



Da prática à construção da identidade docente: uma caminhada profissional

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Duarte André Caldeira Valente

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Valente, D. (2026). Da prática à construção da identidade docente: uma caminhada profissional. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; PRÁTICA PEDAGÓGICA; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO; TUTORIA POR PARES.

Dedicatória

Aos meus pais, pelo apoio constante e por nunca deixarem de acreditar em mim.

Às minhas avós que embora ausentes fisicamente, permanecem sempre presentes.
As memórias, os ensinamentos e os valores que me transmitiram acompanham-me
diariamente e tiveram um papel importante na pessoa que sou hoje.

Agradecimentos

A conclusão desta etapa não é apenas o reflexo de um esforço individual, mas sim o resultado do apoio e da partilha de todos aqueles que, de alguma forma, cruzaram o meu caminho nesta caminhada. Gostaria de expressar o meu profundo reconhecimento a todos os professores que marcaram o meu trajeto enquanto estudante, pois os conhecimentos que me transmitiram foram os alicerces fundamentais da minha formação e do profissional que aspiro ser.

À minha professora orientadora, dirijo um agradecimento especial pela paciência e disponibilidade constantes. A sua orientação segura e a forma como me desafiou a olhar para a prática docente com outros olhos permitiram-me evoluir não só como futuro profissional, mas também como pessoa. Ao meu orientador cooperante, agradeço a abertura e o apoio constante nesta minha primeira experiência docente. A sua disponibilidade para me guiar e me deixar crescer no terreno foi determinante para a minha afirmação e segurança enquanto professor.

À minha turma residente dedico um agradecimento sentido. Saibam que terão sempre um lugar especial no meu percurso e que me lembrarei com enorme carinho de cada um de vocês, pois foram vocês que deram sentido e vida a todo este trabalho.

Aos meus colegas e amigos de curso, que partilharam comigo as dúvidas e as vitórias desta jornada. Juntos transformámos as horas de estudo e as incertezas em momentos de amizade e camaradagem que guardarei para sempre como o lado mais humano e gratificante deste mestrado

Aos meus pais, aos meus irmãos e a toda a minha família, que são o meu porto seguro. Obrigado por me apoiarem incondicionalmente e por nunca me deixarem sentir sozinho, mesmo nos momentos de maior cansaço e exigência.

À minha namorada, que é a minha maior fonte de inspiração. Obrigado por me incentivares diariamente a ser mais e melhor e por estares ao meu lado em cada passo desta caminhada, com toda a tua paciência e amor

Por último, estendo o meu reconhecimento a todos aqueles que, embora não nomeados individualmente, estiveram presentes nas entrelinhas deste percurso. A cada palavra de incentivo, gesto de apoio ou momento de partilha silenciosa, o meu obrigado.

Todos vós contribuíram, à vossa maneira, para que este projeto se tornasse uma realidade e para que esta caminhada fosse trilhada com a confiança necessária.

A todos, sem exceção, deixo a minha mais profunda e sincera gratidão!

Índice Geral

Agradecimentos.....	IV
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Anexos	X
Resumo.....	XI
Abstract.....	XII
Lista de abreviaturas	XIII
1. Introdução	- 1 -
1.1. A génese da vocação: motivações e perspetivas sobre o ensino da Educação Física	- 1 -
1.2. O estágio como etapa de transição: da faculdade ao pavilhão.....	- 2 -
1.3. Objetivos e estrutura do relatório.	- 2 -
2. Enquadramento e Análise do Contexto (O Palco)	- 4 -
2.1. A Escola: Caracterização Geral do Meio.....	- 4 -
2.2. O grupo-turma como centro da ação pedagógica	- 5 -
2.3. Reflexão crítica sobre a realidade do terreno	- 7 -
3. Dimensão Pessoal: A Metamorfose do "Eu"	- 9 -
3.1. Evolução da postura e da construção da identidade docente.....	- 9 -
3.2. Valores, sensibilidade e a descoberta de uma voz própria na docência.....	- 10 -
4. A Intervenção Pedagógica: O Processo de Ensino-Aprendizagem na Turma Residente.....	- 11 -
4.1. Opções curriculares e a justificação das decisões	- 11 -
4.2. Concretização pedagógica: modelos de ensino e gestão do clima de aula	- 13 -
4.2.1. O equilíbrio entre a instrução analítica e o jogo funcional.....	- 13 -
4.2.2. O Modelo de Educação Desportiva aplicado ao Atletismo	- 13 -
4.2.3. A Ginástica: A segurança e a gestão da autoeficácia	- 14 -
4.2.4. O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão no Badminton	- 15 -
4.2.5. Síntese reflexiva: Contributo da prática pedagógica para a construção da identidade docente	- 15 -
4.3. O processo de avaliação das aprendizagens	- 17 -
4.3.1. Tipologias de avaliação e a regulação da aprendizagem	- 17 -
4.3.2. Critérios de avaliação e a métrica da justiça pedagógica	- 17 -
4.3.3. A avaliação na heterogeneidade: equidade e superação	- 18 -

4.3.4 Síntese reflexiva: a responsabilidade da avaliação na consolidação da identidade ética	19 -
4.4. A ética da inclusão e a gestão da diversidade na aula de Educação Física.....	20 -
4.5. O compromisso com uma Educação Física de qualidade: reflexão sobre as condicionantes do contexto	22 -
5. A Intervenção na Comunidade Escolar e a Multidimensionalidade da Ação Docente	24 -
5.1. O Desporto Escolar e as atividades de enriquecimento curricular	25 -
5.2. A intervenção no 2.º Ciclo: O Modelo de Educação Desportiva como estratégia motivacional	27 -
5.2.1. Inovação Pedagógica e Estratégias de Gestão de Turma.....	28 -
5.3. Intervenção no Ensino Secundário: Diferenciação Pedagógica e Gestão de Contrastes nos Cursos Profissionais.....	29 -
5.4. O trabalho colaborativo e a observação interpares	31 -
5.5 Projeto de Articulação Interdisciplinar: A Criação de Prémios através da Fabricação Digital.....	33 -
6. O Aluno Federado como Agente de Ensino: O Impacto da Tutoria por Pares na Motivação e Participação em Educação Física.....	34 -
6.1. Introdução e Justificação do Problema	34 -
6.2. Metodologia e Desenho do Estudo.....	36 -
6.3. Enquadramento Concetual e Teórico.....	38 -
6.3.1. A Investigação-Ação como Paradigma de Desenvolvimento Profissional-	38 -
6.3.2. A tutoria por pares e a Aprendizagem Cooperativa	38 -
6.3.3. Dinâmicas Motivacionais e a TAD.....	39 -
6.4. Participantes e Contexto de Intervenção	39 -
6.4.1. Caracterização dos Alunos Tutores.....	40 -
6.4.2. Seleção das Unidades Didáticas e Cenário de Intervenção	40 -
6.5. Instrumentos de Recolha de Dados	42 -
6.5.1. Questionários de Perceção Motivacional e Necessidades Psicológicas Básicas	42 -
6.5.2. Guião de Entrevista Semiestruturada (<i>Focus Group</i>).....	43 -
6.6. Análise e Tratamento de Dados	44 -
6.6.1. Análise Qualitativa	44 -
6.6.2. Análise Quantitativa	44 -
6.7. Implementação, Análise e Discussão dos Resultados	45 -

6.7.1. Diário de Bordo: Contextualização Prática e Incidentes Críticos.....	- 45 -
6.7.2. Análise Quantitativa: Impacto na Motivação e Necessidades Psicológicas Básicas.....	- 48 -
6.7.3. <i>Focus Group</i> : A Voz dos Alunos sobre a Tutoria por Pares.....	- 53 -
6.7.4. Discussão dos Resultados.....	- 56 -
6.8. Limitações do Estudo:	- 59 -
6.9. Conclusões e Considerações Finais da Investigação	- 61 -
6.10. Referências Bibliográficas.....	- 63 -
7. Conclusão Geral: Da Prática à Construção da Identidade Docente.....	- 66 -
8. Bibliografia.....	- 68 -
Anexos.....	XIV

Índice de Figuras

Figura 1- Evolução das Regulações Motivacionais ao longo do Continuum de Autodeterminação	- 50 -
Figura 2- Evolução das Necessidades Psicológicas Básicas	- 52 -

Índice de Anexos

ANEXO 1 – Modelo de Unidade Didática de Atletismo sob o MED	XIV
ANEXO 2 – Certificados do MED (3.º Ciclo)	XV
ANEXO 3 – Grelha de Avaliação Final (Critérios de Escola)	XVI
ANEXO 4 – Cartaz de Divulgação do Madeirabol (Desporto Escolar)	XVII
ANEXO 5 – Certificados do MED (2º Ciclo)	XVIII
ANEXO 6 – Medalha Comemorativa em Impressão Digital	XIX
ANEXO 7 – Observação Interpares / Aula de Colega	XX
ANEXO 8 – Consentimento Informado	XXI
ANEXO 9 – Exemplo de Plano de Aula Aplicado à Tutoria por Pares	XXII
ANEXO 10 – Questionário PLOCQ	XXIV
ANEXO 11– Questionário BPNES	XXV
ANEXO 12- Guião de Entrevista Semiestruturada (<i>Focus Group</i>)	XXVI

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento oferece uma análise crítica e transversal sobre a minha caminhada de profissionalização, mapeando as diferentes dimensões que moldaram a construção da minha identidade docente ao longo do ano letivo. Inicialmente, procede-se ao enquadramento e à caracterização do contexto escolar e do grupo-turma da escola residente, definindo o palco da intervenção. No plano pessoal, explora-se a minha metamorfose profissional, analisando a transição de um modelo inicial de ensino centralizador e diretivo, motivado pela insegurança natural do início da carreira, para uma postura pautada pela sensibilidade relacional e pela flexibilidade didática. Na dimensão profissional e institucional, detalham-se as opções curriculares, o planeamento, a condução das tarefas letivas e os instrumentos de avaliação mobilizados nas diversas unidades didáticas, estendendo-se à integração na comunidade escolar através de atividades de articulação curricular. A dimensão investigativa materializou-se através de uma investigação-ação focada no modelo de tutoria por pares, aplicada ao longo de um bloco de cinco sessões letivas consecutivas nas modalidades de basquetebol e voleibol, envolvendo doze estudantes (n=12). Adotou-se uma metodologia mista com avaliação pré e pós-intervenção, recorrendo aos questionários *Perceived Locus of Causality Questionnaire* e *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* complementados por um *focus group* e pelo diário de bordo. Os resultados quantitativos demonstraram um incremento expressivo e homogéneo na satisfação da necessidade de Relação (média de 4,2), enquanto a Autonomia e a Competência registaram oscilações, com uma crise temporária na perceção de proficiência dos tutorados (quebra de 3,5 para 2,8). A triangulação de dados revelou que estas flutuações foram ditadas pelas contingências do contexto real, como a resistência passiva inicial no basquetebol e o sucesso do ambiente intimista de treino personalizado gerado pelo absentismo massivo no voleibol. Em suma, este percurso validou a articulação entre a teoria e a prática, consolidando uma identidade docente reflexiva e evidenciando a Educação Física (EF) como um laboratório vivo de cidadania, inclusão e responsabilidade partilhada.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; PRÁTICA PEDAGÓGICA; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO; TUTORIA POR PARES.

Abstract

This School Placement Report is part of the School Placement course unit of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The document provides a critical and transversal analysis of my professionalization journey, mapping the different dimensions that shaped the construction of my teaching identity throughout the school year. Initially, it proceeds to the framework and characterization of the school context and the student group at the host school, defining the stage for the intervention. On a personal level, it explores my professional metamorphosis, analyzing the transition from an initial centralized and directive teaching model, motivated by the natural insecurity of the beginning of the career, toward a stance characterized by relational sensitivity and didactic flexibility. In the professional and institutional dimension, the curricular choices, planning, teaching tasks, and assessment instruments applied across the various teaching units are detailed, extending to integration into the school community through curricular articulation activities. The investigative dimension materialized through action research focused on the peer tutoring model, implemented over a block of five consecutive teaching sessions in Basketball and Volleyball, involving twelve students (n=12). A mixed-methods design with pre- and post-intervention assessment was adopted, utilizing the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Basic Psychological Needs in Exercise Scale, complemented by a focus group and the teacher's reflective logbook. Quantitative results demonstrated a significant and homogeneous increase in the satisfaction of the need for Relatedness (average of 4.2), while Autonomy and Competence recorded fluctuations, with a temporary crisis in the tutored students' perceived proficiency (drop from 3.5 to 2.8). Data triangulation revealed that these fluctuations were dictated by real-world contingencies, such as the initial passive resistance in Basketball and the success of the intimate, personalized training environment generated by massive absenteeism in Volleyball. In conclusion, this journey validated the articulation between theory and practice, consolidating a reflective teaching identity and highlighting Physical Education as a living laboratory for citizenship, inclusion, and shared responsibility.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; TEACHER IDENTITY; PEDAGOGICAL PRACTICE; ACTION RESEARCH; PEER TUTORING.

Lista de abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

BPNES – Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Escala de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas no Exercício)

CB – Campo de Basquetebol (instalação exterior)

DFI – Dificuldades no Funcionamento Intelectual

EF – Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEP – Modelo de Ensino por Pares

MID – Modelo de Instrução Direta

PAE – Perturbações da Aprendizagem Específica

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PLOCQ – Perceived Locus of Causality Questionnaire (Questionário do Locus de Causalidade Percebida)

TAD – Teoria da Autodeterminação

UD – Unidade Didática

1. Introdução

1.1. A gênese da vocação: motivações e perspectivas sobre o ensino da Educação Física

O meu percurso rumo à docência não resultou de uma decisão súbita, mas sim de um amadurecimento que começou a ganhar forma ainda nos tempos de estudante do ensino básico e secundário. Ao olhar retrospectivamente, percebo que a minha inspiração nasceu na observação direta dos meus professores de Educação Física (EF) que, para além de ensinarem o movimento, transmitiam valores e uma paixão pela profissão que me cativou desde cedo. Esta admiração inicial transformou-se numa vontade de querer replicar esse impacto positivo na vida de outros jovens, procurando compreender, como refere Bento (1995), o "outro lado" do fenómeno desportivo enquanto espaço de vivências e reflexões pedagógicas fundamentais.

Com o avançar da formação académica e o contacto direto com o contexto de ensino, esta vocação consolidou-se através da descoberta de que ser professor é habitar um território de mediação constante entre o conhecimento e o aluno. Percebi que a escolha por esta via profissional exigia um compromisso que ia muito além da proficiência técnica nas modalidades desportivas. Tal como defendem Mesquita e Bento (2012), a dignificação da profissão de professor de EF funda-se numa gestão humana sensível, capaz de entender o ritmo de cada aluno e de criar um clima de aula seguro e estimulante. Esta transição de aluno para professor estagiário permitiu-me encarar a escola não apenas como um local de instrução, mas como o palco privilegiado para a descoberta da minha própria identidade docente.

Atualmente, vejo a EF como um pilar essencial na formação integral do ser humano e não apenas como um momento de recreação ou de desempenho motor isolado. Acredito que a nossa disciplina oferece ferramentas únicas de autoconhecimento, de resiliência e de relação com os outros, que são essenciais para o desenvolvimento de cidadãos ativos e conscientes. Na escola contemporânea, a EF afirma-se como um espaço vital de exercício da cidadania, onde a superação individual e o respeito pelo coletivo se fundem para preparar os alunos para uma participação social mais ética e responsável. Esta visão holística do ensino sustenta a minha motivação diária e reforça a convicção, partilhada por Batista et al. (2014a), de que o estágio profissional é o momento fulcral na (re)construção da identidade profissional. Este percurso surge, portanto, como o momento

em que a teoria e a inspiração do passado se aliam com a responsabilidade do presente, dando lugar a uma caminhada de aprendizagem contínua na arte de ensinar.

1.2. O estágio como etapa de transição: da faculdade ao pavilhão.

O estágio profissional representa o momento em que a teoria e a prática deixam de ser conceitos distintos para se fundirem numa realidade do dia a dia, exigente e transformadora. É nesta etapa que abandonamos a segurança do contexto académico onde o planeamento é muitas vezes idealizado e passamos a assumir a responsabilidade direta pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Esta transição não é apenas uma mudança de espaço físico, mas sim uma profunda alteração de posicionamento perante a EF e a comunidade escolar. Na escola, o imprevisto e a diversidade de ritmos obrigam a uma adaptação constante que a teoria por si só não consegue antecipar. É neste “terreno” que o futuro professor é desafiado a construir a sua voz e a sua autoridade consolidando uma forma de estar na profissão que é única. Como refere Batista et al. (2014b), o estágio profissional é o espaço onde o conhecimento teórico é articulado com as exigências da prática permitindo que a identidade docente seja construída através da experiência vivida. Para mim, este período foi o início de uma caminhada onde o foco deixou de estar no meu desempenho individual para se centrar no desenvolvimento integral de cada aluno que tive o privilégio de acompanhar.

1.3. Objetivos e estrutura do relatório.

O presente relatório nasce da vontade de analisar, de forma crítica, a minha caminhada de profissionalização, procurando compreender como o contacto direto com o terreno moldou a minha identidade enquanto professor de EF. Afastando-se de uma perspetiva meramente descritiva das tarefas realizadas, este documento assume como objetivos centrais a fundamentação científica e pedagógica das minhas opções didáticas, a avaliação sistemática dos incidentes críticos que desafiaram a minha ação e a validação de modelos de ensino inovadores capazes de promover a inclusão e o suporte motivacional dos estudantes. Através deste exercício de autocritica, procuro mapear a minha própria evolução, integrando as dimensões científica, pedagógica e humana como pilares indissociáveis do ato de ensinar.

Para que esta caminhada profissional seja compreendida na sua totalidade, o documento organiza-se numa estrutura sequencial que reflete a densidade das experiências vividas. No segundo capítulo, procedo ao enquadramento e à análise do

contexto escolar, caracterizando a instituição e o grupo-turma que constituíram o centro da minha intervenção. O terceiro capítulo mergulha na dimensão pessoal, explorando a metamorfose do meu "eu" profissional e o processo de descoberta de uma voz própria na docência, pautada pela sensibilidade relacional. No quarto capítulo, foco a atenção na dimensão profissional e institucional, detalhando o processo de planejamento, a condução das tarefas letivas e os instrumentos de avaliação mobilizados. O quinto capítulo aborda a minha integração na comunidade escolar e a participação nas atividades de articulação curricular. Por sua vez, o sexto capítulo é dedicado à dimensão investigativa, onde exponho o desenho metodológico da investigação-ação centrada na tutoria por pares, apresentando a análise quantitativa e qualitativa dos resultados e o cruzamento de dados com o diário de bordo. Finalmente, o sétimo capítulo encerra o trabalho com a conclusão geral, onde faço o balanço retrospectivo da minha identidade docente e projeto as metas para a minha futura carreira.

2. Enquadramento e Análise do Contexto (O Palco)

2.1. A Escola: Caracterização Geral do Meio

A escola residente, surge neste relatório como um ecossistema vivo que desafiou e influenciou a minha identidade docente. Situada no Funchal, esta instituição é reconhecida pela sua grande dimensão e pela vitalidade da sua comunidade escolar. Este contexto de grande escala fez-me compreender que a qualidade do ensino está diretamente ligada à organização e à cultura do espaço onde se trabalha.

