sugerem que, mesmo entre os menos motivados para desportos individuais, existe algum reconhecimento do seu valor formativo e académico.

Já no que diz respeito à experiência prévia, verifica-se uma divisão mais acentuada: 47% concordam, mas outros 47% discordam. Isto indica que a exposição prévia fora da escola não é um fator determinante universal, mas sim uma variável com impacto relevante apenas em determinados perfis de alunos. Este dado poderá ser útil para os professores ajustarem as práticas de ensino e acolherem a diversidade de experiências dos alunos.

7.4.4 Justificações para a preferência por modalidades coletivas

A Tabela 3 apresenta as razões indicadas pelos alunos que referiram sentir maior motivação para a prática de desportos coletivos nas aulas de Educação Física. As respostas revelam que a esmagadora maioria dos alunos valoriza significativamente a dimensão coletiva, os benefícios percebidos na aprendizagem e no bem-estar físico, e a familiaridade com estas modalidades fora do contexto escolar.

	Concordo	Estou em dúvida	Discordo
Gosto de praticar desportos em que se jogue em equipa	92%	4%	4%
Tem uma influência positiva nas minhas notas	66%	17%	17%
Pratico ou pratiquei desportos coletivos fora do contexto escolar	59%	8%	33%
Obtenho uma melhor aprendizagem	83%	4%	13%
Sinto-me mais saudável	72%	24%	4%
Sinto que sou melhor que os meus colegas	40%	24%	36%

Tabela 3 – Valores de referência relativos referentes à questão “Em educação física sinto-me mais motivado para a prática de desportos coletivos porque:”

Destaca-se que:

- 92% dos alunos afirmam gostar de praticar desportos em equipa, evidenciando o forte apelo da componente relacional e colaborativa destas modalidades;
- 83% concordam que obtêm uma melhor aprendizagem nos desportos coletivos, o que pode refletir maior envolvimento, feedback imediato, e estratégias de ensino mais eficazes nestas situações (Chiva-Bartoll et al., 2019);

- 72% sentem-se mais saudáveis ao praticar estes desportos, reforçando a percepção de benefício físico associado;
- 66% acreditam que estas modalidades influenciam positivamente as notas, tal como se observou nas respostas sobre modalidades individuais.

O dado relativo à prática anterior é também relevante: 59% dos alunos afirmam ter praticado desportos coletivos fora da escola, o que reforça a ideia de continuidade entre contextos escolares e não escolares como um fator importante na motivação (de Bruijn et al., 2023).

Por outro lado, a afirmação “Sinto que sou melhor que os meus colegas” obteve apenas 40% de concordância, sendo a que gerou mais respostas negativas (36%). Este resultado sugere que, embora possa existir algum grau de motivação competitiva ou egocentrada, a maioria dos alunos parece valorizar mais a cooperação e o prazer pela prática coletiva do que a superioridade individual. Este aspeto é coerente com o que é defendido pela Teoria da Autodeterminação, onde a motivação intrínseca está mais associada ao sentimento de pertença e competência do que à comparação social (Deci & Ryan, 1985).

Estes resultados indicam que, para muitos alunos, os desportos coletivos representam uma fonte rica de satisfação pessoal, social e pedagógica, reforçando a sua inclusão como componente central nos programas de Educação Física escolar.

7.4.5 Prática desportiva fora do contexto escolar

A Tabela 4 apresenta os dados referentes à prática de modalidades desportivas fora do contexto escolar, segmentada por género e tipo de modalidade (coletiva ou individual). Estes dados são importantes para compreender se existe uma continuidade entre as preferências pessoais e as experiências escolares, e de que forma isso pode influenciar a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

	Coletivas	Individuais	Não praticam
Masculino	12 (14%)	6 (7%)	4 (5%)
Feminino	12 (14%)	11 (13%)	38 (45%)
Prefiro não mencionar	-	-	2 (2%)

Tabela 4 - Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre se os alunos praticam modalidades fora do contexto escolar.

Verifica-se que:

- A percentagem de alunos do sexo masculino que pratica desportos coletivos (14%) é igual à das alunas, embora os rapazes também indiquem prática individual (7%) com menor frequência do que as raparigas (13%);
- Uma diferença significativa surge na opção “Não praticam”: 45% das alunas afirmaram não praticar desporto fora da escola, em contraste com apenas 5% dos rapazes;
- O grupo que prefere não indicar o género também não pratica (2%), embora em número residual.

Estes dados sugerem que a prática extracurricular é significativamente mais comum entre os rapazes, o que pode ajudar a explicar níveis mais elevados de autoconfiança, motivação ou facilidade de adaptação nas aulas de Educação Física - como apontado por de Brujin et al., (2023), a prática anterior influencia positivamente a motivação intrínseca, mesmo quando o rendimento escolar não é elevado.

No caso das alunas, o valor elevado de “Não praticam” pode estar relacionado com fatores como menor incentivo familiar, falta de oportunidades locais ou desinteresse por práticas fora do grupo social habitual, questões já identificadas em diversos estudos sobre barreiras à prática desportiva feminina (Hellison, 2011; Ntoumanis, 2001).

Apesar disso, nota-se um equilíbrio entre raparigas e rapazes no que toca à prática de desportos coletivos fora da escola (14%), o que confirma a popularidade destas modalidades entre os dois géneros, um dado consistente com as preferências motivacionais expressas nas tabelas anteriores.

7.4.6 Influência familiar na motivação desportiva

A Tabela 5 apresenta as respostas dos alunos relativamente à eventual influência familiar na sua ligação ao desporto. Os dados indicam que 65,9% dos alunos afirmam ter um familiar com historial desportivo, e que 71,4% desses familiares estiveram envolvidos em desportos de alto rendimento.

Estes dados permitem refletir sobre o papel do ambiente familiar enquanto fator externo de motivação extrínseca integrada- ou seja, quando o comportamento do indivíduo é orientado por valores e normas internalizadas, muitas vezes transmitidas por figuras de referência próximas (Deci & Ryan, 1985).