Ao caraterizar o local do estágio, torna-se evidente que a diversidade das instalações dita o ritmo da nossa intervenção pedagógica. O meu olhar recai primeiro sobre as áreas cobertas, onde o pavilhão se impõe como um recinto polivalente com todas as condições para abordar os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e o Badminton. Em contraste, o Ginásio oferece um ambiente mais específico e totalmente equipado com o material necessário para as exigências técnicas da ginástica e da Dança. O P1 e o P2 embora sejam dois campos distintos partilham o mesmo espaço físico, o que permite ver e ouvir a aula que decorre ao lado. Esta proximidade exige um esforço redobrado para manter o foco constante dos alunos e garantir que a minha voz não é abafada pelo ruído da outra turma. O P2 apresenta dimensões superiores ao P1, mas apesar da proximidade, as turmas nunca se cruzam. Ambos os espaços apresentam a vulnerabilidade das aberturas laterais que em dias de chuva podem tornar parte do campo inutilizável, obrigando a uma análise de segurança imediata e à redução da área de jogo.

A experiência estende-se depois aos recintos exteriores onde o P3 se apresenta como uma réplica do P2 em tamanho e condições, mas sob o céu aberto contando com a particularidade estratégica de dispor de uma sala de aula de apoio. Por fim encontramos o Campo de basquetebol (CB), um espaço descoberto e mais curto marcado pelo vermelho do piso em tartan e pelas duas tabelas de basquetebol. Este recinto exige um cuidado redobrado pois a sua superfície torna-se extremamente escorregadia com a humidade. Ainda pertencente ao CB, existe um espaço coberto ao lado do campo com três mesas de ténis de mesa.

Mais do que as caraterísticas físicas, o que realmente impactou a minha prática foi a organização destes recintos através do sistema de rotação das instalações. Durante o primeiro mês de aulas, entre 15 de setembro e 17 de outubro, a rotação foi semanal com o intuito de se conseguir realizar a avaliação diagnóstica nas várias modalidades. A partir

de 20 de outubro, as rotações passaram a ter uma duração de três semanas. Esta organização impõe um modelo de ensino misto visto que, apenas seis aulas em três semanas são insuficientes para concluir uma Unidade Didática (UD) com a profundidade necessária. Esta limitação logística exige uma visão estratégica e um planeamento a longo prazo, pois não se consegue concluir o processo de aprendizagem numa única passagem pelo espaço. Pelo contrário, esta abordagem permite que as modalidades surjam de forma gradual acompanhando a natureza repetitiva das etapas escolares o que nos possibilita regressar às mesmas instalações mais tarde para fortalecer as competências da turma.

Este contato com a realidade escolar ganha sentido através de valores como a “Cidadania Ativa” e o “Espírito de Equipa” presentes no Projeto Educativo da escola. Através de iniciativas como o desporto escolar ou a “Prova dos Nove”, percebi que há um esforço para atrair alunos a praticarem atividade física, criando laços que vão além da vertente desportiva. Estas dinâmicas transformaram a minha visão sobre a profissão e fizeram-me querer ser um professor focado na união e no bem-estar da turma e não apenas um professor que se foca no desempenho motor. Como terei a oportunidade de detalhar mais à frente no capítulo sobre a “integração na comunidade escolar”, a minha participação direta nestas atividades será alvo de uma reflexão mais profunda.

Por fim, o rigor do grupo de EF da escola cooperante serviu como uma “bússola” para o meu crescimento. Encontrei uma dinâmica de trabalho altamente estruturada e colaborativa onde a competência dos meus futuros colegas me incentivou a elevar os meus próprios padrões de exigência em áreas como a clareza na comunicação pedagógica e a sensibilidade na observação do progresso dos alunos. O facto de ter sido recebido e respeitado como um igual e não apenas como um “estagiário”, deu-me a confiança necessária para assumir o meu papel nas aulas com segurança e naturalidade. Integrar-me num ambiente como este que respira excelência foi determinante para que eu pudesse começar a construir uma identidade própria na docência orientada pelo profissionalismo e pelo compromisso com o sucesso educativo de cada aluno.

2.2. O grupo-turma como centro da ação pedagógica

Se a escola era o ecossistema, a turma residente foi o núcleo vivo que deu sentido à minha intervenção pedagógica. Constituída por 18 alunos (12 raparigas e 6 rapazes) com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, esta turma apresentou-se, desde o início, como um grupo heterogéneo e desafiante. Um dos primeiros obstáculos que

identifiquei foi a irregularidade na assiduidade, pois era raro o momento em que conseguia ter o grupo completo numa aula, o que dificultava imenso a continuidade das aprendizagens e a progressão planeada para as unidades didáticas. Estas faltas constantes obrigaram-me a um esforço de recapitulação permanente, o que tornou a gestão do tempo de aula um desafio constante para manter o grupo minimamente nivelado e motivado.

A nível relacional, esta turma refletia uma fragmentação interna evidente. A turma dividia-se em vários subgrupos sem uma forte ligação entre si, o que resultava numa convivência, por vezes, distante e numa relação interna que precisava de ser constantemente trabalhada. Esta falta de coesão exigiu uma intencionalidade pedagógica focada no espírito de equipa e na cooperação, de maneira que conseguisse quebrar as barreiras entre estes grupos. Assim que comecei a conhecer melhor a turma, rapidamente me apercebi de que o meu papel não seria apenas ensinar gestos técnicos, mas também utilizar a EF como uma ferramenta de união social.

Curiosamente, o perfil motor da turma era marcado por um contraste acentuado. Embora contasse com três alunos atualmente federados (um no futebol, uma no voleibol, outra no andebol) e três alunas com experiência prévia no basquetebol, o desempenho motor geral do grupo era baixo. Mais preocupante ainda era o baixo interesse demonstrado pela disciplina, sendo que apenas dois alunos tinham a EF como disciplina favorita. A presença de alunos federados na turma, embora trouxesse qualidade técnica a certos exercícios, acabava por acentuar o fosso de confiança dos restantes colegas, que se sentiam intimidados pela diferença de níveis motores. Este cenário de desmotivação obrigou-me a repensar as minhas estratégias de ensino e fez-me procurar formas diferentes de tornar as tarefas mais atrativas e acessíveis, para que o sucesso motor não fosse apenas um privilégio dos federados, mas uma conquista possível para todos.

A dimensão inclusiva foi, talvez, o traço mais profundo desta turma. A mesma contava com cinco alunos com necessidades específicas no âmbito da educação especial: dois alunos com Dificuldades no Funcionamento Intelectual (DFI) e três com Perturbações da Aprendizagem Específica (PAE). Embora estes alunos beneficiassem de medidas seletivas que pressupunham uma adaptação da minha parte, optei por uma estratégia de inclusão plena. Esta experiência do estágio fez-me perceber que a melhor forma de integrar alunos com estas condições não passava apenas por lhes atribuir tarefas isoladas ou tratamentos excessivamente diferenciados que os pudessem estigmatizar perante o grupo. Em vez disso, procurei que participassem na dinâmica geral da aula,

garantindo que o sucesso motor era uma conquista possível para eles, sem os rotular pela sua condição. Esta abordagem exigiu uma sensibilidade constante na observação e no apoio direto, o que permitiu que evoluíssem dentro das suas possibilidades sem que se sentissem “diferentes” dos colegas. Ser o professor desta turma reforçou a minha crença de que o movimento devia ser uma linguagem de exploração e inclusão, onde o respeito pela diferença se manifestava na igualdade de oportunidades de participação.

2.3. Reflexão crítica sobre a realidade do terreno

A entrada no quotidiano da escola de acolhimento permitiu-me confrontar o “ideal” pedagógico com a complexidade do terreno real. Esta reflexão crítica não surgiu como uma crítica às condições existentes, mas sim como uma análise necessária sobre como as condicionantes logísticas e sociais influenciavam e, por vezes, limitavam a intervenção do professor. Apercebi-me rapidamente de que ensinar EF nesta realidade exigia uma capacidade de adaptação constante, onde o planeamento nunca era um documento “obrigatório” a cumprir, mas sim uma intenção que se ajustava diariamente.

O primeiro grande desafio apareceu logo na articulação entre o modelo de rotação de instalações e a continuidade das aprendizagens. Na teoria, procurávamos uma evolução progressiva, mas na prática a organização em ciclos de apenas três semanas impunha uma fragmentação real. Senti isto de forma clara ao iniciar uma UD e perceber que, quando os alunos começavam a consolidar os primeiros padrões motores, o ciclo terminava, obrigando a uma interrupção de várias semanas. Este “ensino por etapas” exigiu que eu aceitasse que o processo de aprendizagem não era linear e que a minha eficácia dependia da capacidade de criar âncoras que os alunos conseguissem recuperar meses mais tarde, quando regressássemos ao mesmo espaço.

A esta questão logística, somou-se a realidade social da minha turma residente, que se revelou um terreno fértil para a reflexão. O contraste entre ter alunos federados e um nível de desempenho motor geral muito baixo, juntamente com o reduzido interesse pela disciplina, constituiu um choque de realidade importante. Muitas vezes, o desafio não foi explicar as componentes técnicas, mas sim motivar os alunos que sistematicamente traziam desculpas para não realizar a prática ou que se sentiam intimidados pela competência dos colegas mais experientes na modalidade. Estas questões levaram-me a compreender que, no terreno, a gestão das relações humanas e da autoestima era tão ou mais prioritária do que a gestão dos conteúdos desportivos.

Por fim, as limitações das instalações exteriores, como o piso em tartan do CB, funcionaram como lições de práticas de gestão do risco. A experiência de ter de alterar uma aula de atletismo num instante, devido à humidade que tornava o piso escorregadio, ensinou-me que a segurança era o primeiro filtro de qualquer decisão pedagógica. Em suma, esta vivência na instituição mostrou-me que ser professor era viver num estado de negociação constante entre o que planeávamos no papel e o que o espaço, os alunos e as condições meteorológicas nos permitiam realizar, transformando cada obstáculo numa oportunidade de encontrar novas soluções.

3. Dimensão Pessoal: A Metamorfose do "Eu"

3.1. Evolução da postura e da construção da identidade docente

A transição para o papel de professor exigiu-me uma adaptação que foi muito além da simples aplicação de conhecimentos teóricos, manifestando-se, sobretudo, na forma como o meu corpo habitava e dominava o pavilhão. Esta metamorfose resultou numa mudança de postura profissional, onde deixei de observar o jogo como um espectador para passar a ler o espaço como um regulador da prática. No início desta caminhada, existia um foco natural no cumprimento do plano de aula, mas rapidamente percebi que a minha segurança enquanto professor dependia da capacidade de estar presente de forma íntegra e atenta, sem me deixar prender apenas ao que estava escrito no papel.

A minha postura evoluiu de uma presença focada na instrução direta (MID) para uma atuação mais intuitiva e vigilante. Sem nunca ter sentido dificuldades na comunicação com o grupo, notei que o meu crescimento se deu no terreno. Aprendi que o meu lugar no pavilhão comunicava autoridade e confiança tanto quanto as minhas palavras, e que o meu olhar funcionava como um elemento de controlo que transmitia segurança aos alunos. Deixei de estar preocupado em representar o papel de professor para passar, simplesmente, a sê-lo, agindo com uma naturalidade que me permitiu focar no acompanhamento real das dificuldades de cada aluno.

Esta evolução permitiu-me encontrar um equilíbrio essencial entre a proximidade com os alunos e a liderança necessária para manter o clima de aula. Percebi que a minha identidade se afinou em cada decisão tomada, quando tinha de ajustar um exercício ou mudar a estratégia porque o ambiente da turma assim o exigia. Esta capacidade de ler o contexto e agir com autonomia marcou a minha passagem definitiva de estudante para profissional. Ao concluir este processo, senti que a minha presença no terreno não era ensaiada, mas sim o reflexo de uma segurança interna que me permitia assumir a responsabilidade pedagógica com clareza e propósito.

3.2. Valores, sensibilidade e a descoberta de uma voz própria na docência

A descoberta de uma voz própria na docência foi o resultado de um mergulho profundo na realidade humana da minha turma residente, onde percebi que o impacto da minha ação se media, sobretudo, pela qualidade das relações que era capaz de fomentar nas aulas. Esta caminhada permitiu-me consolidar uma sensibilidade pedagógica que colocava o bem-estar e a dignidade do aluno no centro de todas as decisões. A minha “voz” enquanto professor definiu-se pela convicção de que o sucesso de uma aula de EF não residia apenas no cumprimento dos objetivos técnicos, mas na forma como cada jovem se sentia capaz de participar e de pertencer plenamente ao grupo.

Esta sensibilidade manifestou-se de forma profunda na minha abordagem aos alunos com necessidades específicas. Ao optar por uma estratégia de inclusão plena, sem recorrer a diferenciações que pudessem expor ou estigmatizar os alunos com DFI ou PAE, procurei honrar o princípio da equidade. Para mim, o papel do professor era criar um contexto onde todos se sentissem seguros para explorar o movimento sem o peso do rótulo, garantindo que a diferença era acolhida como uma característica natural do grupo e não como um impedimento à prática. Esta ideia consciente de não rotular os alunos foi o que me permitiu construir uma relação de confiança e respeito mútuo com todos eles.

Os valores da cidadania ativa e da cooperação deixaram de ser conceitos teóricos para passarem a ser a prática diária que guiava o meu trabalho. Cheguei à conclusão de que o pavilhão funcionava como um laboratório social, onde a interajuda entre alunos com diferentes níveis de competência era o que verdadeiramente transformava a aula numa experiência de aprendizagem significativa. Esta voz própria, pautada pelo compromisso com o sucesso de todos, foi o que caracterizou a minha identidade docente ao concluir este percurso: a de um profissional que via na escola um espaço privilegiado para formar seres humanos mais sensíveis, colaborativos e conscientes do seu valor, independentemente das suas aptidões motoras iniciais.

4. A Intervenção Pedagógica: O Processo de Ensino-Aprendizagem na Turma Residente

4.1. Opções curriculares e a justificação das decisões

As opções curriculares e a seleção das Unidades Didáticas (UD) não constituíram um ato isolado ou meramente administrativo, mas sim um processo de gestão intencional orientado pelas Aprendizagens Essenciais (AE) da EF. Estas constituíram o referencial comum para a planificação e avaliação, permitindo garantir que, apesar das adaptações necessárias ao contexto da turma e das instalações, o foco se mantivesse no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Como refere Pacheco (2001), a gestão do currículo exige que o professor deixe de ser um mero executor de programas para se tornar um decisor, adaptando as orientações nacionais à singularidade de cada contexto educativo. Neste sentido, as AE não foram encaradas como um guião rígido, mas sim como um horizonte de possibilidades que orientou a tomada de decisão pedagógica (Bento, 1995).

A organização temporal, marcada por ciclos de rotação de apenas três semanas, impôs uma logística rigorosa na atribuição de espaços, onde a eficácia pedagógica dependeu da análise das condições concretas de ensino (Mesquita & Bento, 2012). Esta leitura foi particularmente determinante na gestão das instalações exteriores, como o campo CB, onde a lecionação do atletismo exigiu uma vigilância constante. Mais do que uma condicionante logística, a adequação das tarefas às condições do piso, frequentemente comprometidas pela humidade, assumiu-se como um imperativo de ética profissional.

A segurança constituiu-se, assim, como o primeiro filtro de qualquer decisão pedagógica, sobrepondo-se à execução cega do plano previsto. Esta postura ética forçou a uma adaptação constante das tarefas, garantindo que a integridade física dos alunos nunca fosse secundarizada em prol do cumprimento formal de conteúdos técnicos. Esta gestão do risco reforçou a minha convicção de que o papel do professor implica ajustar continuamente o planeamento às condições reais de intervenção, garantindo um ambiente de aprendizagem que seja, acima de tudo, seguro e inclusivo.

Para responder à heterogeneidade da turma, a estratégia de ensino assentou numa progressão de tarefas que partia de exercícios mais simples e globais para situações de

maior complexidade. Esta diferenciação pedagógica permitiu que cada aluno evoluísse de acordo com o seu ponto de partida, fosse através do ajuste da dificuldade ou da utilização dos alunos federados como agentes de tutoria. Esta opção, fundamentada no modelo de aprendizagem cooperativa (Dyson & Casey, 2012), permitiu manter o compromisso dos alunos mais competentes, enquanto promoveu um clima de aula solidário. Assim, a gestão curricular permitiu conciliar as normas institucionais com a realidade humana e logística, contribuindo para a consolidação progressiva da minha identidade profissional através da tomada de decisões ajustadas às exigências curriculares, à segurança e às condicionantes do contexto (Batista et al., 2014a).

4.2. Concretização pedagógica: modelos de ensino e gestão do clima de aula

A concretização pedagógica permitiu avaliar a adequação das opções previamente definidas, exigindo um ajustamento constante entre a instrução técnica e a gestão das relações interpessoais presentes no contexto de aula. Mais do que a simples transmissão de conteúdos, a minha intervenção centrou-se na criação de um ambiente de aprendizagem onde a gestão do clima de aula e a escolha criteriosa dos modelos de ensino funcionaram como pilares de suporte à inclusão. Como demonstram Silva et al. (2017), a percepção dos alunos sobre o sucesso da aprendizagem está intrinsecamente ligada à forma como os modelos de ensino são implementados, promovendo ora a segurança através do controlo, ora a autonomia através da cooperação.

4.2.1. O equilíbrio entre a instrução analítica e o jogo funcional

Nos JDC (voleibol, basquetebol e futebol), a estratégia de intervenção assentou numa estrutura híbrida que visou colmatar o fosso entre a capacidade técnica e a inteligência tática. Dada a fragilidade do desempenho motor geral da turma, percebi precocemente que a exposição exclusiva ao jogo formal resultaria numa prática sem intencionalidade, onde os alunos jogariam apenas por jogar, sem consciência do propósito das suas ações. Como defendem Graça e Mesquita (2002), a aprendizagem nestas modalidades exige que o aluno compreenda a relação entre o "o que fazer" (tática) e o "como fazer" (técnica).

Ao dedicar a fase inicial da aula a exercícios de contextos adaptados e situações analíticas, garanti que os conteúdos fossem consolidados com foco e rigor. Pareceu verificar-se que, no momento do jogo final, observei uma aplicação mais consistente dos padrões motores trabalhados, reduzindo o erro não forçado e aumentando a fluidez do jogo. Esta estrutura permitiu também integrar os alunos com níveis de desempenho mais elevados através do Modelo de Ensino por Pares (MEP), ao assumirem papéis de capitães ou treinadores, estes alunos foram forçados a olhar para os pares como parceiros necessários, transformando a heterogeneidade da turma numa oportunidade de desenvolvimento social e técnico para todos.

4.2.2. O Modelo de Educação Desportiva aplicado ao Atletismo

No atletismo, a necessidade de unir a turma e superar a desmotivação perante as condições logísticas levou-me a implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED). Ao transformar a UD numa "época desportiva" estruturada por equipas fixas com papéis

sociais definidos, desloquei o foco do rendimento individual para a responsabilidade coletiva. Segundo Siedentop (1994), o MED promove a literacia desportiva e a afiliação, permitindo que cada aluno assuma um papel ativo no grupo.