	Tens algum elemento da família que teve ligação com o desporto?	Esse desporto era de alto rendimento?
Sim	56 (65,9%)	40 (71,4%)
Não	29 (34,1%)	16 (28,6%)

Tabela 5- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre se os alunos têm algum familiar que teve alguma ligação ao desporto e se esse desporto era de alto rendimento.

Diversos estudos mostram que a exposição precoce a modelos familiares ativos favorece não só o envolvimento em práticas desportivas, mas também o desenvolvimento de uma atitude positiva e persistente face à atividade física (de Bruijn et al., 2023; Ntoumanis, 2001). Isso pode traduzir-se em maior autoconfiança, maior compromisso com os objetivos escolares e desportivos e um estilo motivacional mais autónomo.

Por outro lado, a presença de 34,1% de alunos sem ligação familiar ao desporto reforça a necessidade de a escola assumir um papel compensatório, criando contextos motivadores, diversificados e inclusivos, que permitam a todos os alunos desenvolver o gosto pela prática, independentemente do seu enquadramento familiar (Hellison, 2011).

O dado de que mais de 70% das famílias ligadas ao desporto estiveram envolvidas em modalidades de alto rendimento é particularmente relevante, pois sugere que estas experiências podem ter deixado uma marca motivacional forte e duradoura nos alunos- um elemento a considerar na planificação pedagógica e no estímulo de percursos mais exigentes dentro da disciplina de Educação Física.

7.4.7 Autoavaliação do empenho nos desportos individuais e coletivos

A Tabela 6 apresenta os níveis de empenho percebidos pelos alunos quando praticam desportos individuais e coletivos. As categorias de resposta variam entre “Fraco” e “Muito bom”, permitindo uma leitura clara do nível de envolvimento e motivação percebida nas diferentes modalidades.

	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom	Total
Individuais	3 (3%)	27 (32%)	37 (44%)	18 (21%)	85 (100%)
Coletivos	1 (1%)	20 (24%)	42 (49%)	22 (26%)	85 (100%)

Tabela 6- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a questão: “Como avalias o teu nível de empenho em desportos individuais e coletivos?”

Os dados revelam que:

- No caso dos desportos coletivos, a maioria dos alunos avalia o seu empenho como "Bom" (49%) ou "Muito bom" (26%), totalizando 75% de percepção positiva;
- Para os desportos individuais, 44% consideram o empenho "Bom" e 21% "Muito bom", somando 65% de percepção positiva - inferior aos desportos coletivos;
- A percentagem de respostas "Fraco" é residual em ambos os casos, mas ligeiramente mais elevada nos desportos individuais (3% vs. 1%).

Este padrão sugere que os alunos sentem-se mais envolvidos e motivados nos desportos coletivos, o que pode estar relacionado com fatores como interação social, cooperação, reforço entre pares e até mesmo maior dinamismo nas aulas - elementos frequentemente associados a maior motivação intrínseca em contextos educativos (Deci & Ryan, 1985; Wang et al., 2016).

Além disso, como demonstrado por , os alunos tendem a perceber o seu desempenho com mais confiança quando inseridos em grupos coesos, o que é comum nas práticas coletivas.

A menor autoavaliação nos desportos individuais pode refletir:

- menor experiência prévia;
- maior exigência técnica e psicológica;
- ou até menor reconhecimento social durante as aulas.

Apesar disso, os dados mostram um bom nível global de empenho em ambas as modalidades, o que é altamente positivo do ponto de vista pedagógico.

7.4.8 Percepção de pressão nas modalidades desportivas

A Tabela 7 apresenta os dados relativos à percepção de pressão sentida pelos alunos ao praticarem desportos coletivos, individuais ou quando não sentem qualquer diferença (indiferente). Trata-se de uma variável importante, pois a pressão percebida pode influenciar negativamente a motivação, o desempenho e o prazer associado à prática (Ntoumanis, 2001).

	Coletivas	Individuais	Indiferente
Masculino	7 (8%)	2 (2%)	13 (15%)
Feminino	19 (23 %)	26 (31%)	16 (19%)
Prefiro não mencionar	1 (1%)	1 (1%)	SD
Total	32%	34%	34%

Tabela 7- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a pressão que os alunos sentem nas modalidades individuais, coletivas ou se lhes é indiferente.

Observações principais:

- 34% dos alunos referem sentir mais pressão nos desportos individuais, um número ligeiramente superior aos 32% que referem maior pressão nos coletivos;

No entanto, a diferença por género é significativa:

- Entre os rapazes, apenas 2% referem sentir pressão nas modalidades individuais;
- Entre as raparigas, 31% sentem mais pressão nos desportos individuais, contra 23% nas coletivas;
- 15% dos rapazes e 19% das raparigas afirmam não sentir diferença entre modalidades (indiferente).

Este padrão sugere que os desportos individuais tendem a gerar maior pressão psicológica, sobretudo no sexo feminino, possivelmente devido à maior exposição individual, responsabilidade exclusiva pelo desempenho e menor

margem de erro - fatores amplamente reconhecidos como geradores de ansiedade em contexto escolar (Deci & Ryan, 1985; Wang et al., 2016).

Por outro lado, embora os desportos coletivos impliquem interação social e maior visibilidade pública, estes parecem ser mais tolerados pelos rapazes - o que pode refletir um maior historial de prática ou confiança adquirida em experiências anteriores (Hellison, 2011).

A resposta “indiferente” também é relevante, pois aponta para alunos que se sentem igualmente confortáveis em qualquer modalidade, um sinal de maturidade emocional ou de boa adaptação ao contexto educativo.

Estes dados devem ser considerados na planificação pedagógica, especialmente ao atribuir tarefas, organizar grupos ou propor desafios em aula, reduzir a perceção de pressão pode favorecer a motivação intrínseca e o bem-estar dos alunos (Ntoumanis, 2001).

7.4.9 Tendência à desistência consoante o tipo de desporto

A Tabela 8 apresenta a distribuição percentual e absoluta das respostas à pergunta: “Tens tendência a desistir em qual tipo de desporto, individuais ou coletivos?”. Esta variável é de grande relevância na avaliação da motivação sustentada e da resistência à frustração em contexto de prática desportiva.

Coletivos	Individuais	Nenhum	Ambos	Total
34 (40%)	29 (34%)	18 (21%)	4 (5%)	85 (100%)

Tabela 8- Valores de frequências relativas e absolutas das respostas sobre a questão “Tens tendência a desistir em qual tipo de desporto, individuais ou coletivos?”.

Os dados indicam que:

- 40% dos alunos afirmam ter mais tendência a desistir nos desportos coletivos, face a 34% nos desportos individuais;
- Apenas 5% afirmam desistir em ambos os contextos, enquanto 21% referem não sentir essa tendência em nenhum;

Apesar de os desportos coletivos serem os mais motivadores para a maioria, segundo dados anteriores, aqui observa-se uma vulnerabilidade ligada à pressão social, expectativas dos pares e dinâmica de grupo, aspetos que podem gerar frustração e abandono.

Esta aparente contradição pode ser explicada por diferentes dimensões da motivação e do comportamento adaptativo:

Por um lado, os desportos coletivos promovem integração e entusiasmo, mas também envolvem maior responsabilidade partilhada, visibilidade pública e comparação com os colegas- fatores que podem gerar ansiedade e receio de falhar, levando à desistência (Ntoumanis, 2001), (Wang et al., 2016);

Já nos desportos individuais, apesar de exigirem maior autonomia, a autogestão emocional é fundamental, o que explica os 34% de desistência;

A percentagem de alunos que não desiste em nenhum contexto (21%) é significativa, e pode estar associada a uma motivação intrínseca consolidada e experiências positivas anteriores (Deci & Ryan, 1985).

Pedagogicamente, estes dados sublinham a importância de:

- Criar ambientes motivadores e seguros;
- Trabalhar a resiliência emocional e o feedback positivo;
- Variar as práticas e envolver os alunos nas decisões - estratégias alinhadas com modelos como o da autodeterminação e da responsabilidade pessoal e social (Hellison, 2011).

7.4.10 Preferências Desportivas e Fatores de Motivação dos Alunos

A Tabela 9 apresenta os resultados da questão aberta onde os alunos indicaram livremente os desportos que mais os motivam a praticar nas aulas. Foram agrupadas todas as respostas e organizadas em frequência absoluta, destacando-se os seguintes dados:

<i>MODALIDADE</i>	<i>Fr. Absoluta</i>	<i>Fr. Relativa</i>
<i>Voleibol</i>	31	27,2%
<i>Futsal</i>	14	12,3%
<i>Andebol</i>	13	11,4%
<i>Badminton</i>	30	26,3%
<i>Basquetebol</i>	10	8,8%
<i>Futebol</i>	5	4,4%
<i>Ginástica</i>	4	3,5%
<i>Atletismo</i>	2	1,8%
<i>Dança</i>	1	0,9%
<i>Nenhum</i>	2	1,8%
<i>Todos</i>	1	0,9%
<i>Todos menos Basquetebol</i>	1	0,9%
<i>TOTAL</i>	114	~100%

Tabela 9- Resultados absolutos e relativos dos alunos à questão que aborda quais as modalidades que mais os motivam a praticar nas aulas Educação Física

O Voleibol foi claramente o desporto mais mencionado, com 31 respostas, destacando-se como a modalidade com maior poder motivacional. Isto pode estar relacionado com o facto de ser uma modalidade frequentemente ensinada nas escolas portuguesas e envolver forte componente coletiva e cooperativa, o que favorece o engagement (Hellison, 2011).

Badminton, surge com 30 respostas, o que revela uma surpresa positiva, pode dever-se ao carácter dinâmico da modalidade e à possibilidade de progressão rápida, promovendo motivação intrínseca (Ntoumanis, 2001).

As modalidades coletivas continuam a dominar: além do voleibol, o futsal (14), o andebol (13), o basquetebol (10) e o futebol (5) representam uma parte significativa das escolhas. Estes resultados confirmam a tendência observada noutras perguntas- os desportos coletivos são, em geral, os que mais estimulam o interesse dos alunos, talvez por promoverem interação social, espírito de grupo e competição saudável (Wang et al., 2016).

As modalidades menos referidas incluem dança (1), ginástica (4) e atletismo (2), sugerindo menor apelo, possivelmente devido a percepções de dificuldade, exposição individual ou menor contacto prévio.

Curiosamente, dois alunos referiram "Nenhum" e "Todos menos basquetebol", mostrando perfis de desmotivação ou preferência negativa, dados que podem ser relevantes para análise individualizada e planeamento pedagógico diferenciado.

Este tipo de pergunta aberta traz riqueza qualitativa ao estudo e permite compreender preferências reais dos alunos para além das opções fechadas, um dado que pode ser particularmente útil na construção de programas de Educação Física mais motivadores e eficazes.

A Tabela 10 revela os principais fatores que os alunos indicam como motivadores para a prática de atividade física e desportiva. A opção mais referida foi a diversão, com 40,3% das respostas, seguida de saúde (31,3%) e socialização (11,9%). Competição aparece com um valor expressivo (11,2%), refletindo também o papel do desafio e confronto saudável na motivação de alguns alunos. Registaram-se ainda respostas relacionadas com motivação intrínseca (1,5%) e motivação extrínseca (0,7%). Apenas 3 alunos (2,2%) declararam não sentir qualquer motivação, e 1 aluno (0,7%) referiu que todos os fatores o motivavam igualmente.

<i>RÓTULOS</i>	<i>CONTAGEM</i>
<i>Diversão</i>	1
<i>Saúde</i>	42
<i>Competição</i>	15
<i>Diversão</i>	53
<i>Motivação Externa</i>	1
<i>Motivação Interna</i>	2
<i>Socialização</i>	16
<i>Todos</i>	1
<i>Nada</i>	3
<i>TOTAL</i>	134

Tabela 10- Resultados absolutos sobre os fatores que motivam a prática de de atividades físicas e desportivas

Estes dados reforçam a literatura que aponta para a predominância de motivações intrínsecas, como o prazer e a diversão, na adesão dos jovens à prática desportiva. Segundo (Deci & Ryan, 1985), a motivação intrínseca está ligada à satisfação de necessidades psicológicas básicas, como a autonomia, competência e relação, o que pode justificar a expressiva valorização da diversão e socialização.