Esta escolha, inspirada na eficácia deste modelo enquanto estratégia de coesão, permitiu que o desejo de sucesso da equipa se sobrepusesse às barreiras sociais iniciais. Os rituais de grupo e a competição regulada pareceram favorecer a participação dos alunos menos competentes e reduzir situações de afastamento, na medida em que cada contributo assumia relevância para a classificação final da equipa. Neste contexto, o atletismo adquiriu uma dimensão mais coletiva, sugerindo que a motivação associada ao grupo pode ter contribuído para um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (ver Anexo 1), culminando com a valorização do empenho coletivo através da entrega de diplomas de mérito na reta final da época (ver Anexo 2).

4.2.3. A Ginástica: A segurança e a gestão da autoeficácia

Na UD de ginástica (Solo e Trampolins), dada a natureza dos riscos inerentes e o perfil da turma, a segurança constituiu o filtro primordial da minha ação. Ao contrário de outras modalidades onde promovi a autonomia plena, na ginástica utilizei o MID, assumindo em exclusivo a prestação de ajudas manuais. Esta decisão garantiu que as execuções fossem realizadas com o suporte adequado, mitigando o receio dos alunos e prevenindo incidentes.

Esta postura de acompanhamento direto visou, sobretudo, o desenvolvimento da autoeficácia (Bandura, 1997). Ao sentirem o meu apoio físico constante, os alunos foram capazes de realizar rotações e saltos que julgavam estar fora do seu alcance, construindo uma relação de confiança que foi vital para o sucesso da aprendizagem. Para os alunos com maiores dificuldades motoras, utilizei a estratégia da antecipação cognitiva, solicitando-lhes que descrevessem a tarefa verbalmente antes da execução.

No entanto, a gestão desta progressão técnica revelou-se um desafio constante devido às condicionantes logísticas do contexto escolar. Como registado na minha reflexão de 28 de abril de 2026, o regresso ao ginásio após um período de interrupção evidenciou um retrocesso motor significativo: *"notei um retrocesso visível no nível motor de vários alunos, padrões que pareciam estar a evoluir na última fase de ginástica regrediram devido ao longo período de paragem e à falta de consolidação"*. Esta evidência reforça que, em modalidades de elevada exigência como a ginástica, a

continuidade é um fator crítico. A interrupção do "fio condutor" obriga o professor a uma gestão cuidadosa das expectativas, sendo por vezes necessário sacrificar a introdução de novos conteúdos em favor de um resumo prático e da revisão de competências que se julgavam adquiridas, garantindo que o movimento se mantenha sempre instintivo e, acima de tudo, seguro.

4.2.4. O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão no Badminton

No Badminton, tirei partido do entusiasmo competitivo da turma para aplicar o modelo de ensino dos jogos para a compreensão. Embora tenha utilizado momentos analíticos para clarificar ações motoras, a maior parte do tempo foi dedicada à resolução de problemas táticos em contexto real. Tal como preconizado por Bunker e Thorpe (1982), este modelo coloca o aluno no centro do processo, partindo do problema tático como por exemplo o ataque ao espaço vazio, para a necessidade técnica.

Esta abordagem permitiu que o Badminton deixasse de ser visto como uma atividade recreativa para passar a ser um duelo de inteligência motora. Verificou-se que mesmo os alunos com níveis motores mais baixos se mantiveram comprometidos, uma vez que a eficácia no jogo passou a depender tanto da leitura do campo como da execução mecânica. A aposta numa competição saudável serviu como um estímulo à participação e ao compromisso dos alunos com as tarefas propostas. Em vez de privilegiar apenas o resultado ou o sucesso isolado, esta perspetiva tratou a competição como uma ferramenta de ensino onde o adversário é o colaborador essencial para a evolução individual. Seguindo a visão de Siedentop (1994), no MED a competição deve ser planeada para incentivar o respeito e a cidadania assegurando que o vigor do jogo contribua para a aprendizagem técnica e humana evitando ambientes de conflito ou desânimo.

4.2.5. Síntese reflexiva: Contributo da prática pedagógica para a construção da identidade docente

A aplicação diversificada destes modelos de ensino, desde a estrutura diretiva necessária na ginástica à autonomia cooperativa fomentada no atletismo, não constituiu apenas uma resposta técnica às exigências curriculares ou às limitações físicas dos diferentes espaços letivos. Representou sobretudo o patamar onde a prática se transformou em consciência pedagógica, permitindo compreender que a identidade docente não é algo estático, mas um processo em constante mutação face aos desafios do terreno. Como refere Flores (2001), o estágio constitui um período de intensa

aprendizagem profissional e de reconstrução da identidade, onde as crenças pessoais e o conhecimento teórico se fundem com a realidade complexa das escolas, exigindo que o estagiário renegocie constantemente o seu papel. No meu percurso, esta renegociação foi visível na forma como deixei de ser um mero executor de planos de aula para passar a ser um gestor de contextos humanos.

Nesta fase da caminhada, a capacidade de selecionar o modelo mais adequado a cada modalidade revelou ser o alicerce fundamental para a afirmação profissional. Percebi que ser professor é saber habitar o desfasamento entre o planeamento ideal e a realidade possível, ajustando a intervenção sem nunca abdicar da ética e do sucesso dos alunos. Esta capacidade de adaptação remete para o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman (1987), onde o docente transforma o saber técnico num formato compreensível e motivador, ajustando-o às particularidades e necessidades de cada grupo. A minha identidade foi-se construindo precisamente nesta tradução, ao perceber que o ensino do voleibol ou da ginástica exige ferramentas pedagógicas distintas para atingir o mesmo objetivo de inclusão.

Como refere Mesquita (2012), a competência profissional não se esgota no domínio dos conteúdos, mas reside na capacidade de gerir a complexidade do cenário educativo, transformando-o num lugar de oportunidade para todos. Esta síntese entre o saber e o fazer consolidou a visão de que o recinto de prática é muito mais do que um espaço de treino motor, sendo antes um lugar de construção humana onde a identidade se foi esculpindo através da relação com cada aluno e com cada dificuldade superada. A análise desta experiência permitiu-me reconhecer que cada escolha de modelo foi um passo na definição do professor que sou hoje, um profissional que entende a flexibilidade tática e a segurança emocional como pilares inegociáveis da sua intervenção.

4.3. O processo de avaliação das aprendizagens

A avaliação no estágio profissional foi assumida como um processo contínuo e sistemático que desempenhou um papel central na regulação do ensino e da aprendizagem. Longe de constituir um ato final e isolado de classificação, a avaliação permitiu acompanhar o progresso dos alunos e ajustar a intervenção pedagógica em função das suas necessidades e das expectativas curriculares. Ao concluir este percurso, compreendo que avaliar é, acima de tudo, um exercício de responsabilidade ética que exige o cruzamento de diferentes tipologias e instrumentos para assegurar uma apreciação rigorosa e abrangente das aprendizagens de cada estudante, como preconiza López-Pastor (2009).

4.3.1. Tipologias de avaliação e a regulação da aprendizagem

O processo estruturou-se em três momentos diferentes que permitiram uma visão holística da turma. A avaliação diagnóstica, realizada inicialmente em suporte de papel, foi determinante para identificar o acentuado desfasamento motor e permitiu ajustar as metas de aprendizagem à realidade encontrada no recinto de prática. Sem este diagnóstico inicial, a intervenção teria corrido o risco de ser desajustada e desmotivadora para quem partia de níveis de desempenho muito baixos.

A avaliação formativa constituiu o verdadeiro motor da intervenção diária, manifestando-se através de *feedbacks* individuais constantes e da utilização estratégica do *tablet*. Este suporte digital facilitou uma recolha de dados ágil e sistemática, permitindo que o *feedback* fosse baseado em evidências concretas. Como defendem Hay e Penney (2013), a avaliação formativa deve apoiar o aluno no seu percurso de superação, sendo que no meu caso, as correções imediatas e a comparação com prestações anteriores foram fundamentais para reforçar a autoeficácia de cada aluno. Por fim, a avaliação sumativa representou a síntese reflexiva de cada etapa, traduzindo a trajetória de aprendizagem numa classificação que validou o esforço e o compromisso demonstrados ao longo de todo o semestre.

4.3.2. Critérios de avaliação e a métrica da justiça pedagógica

A construção da grelha de avaliação refletiu uma intenção deliberada de equilibrar a exigência do desempenho com a valorização da atitude. O domínio dos Conhecimentos e Capacidades, com um peso de oitenta por cento, foi distribuído de forma equitativa pelas seis atividades físicas lecionadas; garantindo assim que o sucesso do aluno não

dependesse de uma aptidão específica, mas sim da sua pluralidade de competências e evolução global. A inclusão da aptidão física, com um peso de seis por cento, serviu para valorizar a saúde e a condição base sem, no entanto, penalizar excessivamente os alunos com menores recursos físicos. Toda esta ponderação foi operacionalizada através de um instrumento de registo transversal que permitiu acompanhar a evolução dos estudantes e garantir a transparência no lançamento das classificações (ver modelo de grelha de avaliação no Anexo 3).

No domínio das Atitudes e Valores, com um peso total de vinte por cento, a distribuição das percentagens de avaliação funcionou como a base principal para garantir a justiça e a integração de todos os alunos. Atribuí uma percentagem de quatro por cento a critérios fundamentais, como o respeito, a responsabilidade, o empenho e a cidadania; enquanto a organização e a autonomia assumiram um peso de dois por cento cada, de forma a totalizar a área e a assegurar que todos os parâmetros possuam uma relevância real na nota final. Esta escolha correspondeu a uma decisão pedagógica para valorizar a dimensão humana da EF. Ao dar o mesmo peso ao empenho e a certas componentes técnicas, permiti que os alunos com dificuldades motoras acentuadas vissem o seu compromisso refletido na classificação. Esta ponderação baseada na equidade permitiu que a nota final representasse o mérito individual e não apenas a dotação biológica inata; assegurando que a organização e a autonomia, embora com um peso mais reduzido, constituam componentes visíveis e valorizadas no progresso do estudante.

4.3.3. A avaliação na heterogeneidade: equidade e superação

Avaliar a diferença num contexto escolar marcado pela coexistência de alunos federados e alunos com necessidades específicas exigiu uma atenção redobrada ao processo e não apenas ao resultado. Ao olhar agora para os dados registados, percebo que a evolução intra-individual foi o critério mais justo de classificação. Um aluno que iniciou a UD de voleibol com dificuldades básicas e terminou a realizar o serviço com eficácia demonstrou um ganho de aprendizagem que mereceu ser valorizado com a mesma dignidade do que a prestação de um aluno já proficiente.

Esta perspetiva de valor acrescentado transformou a avaliação num instrumento de motivação e não de exclusão. Ao utilizar grelhas de observação sistemática e ao adaptar os critérios de sucesso para os alunos com necessidades específicas, garanti que o cenário educativo fosse um espaço de equidade. A avaliação foi, assim, a garantia de que todos

os alunos, independentemente do seu ponto de partida, poderiam atingir o sucesso desde que demonstrassem o compromisso e o esforço necessários para superar as suas próprias barreiras.

4.3.4 Síntese reflexiva: a responsabilidade da avaliação na consolidação da identidade ética

Ao concluir este capítulo sobre o processo avaliativo, percebo que esta foi uma das etapas mais determinantes na construção da minha identidade docente. A transição de uma visão meramente classificativa para uma perspetiva de avaliação para a aprendizagem representa uma mudança profunda na forma como entendo o papel do professor. Como refere Perrenoud (1999), avaliar é agir sobre a aprendizagem e sobre o destino dos alunos, o que exige que o docente abandone o papel de juiz para assumir o de mediador do progresso.

Esta fase da caminhada confirmou que a construção da identidade docente passa inevitavelmente pela capacidade de olhar para a diferença com equidade e de transformar o erro num motor de crescimento. Como defende Santos Guerra (2003), a avaliação deve ser entendida como um processo de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor, permitindo o aperfeiçoamento constante da prática. Ao assumir a responsabilidade de atribuir uma classificação, compreendi que a justiça pedagógica é o alicerce de qualquer relação de ensino e que o professor se define pela sua capacidade de valorizar o humano dentro da técnica. Esta síntese ética e profissional consolida a minha visão de que a EF é, acima de tudo, um lugar de oportunidade, onde a avaliação serve para iluminar o caminho do aluno e para aperfeiçoar a intervenção do professor.

4.4. A ética da inclusão e a gestão da diversidade na aula de Educação Física

A inclusão em contexto escolar não deve ser entendida apenas como a presença física do aluno no espaço letivo, mas sim como a garantia de que todos os estudantes encontram caminhos para a participação plena e para o sucesso independentemente das suas características individuais. Neste percurso profissional, a gestão da diversidade revelou-se um dos maiores desafios pedagógicos, exigindo uma postura que ultrapassa a mera instrução técnica. Como defende Rodrigues (2006), a educação inclusiva pressupõe que a escola se adapte ao aluno reconhecendo a diferença como um valor e não como um obstáculo ao ensino. Na minha escola de acolhimento, esta premissa foi colocada à prova perante a necessidade de integrar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e perfis de funcionamento.

Um dos casos mais significativos foi a intervenção junto de um aluno com dificuldades funcionais intelectuais que embora apresentasse boas capacidades motoras revelava um tempo de processamento mais longo para compreender os objetivos e a estrutura das tarefas. Esta situação exigiu uma monitorização constante e a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica que permitissem a sua autonomia sem o isolar do grupo.

“09 de dezembro de 2025 – Hoje notei que o Carlos (nome fictício) apesar de ser fisicamente apto perdia o foco mal eu terminava a explicação da tarefa. Percebi que o problema não era a execução, mas a descodificação do que era pedido. Em vez de repetir a instrução para a turma toda passei a utilizar o apoio dos pares. Foi gratificante ver como os colegas o ajudavam a situar-se no exercício sem que eu tivesse de intervir diretamente. A inclusão aconteceu de forma orgânica através da solidariedade do grupo.”

Para garantir que a participação fosse efetiva e não apenas figurativa recorri sistematicamente à adaptação de regras em modalidades como o futebol o voleibol e o basquetebol. Estas modificações permitiram equilibrar as oportunidades de sucesso garantindo que todos os alunos tivessem intervenção direta no jogo. Em certos momentos utilizei a estratégia de colocar alunos com maiores dificuldades de compreensão na posição de árbitro conferindo-lhes uma autoridade e uma responsabilidade que os obrigava a estar focados na dinâmica do jogo e a tomar decisões sobre o mesmo. Esta

inversão de papéis revelou-se fundamental para elevar a autoestima e a percepção de competência destes estudantes perante a turma.

O MEP foi outro pilar essencial nesta gestão da diversidade. Ao permitir que os alunos com maior proficiência ou com laços de amizade mais fortes assumissem um papel de mentores, promovi um ambiente de aprendizagem cooperativa onde o saber era partilhado horizontalmente. Ao longo da intervenção, foi possível observar um clima de aceitação das diferenças individuais e de apoio entre pares, evidenciado pela disponibilidade dos alunos para ajudar os colegas nas tarefas propostas. A valorização constante da cooperação em detrimento do resultado imediato contribuiu para que os alunos se disponibilizassem voluntariamente para explicar exercícios e envolver todos os elementos nas jogadas coletivas.

Esta experiência reforçou a importância de que o papel do professor de EF possui um acréscimo de responsabilidade social. Ser docente exige saber lidar com a heterogeneidade humana e não se focar exclusivamente no ensino de padrões motores ou técnicos. Como sustenta Alarcão (2001), o professor reflexivo deve ser capaz de ajustar a sua ação em função das necessidades dos seus alunos transformando o recinto de prática num espaço de equidade. Esta sensibilidade para com a diferença é o que verdadeiramente define a eficácia pedagógica assegurando que a aula de EF cumpre a sua missão de formar cidadãos e não apenas atletas.

4.5. O compromisso com uma Educação Física de qualidade: reflexão sobre as condicionantes do contexto

A procura por uma EF de qualidade exige que o professor seja capaz de ajustar as suas intenções pedagógicas às restrições reais do contexto sem abdicar do rigor e do propósito educativo. Como questiona o referencial de formação desta etapa profissional, a qualidade no ensino não é um conceito estático, mas sim uma construção que depende da articulação entre o contexto da escola, as características dos alunos e a capacidade de intervenção do docente. Para Bento (1995), uma educação de qualidade é aquela que, independentemente das circunstâncias, consegue promover uma aprendizagem significativa que perdure para além do momento da aula. No meu percurso, este compromisso foi testado diariamente pela estrutura organizacional de rotações de três semanas e pelas particularidades das instalações desportivas.

A fragmentação do tempo letivo em blocos de apenas três semanas por modalidade representou um desafio constante à consolidação das aprendizagens. Percebi rapidamente que este período era insuficiente para que todos os alunos automatizassem padrões motores e técnicos complexos, o que me obrigou a adotar estratégias de recapitulação sistemática. Sempre que o grupo regressava a um espaço ou modalidade, promovia um resumo prático dos conteúdos anteriores, focando-me individualmente nos alunos que apresentavam maiores dificuldades de retenção. Esta abordagem de diferenciação permitiu reativar a memória motora e garantir que o progresso não se perdia na transição entre unidades didáticas.

Neste cenário de tempo limitado, a minha opção pedagógica privilegiou a compreensão do jogo e a tomada de decisão em detrimento da repetição exaustiva da técnica isolada. Como sustenta Mesquita (2012), a técnica só ganha sentido quando o aluno compreende o "porquê" e o "quando" da sua aplicação. Visto que a técnica se esquece facilmente sem uma prática prolongada, foquei-me em garantir que os estudantes percebessem a lógica táctica de cada modalidade. Esta escolha baseou-se na convicção de que um aluno que compreende a estrutura de um jogo consegue adaptar-se a novos desafios desportivos no futuro, tornando o ensino mais duradouro e útil.

As limitações das instalações, muitas vezes expostas às condições meteorológicas ou desadequadas para certas modalidades (como a utilização do campo exterior para matérias de maior exigência técnica), exigiram uma dose elevada de criatividade e

improvisação. Houve a necessidade constante de "inventar" soluções e adaptar exercícios para não comprometer o rigor da aula. O futebol foi, sem dúvida, a modalidade mais afetada por estas condicionantes, pois a exigência técnica necessária para fluir um jogo de qualidade chocava frequentemente com o desinteresse de uma parte significativa da turma, composta por raparigas que não se identificavam com a modalidade. Nestes momentos, a qualidade do ensino manifestou-se na capacidade de ajustar as expectativas e as regras para que a participação fosse positiva e motivadora para todos.

“12 de março de 2026 – Ao encerrar a rotação de atletismo no campo exterior, senti que a turma tinha finalmente consolidado a maioria dos conteúdos. Os resultados da aplicação do MED sugerem que o modelo pode ter contribuído para este sucesso. Ver alunos que inicialmente pareciam desmotivados a esforçarem-se para conquistar pontos para a sua equipa e a pedirem para regressar às competições de atletismo mesmo após mudarmos de modalidade confirmou que a qualidade se mediu aqui pelo entusiasmo e pelo compromisso com o processo educativo.”

Em suma, considero que uma EF de qualidade resulta do equilíbrio entre cumprir o plano curricular e garantir que cada aluno adquire novos conhecimentos, mesmo que não se atinjam todos os objetivos previstos. Qualidade significa assegurar que a experiência desportiva na escola é positiva, inclusiva e capaz de transformar a relação do aluno com a atividade física. Esta visão realista e adaptativa da docência permitiu-me responder às dificuldades do contexto mantendo o foco no que é verdadeiramente essencial: o desenvolvimento integral do estudante através do movimento consciente e da compreensão do fenómeno desportivo.

5. A Intervenção na Comunidade Escolar e a Multidimensionalidade da Ação Docente

A intervenção na escola não se limita ao que acontece entre o professor e os alunos durante as aulas. O estágio permitiu-me perceber que o sucesso do ensino está muito ligado à forma como o docente se envolve na organização da instituição. Enquanto o capítulo anterior se focou na gestão direta da minha turma (no planeamento na instrução e na avaliação), este capítulo aborda a dimensão mais abrangente da minha atividade. Analiso aqui a passagem de ser apenas o professor de uma turma para ser um elemento ativo em toda a escola, o que é um passo fundamental para construir uma identidade profissional colaborativa.

Entendo a escola como um ambiente educativo dinâmico onde a aprendizagem ocorre em diferentes momentos. Desde a gestão logística dos treinos de Madeirabol até à arbitragem na "Prova dos 9", cada tarefa realizada fora do horário das aulas foi uma oportunidade para testar a minha capacidade de adaptação. Estas experiências permitiram-me conhecer melhor o funcionamento da escola e perceber como as interações informais, as conversas no gabinete de EF e as decisões tomadas nas reuniões influenciam o percurso dos alunos.

Este capítulo não é apenas uma lista de tarefas, mas sim uma reflexão sobre como o papel do professor é diversificado. Através da observação de colegas e da intervenção em diferentes ciclos de ensino procurei ter uma visão completa da escola onde o professor de EF deve ser capaz de responder com eficácia tanto às exigências técnicas de um curso profissional como ao lado mais lúdico de uma turma do segundo ciclo.

5.1. O Desporto Escolar e as atividades de enriquecimento curricular

A participação no Desporto Escolar através do grupo-equipa de Madeirabol permitiu-me experienciar a transição do papel de professor para o de treinador onde a condução dos treinos e o acompanhamento nas competições exigiram uma abordagem pedagógica diferente. Como sustenta Batista (2012), esta diversidade de contextos de intervenção é fundamental para a construção de uma identidade docente robusta pois obriga o estagiário a assumir responsabilidades que extravasam a lecionação formal.

Nesta dinâmica partilhada com a minha colega de núcleo assumimos a responsabilidade pela preparação técnica e tática das equipas aplicando *feedbacks* que visavam o rendimento desportivo e a coesão do grupo num contexto competitivo. No sentido de potenciar a captação de novos praticantes e dar visibilidade ao projeto na comunidade escolar, fiquei encarregue do desenho e da conceção do cartaz oficial de divulgação da modalidade (ver Anexo 4), o qual foi afixado nos espaços comuns da instituição. Contudo o aspeto que considero mais importante nesta vivência foi a imersão nas tarefas administrativas que habitualmente são invisíveis, mas fundamentais para que as atividades aconteçam.

A preparação das competições obrigou-me a lidar com uma vertente burocrática que incluiu a gestão das autorizações dos encarregados de educação, o requerimento dos lanches e a requisição de equipamentos desportivos. Este processo de articulação com os serviços administrativos e com o pessoal não docente foi fundamental para perceber que ser professor de EF exige uma capacidade de organização que vai muito além do ato de ensinar no pavilhão. O contacto direto com os funcionários da escola para o levantamento de materiais e a gestão dos transportes permitiu-me integrar a estrutura funcional da instituição e perceber que a nossa eficácia depende de uma rede de colaboração alargada.

Nos eventos organizados pela escola como o “Corta-mato” e a “Prova dos 9” a minha intervenção permitiu-me testar a gestão de grupos grandes. Se no Corta-mato a tarefa se focou no rigor da cronometragem a organização da prova dos 9 representou um desafio de polivalência. A responsabilidade pela modalidade de basquetebol colocou-me num cenário de pressão onde tive de arbitrar jogos sucessivos com rigor técnico enquanto geria os quadros competitivos e controlava os comportamentos dos alunos que aguardavam a sua vez de jogar. Esta necessidade de manter o foco na arbitragem e no

controle disciplinar em ambiente de grande euforia ajudou-me a ganhar agilidade na tomada de decisão. Esta vivência da logística escolar desde a distribuição de lanches à arbitragem foi um pilar fundamental para compreender a escola como um sistema onde a nossa presença deve ser versátil.

5.2. A intervenção no 2.º Ciclo: O Modelo de Educação Desportiva como estratégia motivacional

A intervenção pedagógica no 2.º Ciclo exigiu uma adaptação estratégica, não apenas ao nível dos conteúdos, mas principalmente na forma como a aula era estruturada para potenciar a participação ativa. Face às condicionantes de espaço e à necessidade de abordar a UD de atletismo, optei por implementar o MED, procurando replicar o sucesso anteriormente obtido com turmas do 3.º Ciclo, mas ajustando-o à maturidade destes alunos.

A receção ao modelo foi marcadamente positiva. Logo na primeira aula, a organização da turma (25 alunos) em cinco equipas fixas de cinco elementos, aliada à introdução da componente competitiva inerente ao MED, gerou um entusiasmo imediato. A perspetiva de uma competição estruturada ao longo das aulas e a possibilidade de obter uma recompensa final funcionaram como catalisadores da motivação intrínseca. Esta organização permitiu uma gestão mais eficiente de uma turma numerosa, reduzindo drasticamente os tempos de espera e garantindo que todos os alunos estivessem em prática constante dentro das suas equipas.

Um dos pontos mais relevantes desta intervenção foi a atribuição de responsabilidades, nomeadamente através da figura dos capitães de equipa. Verificou-se que, nestas idades, o investimento em papéis de liderança faz com que os alunos se sintam "especiais", aumentando o seu compromisso com a tarefa e a sua capacidade de motivar os colegas. Curiosamente, notei uma diferenciação clara relativamente ao 3.º Ciclo: os alunos do 2.º Ciclo demonstraram uma maior predisposição para a prática e um respeito mais acentuado pelas regras e pela figura do professor, facilitando a gestão do clima de aula.

No que concerne à instrução, a intervenção no 2.º Ciclo impôs uma reconfiguração necessária do meu comportamento pedagógico. Contrariamente ao que sucede no 3.º Ciclo, onde a instrução verbal permite frequentemente uma compreensão abstrata da tarefa, nestas idades a demonstração afirmou-se como a ferramenta primordial. Tornou-se perceptível que a aprendizagem por observação era fundamental para este grupo. Ao modelar os padrões motores do atletismo simultaneamente à explicação, a imagem mental da tarefa tornava-se mais clara para os alunos, resultando numa execução técnica mais imediata e correta. Esta experiência reforçou a premissa de que o 'ver fazer' é, nestas

etapas de desenvolvimento, tão ou mais importante que o 'saber porquê', exigindo do professor uma prestação constante de modelos visuais de qualidade.

5.2.1. Inovação Pedagógica e Estratégias de Gestão de Turma

A intervenção no 2.º Ciclo permitiu ainda testar estratégias de gestão de turma que se revelaram fundamentais perante um grupo caracterizado por uma elevada sociabilidade e propensão ao ruído. Para mitigar esta dispersão, implementei metodologias de partilha de autoridade, delegando em alunos a responsabilidade pela manutenção da ordem durante os momentos de instrução. Esta estratégia não só aliviou a carga de gestão direta, como promoveu o protagonismo estudantil, conferindo aos alunos um papel ativo na organização e disciplina da aula.

Um elemento diferenciador nesta etapa foi a introdução da tecnologia no pavilhão através de um quiz interativo. A utilização de dispositivos móveis (*tablets/telemóveis*), frequentemente vistos como elementos distratores no contexto escolar, foi integrada como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. A curiosidade e o entusiasmo gerados pela introdução deste recurso "fora do normal" traduziram-se num compromisso cognitivo imediato. Ao integrar os resultados do quiz na pontuação das equipas do MED, a componente teórica da matéria deixou de ser um momento passivo para se tornar um motor de empenho coletivo.

Como registado na minha reflexão de 16 de abril de 2026, - "*Ver o entusiasmo dos capitães ao irem buscar os dispositivos móveis confirmou que a utilização de ferramentas digitais no pavilhão é um elemento diferenciador que quebra a monotonia e capta a atenção de forma imediata*". Esta simbiose entre a competição saudável do MED e a inovação tecnológica permitiu que o foco e a motivação se mantivessem elevados, demonstrando que a EF pode e deve acompanhar as competências digitais dos alunos, transformando o interesse tecnológico em sucesso pedagógico, o qual acabou por ser formalmente reconhecido na fase de encerramento através da atribuição e entrega de certificados de participação individuais a todos os envolvidos (ver Anexo 5).

5.3. Intervenção no Ensino Secundário: Diferenciação Pedagógica e Gestão de Contrastes nos Cursos Profissionais

A intervenção pedagógica no ensino secundário, particularmente no contexto dos Cursos Profissionais de Desporto, constituiu um dos eixos mais complexos do meu estágio profissional. Esta etapa exigiu uma transição consciente de uma postura puramente diretiva para uma abordagem de mediação, onde o ensino da EF não pode ser dissociado da identidade social dos alunos. Segundo Bento (2003), a disciplina neste ciclo deve ser entendida como um espaço de "cultura de corpo e de movimento", no qual o professor atua como um guia que ajuda o aluno a integrar o desporto no seu projeto de vida pessoal e profissional.

A experiência foi marcada por um profundo contraste entre duas turmas, o que me obrigou a mobilizar o que Shulman (1987), designa por “*Pedagogical Content Knowledge*” (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo), a capacidade de transformar o saber técnico num formato compreensível e apelativo para perfis de alunos radicalmente distintos.

Numa primeira turma, caracterizada por alunos altamente motivados e focados na performance, a intervenção pautou-se pela fluidez técnica através do MID. A predisposição dos estudantes permitiu cumprir com rigor as progressões planeadas para o voleibol, culminando em níveis de jogo formal francamente positivos. Conforme defende Ames (1992), procurei fundamentar a minha ação na criação de um clima de aula "orientado para a tarefa", onde o sucesso é medido pelo progresso individual e pelo esforço, reduzindo a ansiedade que frequentemente surge em ambientes puramente competitivos.

Em oposição absoluta, a intervenção na segunda turma representou o desafio mais exigente de todo o percurso de estágio. Tratando-se de um grupo numeroso, com elevada incidência de comportamentos desviantes e resistência à autoridade, o plano de aula tornou-se um documento secundário perante a necessidade premente de gestão de turma. A organização inicial em grupos por afinidades revelou-se uma fragilidade estratégica, ao potenciar a formação de subgrupos que se alheavam das tarefas propostas. Deparei-me com alunos que recusavam a instrução, demonstrando uma atitude de confronto passivo que testou severamente a minha resiliência e paciência. Neste contexto, a evolução não se mediu pelo sucesso motor imediato, mas pela conquista progressiva da confiança dos

alunos. Compreendi que a autoridade docente, como sustenta Libâneo (2004), não pode ser imposta de forma arbitrária, ela deve ser conquistada através do domínio técnico e, sobretudo, da justiça e do respeito na relação pedagógica. Esta dualidade entre a firmeza na gestão de comportamentos e a flexibilidade na aplicação didática permitiu-me consolidar uma identidade docente adaptativa, provando que o sucesso do ensino num curso profissional depende da capacidade do professor em transformar um clima de hostilidade num ambiente de compromisso mínimo antes de aspirar a objetivos puramente técnicos.

5.4. O trabalho colaborativo e a observação interpares

A observação de aulas da minha colega de núcleo e de outros docentes da escola foi um dos pilares mais importantes para a minha compreensão da realidade escolar. Ao observar a turma do 3.º Ciclo da minha colega, fui confrontado com um cenário oposto ao da minha turma residente. Embora os alunos apresentassem um desempenho motor elevado, o comportamento era frequentemente desadequado e marcado por comportamentos desviantes. Esta turma, composta por 18 alunos em que 13 possuíam necessidades específicas e universais, revelou-se um desafio constante de gestão. Esta experiência permitiu-me perceber que o domínio técnico da modalidade não garante o sucesso da aula se não houver uma estratégia sólida de gestão de grupo. Uma das aprendizagens práticas mais diretas foi a utilização de estações de trabalho, método que a minha colega de núcleo aplicava na ginástica e que decidi adaptar para as minhas aulas de EF, permitindo-me rentabilizar o tempo e dar *feedbacks* mais individualizados (ver exemplo de registo de observação no Anexo 7).

A minha participação nas reuniões do grupo de EF e nos conselhos de turma foi também decisiva. No segundo semestre, vivi um momento marcante numa reunião onde os professores de EF dos grupos de 2.º e 3.º ciclo debateram as condições de segurança e de saúde de alguns recintos. Assistir à discussão e à votação sobre a possibilidade de interromper as aulas em forma de protesto permitiu-me absorver pontos de vista distintos: desde professores que priorizavam a segurança imediata a outros que focavam na necessidade de adaptação constante. Embora a nossa visão, enquanto estagiários, tenha sido representada pelo nosso professor orientador na votação, este processo democrático ensinou-me que a autonomia do professor no pavilhão depende de decisões coletivas e de uma postura ética perante as condições de trabalho.

Por outro lado, a presença nos conselhos de turma ofereceu-me uma visão holística dos alunos. Recordo um caso específico de um aluno que na EF era exemplar, motivado e sempre disponível para ajudar na logística da aula, mas que descobri ser considerado "preguiçoso" e desinteressado nas disciplinas teóricas. Esta revelação levou-me a intervir diretamente através de conversas de incentivo e, mais tarde, atribuindo-lhe responsabilidades de liderança, como a organização de equipas e dinâmicas de exercícios. Além disso, o contacto com a diretora de turma permitiu-me aceder ao contexto social e familiar dos meus alunos, o que justificou muitos dos comportamentos que observava nas

minhas aulas. Percebi que o conselho de turma não é apenas administrativo, mas sim um espaço onde se humaniza o estudante e se encontram soluções para o seu sucesso global.

Finalmente, esta rede de colaboração estendeu-se ao pessoal não docente. Procurei sempre manter uma relação de confiança e amizade com os funcionários responsáveis pelos recintos e materiais desportivos, reconhecendo que o sucesso da minha aula depende também do trabalho deles. Esta proximidade facilitou inúmeras adaptações de última hora, desde a montagem de redes à abertura de balneários, provando que a eficácia docente é indissociável de uma boa relação com todos os agentes da comunidade escolar. No gabinete de EF, o apoio mútuo com a minha colega de núcleo serviu como o espaço final de regulação emocional, onde as frustrações eram transformadas em aprendizagem coletiva e onde compreendi que a profissão, embora pareça solitária na ação, é profundamente sustentada pelo trabalho em equipa.

5.5 Projeto de Articulação Interdisciplinar: A Criação de Prêmios através da Fabricação Digital

No âmbito da implementação do MED, procurei desenvolver uma iniciativa que transcendesse a dimensão física da aula, promovendo uma articulação interdisciplinar com o Grupo de Informática. O objetivo central foi conferir maior autenticidade e prestígio ao momento de culminação da época desportiva, integrando o design e a tecnologia na criação dos troféus e medalhas para as equipas participantes. Esta parceria materializou-se num projeto colaborativo de várias etapas. Num primeiro momento, reuni com o corpo docente de Informática para alinhar objetivos, o que permitiu estabelecer uma rede de colaboração que habitualmente operam de forma isolada. Posteriormente, os alunos foram desafiados a, nas suas aulas de informática, a convocar os saberes de modelação digital para desenhar as medalhas. Este processo envolveu uma fase de seleção democrática, onde os projetos foram submetidos a votação e a um parecer técnico conjunto entre mim e o professor de informática, elegendo-se o *design* que melhor representava os valores de esforço e equipa trabalhados nas aulas de EF.

A produção das medalhas através de impressão digital nas oficinas da escola conferiu um valor simbólico acrescido ao prémio. Como destaca Sanches (2011), a articulação curricular é uma estratégia fundamental para a melhoria das aprendizagens, permitindo que os alunos atribuam um sentido prático e contextualizado a saberes de disciplinas distintas. Ao receberem um prémio que eles próprios ajudaram a conceber e a produzir, o compromisso com a UD de atletismo foi potenciado, verificando-se um aumento significativo na coesão das equipas e no respeito pelo momento formal de encerramento, materializado no produto final gerado por esta cooperação (ver Anexo 6).

Para a minha maturação profissional, esta "ligação improvável" entre a EF e a Informática foi particularmente enriquecedora. Permitiu-me assumir um papel de gestor de projetos e mediador entre diferentes áreas do saber, competência que Pacheco (2001) identifica como crucial para um ensino moderno e integrado. Esta experiência demonstrou que o professor de EF pode ser um agente catalisador de inovação na escola, provando que a tecnologia, quando bem articulada, é uma aliada poderosa na valorização do mérito desportivo e na motivação dos alunos.

6. O Aluno Federado como Agente de Ensino: O Impacto da Tutoria por Pares na Motivação e Participação em Educação Física.

6.1. Introdução e Justificação do Problema

A heterogeneidade de níveis de aptidão motora e competência desportiva é uma das características mais desafiantes da EF contemporânea, manifestando-se com particular evidência nas turmas de Ensino Secundário e de 3º Ciclo. No contexto específico da minha turma residente, esta realidade é vincada pela coexistência de alunos com percursos de prática federada e alunos cujo contacto com o desporto se restringe, quase exclusivamente, ao contexto escolar. Segundo Batista (2012), o professor deve ser capaz de gerir esta diversidade sob pena de a aula se tornar desmotivante para os mais aptos e frustrante para os menos proficientes.

O problema que identifiquei no terreno reside na dificuldade de manter um clima de mestria, focado na aprendizagem e no esforço individual, quando a presença de "especialistas" impõe, involuntariamente, um clima de *performance* focado na comparação social e no resultado. Conforme sustenta Ames (1992), estas estruturas de metas podem levar os alunos não federados a adotar comportamentos de evitamento ou de desinvestimento perante a superioridade técnica dos pares. À luz da Teoria da Autodeterminação (TAD) (Ryan & Deci, 2017), a motivação depende da satisfação das necessidades psicológicas básicas de Autonomia, Competência e Relação. Ao transformar o aluno federado num "aluno tutor", procura-se apoiar a sua necessidade de competência através do exercício da liderança funcional e, simultaneamente, reforçar o sentimento de ligação social e de eficácia percebida dos alunos tutorados.

É importante salientar que, embora a literatura apresente diversos estudos sobre modelos de aprendizagem cooperativa no ensino básico, existe ainda uma lacuna na investigação focada, especificamente na aplicação prática da tutoria por pares em turmas que apresentam contrastes técnicos tão acentuados. Esta escassez de dados situados parece conferir uma relevância acrescida ao presente estudo, onde procurei compreender de que forma esta estratégia de diferenciação pedagógica influencia as necessidades psicológicas básicas e a qualidade da motivação autodeterminada em modalidades de elevada complexidade tática, como o voleibol e o basquetebol.