Além disso, os resultados alinham-se com os trabalhos de (Ntoumanis, 2001) e (Wang et al., 2016), que apontam que os alunos com maiores níveis de motivação autodeterminada são também os que reportam mais prazer nas aulas de Educação Física. Também de (de Bruijn et al., 2023) indicam que uma experiência positiva com a prática física favorece níveis mais elevados de motivação intrínseca, independentemente do rendimento académico.

Finalmente, a valorização da saúde como fator motivador confirma a relevância de práticas pedagógicas que contextualizem os benefícios do exercício físico a longo prazo, como proposto pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), que valoriza o desenvolvimento de competências pessoais e sociais através da educação para a saúde.

7.5 Análise Crítica e Enquadramento Teórico

A análise dos resultados apresentados permitiu compreender algumas tendências significativas relativas à motivação dos alunos para a prática de atividade física em contexto escolar, especialmente no que diz respeito às preferências entre modalidades coletivas e individuais, e aos fatores que sustentam essa motivação. Estes dados, quando cruzados com o enquadramento teórico da motivação e da pedagogia da Educação Física, revelam pistas relevantes para a ação educativa e para o entendimento do comportamento dos alunos.

Os resultados indicaram uma clara preferência por desportos coletivos, tanto no que respeita à motivação durante as aulas como na prática fora do contexto escolar. Esta preferência foi transversal a géneros, com 80% dos alunos a declararem-se mais motivados nas aulas de Educação Física quando praticam desportos coletivos. Esta tendência pode estar associada à valorização da interação social, ao sentimento de pertença e à cooperação entre pares, aspetos

frequentemente destacados em estudos sobre a motivação intrínseca no desporto escolar (Ntoumanis, 2001), (Wang et al., 2016).

Adicionalmente, a diversão surgiu como o fator motivacional mais mencionado (40,3%), seguida pela saúde (31,3%) e socialização (11,9%), indicando um claro predomínio de motivações intrínsecas. Esta observação corrobora os fundamentos da Teoria da Autodeterminação, segundo a qual a motivação intrínseca emerge quando os indivíduos experienciam autonomia, competência e relação com os outros (Deci & Ryan, 1985).

Estes resultados estão alinhados com os dados de estudos recentes, como o de (de Bruijn et al., 2023), que demonstraram que níveis mais elevados de motivação intrínseca em Educação Física estão associados à perceção de bem-estar, aprendizagem significativa e maior empenho durante a aula. De forma semelhante, (Chiva-Bartoll et al., 2019) destacam que abordagens pedagógicas baseadas em metodologias ativas e centradas no aluno, como o service-learning, favorecem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais para uma motivação sustentada.

No entanto, também se observaram elementos de motivação extrínseca e até de desmotivação. Por exemplo, 2,2% dos alunos declararam não sentir motivação para praticar desporto, e a pressão sentida nas modalidades coletivas ou individuais afetou significativamente os alunos do sexo feminino, sendo que 31% relataram sentir mais pressão nas atividades individuais. Estes dados devem ser encarados com atenção, uma vez que níveis elevados de pressão e competição mal gerida podem conduzir à evitação da atividade física ou até à desistência (Chen et al., 2014).

Outro fator digno de destaque é a influência do contexto familiar. Cerca de 66% dos alunos afirmaram ter familiares com ligação ao desporto, sendo que 71% desses referiram que essa ligação era com o desporto de alto rendimento. Esta influência pode refletir-se na perceção de valorização do desporto e nos padrões de empenho e dedicação em contexto escolar (Koca & Demirhan, 2004).

Em síntese, os dados permitem concluir que:

- A motivação dos alunos está fortemente ancorada em dimensões intrínsecas, como o prazer, a saúde e a interação social;
- Existe uma preferência clara por modalidades coletivas, especialmente associadas a sentimentos de diversão e pertença;

- A prática desportiva fora da escola e a influência familiar reforçam a motivação percebida;

- As estratégias pedagógicas devem promover ambientes positivos, de baixo stress competitivo e com foco em experiências significativas, respeitando as diferenças individuais e as motivações dos alunos.

Estes resultados exigem dos professores de Educação Física uma reflexão crítica sobre a forma como organizam o currículo, selecionam as modalidades e comunicam os objetivos das aulas, garantindo um equilíbrio entre desafio, autonomia e bem-estar dos alunos, tal como defendido por (Hellison, 2011) e pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2017).

7.6 Conclusão e Considerações Finais

O presente estudo de caso, integrado no estágio curricular do Mestrado em Ensino da Educação Física, teve como objetivo compreender os níveis de motivação dos alunos face à prática de atividades físicas no contexto escolar, assim como identificar os fatores que mais influenciam essa motivação. Os dados recolhidos junto dos alunos da turma em questão permitiram uma análise detalhada das suas preferências desportivas, perceções de pressão, tendências de desistência e motivações subjacentes à prática.

Os resultados evidenciaram uma clara predominância das motivações intrínsecas, com destaque para a diversão, a saúde e a socialização, enquanto fatores prioritários na adesão dos alunos às aulas de Educação Física. Este dado corrobora a literatura da psicologia motivacional e da pedagogia do desporto, que reconhece a importância do prazer e da autonomia na sustentação da prática física regular (Deci & Ryan, 1985; Ntoumanis, 2001).

A preferência acentuada pelos desportos coletivos foi transversal a ambos os géneros, ainda que com algumas nuances no que diz respeito à perceção de pressão. As raparigas reportaram sentir mais pressão nas modalidades individuais, o que poderá estar associado a sentimentos de maior exposição ou responsabilidade pessoal. Esta dimensão deverá ser considerada na planificação didática, promovendo um ambiente seguro e de encorajamento para todos os perfis de aluno.