Para orientar esta reflexão prática e delimitar o alcance da recolha de dados, defini as seguintes perguntas de investigação:

Q1, Qual é o impacto da aplicação da tutoria por pares na regulação motivacional e no *continuum* de autodeterminação dos meus estudantes?

Q2, De que forma a descentralização da instrução e a partilha de autoridade horizontal influenciam a satisfação das três necessidades psicológicas básicas ao longo das sessões?

Q3, Como é que os alunos tutorados percebem e legitimam a autoridade pedagógica e a proficiência didática dos seus pares especialistas quando estes assumem a liderança das tarefas?

Ao estabelecer estas interrogações, procurei balizar a recolha empírica para além de uma mera verificação de eficácia do modelo cooperativo, tentando decifrar as complexas dinâmicas de aceitação e de fricção que emergem quando o poder pedagógico é partilhado entre iguais. Deste modo, as respostas a estas questões não pretendem ditar certezas absolutas, mas sim sugerir caminhos de intervenção e tendências comportamentais situadas na ecologia real da minha turma de estágio. Para fundamentar metodologicamente a procura destas respostas, importa detalhar de seguida o desenho do estudo, a caracterização do grupo de estudo e os instrumentos utilizados na recolha de dados.

6.2. Metodologia e Desenho do Estudo

A opção metodológica para o presente estudo recai sobre a Investigação-Ação, uma abordagem que se distingue pela sua capacidade de unir a prática pedagógica à produção de conhecimento científico em contexto real. Esta escolha justifica-se pela posição do professor como um agente crítico que não se limita a observar a realidade, mas que assume a responsabilidade de a transformar. Segundo Kemmis e McTaggart (1988), a investigação-ação é um processo de autorreflexão coletiva que permite ao docente compreender as suas práticas e as situações onde estas ocorrem, visando uma melhoria da justiça e da qualidade do ensino. Ao adotar este paradigma, o estudo assume um carácter qualitativo e interpretativo, centrando-se na compreensão das dinâmicas sociais que emergem na turma residente. Como defende Coutinho (2011), este modelo é fundamental para a formação de professores, pois promove o desenvolvimento de uma postura investigativa que obriga a um ciclo sistemático de melhoria. Este percurso organiza-se através de uma espiral de ciclos que, de acordo com Elliott (1991), permite que o diagnóstico inicial evolua para ações concretas e monitorizadas, garantindo que a intervenção não é meramente intuitiva, mas sim fundamentada em dados recolhidos no terreno.

No que concerne aos pressupostos éticos da investigação, todos os participantes e respetivos Encarregados de Educação foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos do estudo. A participação foi voluntária, tendo sido precedida pela entrega e recolha de um Consentimento Informado assinado, garantindo o anonimato dos dados e a sua utilização estritamente académica, em conformidade com as diretrizes éticas da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O modelo deste documento encontra-se disponível no Anexo 8.

A intervenção foi desenhada para ser intensiva e focada num ciclo curto, mas profundo de recolha de dados, perfazendo um total de cinco sessões letivas. Esta delimitação temporal não é arbitrária, mas sim decorrente das condicionantes logísticas da instituição de acolhimento. O modelo de funcionamento da escola assenta num sistema rigoroso de rotação de professores e turmas pelos diferentes espaços desportivos em ciclos de três semanas, o que impõe uma gestão criteriosa do tempo disponível para a leção de cada UD. Assim, a concentração da investigação-ação nestas cinco aulas permitiu garantir o rigor científico e a monitorização constante das variáveis sem

comprometer a continuidade do currículo escolar e a necessária rotatividade dos recintos de prática.

É importante sublinhar que este desenho de investigação-ação, embora estruturado, mantém a flexibilidade necessária para integrar e analisar incidentes críticos que emergem durante a intervenção. Como defende Latorre (2003), a espiral de ciclos deve permitir ao investigador ajustar a sua ação perante imprevistos, como o absentismo de elementos-chave ou resistências socioculturais do grupo-turma. No âmbito deste estudo, tais ocorrências não são vistas como falhas no protocolo, mas sim como momentos privilegiados de análise pedagógica, permitindo uma compreensão mais profunda sobre a aceitação da autoridade delegada nos pares e a resiliência das dinâmicas de grupo perante a alteração do papel tradicional do professor.

6.3. Enquadramento Concetual e Teórico

O sucesso de uma estratégia de tutoria por pares depende de uma compreensão profunda das dinâmicas motivacionais e da forma como o conhecimento é transmitido entre os alunos de diferentes níveis de proficiência. Para este estudo, é fundamental cruzar a teoria da instrução com os modelos de intervenção em contexto escolar de forma a transformar a observação empírica num corpo de conhecimento científico sólido e fundamentado.

6.3.1. A Investigação-Ação como Paradigma de Desenvolvimento Profissional

Situar esta investigação no paradigma da Investigação-Ação implica assumir que o professor é o principal instrumento de mudança na sua sala de aula através de um compromisso ético e profissional com a melhoria do ensino. Segundo Alarcão (2001), a escola reflexiva exige profissionais que não se limitem a executar currículos, mas que questionem constantemente a eficácia das suas próprias estratégias. Esta visão é corroborada por Zeichner (1993), que defende que a investigação realizada pelos professores permite uma democratização do conhecimento pedagógico aproximando a teoria da prática real das escolas.

Ao adotar este modelo comprometi-me com um ciclo de planeamento ação e observação onde cada aula serviu de base para a reflexão sobre o clima motivacional gerado. De acordo com Elliott (1991) a investigação-ação não procura verdades universais, mas sim soluções situadas para problemas práticos. No meu contexto específico, esta metodologia permitiu-me intervir diretamente na problemática dos alunos federados utilizando a sua proficiência como um recurso pedagógico ativo em vez de a encarar como um obstáculo à equidade e à coesão da turma.

6.3.2. A tutoria por pares e a Aprendizagem Cooperativa

A escolha da tutoria por pares fundamenta-se na premissa de que a interação social entre estudantes pode potenciar aprendizagens que a instrução direta do professor muitas vezes não alcança devido à distância geracional ou técnica. Segundo Siedentop (1994), a atribuição de papéis de responsabilidade como o de tutor permite que o aluno com maior mestria técnica consolide os seus conhecimentos ao ser obrigado a realizar a transposição didática do gesto técnico para o colega. Esta dinâmica cria uma ponte comunicacional

mais próxima onde o *feedback* é imediato e a linguagem utilizada é partilhada pelos pares. Topping (2005), sublinha que a tutoria por pares promove uma aprendizagem cognitiva profunda pois o tutor necessita de organizar e reestruturar o seu próprio conhecimento para o tornar inteligível ao outro. Como refere Lafont (2012), esta estratégia não beneficia apenas quem recebe a ajuda, mas promove no tutor um sentimento de responsabilidade social e competência cívica que é essencial para a formação integral. Além disso, Dyson e Casey (2012), reforçam que a aprendizagem cooperativa em EF é um dos modelos mais eficazes para desenvolver tanto a literacia física como as competências interpessoais.

6.3.3. Dinâmicas Motivacionais e a TAD

Para compreender o impacto real desta estratégia é obrigatório recorrer à TAD de Ryan e Deci (2017). O foco da minha intervenção reside na criação de um clima de mestria onde o sucesso não é medido pela comparação social, mas sim pelo progresso individual e pela qualidade da colaboração. Quando um aluno não federado recebe orientações de um colega num ambiente de suporte, as suas necessidades psicológicas básicas de competência e relação são mais facilmente satisfeitas aumentando a sua motivação intrínseca.

Segundo Ames (1992) as estruturas de metas que valorizam o esforço são as que mais contribuem para uma atitude positiva perante a aprendizagem. No entanto, autores como Nicholls (1989), alertam para o perigo de um clima excessivamente competitivo onde os alunos com menor aptidão se sentem marginalizados. Desta forma, a investigação procurou verificar se a mediação do aluno tutor consegue mitigar o sentimento de inibição dos alunos menos experientes transformando a disparidade de níveis num motor de inclusão. Esta abordagem alinha-se com o pensamento de Bento (1995), ao defender que o desporto escolar deve ser um espaço de vivências pedagógicas ricas onde o outro é visto como um parceiro de evolução e não apenas como um adversário ou um termo de comparação.

6.4. Participantes e Contexto de Intervenção

O cenário de intervenção e recolha de dados centrou-se na minha turma residente do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Embora o grupo-turma fosse constituído por um total de 18 estudantes, o grupo de estudo efetivo e válido para a componente quantitativa desta investigação-ação fixou-se em 12 alunos (n=12), divididos equitativamente entre as

dinâmicas das modalidades de basquetebol e voleibol. Esta delimitação decorreu estritamente dos critérios de inclusão definidos para o estudo, os quais exigiam o preenchimento integral dos questionários de diagnóstico tanto no pré-teste como no pós-teste, isolando-se assim os dados dos estudantes que registaram absentismo nessas sessões cirúrgicas de avaliação.

6.4.1. Caracterização dos Alunos Tutores

O grupo de alunos tutores foi constituído por seis estudantes que apresentavam um percurso consolidado de prática desportiva federada. Estes alunos distinguiram-se não apenas pela sua superioridade técnica e tática, mas também por demonstrarem o que Koka e Hein (2003), definem como uma perceção elevada de competência o que facilita a sua predisposição para auxiliar os pares. A escolha recaiu sobre estes jovens por possuírem a capacidade de fornecer um *feedback* construtivo e contingente.

Segundo Crouch et al. (2007), a eficácia da instrução por pares aumenta quando os tutores demonstram uma maturidade social que lhes permite gerir as dificuldades dos colegas sem impor um clima de superioridade. O perfil destes tutores caracteriza-se pela capacidade de realizar a demonstração técnica de forma clara permitindo que os alunos não federados tenham um modelo visual próximo e acessível. Esta dinâmica de liderança distribuída contribui para que o tutor desenvolva também as suas competências de observação e análise do movimento reforçando a sua própria mestria.

6.4.2. Seleção das Unidades Didáticas e Cenário de Intervenção

A implementação da estratégia de ensino por pares teve lugar durante as unidades didáticas de basquetebol e voleibol. A seleção destas modalidades justifica-se pela complexidade tática e pela interdependência que exigem dos praticantes. Como refere Gréhaigne (2005), as modalidades coletivas funcionam como sistemas dinâmicos onde a interação entre os jogadores é constante e determinante para o sucesso da tarefa.

O cronograma de intervenção foi estruturado num ciclo de cinco sessões, sendo dedicadas três aulas à modalidade de basquetebol e duas aulas à modalidade de voleibol. Esta distribuição diferenciada foi planeada com base nas características intrínsecas de cada jogo e nas dificuldades antecipadas para o grupo-turma. No caso do basquetebol, a maior complexidade resultante do contacto físico direto e da oposição constante exigiu um tempo de intervenção superior (três sessões), de forma a permitir que os tutores auxiliassem na gestão da posse de bola e na tomada de decisão sob pressão. Por outro

lado, o voleibol, sendo um jogo de rede com separação espacial dos intervenientes, permitiu uma observação do impacto da tutoria de forma mais célere e focada (duas sessões), centrando o papel dos tutores na melhoria direta da técnica individual, especificamente no serviço e no passe, momentos fundamentais para a fluidez do jogo nesta turma.

Nestas unidades os alunos tutores foram responsáveis por liderar pequenos grupos de prática onde o foco não foi apenas a execução técnica, mas a compreensão do jogo. De acordo com Hastie (2012), a utilização de pequenos jogos (*Small-Sided Games*) em contextos de instrução por pares permite que os alunos com menos aptidão tenham mais tempo de contacto com a bola e recebam orientações personalizadas dos tutores num contexto de jogo real. A intervenção decorreu nos recintos desportivos previstos no cronograma de rotação da escola para as referidas unidades didáticas, garantindo que a recolha de dados refletisse a realidade das condicionantes logísticas e espaciais com que a turma e o professor lidam quotidianamente. Desta forma, a investigação integrou-se na dinâmica organizacional da instituição, assegurando a validade ecológica do estudo ao observar o impacto da tutoria por pares perante as variações de contexto real (ver exemplo do plano de aula no Anexo 9).

6.5. Instrumentos de Recolha de Dados

A seleção e conceção dos instrumentos de recolha de dados foram orientados pela necessidade de captar a complexidade das interações pedagógicas e as perceções subjetivas dos alunos. De forma a garantir a triangulação de dados e aumentar a fiabilidade dos resultados, optei pela utilização de métodos complementares que permitem cruzar a informação estatística com o discurso direto dos participantes. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a combinação de diferentes técnicas de recolha é essencial para obter uma visão multidimensional do fenómeno em estudo.

6.5.1. Questionários de Perceção Motivacional e Necessidades Psicológicas Básicas

De forma a assegurar o rigor científico e a objetividade na recolha de dados, optei pela utilização de dois instrumentos amplamente validados para a população escolar portuguesa, que permitem avaliar o impacto da estratégia de tutoria por pares sob a ótica da TAD. A relevância destes instrumentos no contexto do Estágio Profissional está amplamente documentada na literatura (Silva, Queirós & Mesquita, 2017; Fernandes, 2025), revelando-se fundamentais para uma análise objetiva do clima motivacional da aula:

- Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ): Desenvolvido originalmente por Goudas et al. (1994) e adaptado para o contexto português por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), este questionário visa avaliar o continuum motivacional dos alunos perante a prática da EF. O instrumento é composto por 20 itens que se subdividem em cinco subescalas: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. No presente estudo, a sua aplicação permitiu verificar se a introdução de "alunos tutores" favoreceu uma transição de regulações controladas (baseadas na obrigatoriedade) para formas de motivação mais autónomas e autodeterminadas. As respostas foram registadas através de uma escala de Likert de 7 pontos, compreendida entre 1 ("Discordo Totalmente") e 7 ("Concordo Totalmente") (ver Anexo 10).

- Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES): Validado para a população escolar em Portugal por Moutão et al. (2012), este instrumento foca-se na satisfação das três necessidades psicológicas básicas: Autonomia, Competência e Relação Social. Através de 12 itens, o questionário permite aferir se o ambiente cooperativo gerado pela tutoria por pares contribuiu para que os alunos tutorados se sentissem mais

eficazes na execução das tarefas e melhor integrados na dinâmica social da turma. A escala de resposta é de tipo Likert de 5 pontos, variando entre 1 ("Discordo Totalmente") e 5 ("Concordo Totalmente") (ver Anexo 11).

Para além destes dados quantitativos, e no sentido de potenciar a riqueza interpretativa e a validade ecológica da investigação, a recolha empírica integrou uma forte componente qualitativa através do diário de bordo do investigador e das entrevistas do *focus group*. Esta opção metodológica permitiu proceder a uma triangulação de dados robusta, confrontando os indicadores numéricos com as vivências e as narrativas diretas dos estudantes no pavilhão.

6.5.2. Guião de Entrevista Semiestruturada (*Focus Group*)

Para aprofundar a compreensão sobre as vivências dos alunos, realizei entrevistas de grupo, técnica comumente designada por “Focus Group”. Esta opção justifica-se pela riqueza da interação entre os pares, que permite fazer emergir opiniões e sentimentos que um questionário individual poderia não detetar. Segundo Kvale (2007), a entrevista semiestruturada oferece a flexibilidade necessária para explorar temas inesperados, mantendo simultaneamente um foco nos objetivos da investigação (ver Anexo 12).

O guião de entrevista foi diferenciado para os dois grupos de intervenção. Para os alunos tutores, as questões centraram-se na perceção de responsabilidade e nas dificuldades sentidas na transposição didática. Para os alunos não federados, o foco incidiu na qualidade do apoio recebido e na comparação entre o *feedback* fornecido pelo colega e o fornecido pelo professor. Como sugere Flick (2005), o objetivo destas entrevistas é dar voz aos sujeitos, permitindo que a análise dos resultados reflita fielmente a realidade social construída no pavilhão.

6.6. Análise e Tratamento de Dados

A análise dos dados colhidos durante este estudo assentou numa abordagem mista, combinando técnicas qualitativas e quantitativas de forma a obter uma compreensão holística do impacto da tutoria por pares na turma.

6.6.1. Análise Qualitativa

Para o tratamento da informação proveniente do meu diário de bordo e das transcrições do *Focus Group* final, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011), este processo permitiu organizar o discurso em unidades de significação, facilitando a emergência de categorias que traduziram a experiência subjetiva dos alunos. O processo foi dividido em três fases distintas: a pré-análise (leitura flutuante do material), a exploração do material (codificação e definição de unidades de registo) e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). O foco recaiu na identificação de temas emergentes, tais como a resistência à autoridade do par, a evolução da autonomia e a perceção de competência social dos tutores.

6.6.2. Análise Quantitativa

Os dados numéricos recolhidos através dos questionários PLOCQ e BPNES foram processados de forma a caracterizar o perfil motivacional e a satisfação das necessidades psicológicas básicas do grupo-turma. Dada a dimensão do grupo de estudo ($n=12$) e a natureza exploratória da intervenção, recorreu-se à estatística descritiva, focando a atenção na análise comparativa das pontuações médias obtidas no pré-teste e no pós-teste. Esta opção permitiu mapear de forma clara as tendências de mudança comportamental e as flutuações percetivas dos estudantes ao longo do ciclo de tutoria por pares.

6.7. Implementação, Análise e Discussão dos Resultados

6.7.1. Diário de Bordo: Contextualização Prática e Incidentes Críticos

A implementação da estratégia de tutoria por pares teve o seu início oficial na Aula 88, representando um ponto de ruptura com o modelo tradicional de instrução direta. Ao delegar a gestão logística, as explicações técnicas e o fornecimento de *feedback* a seis alunos especialistas (divididos equitativamente entre as modalidades de basquetebol e voleibol), o foco da intervenção deslocou-se para a promoção da autonomia e da cooperação. Contudo, como é intrínseco à investigação-ação em contexto real, a primeira sessão foi imediatamente marcada por desafios operacionais e sociais.

O primeiro incidente crítico registado prendeu-se com o absentismo de uma das alunas selecionadas para o papel de tutora. Esta ausência, embora imprevista, serviu como um "teste de *stress*" produtivo ao modelo desenhado. Verificou-se que as restantes tutoras do grupo assumiram a liderança da sessão com uma proatividade e segurança assinaláveis, não hesitando em preencher a lacuna deixada pela colega. Esta dinâmica revelou que a estratégia de tutoria, mais do que uma ferramenta de eficácia motora, atua como um catalisador de competências sociais e de responsabilidade, validando a premissa de que a EF pode constituir-se como um laboratório de cidadania e liderança.

Por outro lado, a monitorização da aula permitiu identificar uma barreira significativa: a resistência à autoridade do par. Observou-se que parte dos alunos tutorados adotou uma postura excessivamente relaxada, demonstrando alguma dificuldade em legitimar as orientações e o *feedback* provenientes dos seus iguais. Esta reação sugere a existência de um preconceito hierárquico enraizado na cultura escolar, onde o saber e a autoridade parecem ser reconhecidos apenas quando emanados da figura do professor. Esta observação reforça a necessidade de, nas sessões subsequentes, intervir não apenas na instrução técnica, mas na construção de uma cultura de grupo que valorize o saber do par como pedagogicamente equivalente ao do docente.