Verificou-se ainda a importância de fatores familiares e contextuais, como a existência de referências desportivas no seio familiar, na construção da

identidade motora dos alunos e na sua percepção de valor da atividade física. A análise crítica dos dados sugere que os professores devem adotar práticas pedagógicas centradas no aluno, diversificadas e ajustadas às motivações e necessidades individuais, promovendo um clima motivador, justo e participativo.

Este estudo, embora limitado ao contexto específico de quatro turmas e à metodologia de inquérito por questionário, permite extrair conclusões relevantes para a prática docente em Educação Física. A integração de dados quantitativos com a reflexão crítica fundamentada em modelos teóricos oferece pistas concretas para a melhoria da intervenção pedagógica.

Por fim, destaca-se que a motivação dos alunos não é um dado fixo, mas sim um fenómeno dinâmico e influenciável pelas estratégias do professor, pelas relações interpessoais e pelo próprio sentido atribuído à prática desportiva. Compete ao professor criar condições para que cada aluno encontre no exercício físico um espaço de realização pessoal, prazer, saúde e pertença.

7.7 Referência Bibliográficas

1. Chen, S., Sun, H., Zhu, X., & Chen, A. (2014). Relationship between motivation and learning in physical education and after-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 468–477. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961054>
2. Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Moya, R. M., López, I. P., Girela, J. G., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. In *Revista Complutense de Educacion* (Vol. 30, Issue 4, pp. 1147–1164). Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
3. de Bruijn, A. G. M., de Greeff, J. W., Tamlali, T. Y., Oosterlaan, J., Smith, J., & Hartman, E. (2023). Objectively measured physical activity during primary school physical education predicts intrinsic motivation independently of academic achievement level. *British Journal of Educational Psychology*, 93(S1), 90–112. <https://doi.org/10.1111/bjep.12527>

4. Deci & Ryan. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*.
5. DGE. (2017). *PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA*.
6. Hellison, D. R. . (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
7. Koca, C., & Demirhan, G. (2004). Ennis, 1996) and on students' achievement in physical education. In *O Perceptual and Motor Skills* (Vol. 98). Lee.
8. L. Cohen, L. M. and K. M. (2018). *Research Methods in Education*.
9. Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.
<https://doi.org/10.1348/000709901158497>
10. Wang, J. C. K., Morin, A. J. S., Ryan, R. M., & Liu, W. C. (2016). Students' motivational profiles in the physical education context. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(6), 612–630.
<https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0153>

8. Considerações Finais

Este estágio curricular revelou-se uma experiência muito mais intensa do que inicialmente previa. Estava consciente de que seria um processo exigente e que iria requerer bastante dedicação da minha parte. Pelo facto de já ter experiência anterior no treino desportivo, considerei que estaria suficientemente preparado para enfrentar esta jornada. No entanto, rapidamente percebi que assumir o papel de professor titular é bastante diferente de desempenhar funções como treinador-adjunto, uma vez que as responsabilidades e o grau de exigência são incomparavelmente superiores. Enquanto docente, a responsabilidade é total e recai sobre todas as situações que ocorrem em aula, algo particularmente desafiante nos primeiros dias, quando se torna necessário gerir simultaneamente um grupo numeroso de alunos.

Outro aspeto que me colocou dificuldades iniciais foi o planeamento. A elaboração detalhada de planos de aula que, muitas vezes, necessitavam de ser ajustados logo no início da aula, foi inicialmente um processo difícil de aceitar. Com o tempo, no entanto, fui desenvolvendo maior capacidade de adaptação, o que acabou por transformar essa dificuldade num ponto de evolução pessoal e profissional.

Sinto igualmente que evoluí significativamente na minha comunicação, tornando-me progressivamente mais eficaz na instrução e no feedback aos alunos. Esta tinha sido uma fragilidade que já havia identificado no primeiro ano do mestrado e, ao longo deste estágio, consegui trabalhar de forma consistente para a superar. Hoje considero que atingi um nível bastante satisfatório de clareza e objetividade na transmissão do conhecimento, sendo esta a competência em que reconheço maior progresso durante o ano letivo.

Devo também destacar o papel determinante do grupo de estágio neste processo. A possibilidade de partilhar experiências, dificuldades e conquistas com colegas foi essencial. Ajudou-me não só a identificar aspetos a melhorar,

mas também a reconhecer pontos fortes no meu desempenho. O apoio mútuo que existiu entre nós revelou-se fundamental, sobretudo num contexto totalmente novo como este, em que a partilha e a cooperação se tornaram fatores determinantes para a evolução de cada elemento do grupo. Apesar de a dinâmica em grupo poder, por vezes, gerar rivalidades ou competitividade desajustada, tal não aconteceu. Pelo contrário, mantivemos sempre uma comunicação aberta e transparente, que nos permitiu perceber claramente o que cada um precisava de melhorar. Estou convicto de que sem esse grupo a experiência teria sido completamente diferente e certamente menos enriquecedora.

Em termos globais, considero esta experiência extremamente positiva e estruturante. Proporcionou-me não apenas a consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso, mas também o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da docência. Estou consciente de que o caminho que se segue não será fácil, mas este estágio reforçou a minha paixão pela profissão e aumentou ainda mais a vontade de ensinar e de continuar a evoluir como professor.