A progressão para a segunda sessão de intervenção (Aulas 89 e 90), permitiu aprofundar a análise sobre as resistências culturais inerentes à subversão da hierarquia tradicional da aula. Apesar de ter reforçado explicitamente que os tutores constituíam a 'voz' do professor, detendo autoridade para organizar exercícios e fornecer *feedbacks*, observou-se uma resistência passiva considerável por parte da turma. Verificou-se um fenómeno de desresponsabilização, onde vários alunos aproveitaram a horizontalidade do

modelo para realizar apenas o mínimo indispensável, revelando que a motivação ainda se encontra muito ancorada no controlo direto da figura docente. Esta dinâmica exigiu uma postura de intervenção constante na retaguarda para garantir a ordem, demonstrando que a legitimação da autoridade dos pares é um processo em construção que exige um combate persistente ao hábito do “fazer por obrigação”.

A conclusão do ciclo de intervenção no basquetebol (Aula 91), revelou uma redução na resistência à autoridade dos pares, embora esta mudança tenha sido impulsionada por uma postura mais interventiva do investigador, que antecipou os momentos de dispersão. Contudo, o dado mais relevante emergiu no final da sessão, através do desabafo de uma das tutoras. A aluna referiu que, apesar de ter apreciado a experiência, preferia o papel de 'tutorada' para poder usufruir da componente prática da aula sem o peso da responsabilidade de instrução e gestão de conflitos. Esta confissão expõe uma dimensão invisível da tutoria por pares: o desgaste emocional e a percepção de perda de 'liberdade' motora que o papel docente implica. Demonstra que a proficiência técnica não se traduz, por si só, em conforto no ensino, exigindo uma maturidade social que o modelo de tutoria desafia constantemente. Nesta segunda fase, o grupo de tutores apresenta uma composição heterogénea: um especialista na modalidade (voleibol), uma aluna com elevada polivalência motora (Andebol) e um aluno proveniente de uma modalidade de invasão (futebol). Esta combinação permitiu analisar se o prestígio social de ser 'federado' é suficiente para garantir a autoridade pedagógica, ou se os alunos tutorados exigem uma proficiência técnica específica na modalidade em causa para legitimarem o papel do tutor.

Contudo, a transição para este bloco de voleibol (Aulas 92 e 93), confrontou imediatamente o desenho da investigação com as contingências imprevisíveis do contexto escolar real, manifestadas numa ausência massiva de alunos. Com apenas cinco estudantes no início da sessão (e um sexto a integrar-se tardiamente), o planeamento original teve de ser reconfigurado para uma dinâmica semelhante à de um treino personalizado. O maior desafio logístico, no entanto, residiu no absentismo dos próprios líderes selecionados, uma vez que, dos três tutores previstos, apenas um compareceu. Este cenário de exceção acabou por simplificar as relações de poder no pavilhão. Ao assumir a liderança de forma exclusiva perante os cinco colegas, o único tutor presente desempenhou o seu papel com uma clareza e um direcionamento invulgares. O dado mais relevante desta sessão foi a ausência quase total da resistência passiva ou da oposição à

autoridade do par que haviam marcado o ciclo de basquetebol, tendo os alunos tutorados demonstrado uma receptividade assinalável às correções e aos *feedbacks* transmitidos pelo colega especialista. Esta alteração de comportamento sugere que a redução drástica do tamanho do grupo dilui a pressão social e a necessidade de afirmação ou de confronto face ao par pedagógico. Num ambiente mais intimista e de proximidade, a dependência do esforço individual de cada um para o sucesso da tarefa torna-se evidente, favorecendo uma cultura de entajuda e o compromisso com o modelo. Esta sessão inicial de voleibol validou a eficácia da tutoria quando o tutor demonstra um elevado compromisso individual e quando a escala do grupo permite uma interação direta, despida de ruído social.

Este percurso cronológico pelas sessões de intervenção expõe a imprevisibilidade do contexto escolar real e as constantes adaptações logísticas e humanas que eu, enquanto investigador, tive de assumir. As notas de campo demonstram que as reações dos estudantes oscilaram entre a resistência passiva no basquetebol e uma cultura de forte entajuda no voleibol, indiciando que a receção do modelo pedagógico moldou profundamente o ambiente psicológico da turma. Para compreender em que medida estes incidentes críticos e estas flutuações comportamentais se traduziram em indicadores estatísticos significativos, importa analisar de seguida os dados numéricos recolhidos através dos questionários de diagnóstico.

6.7.2. Análise Quantitativa: Impacto na Motivação e Necessidades Psicológicas Básicas

Para analisar o impacto do modelo de tutoria por pares nas variáveis quantitativas, procedi ao cruzamento e à triangulação dos dados recolhidos no pré-teste e no pós-teste dos doze alunos que completaram de forma válida ambos os momentos de avaliação (n=12). A análise incidiu sobre a evolução da satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas, avaliada através da BPNES, e sobre a regulação motivacional, mapeada ao longo do *continuum* de autodeterminação com o PLOCQ. Dado o contexto ecológico da amostra, os resultados revelam tendências de mudança comportamental e percepções críticas altamente diferenciadas entre o grupo que assumiu o papel de tutores e o grupo de alunos tutorado. Esta delimitação da amostra deveu-se estritamente aos critérios de inclusão do estudo, que exigiam a presença e o preenchimento integral dos questionários em ambos os momentos de avaliação, isolando os dados dos estudantes que registaram absentismo nessas sessões.

No que concerne à regulação motivacional global da turma, a transição de um modelo de ensino tradicional, assente no comando direto, para uma estrutura descentralizada de tutoria por pares parece ter gerado um impacto dicotómico. Para os estudantes que desempenharam o papel de tutores (Alunos 1, 11, 13 e 14), os dados quantitativos indicam uma consolidação significativa dos índices de motivação autónoma, nomeadamente nas regulações identificada e intrínseca. A transferência da responsabilidade pedagógica operou como um mecanismo de apropriação do espaço da aula, sugerindo um maior compromisso individual com o sucesso das tarefas. O Aluno 14 espelha esta evolução ao classificar a experiência final como *"top"*, justificando que o modelo permitiu ensinar os colegas, embora reconheça o desgaste inerente à gestão do comportamento e à manutenção da atenção dos pares (*"correu mais ou menos porque eles não ouviam"*).

Esta assunção de responsabilidade encontra respaldo na literatura sobre o *Sport Education Model* e a instrução por pares (Siedentop *et al.*, 2019; Hastie *et al.*, 2011), que postula que a atribuição de papéis de liderança funcional pode atuar como um catalisador para o envolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Ao deixarem de ser meros recetores de informação e passarem a ser agentes ativos da instrução, os tutores tendem a internalizar o valor da atividade física, aproximando-se de uma regulação integrada. Metzler (2011) reforça que esta transição metodológica exige dos alunos líderes um

esforço de mediação partilhada que desenvolve competências sociais e maturidade desportiva, justificando o incremento global verificado na sua motivação autónoma.

Inversamente, no espectro dos tutorados, o *continuum* de autodeterminação polarizou-se de forma acentuada entre a adesão progressiva e a resistência ativa. Um subgrupo de alunos registou um decréscimo visível nos indicadores de amotivação, evoluindo para formas de regulação mais autónomas. Estes estudantes parecem ter encontrado significado na proximidade social e na linguagem acessível que o modelo proporciona. Esta transição para uma motivação assente na filiação horizontal é evidente nas reflexões escritas das Alunas 9 e 16, que assumiram ter achado a aula *"mais interessante com elas a explicarem, fiquei mais motivada"* e uma *"experiência interessante e diferente, onde pude aprender com colegas da turma que me são mais próximas do que o professor"*.

À luz da TAD (Ryan & Deci, 2017), quando o contexto social apoia as necessidades psicológicas dos indivíduos, estes exibem uma tendência natural para a integração e para o desenvolvimento de motivação intrínseca. No caso destas alunas, a quebra da assimetria de poder típica da relação professor-aluno parece ter favorecido um ambiente de aprendizagem percecionado como mais seguro e menos ameaçador.

Contudo, a oposição ao modelo também se extremou em determinados estudantes tutorados no momento pós-teste, exacerbando a regulação externa e a amotivação. O Aluno 15 manifestou um claro desalinhamento motivacional ao classificar a intervenção como *"uma experiência chata porque muitas vezes os exercícios requisitados pelos tutores eram angustiantes"*. Esta perceção sugere que, para alguns alunos, a perda da figura tutelar do professor como único emissor de *feedback* gera instabilidade e desconforto pedagógico. Na verdade, a literatura especializada alerta que a mudança estrutural de metodologias tradicionais para modelos de aprendizagem cooperativa pode induzir fricção e ansiedade inicial nos estudantes severamente habituados a uma postura passiva de receção de conteúdos (Dyson & Casey, 2016). A transferência de autoridade para um par, se não for acompanhada por uma sólida aceitação sociocultural, corre o risco de ser interpretada como um vazio de instrução, gerando entropia e rejeição. Como sustentam Ntoumanis e Standage (2009), contextos que alteram abruptamente o suporte de estrutura percecionado pelos alunos podem, temporariamente, desregular o seu foco motivacional, empurrando os perfis mais dependentes para a regulação controlada, conforme se encontra sintetizado na evolução dos índices gerais de motivação.

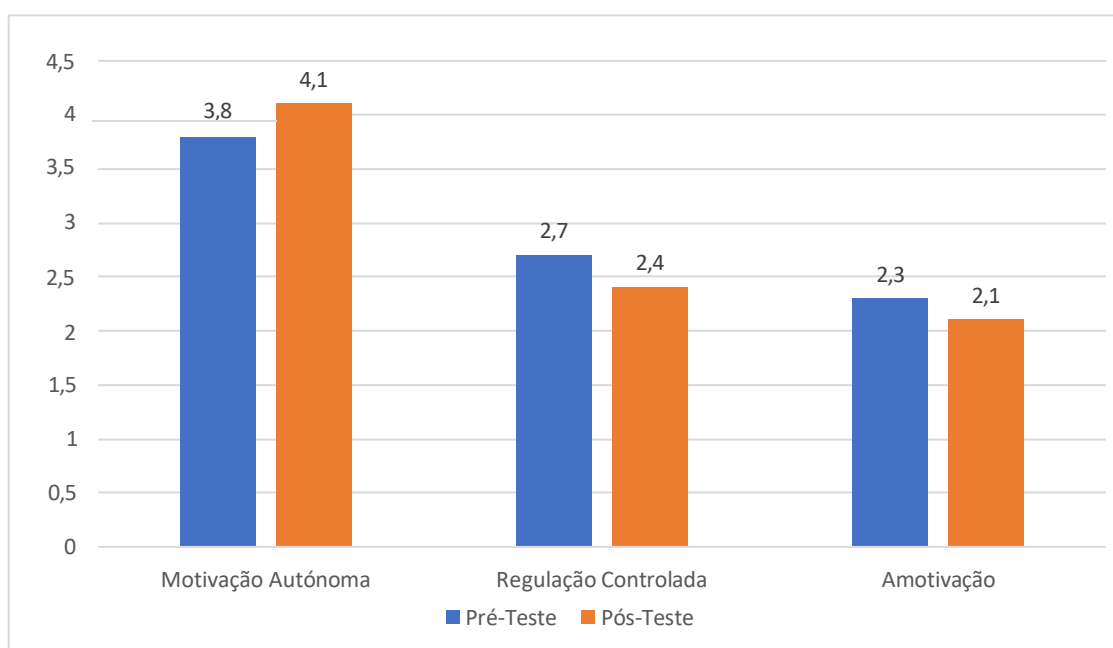


Figura 1- Evolução das Regulações Motivacionais ao longo do Continuum de Autodeterminação

Para compreender os fatores subjacentes a estas oscilações motivacionais, torna-se imperativo analisar a evolução das três subescalas que compõem as necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000). A dimensão da Relação apresentou a evolução positiva mais homogênea e robusta em toda a turma. O trabalho em microgrupos e a necessidade de cooperação para atingir o sucesso nas tarefas (potenciados com particular eficácia no bloco de voleibol devido à redução do tamanho do grupo provocada pelo absentismo conjuntural) pareceram estreitar os laços de afinidade entre os estudantes. Mesmo os alunos que contestaram a eficácia técnica do modelo pontuaram de forma elevada os itens ligados à pertença e à ligação social com os colegas. Este fenómeno apoia os pressupostos de Casey e Goodyear (2015) sobre a aprendizagem cooperativa em EF, sublinhando que a estrutura de interdependência positiva inerente à tutoria pode potenciar significativamente o clima social da aula, transformando o pavilhão num espaço de inclusão e apoio mútuo.

Por outro lado, na subescala da Autonomia, registou-se um incremento acentuado, mas estritamente focado nos alunos tutores, os quais valorizaram a transferência de poder pedagógico e a liberdade para gerir os ritmos de execução e organização dos seus grupos. Nos alunos tutorados, contudo, a perceção de autonomia permaneceu estagnada ou tendeu a diminuir ligeiramente. Muitos destes estudantes verbalizaram que as exigências e as

pressões colocadas pelos seus pares eram mais diretas e invasivas do que as do próprio professor. À luz da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (Deci & Ryan, 2000), a partilha de autoridade pedagógica tem de ser cuidadosamente balanceada; se os tutorados percecionam o tutor como uma extensão controladora ou autoritária do docente, a sua necessidade de autonomia corre o risco de ser frustrada, bloqueando o desenvolvimento de comportamentos autodeterminados.

Finalmente, a dimensão da Competência revelou-se o ponto mais sensível, complexo e crítico de toda a intervenção pedagógica. A transferência da função instrutiva para os alunos gerou uma crise palpável na perceção de competência técnica dentro do grupo de tutorados. O Aluno 8 expressou esta frustração de forma inequívoca no pós-teste: *"Não aprendi nada porque os colegas não sabiam dar aula e também as tutoras não sabiam dar aula porque começam na brincadeira"*. No mesmo sentido, o Aluno 2 manteve a sua postura defensiva inicial, reforçando que *"o professor explicando é melhor que tutores, não gosto muito dos tutores"*.

Estes indicadores parecem demonstrar que o sucesso e a aceitação do modelo de tutoria por pares estão intimamente indexados à perceção de proficiência técnica do tutor. Quando os tutorados sentem que o colega que os lidera não domina a modalidade ou introduz dinâmicas de menor seriedade (como a "brincadeira" apontada pelo Aluno 8), a da legitimidade da sua autoridade pedagógica tende a entrar em colapso. Esta falha na qualidade da instrução parece fazer descer a satisfação da necessidade de competência dos liderados, desviando-os para o espectro da amotivação. Como sugerem Ward e Lee (2005), a eficácia da tutoria por pares depende drasticamente da preparação prévia do tutor; sem um domínio técnico perceptível por parte do par pedagógico, o processo de transmissão de *feedback* perde credibilidade, comprometendo diretamente a eficácia da instrução e o progresso da aprendizagem motora dos alunos. Esta perspetiva é corroborada por Guajardo *et al.* (2021), ao salientarem que a frustração da necessidade de competência em modelos de instrução por pares ocorre quase invariavelmente quando há um défice de treino prévio das competências de liderança dos tutores, comprometendo a eficácia pedagógica percecionada pelos pares liderados.

Como síntese visual do impacto global da intervenção pedagógica nas dimensões de suporte psicológico da turma, as flutuações médias destas três variáveis encontram-se representadas em termos comparativos na figura 2.

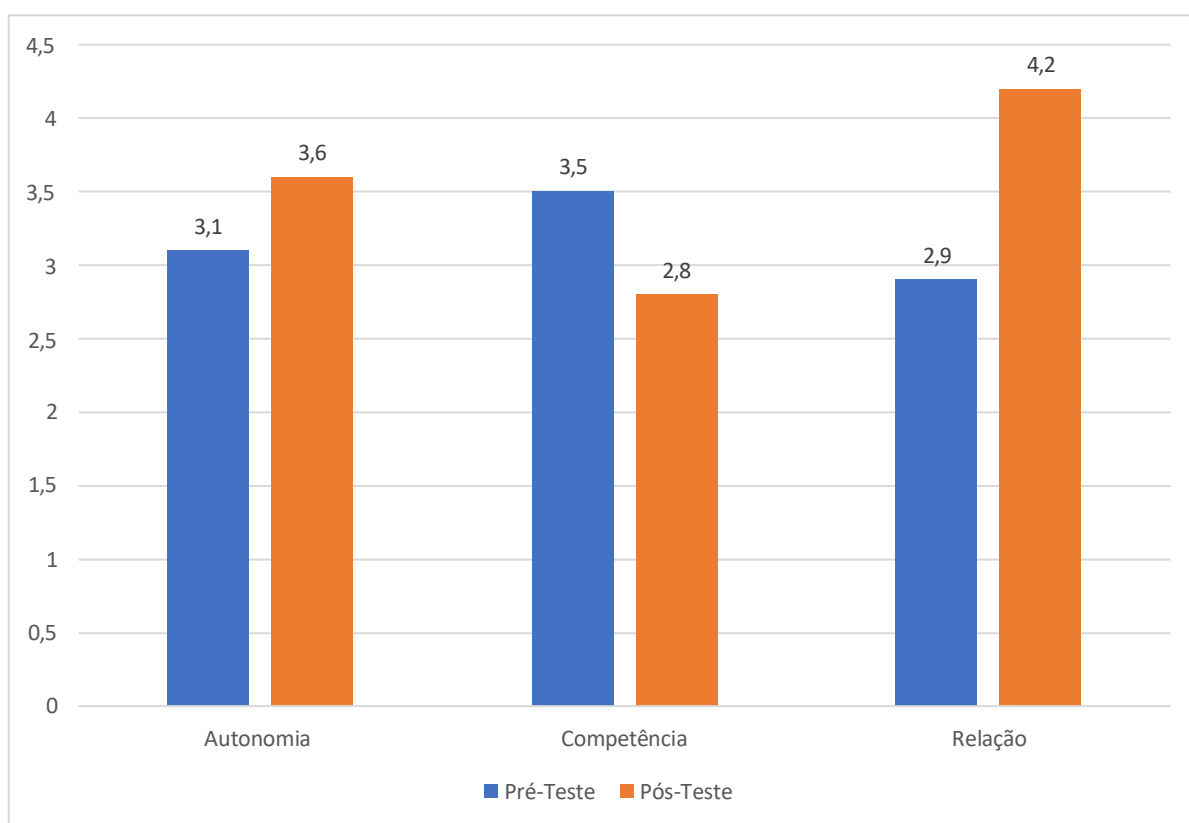


Figura 2- Evolução das Necessidades Psicológicas Básicas

6.7.3. *Focus Group: A Voz dos Alunos sobre a Tutoria por Pares*

A compreensão das dinâmicas ecológicas e das nuances comportamentais emergentes de uma Investigação-Ação exige a confrontação dos dados numéricos com as perspectivas subjetivas dos seus principais protagonistas (Elliott, 1991). Deste modo, a dinamização de um momento de discussão em *focus group* (estruturada através de guiões de entrevista diferenciados para os papéis de tutores e tutorados) permitiu recolher narrativas de reflexão que clarificam as vivências subjetivas ocorridas no pavilhão. Segundo Kvale (2007), esta abordagem qualitativa semiestruturada atua como um espaço privilegiado de negociação de significados, permitindo desvelar as perceções de competência, de desgaste e de legitimidade relacional que os questionários fechados tendem a camuflar. A análise de conteúdo do discurso (Bardin, 2011) permitiu organizar estas vivências sem barreiras artificiais, interligando a visão de quem liderou com a perspectiva de quem recebeu a instrução.

Para os estudantes de perfil federado que assumiram o papel de tutores, a experiência de habitar o "outro lado" da aula constituiu um processo simultaneamente gratificante e gerador de desgaste emocional. O entusiasmo associado ao exercício da autoridade pedagógica e ao ato de partilhar conhecimento técnico foi atenuado pela perceção do peso da responsabilidade e pela perda de tempo de prática motora individual. Quando questionados sobre o impacto da carga docente na sua própria vivência desportiva, as perceções dos tutores convergiram para uma sensação de fadiga estrutural. O Aluno 14, cuja modalidade de origem proporcionava uma base de liderança, assumiu de forma clara que embora o processo global tenha sido satisfatório, a gestão de comportamentos representou um entrave constante, confessando que *"correu mais ou menos porque eles não ouviam"*. Esta narrativa expõe o principal obstáculo vivido pelos tutores, nomeadamente a dificuldade em estabelecer uma autoridade pedagógica legítima perante pares que partilham o mesmo estatuto social fora da aula. Como aponta Metzler (2011), a partilha de papéis de liderança em EF, obriga os alunos a desenvolver competências de gestão que lhes eram totalmente desconhecidas. Nas entrelinhas, o Aluno 1 já manifestara no pré-teste uma expectativa exigente, desejando *"que as aulas sejam um pouco mais produtivas e que os alunos participem mais"*. No *focus group*, os tutores admitiram que a experiência lhes alterou a perceção sobre o próprio papel do professor, gerando uma maior empatia face ao esforço do docente para conter o ruído e organizar as tarefas de aprendizagem. Esta consciencialização do "outro lado" do ensino

valida os pressupostos de Siedentop *et al.* (2019), ao sublinharem que a tutoria potencia o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, transformando a postura passiva dos estudantes num compromisso ativo com a dinâmica coletiva da turma.

A legitimidade da autoridade partilhada constituiu outro foco de debate no seio do grupo, com os tutores a reconhecerem a emersão de uma resistência passiva inicial por parte da turma, marcada por um relaxamento evidente dos tutorados quando o professor se afastava da retaguarda. Os líderes partilharam que, para contornar esta desresponsabilização, tiveram de recorrer a estratégias de comunicação mais afirmativas, utilizando demonstrações motoras exemplares como ferramenta de validação do seu estatuto técnico. Curiosamente, no que respeita ao cruzamento entre a competência específica e o estatuto de federado, os alunos admitiram que a proficiência geral no desporto de origem forneceu ferramentas genéricas de organização e dinâmicas de grupo, mas a liderança pedagógica revelou-se consideravelmente mais fluida e respeitada quando o tutor dominava especificamente a modalidade em causa, como se verificou no bloco de voleibol.

As vozes dos alunos tutorados detalham de forma minuciosa as causas que ditaram a polarização dos dados estatísticos do continuum de autodeterminação, revelando que a receção de instruções vindas de colegas foi caracterizada por uma ambivalência estrutural, dividida entre o conforto de uma proximidade geracional e a desconfiança perante a falta de preparação didática dos pares. No domínio relacional, os tutorados validaram o impacto positivo na necessidade de ligação social, destacando a perceção de que o ambiente dos pequenos grupos era menos ameaçador do que o formato de instrução diretiva tradicional, promovendo uma maior abertura para errar e para expor dúvidas sem o receio da sanção ou da exposição perante o docente. As alunas 9 e 16 exerceram esta visão positiva, sublinhando o incremento motivacional decorrente de aprender com figuras com quem mantêm laços de amizade preexistentes, referindo que a aula se tornou "*mais interessante com elas a explicarem*". Segundo Flick (2005), a diluição das assimetrias de poder fomenta um clima de segurança emocional que favorece a exploração motora em alunos com menor historial de sucesso desportivo.

Em contrapartida, quando confrontados com a questão da legitimação da autoridade e do cumprimento rigoroso dos exercícios, as respostas expuseram as fragilidades do modelo, com os tutorados a admitirem que sentiram uma maior margem de liberdade para relaxar e adotar comportamentos de desinvestimento quando a instrução

dependia exclusivamente de um colega que denotava insegurança ou falta de seriedade. A emersão do conceito de "brincadeira", apontado criticamente pelo Aluno 8 na fase quantitativa, foi corroborada no debate, onde se assumiu que a quebra de ritmo pedagógico ocorria sempre que as tutoras revelavam incapacidade de gerir as tarefas de forma rigorosa. O Aluno 2 sintetizou a resistência estrutural do grupo ao manter a preferência pelo modelo convencional, afirmando de forma perentória que *"o professor explicando é melhor que tutores"*.

Finalmente, os estudantes destacaram o efeito determinante do tamanho do grupo na eficácia da intervenção, indicando que a experiência vivenciada no voleibol, caracterizada por um rácio reduzido de alunos por tutor devido ao absentismo conjuntural, foi descrita como substancialmente mais produtiva e focada. A proximidade física e a ausência de ruído social forçaram uma cultura de compromisso individual imediato, mitigando a resistência passiva que tinha fragilizado o bloco de basquetebol. No balanço final sobre a continuidade do modelo, a turma manifestou que a introdução da tutoria por pares é válida e estimulante, desde que a seleção e a preparação prévia dos tutores assegurem a credibilidade técnica e o rigor instrutivo necessários dentro do pavilhão.

6.7.4. Discussão dos Resultados

A análise integrada e interpretativa dos dados qualitativos e quantitativos, quando confrontada com as notas de campo registradas no diário de bordo ao longo da intervenção, permite decifrar a ecologia social e pedagógica que moldou a aplicação da tutoria por pares. Longe de ser um processo linear ou puramente mecânico, a subversão da verticalidade do ensino tradicional em favor de uma estrutura descentralizada expôs as tensões latentes entre as expectativas de aprendizagem dos estudantes e os hábitos culturais fortemente enraizados no cotidiano escolar. O cruzamento destas diferentes ferramentas de recolha de dados revela que o impacto no perfil motivacional e na satisfação das necessidades psicológicas básicas foi diretamente condicionado pelos incidentes críticos e pelas contingências vividas no contexto prático.

O primeiro grande fenómeno emerso foca-se na aparente contradição entre o desejo de evolução motora dos estudantes e a crise de perceção de competência manifestada pelos alunos tutorados, cujo índice quantitativo registou uma quebra de 3,5 para 2,8. O diário de bordo ajuda a esclarecer que esta insatisfação não decorre de uma falha estrutural do modelo pedagógico, mas sim da resistência à autoridade do par e de um preconceito hierárquico enraizado na cultura escolar. Nas primeiras sessões de basquetebol, observou-se uma resistência passiva considerável, onde vários alunos aproveitaram a horizontalidade para adotar uma postura excessivamente relaxada. Embora eu tenha reforçado explicitamente que os tutores constituíam a "voz" do professor, a turma demonstrou dificuldade em legitimar o saber proveniente dos seus iguais. Esta desresponsabilização sugere que a motivação dos tutorados ainda se encontrava severamente ancorada no controlo direto da figura docente, interpretando a autonomia concedida como um vazio de instrução. No *focus group*, esta fricção ganhou contornos claros e revelou-se um verdadeiro núcleo de interesse científico quando alguns alunos afirmaram explicitamente que *"o professor explicando é melhor que tutores"*, demonstrando preferência pelo modelo de ensino tradicional. Este dado, que contraria a hipótese idílica inicial de que a tutoria seria universalmente aceite, levanta questões profundas sobre a legitimidade da autoridade horizontal e a confiança pedagógica dos estudantes. Cruzando estes discursos com o relato de campo, parece evidente que a dispersão e o riso surgiram como um mecanismo de defesa dos próprios tutores face à insegurança de liderar, o que tendeu a afetar a credibilidade técnica do modelo e a frustrar a necessidade de competência dos liderados por

escassez de um treino prévio mais aprofundado (Metzler, 2011; Ward & Lee, 2005), oferecendo uma resposta direta à terceira pergunta de investigação **(Q3)** sobre a legitimação da autoridade horizontal.

O segundo elemento crítico diz respeito ao perfil funcional dos tutores e ao impacto dicotómico verificado na sua autonomia e desgaste emocional. Se por um lado o gráfico do PLOCQ aponta para uma consolidação da motivação autónoma dos líderes através da apropriação do espaço pedagógico e da responsabilidade, fornecendo os indicadores necessários para responder à primeira questão do estudo **(Q1)**, as narrativas qualitativas do *focus group* revelam uma dimensão invisível de fadiga estrutural. O desabafo da tutora no final do ciclo de basquetebol, ao assumir que preferia o papel de tutorada para poder usufruir da prática motora sem o peso da gestão de conflitos e da indisciplina, desvela o sacrifício pessoal exigido aos líderes horizontais. Esta perceção de perda de liberdade traz à superfície uma reflexão central: a evidência de que a excelência enquanto praticante ou atleta federado não se traduz, de forma alguma, em competência pedagógica. Dominar a execução técnica de uma modalidade revelou-se insuficiente para garantir a capacidade de comunicar com clareza, oferecer *feedback* construtivo, demonstrar empatia ou gerir a entropia dos pares. A transferência de autoridade exige uma maturidade social e ferramentas didáticas que o contexto de intervenção desafiou constantemente, expondo o facto de que os tutores necessitam de um suporte e de uma formação prévia sistemática por minha parte, não bastando seleccionar os estudantes mais aptos do ponto de vista motor (Siedentop *et al.*, 2019; Dyson & Casey, 2016).

Finalmente, o sucesso mais expressivo da intervenção fixou-se na dimensão da Relação, que disparou para uma média quantitativa de 4,2 nos questionários finais, revelando-se um dado central para responder à segunda pergunta de investigação **(Q2)** sobre as necessidades psicológicas básicas. Contudo, uma discussão académica robusta exige o afastamento de uma leitura linear que atribua este incremento exclusivamente à eficácia isolada da tutoria por pares. As contingências imprevistas vividas no bloco de voleibol, onde o absentismo massivo de estudantes e líderes reduziu drasticamente a escala da aula para apenas cinco alunos e um único tutor especialista, geraram uma inevitável sobreposição de variáveis. Este cenário de exceção contribuiu para atenuar o ruído social e a necessidade de afirmação face ao grupo que tinham fragilizado o basquetebol, criando

uma dinâmica semelhante à de um treino personalizado que forçou uma cultura de interdependência positiva imediata. Portanto, o aumento nos índices de ligação social deve ser interpretado à luz de múltiplas explicações alternativas, sendo indissociável do efeito de novidade da estratégia, da redução drástica do tamanho do grupo para uma escala intimista, da especificidade técnica menos agressiva do voleibol naquele contexto e das relações de amizade e afinidade preexistentes entre os cinco estudantes presentes. Assumir esta complexidade ecológica valida os pressupostos de Casey e Goodyear (2015) sem camuflar os limites de controlo empírico inerentes à investigação-ação em contexto escolar real.

6.8. Limitações do Estudo:

A presente investigação-ação, embora tenha sido delineada e operacionalizada sob um rigoroso compromisso metodológico, apresenta limitações estruturais e conjunturais que devo ponderar na interpretação e no alcance dos resultados obtidos. A primeira limitação reside na reduzida dimensão do grupo de estudo válido final ($n=12$) e na sua circunscrição estrita a uma única turma da minha escola de estágio. Esta particularidade ecológica parece limitar a generalização das conclusões para outros contextos educativos ou para universos escolares mais alargados. No entanto, em consonância com os pressupostos defendidos por Elliott (1991), o objetivo central do meu trabalho não se ancora na validade externa ou na replicabilidade estatística, mas sim na compreensão profunda e na transformação local de um problema prático que vivi na minha realidade quotidiana de ambiente letivo.

Em segundo lugar, a temporalidade da intervenção constituiu um forte constrangimento à consolidação das variáveis em estudo. O ciclo pedagógico limitou-se a cinco sessões letivas consecutivas, uma restrição severa imposta pela complexa logística de rotação e partilha de espaços desportivos da escola. Este curto período temporal indicia ser insuficiente para subverter, de forma sólida, a cultura de dependência e passividade instrutiva enraizada nos estudantes, habituados ao modelo convencional de comando direto. A transição para uma metodologia cooperativa exige tempo de aculturação, sendo expectável que as primeiras experiências gerem fricção e instabilidade motivacional (Dyson & Casey, 2016). Adicionalmente, a ausência de um programa sistemático e prévio de treino de tutores comprometeu a eficácia do modelo. A proficiência técnica dos alunos federados revelou-se insuficiente para assegurar o conforto na gestão de conflitos e na clareza didática, emergindo uma crise na perceção de competência dos tutorados que a literatura associa diretamente à escassez de tempo dedicado à preparação prévia dos líderes horizontais (Ward & Lee, 2005). Por este motivo, qualquer oscilação quantitativa deve ser lida com cautela, representando apenas uma tendência ou sinal inicial e nunca uma transformação motivacional consolidada.

Por último, a permeabilidade do desenho do estudo às contingências imprevistas do contexto escolar real funcionou como uma variável externa altamente condicionante que gerou uma inevitável sobreposição de fenómenos. O surgimento da resistência passiva inicial no bloco de basquetebol e o absentismo massivo de elementos-chave no bloco de voleibol alteraram profundamente a dinâmica que eu tinha planeado. Embora as

minhas notas de campo relatem que a ausência de alunos no voleibol parece ter atuado como um catalisador da necessidade de ligação social, ao reduzir o rácio de intervenção para uma escala intimista, é cientificamente impossível isolar o impacto puro da tutoria por pares neste resultado. O incremento verificado na Relação deve ser analisado à luz de múltiplas explicações alternativas, podendo ter sido potenciado pela combinação indissociável entre o efeito de novidade da estratégia, a redução drástica do tamanho do grupo para apenas cinco alunos, a especificidade da própria modalidade e as redes de afinidade afetiva preexistentes entre os estudantes ‘sobreviventes’. Adicionalmente, o absentismo dos próprios tutores selecionados obrigou-me a reconfigurações logísticas de última hora, limitando a plena autonomia planeada e exigindo da minha parte uma postura mais interventiva e reativa à retaguarda para salvaguardar a ordem e a utilidade pedagógica das sessões.

6.9. Conclusões e Considerações Finais da Investigação

A implementação do modelo de tutoria por pares configurou-se como um marco profundamente transformador no meu percurso de estágio profissional, cujos impactos ultrapassaram a mera eficácia da transmissão de conteúdos e tocaram a ecologia social da turma. Ao analisar de forma holística os resultados quantitativos e as narrativas qualitativas recolhidas, concluo que a subversão da hierarquia tradicional de comando direto operou uma reconfiguração benéfica, embora complexa, no clima psicossocial do espaço letivo. A intervenção provou que descentralizar a instrução e transferir a responsabilidade para os estudantes é um caminho viável para combater o desinvestimento motor, promovendo uma cultura de participação onde os alunos deixam de ser recetores passivos e passam a ser agentes ativos da dinâmica da aula.

No domínio das necessidades psicológicas básicas, o impacto mais expressivo e homogéneo fixou-se na dimensão da Relação. O trabalho estruturado em microequipas e a necessidade de cooperar para o sucesso coletivo atuaram como potentes catalisadores de inclusão, empatia e entreaajuda, unindo os estudantes num ambiente horizontal seguro e despidido do medo imediato da sanção ou do julgamento do docente. Em contrapartida, as subescalas da Autonomia e da Competência revelaram a vulnerabilidade do modelo quando confrontado com a cultura escolar vigente. A frustração temporária na perceção de competência dos alunos tutorados e a resistência passiva inicial denunciaram que a aceitação da autoridade do par não é automática, estando severamente indexada à credibilidade técnica e à seriedade que o tutor demonstra nas tarefas de liderança.

Para os estudantes que habitaram o papel de tutores, a experiência revelou uma das conclusões mais ricas e pertinentes desta investigação-ação: a evidência de que a proficiência e a competência técnica no desporto federado se revelam manifestamente insuficientes para garantir a competência pedagógica. O confronto direto com o "outro lado" do ensino gerou um desgaste emocional visível e uma sensação de fadiga estrutural ligada à gestão de comportamentos, à transmissão de *feedback* inteligível e à manutenção da ordem, demonstrando que dominar a execução de um gesto técnico não se traduz em conforto didático. Ainda assim, este processo acelerado de maturidade social promoveu nos líderes uma tomada de consciência crítica sobre a complexidade da função docente e uma empatia renovada face ao esforço do professor para organizar o espaço, validando a premissa de que a EF se pode constituir como um laboratório vivo de cidadania e de responsabilidade partilhada.

Por fim, esta investigação-ação permitiu-me consolidar competências críticas de supervisão clínica à retaguarda, obrigando-me a transitar de um registo de controlo centralizador para uma postura de mediação e suporte estratégico. O sucesso da aplicação da tutoria por pares revelou estar menos dependente da habilidade motora isolada dos tutores e consideravelmente mais indexado à sua preparação pedagógica prévia, à dimensão controlada dos grupos de trabalho e à legitimação da autoridade delegada entre iguais. Esta caminhada reforça a minha convicção de que o ensino do desporto na escola deve caminhar para modelos mais inclusivos e humanos, onde a autonomia e a cooperação horizontal operem como pilares fundamentais, demonstrando que os imprevistos do contexto real constituem janelas valiosas de oportunidade para a afirmação de uma identidade docente verdadeiramente reflexiva.

6.10. Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the value claimed for it? A disciplinary review of cooperative learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 56-77.
- Crouch, C. H., Fagen, A. P., Callan, J. P., & Mazur, E. (2007). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 75(5), 455-463.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach*. Routledge.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de auto-determinação: Validade para a sua aplicação em contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 385-395.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality and intrinsic motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 453-463.
- Gréhaigne, J. F. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice*. Cambridge University Press.
- Guajardo, M., Valero-Valenzuela, A., & Camerino, O. (2021). Peer tutoring and motivation in physical education: A systematic review. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 452-461.

- Hastie, P. (2012). *Stepping stones to Sport Education*. Routledge.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Moreno-Murcia, J. A., Extremera, A. B., & Coll, D. G.-C. (2008). The self-determination theory in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7(2), 277-285.
- Moutão, J., Cid, L., Alves, J., & Leitão, J. C. (2012). Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES): Validação em praticantes portugueses. *Motricidade*, 8(1), 24-38.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2019). *Complete Guide to Sport Education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: o olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1.A), 107–114.

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.107>

Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.

Ward, P., & Lee, M. A. (2005). Peer tutoring in physical education: A review of the literature. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(2), 205-225.