9. Referências Bibliográficas

1. Aquino Rodrigo, & Menezes Rafael. (2022). Artigo de Revisão Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico Traditional and game-based approaches to teaching invasion team sports: a theoretical essay Enfoques tradicionales y centrados en el juego para la enseñanza de los deportes de invasión colectiva: un ensayo teórico. *Conexões*, 1983–9030. <https://doi.org/10.20396/conex.v20i1.8666344>
2. Catunda, R., Marques, A., & Horizonte, B. (2017). *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade*. www.casaef.org.br
3. Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
4. González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., Melguizo-Ibáñez, E., & Fernández-García, R. (2024). Application of the teaching games for understanding model to improve decision-making in sport learning: a systematic review and meta-analysis. In *BMC Psychology* (Vol. 12, Issue 1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02307-2>
5. Han, J., Yin, H., Yang, X., & Wang, F. (2021). Does Emotional Labor Matter for University Teaching? Examining the Antecedents and Consequences of University Teachers' Emotional Labor Strategies. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731099>
6. Han, Y., Syed Ali, S. K. Bin, & Ji, L. (2022). Feedback for Promoting Motor Skill Learning in Physical Education: A Trial Sequential Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph192215361>
7. Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598679>

8. İnan-Kaya, G., & Rubie-Davies, C. M. (2022). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516>
9. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). *The Impact of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments on Academic Achievement The Impact of Cooperative and Competitive Learning Environments on Academic Achievement*. <https://www.researchgate.net/publication/260596923>
10. Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 23). MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
11. Manninen, M., & Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 28(1), 78–99. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017938>
12. Metz, S., Zander, B., & Hunger, I. (2024). The suffering of students in physical education. Unsettling experiences and situational conditions. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352825>
13. Ortiz, M., Meroño, L., Morales-Belando, M. T., Vaquero-Cristóbal, R., & González-Gálvez, N. (2023). Teaching Games for Understanding in Game Performance and Psychosocial Variables: Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Control Trial. *Children*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/children10030573>
14. Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of Rubrics on Academic Performance, Self-Regulated Learning, and self-Efficacy: a Meta-analytic Review. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
15. Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43–56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>

16. Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, É. R., & Marques, A. (2021). Impact of sports education model in physical education on students' motivation: A systematic review. *Children*, 8(7). <https://doi.org/10.3390/children8070588>
17. Umida, K., Dilor, A., & Umar, E. (2020). CONSTRUCTIVISM IN TEACHING AND LEARNING PROCESS. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(3). www.idpublications.org
18. Van der Veer, I. P. A., Verbecque, E., Rameckers, E. A. A., Bastiaenen, C. H. G., & Klingels, K. (2022). How can instructions and feedback with external focus be shaped to enhance motor learning in children? A systematic review. *PLoS ONE*, 17(8 August). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264873>
19. Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. In *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* (Vol. 14, Issue 1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
20. Ye, M., & Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 06(20), 2232–2240. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
21. Yuan, N., Yu, Q., & Liu, W. (2025). The impact of digital literacy on learning outcomes among college students: the mediating effect of digital atmosphere, self-efficacy for digital technology and digital learning. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1641687>
22. Zayed, M. A., Moustafa, M. A., Elrayah, M., & Elshaer, I. A. (2024). Optimizing Quality of Life of Vulnerable Students: The Impact of Physical Fitness, Self-Esteem, and Academic Performance: A Case Study of Saudi Arabia Universities. *Sustainability (Switzerland)*, 16(11). <https://doi.org/10.3390/su16114646>
23. Zhou, Y., De Shao, W., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 12). MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

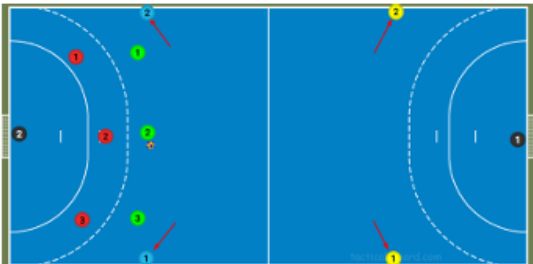
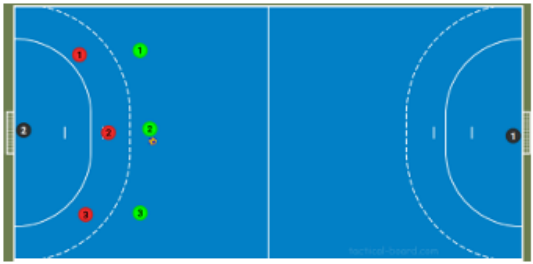
10. Anexos

Anexo 1- Unidade didática de Basquetebol

		Plano Da Unidade Didática de Basquetebol																					
		Turno 2020-Nível de Iniciação																					
Aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Duração		45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'
Conteúdos		Funções Didáticas																					
Habilidades Motoras	Técnica	Passé	I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	C										
		Drible	I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C								
		Lançamento em Apoio									I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	C	C			
		Lançamento na Passada	I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C								
		Jogo Reduzido 3x3	I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	
	Tática	Tática Ofensiva Jogo 3x3	Demarcação para o cesto	I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C					
			Crear situações de finalização									I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C
		Tática Defensiva Jogo 3x3	Noção de Defesa Individual								I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C
			Força	I/E	I/E			I/E	I/E						I/E	E	E	E				I/E	I/E
			Flexibilidade									I/E	I/E			I/E	E	E				I/E	I/E
Fisiologia do Treino e Aptidão Física	Condicionais	Resistência												I/E	E	E				I/E	I/E		
		Velocidade			I/E	I/E							I/E	E	E	E	E				I/E	I/E	
	Coordenativas	Orientação Espacial								I/E	I/E			I/E	E	E	E				I/E	I/E	
		Coordenação					I/E	I/E					I/E	E	E	E	E				I/E	I/E	
		Equilíbrio			I/E	I/E							I/E	E	E	E	E				I/E	I/E	
		Fairplay												I/E	E	E	E				I/E	I/E	
		Disciplina	I/E	I/E							I/E	I/E			I/E	E	E				I/E	I/E	
		Respeito			I/E	I/E							I/E	E	E	E					I/E	I/E	
		Autonomia											I/E	E	E	E	E				I/E	I/E	
		História					I/E	I/E					I/E	E	E	E	E				I/E	I/E	
Cultura Desportiva		Regulamento	I/E	I/E									I/E	E	E					I/E	I/E		
		Arbitragem												I/E	E	E					I/E	I/E	
		Avaliação																					
		Terminologia Específica																					

PLANO DE AULA Nº 103 E 104		
Aula nº3	Unidade Didática: Andebol.	Nº de Alunos:
Nome: Miguel Santos	Função Didática: Exercitação do passe de ombro e drible de progressão. Jogo condicionado 4x4. Avaliação contínua.	24
Data: 15/05/2025	Objetivos da aula	Material:
Hora: 10:05-11:35	1. Compreender as componentes críticas dos elementos técnicos do passe de ombro e do drible de progressão.	Bolas de Andebol, coletes e sinalizadores.
Duração: 90'	2. Compreender as componentes críticas na situação de jogo 4x4.	
Local: PD1A	3. Respeitar e cumprir com as regras da modalidade.	

	①	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	3'	-	Transmitir aos alunos os objetivos da aula.	-
	15'	- Aquecer a articulação do ombro; - Exercitação do passe de ombro.	Apanhadas com bola A turma será dividida pelas equipas do MED. Em cada equipa, um elemento posiciona-se no centro, enquanto os restantes tentam apanhá-lo. Para o conseguirem, têm de passar a bola entre si e tocar no colega que está no meio com a bola na mão. O toque só é válido se o aluno estiver com a posse da bola no momento do contacto. Se tocarem no colega sem estarem a segurar a bola, não conta como "apanhado".	Passe de ombro: - Cotovelo alto; - Tronco orientado para o colega; - Pé contrário à mão que lança; - Realizar a torção do tronco.

FUNDAMENTAL	20'	- Exercitação dos elementos técnicos lecionados. - Criação de linhas de passe; - Utilização da largura do campo.	Jogo 4x4 com apoios Vão ser formadas seis equipas com quatro elementos. O diferencial para o jogo normal é que ambas as equipas vão ter dois apoios, um em cada lado do campo, que vão auxiliar no ataque da equipa. Os apoios não podem rematar á baliza, apenas podem realizar passes para os colegas. 	Aspetos táticos: - Ocupação racional de espaço; - Defesa individual; - Procurar linhas de passe; - Comunicar com os colegas; Aspetos técnicos: - Orientar o tronco para o colega; - Cotovelo alto
	30'	- Exercitação dos elementos técnicos lecionados. - Criação de linhas de passe; - Utilização da largura do campo.	Jogo 4x4 Mantendo as equipas do exercício anterior, sem utilizar os apoios, vão realizar jogo formal. A cada 5 minutos as equipas trocam de campo rodando para o campo da esquerda. 	Aspetos táticos: - Ocupação racional de espaço; - Defesa individual; - Procurar por linhas de passe; - Comunicar com os colegas;

FINAL	5'	- Exercitação da capacidade cardiorrespiratória.	Suicidas Neste jogo, os cones estão dispostos em linha reta, a diferentes distâncias do ponto de partida. O jogador inicia no ponto de partida e corre até ao primeiro cone, toca nele e regressa ao início. Em seguida, corre até ao segundo cone e volta novamente ao ponto de partida. O processo repete-se sucessivamente até ao último cone. Ganha quem completar o percurso completo no menor tempo possível ou de forma mais correta.	- Realizar o exercício de forma mais rápida.
	2'	- Dialogar com os alunos; - Retorno à calma.	Reflexão final da aula com os alunos.	-

Anexo 3- Rotação dos espaços

		SEGUNDA										TERÇA										QUARTA										QUINTA										SEXTA									
Turnos		Professor										Turnos										Professor										Turnos										Professor									
12F	PO1	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE2	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE2	PO1C	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE2																							
142A	SAKA	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA			Luisa B.	141A	PO1A	PO2	PO1B	PO2	PO1C	PO2	PO1A	PO2	PO1B	PO2	PO1C	PO2	PO1A	PO2	PO1B	PO2	PO1C	PO2																							
141A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1B	PO2																						
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	9B	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Miguel	9C	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Gulielm	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1																							
SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A			Paulo C.	141K	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A	SAKA	3A4A	3B4B	1A2A																						
12F	PO1A	PO2	G	PE1	PO1A	PO2	G	PE1	PO1B	PO2	G	PE1	PO1C	PO2	G	PE1	PO1A																																		

OBS.: Os números ímpares são os Banheiros Masculinos e os números pares são os Banheiros Femininos

Anexo 4- Cartaz Gala do Desporto Escolar



Anexo 5- Corta-mato escolar



Anexo 6- Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar



Desporto Escolar



Agrupamento
de Escolas
D. Maria II

Dia Europeu do DESPORTO NA ESCOLA

	ESPAÇOS DESPORTIVOS			
	PD1A Voleibol	PD1B Futsal	PD2 Badminton	Ginásio Just Dance Xadrez
1º Bloco 08h15	7º A 9º B	10º G 10º M	11º D 11º I 12º J	Opcional
2º Bloco 10h05	9º C 10º J	10º F 10º D	11º J 12º A	Opcional
3º Bloco 11h45	PD1 Mega-aula de Body Combat e Aeróbica (Prof. André Ferreira)			

NOTA - AS TURMAS RODAM DE ESPAÇO EM CADA 15 MINUTOS

ESTE É O

Espírito!

DIA 27 SETEMBRO DE 2023
EDUCAÇÃO FÍSICA



Anexo 7- Dia Europeu do Desporto Escolar



Anexo 8- Cartaz da Palestra sobre a Obesidade



Anexo 9- Formação de Xadrez



Anexo 10- Atividade da escola- caminhada às sete fontes.



Anexo 11- Exemplo de reflexão

REFLEXÃO SOBRE A AULA

A presente aula teve como objetivo principal a introdução das deslocações em campo e a prática dos gestos técnicos abordados na sessão anterior. No entanto, ao refletir sobre o seu desenvolvimento, reconheço que o primeiro exercício não foi totalmente eficaz, uma vez que o espaço disponível era limitado e a abordagem utilizada foi demasiado analítica. Assim, considero essencial rever a forma como estou a introduzir o badminton, especialmente na fase inicial da aula, de modo a proporcionar um enquadramento mais dinâmico e adequado às condições existentes.