7. Conclusão Geral: Da Prática à Construção da Identidade Docente

A realização do estágio profissional e a elaboração do presente relatório constituíram uma oportunidade de análise crítica sobre a complexidade que caracteriza a docência em EF. O percurso desenvolvido ao longo deste ano letivo viabilizou a articulação prática entre os quadros teóricos assimilados durante a formação acadêmica e as exigências metodológicas do ambiente escolar real. Afastando a ação docente de uma aplicação puramente mecânica de planos de aula, a intervenção no terreno impôs a necessidade de desenvolver competências de gestão, de instrução e de tomada de decisão imediata face à heterogeneidade dos estudantes.

No que concerne à atividade letiva, a identificação dos problemas de assimetria motora e de desinvestimento na turma residente motivou a conceção de uma investigação assente no modelo de tutoria por pares. Os resultados obtidos evidenciaram que a descentralização da instrução e a partilha de responsabilidades funcionais com os alunos mais proficientes constituem uma estratégia didática com forte potencial para incrementar os índices de ligação social e de cooperação horizontal. Contudo, o estudo também revelou que a transição para metodologias cooperativas gera fricção e exige uma sólida preparação pedagógica dos tutores; demonstrando que o domínio técnico de uma modalidade não assegura, de forma isolada, a eficácia instrutiva ou a liderança de um grupo de pares. Esta constatação sublinha a relevância de estruturar programas prévios de formação de líderes no contexto escolar, garantindo que a autonomia concedida aos estudantes seja acompanhada pelo suporte estrutural necessário.

A vertente institucional e a participação na comunidade escolar reforçaram a perceção de que a eficácia do professor se estende além dos limites do espaço de aula. O planeamento integrado e a partilha de critérios de avaliação dentro do núcleo de estágio evidenciaram que o isolamento pedagógico deve ser substituído por uma cultura de trabalho em equipa, a qual confere coerência e consistência às metas disciplinares estabelecidas.

Em suma, a análise retrospectiva deste ano de intervenção indica que a consolidação das competências pedagógicas se operacionaliza na capacidade de adequar

as opções planeadas às contingências reais do meio. O confronto com os imprevistos logísticos, com o absentismo dos estudantes e com as dinâmicas sociais da turma forneceu os indicadores necessários para edificar a minha conduta enquanto docente. É nesta capacidade de reflexão na ação que defino o perfil de professor que procuro ser: um agente educativo focado na inclusão, capaz de olhar para além da performance motora isolada e empenhado em transformar o contexto letivo num espaço de emancipação, autonomia e cooperação para todos os alunos. Esta caminhada permitiu assentar os pilares fundamentais para uma atuação profissional rigorosa, eticamente empenhada e humanizada, totalmente contextualizada nas exigências atuais da escola.

8. Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova profissionalidade*. Porto Editora.
- Batista, P. (2012). *A avaliação do desempenho docente: Desafios e perspectivas na instituição de formação e na escola*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014a). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014b). *O Estágio Profissional na Formação de Professores: Múltiplos Olhares*. Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas*. Campo das Letras.
- Bento, J. O. (1998). *O desporto no contexto escolar*. Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Campo das Letras.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a teacher: A case study of the first year of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 119–132.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender a jogar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67–80.

Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Libâneo, J. C. (2004). *Didática*. Cortez.

Lopes, A. (2001). *A Construção de Identidades Docentes*. Edições ASA.

López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física: Propuestas, estrategias, didácticas y experiencias prácticas*. Editorial Narcea.

Mesquita, I. (2012). *O professor de educação física: Fundamentos da profissão*. Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Bento, J. O. (Eds.). (2012). *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*. Casa da Educação Física.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. As boas notícias de uma má notícia*. Porto Editora.

Sanches, M. F. C. (2011). *A articulação curricular: Uma estratégia para a melhoria das aprendizagens*. Texto Editora.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Uma flecha no alvo: A avaliação como aprendizagem*. Edições ASA.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Anexos

Anexo 1

Modelo de Unidade Didática de Atletismo sob o MED.

Unidade Didática - Atletismo + Orientação											
Turma											
Dia		21/10	23/10	28/10	30/10	04/11	11/11	20/11	17/03	19/03	24/03
Aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Duração		90´	45´	90´	45´	90´	45´	4h30	90´	45´	90´
Habilidades Motoras	Corrida	Estafetas	I	E	E/C						
		Velocidade		I/E		E/C					
		Barreiras				I/E	E			C	
	Orientação								I/E/C		
	Corta-Mato							I/E/C			
	Lançamentos	Peso					I			E/C	
Cultura Desportiva	Regras de Segurança		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Condição física	Resistência		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Força		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Velocidade		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Flexibilidade		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Coordenação		X	X	X	X	X	X	X	X	
Conceitos psicossociais	Disciplina		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Respeito		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Motivação		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Superação		X	X	X	X	X	X	X	X	

Unidade Didática – Atletismo + Orientação

Turma:

Escola:

Nº Alunos: 18

Professor: Duarte Valente

Aulas: 3ª feira (90 min) + 5ª feira (45 min)

Legenda:

I - Introdução

E - Exercitação

C – Consolidação

AD- Avaliação Diagnóstica

AS - Avaliação Sumativa

Anexo 2

Certificados do MED (3.º Ciclo)



Anexo 3

Grelha de Avaliação Final (Critérios de Escola)

Atitudes e Valores							
Respeito	Responsabilidade	Empenho	Organização	Autonomia	Cidadania	Cooperação	Total
4%	4%	4%	1%	1%	4%	2%	20%
3	3	4	4	4	3	2	0,64
5	5	5	4	4	5	4	0,96
5	5	5	5	5	5	5	1
5	5	5	5	5	5	5	1
5	4	3	5	2	5	3	0,81
5	5	4	5	4	5	5	0,95
5	5	4	5	4	5	5	0,95
4	4	4	5	4	3	4	0,77
5	5	3	5	3	5	4	0,88
3	4	4	5	4	3	4	0,73
3	3	3	5	3	3	4	0,64
5	5	4	5	3	5	4	0,92
5	5	5	5	5	5	5	1
5	3	3	5	4	5	5	0,83
5	5	5	5	5	5	5	1
5	5	5	5	5	5	5	1
5	5	5	5	5	5	5	1
5	5	3	5	2	5	5	0,89

Conhecimentos e capacidades								Total	Classificação final (1º semestre)
Aptidão Física	Conhecimentos	Atletismo	Badminton	Basquetebol	Futebol	Ginástica	Voleibol		
6%	4%	11,67%	11,67%	11,67%	11,67%	11,67%	11,67%	80%	100%
4	4	3	4	4	3	3	5	2,97	4,00
5	4	4	4	4	4	2	4	3,03	4,00
5	5	5	5	3	4	5	5	3,65	5,00
4	4	4	5	4	4	3	4	3,20	4,00
3	4	2	4	3	1	4	2	2,21	3,00
4	5	4	4	5	3	3	4	3,12	4,00
4	4	2	5	3	1	5	3	2,62	4,00
3	4	3	4	4	4	2	3	2,67	3,00
4	3	3	4	2	1	3	2	2,11	3,00
5	5	3	5	5	2	4	5	3,30	4,00
2	3	2	3	3	1	3	2	1,87	3,00
4	3	2	3	2	1	4	3	2,11	3,00
5	5	5	4	4	5	3	4	3,42	4,00
4	3	3	4	5	2	3	4	2,81	4,00
4	5	4	4	4	3	3	4	3,01	4,00
5	4	4	4	3	4	4	3	3,03	4,00
4	5	4	4	3	5	3	3	3,01	4,00
4	3	2	3	2	1	3	3	1,99	3,00

Anexo 4

Cartaz de Divulgação do Madeirabol (Desporto Escolar)



Anexo 5

Certificados do MED (2.º Ciclo)



Anexo 6

Medalha Comemorativa em Impressão Digital



Anexo 7

Observação Interpares / Aula de Colega



Universidade do Porto - Faculdade de Desporto

2º Ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Estágio Profissional na Escola...

Observação Colega Estagiária- 23/04/2026

Instrução e Comunicação

- **Projeção Vocal:** Observou-se uma baixa intensidade volúmica na instrução, o que, em coexistência com outras atividades no espaço envolvente, dificultou a audibilidade. Esta lacuna na comunicação resultou em momentos de desorientação por parte dos alunos e no surgimento de comportamentos fora da tarefa.
- **Gestão do Tempo Instrucional:** Verificou-se uma duração excessiva nos momentos de instrução e nas interrupções para controlo direto da turma, o que compromete o tempo de prática motora útil.

Gestão e Organização do Ensino

- **Organização do Espaço:** A docente demonstrou eficácia na estruturação espacial, optando por uma estratégia de ensino por estações e uma distribuição equitativa dos alunos pelos subgrupos.
- **Posicionamento no Terreno:** Na divisão de tarefas, o posicionamento adotado pela professora limitou o seu campo visual, deixando um dos grupos fora do raio de supervisão direta ("dar as costas" ao grupo), o que dificultou o feedback concomitante.
- **Rotinas de Saída:** A gestão das idas à casa de banho revelou-se deficitária, resultando numa perda de controlo sobre o fluxo de alunos e numa dificuldade acentuada na retoma do ritmo da aula.

Clima de Classe

- **Postura Pedagógica:** A docente mantém uma atitude calma e empática, demonstrando compreensão face às características específicas do grupo-turma. No entanto, nota-se a necessidade de reforçar a afirmação da autoridade pedagógica para garantir o respeito pelas normas estabelecidas.

Disciplina e Controlo

- **Comportamento dos Alunos:** A turma evidenciou uma conduta predominantemente negativa, com uma adesão às tarefas dependente da proximidade física da professora.
- **Autonomia:** Verifica-se uma escassa interiorização de rotinas disciplinares, o que se traduz num baixo compromisso motor quando não existe supervisão direta e constante.

Anexo 8

Consentimento Informado

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

O presente documento tem como objetivo assegurar o consentimento informado dos alunos e respetivos encarregados de educação, para a participação num estudo de investigação desenvolvido pelo professor estagiário de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), a estagiar na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, no âmbito do seu Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estudo será acompanhado pelo professor cooperante da escola, Professor Carlos Pereira.

Estudo: Responsável – Professor Estagiário Duarte André Caldeira Valente.

Objetivos do Estudo: Compreender o impacto da estratégia de tutoria por pares (onde alunos com maior proficiência auxiliam os colegas) na motivação e participação dos alunos nas aulas de Educação Física; verificar como esta dinâmica influencia a percepção de competência e as relações sociais dentro do grupo-turma.

Tipo e modo de participação: Para este estudo, irei solicitar o preenchimento de um questionário com uma duração máxima de 5 minutos e, eventualmente, a participação num pequeno grupo de discussão (*focus group*) para partilha de opiniões sobre as aulas. A participação neste estudo não envolve quaisquer riscos e é voluntária, podendo o aluno recusar ou retirar-se da participação em qualquer momento sem penalizações. Contudo, no caso de desconforto ao responder a algumas questões, poderá interromper a sua participação a qualquer momento.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos serão armazenados de forma confidencial, o que significa que o nome dos participantes não será revelado e ninguém será capaz de identificar as suas respostas. Os dados recolhidos serão analisados apenas no âmbito dos projetos de investigação, podendo vir a ser publicados ou utilizados para fins académicos posteriormente (Relatório de Estágio Profissional). Os dados serão destruídos após a sua análise.

Em caso de dúvidas (perguntas ou comentários) sobre o estudo, deverá contactar o professor responsável pelo mesmo. Grato pela colaboração!

(Duarte Valente)

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

Nome do Encarregado de Educação:

Assinatura do Encarregado de Educação:

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

Nome do Aluno:

Assinatura do Aluno:

Anexo 9

Exemplo de Plano de Aula Aplicado à Tutoria por Pares

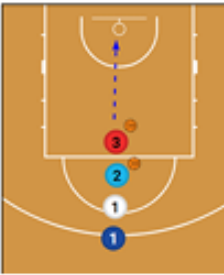


Universidade do Porto - Faculdade de Desporto
2º Ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Estágio Profissional na Escola [REDACTED]



PLANO DE AULA Nº 91		
Professor estagiário: Duarte André Caldeira Valente		Professor Cooperante: Carlos Marques Pereira
Data: 14 maio de 2026 Hora: 09h00 Duração: 45 min. Local: P3	Unidade Didática: Basquetebol Aula nº: 11 Função Didática: Consolidação do drible de proteção e dos lançamentos (em apoio e na passada). Objetivos da aula: Motor: consolidar o drible de progressão e lançamento na passada. Cognitivo: identificar o momento mais adequado para utilizar cada elemento técnico. Sócio afetivo: cooperar com os colegas nos diferentes exercícios, entreajudando-se. Sumário: 1 Basquetebol: a. Exercícios de técnicas de lançamentos e situação de jogo 2x2.	Turma: [REDACTED] Nº de Alunos: 18 Material: 6 bolas, 3x3 coletes.

PARTE	TEMPO	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Inicial	1. 15'	1. 2x1	1. Trabalhar o lançamento na passada; Trabalhar o drible de proteção.	1. Em superioridade numérica, os alunos jogam 2x1 pretendendo ter mais oportunidades para treinarem o lançamento na passada. A cada jogada vão sempre trocando quem defende e quem ataca. 	1. Lançamento na passada: - Corrida oblíqua ao cesto; - Primeiro apoio longo e segundo curto; - Pé de impulsão é o pé do 2º apoio; - Lançamento é efetuado com a mão contrária ao pé de impulsão; - No final, braço em extensão; - Lançamento acima e à frente da cabeça; - Flexão do pulso no lançamento. Drible de proteção: - Manter a cabeça levantada sem olhar a bola (vendo o adversário); - Pernas fletidas; - Ressonância da bola abaixo da cintura; - Drible efetuado com a mão mais afastada do defensor; - O braço livre estendido e a perna do mesmo lado mais avançada, de modo a proteger a bola;

Fundamental	2. 10'	2. Lançamento em apoio	2. Consolidar a realização do lançamento em apoio.	2. Treinar a técnica de lançamento em apoio. 	2. Lançamento em apoio: - Enquadrar com o cesto; - Pés à largura dos ombros; - Pega da bola: mão "forte" por baixo da bola e dedos afastados e a apontar para cima. A outra mão colocada ligeiramente ao lado e à frente; - Flexão e extensão simultânea dos membros inferiores; - Lançamento da bola por cima e à frente da cabeça (ver o cesto por baixo da bola); - Flexão completa do pulso e dos dedos.
	3. 15'	3. 2x2	3. Trabalhar o lançamento na passada; Trabalhar o drible de proteção.	3. Jogo 2x2	3. Todos os de cima.
Final	4. 5'	4. Retorno à calma	-	4. Alongamentos de retorno à calma; Arrumar o material;	-

Anexo 10

Questionário PLOCQ

Nº	Responda: “Eu participo nas aulas de Educação Física porque...”	Escala: Discordo totalmente (1-7) Concordo totalmente
1	...acho divertido.	
2	...gosto de aprender novas competências	
3	...as aulas são estimulantes.	
4	...gosto das atividades.	
5	...quero aprender e melhorar as minhas capacidades	
6	...é importante para mim fazer exercício.	
7	...quero melhorar em termos físicos.	
8	...é importante para mim aprender as modalidades.	
9	...ficaria com a consciência pesada se não o fizesse.	
10	...sentir-me-ia mal comigo mesmo se não participasse.	
11	...quero que o professor e os colegas pensem bem de mim.	
12	...sentir-me-ia culpado se não fizesse as atividades.	
13	...é obrigatório.	
14	...tenho que o fazer, não tenho outra escolha.	
15	...é uma regra da escola.	
16	...é importante para as minhas notas.	
17	...mas sinto que estou a perder o meu tempo.	
18	...mas não percebo porque temos Educação Física.	
19	...mas não vale a pena esforçar-me.	
20	...não vejo qualquer valor nas aulas de Educação Física.	

Anexo 11

Questionário BPNES

Nº	Responda: “Na prática de Educação Física...”	Escala: Discordo totalmente (1-5) Concordo totalmente
1	Sinto que a forma como pratico nas aulas é da minha responsabilidade.	
2	Sinto que os exercícios que faço são da minha escolha.	
3	Sinto que a forma como faço os exercícios está de acordo com as minhas escolhas.	
4	Sinto que o plano da aula é do meu interesse.	
5	Sinto que tenho feito muito progresso em relação aos meus objetivos.	
6	Sinto que a prática nas aulas é uma atividade na qual sou muito bom.	
7	Sinto que sou capaz de responder ao que me é pedido nos exercícios.	
8	Sinto que sou capaz de realizar exercícios difíceis.	
9	Sinto-me muito à vontade com os colegas com quem pratico.	
10	Sinto que a minha relação com os colegas de prática é muito amigável.	
11	Sinto-me muito ligado aos colegas com quem faço os exercícios.	
12	Sinto que comunico muito bem com as pessoas com quem pratico.	

Guião 1: Focus Group com os Alunos Tutores

Foco: Perceção de competência, autonomia, desgaste e liderança.

1. Introdução e Sentimento Geral:

Como correu a experiência de estar do "outro lado" da aula? O que é que custou mais e o que é que deu mais gozo?

2. A Carga Docente (O "Peso"):

Alguns de vocês sentiu que, ao estar a ensinar e a corrigir os colegas, "perdeu" a oportunidade de praticar ou jogar tanto quanto queria? Como geriram isso?
(*Pergunta crucial por causa do desabafo da tutora de Basquetebol*).

3. Gestão de Grupo e Autoridade:

Sentiram que a turma respeitou as vossas orientações logo desde o início ou sentiram alguma resistência passiva (malta a relaxar, a fazer o mínimo)? O que fizeram para dar a volta a isso?

4. Competência Específica vs. Estatuto:

(*Para o aluno do Futebol/Andebol no Volei*): Sentiram que foi mais fácil liderar quando dominavam perfeitamente a modalidade, ou o facto de serem atletas federados noutros desportos já vos deu ferramentas para organizar o grupo?

5. Impacto na Própria Aprendizagem:

Sentem que o facto de terem de explicar o gesto técnico (o passe, o serviço, o drible) vos ajudou a perceber melhor a modalidade ou a aprender também?

Guião 2: Focus Group com os Alunos Tutorados

Foco: Aceitação da autoridade, clareza do feedback e ambiente social.

1. Introdução e Sentimento Geral:

Como foi receber instruções, tarefas e correções vindas dos vossos próprios colegas em vez de virem do professor?

2. Legitimação da Autoridade:

Sinceramente, sentiram a mesma responsabilidade de cumprir o exercício quando era o vosso colega a mandar ou sentiram mais liberdade para relaxar e fazer o mínimo? Porquê?

3. Clareza e Proximidade:

O feedback e as explicações dadas pelos vossos colegas foram fáceis de perceber? Sentiram-se mais à vontade para errar ou tirar dúvidas com eles do que se fosse comigo?

4. O Efeito do Tamanho do Grupo: *(Focado na experiência do Volei):*

Sentiram diferença quando a aula tinha menos alunos e o tutor estava mais próximo de vocês, em comparação com as aulas onde a turma estava cheia e dispersa?

5. Futuro:

Acham que este modelo de tutoria por pares devia ser usado mais vezes nas aulas de Educação Física ou preferem o método tradicional onde o professor dá o feedback a todos?