Com o decorrer da aula, observei uma evolução positiva no envolvimento e na motivação dos alunos face às tarefas propostas. Senti a necessidade de continuar a insistir nas rotinas, especialmente porque estou a introduzir novas unidades didáticas que implicam novos hábitos, como no caso do badminton, em que se estabeleceu a prática de pousar a raquete no chão. Para além disso, notei que a turma, de um modo geral, apresentava um nível de agitação superior ao habitual, o que pode estar relacionado com fatores externos à aula. Perante esta situação, procurei adotar estratégias que me permitissem gerir eficazmente o comportamento dos alunos e manter um ambiente propício à aprendizagem.

Relativamente à fase final da aula, os alunos demonstraram um elevado grau de motivação face às novas variações introduzidas. No entanto, não foi possível cumprir integralmente o planeamento inicial, o que exigiu a realização de pequenos ajustes para otimizar a gestão do tempo e garantir a execução dos exercícios previstos.

Em suma, esta reflexão permitiu-me identificar aspetos a melhorar na minha abordagem ao ensino do badminton, nomeadamente na fase inicial da aula, bem como reforçar a importância das rotinas e da flexibilidade na gestão dos exercícios na aula.

Agrupamento de Escolas Dona Maria II
Escola Secundária Dona Maria II

Teste de Avaliação de Educação Física- 3º Período

Nome: _____

Professor: Miguel Santos

Nº: Ano: Turma: Nota Final:

Ano Letivo 2024/2025

Tendo por base todo o conhecimento teórico-prático sobre a modalidades lecionadas este período, responde com Verdadeiro(V) ou Falso(F) as seguintes questões. As questões são cotadas por 1 valor.

Parte 1- Andebol (5 valores)

- 1) ___ Um dos critérios de êxito para a execução do passe de ombro é “armar” o braço.
- 2) ___ Quando o jogador tem a posse de bola, ele pode executar 3 passos.
- 3) ___ No Andebol, podemos invadir a área restritiva.
- 4) ___ No remate em apoio, a perna que apoia na frente deve ser do mesmo lado do braço de remate.
- 5) ___ Um dos tipos de defesa a adotar no momento de jogo é a defesa individual.

Parte 2- Badminton (5 valores)

- 1)___ O clear é um batimento no badminton em que o volante é batido acima da cabeça, com trajetória alta e direcionado para o fundo do campo adversário.
- 2)___ O objeto utilizado para jogar badminton chama-se volante.
- 3)___ Em jogos de badminton em duplas, participam quatro jogadores.
- 4)___ O objetivo principal do badminton é fazer com que o volante toque no chão do campo adversário.

- 5) ____ O Lob deve ser utilizado como resposta a um Amorti adversário, enviando o volante alto para o fundo do campo.

Parte 3- Ginástica de Aparelhos/Acrobática (5 valores)

- 1) ____ O principal objetivo do minitrampolim na ginástica é facilitar a execução de saltos acrobáticos.
- 2) ____ No minitrampolim, pode ser realizado o salto em extensão.
- 3) ____ A receção deve ser feita com os pés afastados e os joelhos esticados para absorver o impacto.
- 4) ____ Se o ginasta não impulsionar corretamente no minitrampolim, o salto pode ser mais baixo ou descontrolado.
- 5) ____ A pega de dedos é caracterizada pelo entrelaçamento dos dedos das mãos entre os ginastas.

Parte 4- Futsal (5 valores)

- 1) ____ A bola é reposta em jogo com as mãos quando sai pela linha lateral.
- 2) ____ Quando a bola sai pela linha de fundo após ser tocada por um defesa, a reposição é feita com um pontapé de canto.
- 3) ____ Durante o passe, o jogador deve olhar para o colega e para o espaço onde vai enviar a bola.
- 4) ____ No futsal, é sempre melhor passar a bola com força máxima para surpreender o adversário.
- 5) ____ No futsal, o controlo de bola pode ser feito com a planta do pé ou com a parte exterior do pé, conforme a situação de jogo.

Anexo 13- Plano anual de atividades

Plano anual																																	
Períodos		1º Período																															
Mês		Setembro					Outubro					Novembro					Dezembro																
Dia	17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17						
Modalidades		Apresentação					Testes Fitescola					Visita de estudo					Aula teórica					Teste de avaliação					Conversa final de período						
Basquetebol				1					2						3			4															
Ginástica						1				2							3																
Atletismo																																	
Andebol																																	
Futsal																																	
Badminton																																	
Dança																																	
Apêdio física																																	
Períodos		2º Período																															
Mês		Janeiro					Fevereiro					Março					Abril																
Dia	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	6	11	13	18	20	25	27	1	3								
Modalidades		Testes Fitescola					Aula teórica					Aula teórica					Aula teórica					Teste de avaliação					Conversa final de período						
Basquetebol				8								10	11		12	13																	
Ginástica						5											1	2	3					2									
Atletismo																																	
Andebol																																	
Futsal																																	
Badminton																																	
Dança																																	
Apêdio física																																	
Períodos		3º Período																															
Mês		Abril					Maio					Junho																					
Dia	22	24	29	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5	12																			
Modalidades		Testes Fitescola					Teste de avaliação					Conversa final de período																					
Basquetebol																																	
Ginástica					9				10																								
Atletismo						3																											
Andebol								5					6																				
Futsal			3					4																									
Badminton										2	3			4																			
Dança																																	
Apêdio física																																	

Ficha de Consentimento Informado

O presente estudo tem como objetivo compreender quais são as motivações dos alunos para a prática das modalidades individuais e das modalidades coletivas nas aulas de Educação Física. A participação consistirá apenas no preenchimento de um pequeno questionário, cuja duração será de apenas alguns minutos.

Todos os dados recolhidos serão anónimos, não sendo solicitado qualquer dado pessoal que permita identificar os participantes. As respostas serão utilizadas unicamente para fins académicos, no âmbito da investigação realizada pelo(a) estudante Miguel Santos no mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

A participação é totalmente voluntária. O aluno poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder ou desistir da participação, sem qualquer prejuízo.

Compreendo os objetivos do estudo e aceito que o(a) meu(minha) educando(a) participe, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas.

Encarregado de Educação: _____

Aluno: _____

Data: ____ / ____ / ____