



A docência, primeiros passos

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor José António Silva

Francisco Pinto Fonseca

Porto, 8 de junho de 2026

Ficha de catalogação

Fonseca, F. (2026). A docência, primeiros passos: Relatório de Estágio Profissional. Porto: F. Fonseca. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA, TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA, INVESTIGAÇÃO-AÇÃO, SISTEMA PERSONALIZADO DE INSTRUÇÃO.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, pelo apoio incondicional, pela paciência demonstrada ao longo deste percurso e por todos os valores e educação que me transmitiram. Foram sempre a minha base, nos momentos mais difíceis e também nas conquistas alcançadas.

À minha namorada, deixo um agradecimento muito especial pela motivação constante, pelo carinho e pela capacidade de me ajudar a desligar e descansar quando mais precisava. O seu apoio foi fundamental para tornar este caminho mais leve e equilibrado.

Aos meus amigos mais próximos, agradeço por todas as vezes em que me ajudaram a divertir, a descontrair e a recuperar energias. A amizade, os momentos partilhados e a presença de cada um foram muito importantes ao longo desta etapa.

À Professora Felismina Pereira, professora cooperante, pelo apoio contínuo ao longo de todo o estágio, pela orientação segura e pelo incentivo à minha autonomia, permitindo-me crescer enquanto docente através de um acompanhamento próximo e de um *feedback* enriquecedor.

Ao meu colega Rui, pela constante partilha de experiências e pelo espírito de entreaajuda que marcou todo o percurso.

Aos alunos das diversas turmas com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo deste ano letivo, pelo respeito e pela forma como me acolheram, contribuindo para que esta experiência se tornasse verdadeiramente memorável.

À escola cooperante, pela forma como me recebeu e pelas condições que assegurou, contribuindo decisivamente para a realização de um estágio positivo e bem-sucedido.

Ao núcleo de Educação Física, pela integração, disponibilidade e espírito de entreaajuda demonstrados desde o primeiro momento.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela oportunidade de prosseguir o meu percurso formativo através do Mestrado que sempre idealizei, numa instituição de reconhecida qualidade e reputação.

A todos, o meu sincero obrigado.

Índice

Agradecimentos	ii
Índice de tabelas	v
Índice de anexos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de abreviaturas	viii
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento pessoal	5
1.1 Enquadramento Biográfico	5
1.2 Expectativas relativamente à PES	7
Capítulo 2 – Enquadramento da Prática Profissional	9
2.1 Enquadramento Institucional do Estágio Profissional	9
2.2 Caracterização do Agrupamento e da Escola	9
2.3 Caracterização das Turmas	12
2.4 O Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física	18
Capítulo 3 – Operacionalização da Prática Profissional	21
3.1 Planeamento	21
3.1.1 Planeamento anual	21
3.1.2 Unidades Didáticas	23
3.1.3 Plano de aula	27
3.2 As primeiras aulas: impressões, reflexões e dificuldades	28
3.3 Modelos de ensino e estratégias pedagógicas utilizadas	32
3.4 Gestão da aula	35
3.6 Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa	37
3.7 Evolução da intervenção pedagógica	41
3.7.1 Relação com a Turma	41
Capítulo 4 – Participação na escola e relação com a comunidade	44
4.1 Atividades desportivas	44
4.2 Visitas de estudo	48
4.3 Outras atividades pedagógicas	48

Capítulo 5 – Ensinar para motivar: A importância da satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na motivação dos alunos	53
Resumo	53
Abstract	55
5.1 Introdução	56
5.2 Enquadramento Teórico	56
5.3 Metodologia	60
5.4 Apresentação e análise dos resultados	63
Conclusões	69
Referências bibliográficas	72
Conclusão	76
Referências Bibliográficas	78

Índice de Anexos

Questionário BNPES: Basic Psychological Needs in Physical Education Scale.....	2
Tabela 1 Tabela de Avaliação diagnóstica de Badminton	3
Tabela 2 Tabela de Avaliação Diagnóstica de voleibol	3
<i>Questionário BNPES: Basic Psychological Needs in Physical Education Scale</i>	

Resumo

O Estágio Profissional representou a oportunidade de experienciar, de forma direta, o que significa ser professor de Educação Física, assumindo-se como a etapa culminante da formação acadêmica de futuros profissionais da área. O presente Relatório de Estágio tem como objetivo oferecer ao leitor uma perspectiva sobre aquele que foi um dos anos mais exigentes, mas simultaneamente mais gratificantes, do meu percurso. Ao longo deste documento, o leitor é convidado a acompanhar a minha evolução, marcada por conquistas, mas também por desafios e dificuldades, particularmente na articulação entre a minha atividade profissional atual, enquanto treinador de rugby em escalões jovens, e a concretização do meu objetivo de ser professor de Educação Física no contexto escolar. Este objetivo está intimamente ligado à minha missão pessoal: proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora da atividade física, promovendo a literacia física dos alunos.

O relatório inicia-se com um capítulo dedicado à minha identidade e às motivações que me conduziram ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Seguem-se três capítulos centrados na experiência vivida na Escola Cooperante, onde são abordados o contexto da prática pedagógica, os processos de planeamento, os métodos de ensino e avaliação, bem como as dimensões mais pessoais da relação pedagógica e da participação nas atividades escolares ao longo do ano.

Para além desta componente prática e reflexiva, o relatório integra ainda um estudo de investigação, apresentado no capítulo final, subordinado ao tema a motivação para a prática de exercício físico e a satisfação das necessidades psicológicas básicas em alunos de Educação Física.

Este trabalho permitiu aprofundar o conhecimento sobre o modo como o suporte às necessidades de autonomia, competência e vínculo, através de modelos pedagógicos como o Sistema Personalizado de Instrução, entre outras, influencia a transição dos alunos de uma motivação controlada para uma motivação intrínseca, promovendo a autorregulação e a manutenção de um estilo de vida ativo dentro e fora do contexto escolar.

Abstract

The School Placement is the opportunity to experience, firsthand, what it means to be a Physical Education teacher, standing as the culminating stage of the academic training of future professionals in this field. This Internship Report aims to provide the reader with an insight into what has been one of the most demanding, yet simultaneously most rewarding, years of my journey.

Throughout this document, the reader is invited to follow my development, marked by achievements as well as challenges and difficulties, particularly in balancing my current professional activity as a youth rugby coach with my goal of becoming a Physical Education teacher in a school context. This goal is closely linked to my personal mission: to provide students with a meaningful and enriching experience of physical activity, promoting their physical literacy.

The report begins with a chapter dedicated to my identity and the motivations that led me to pursue the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. The following three chapters focus on my experience at the Cooperating School, addressing the context of pedagogical practice, planning processes, teaching and assessment methods, as well as the more personal dimensions of pedagogical relationships and participation in school activities throughout the year.

In addition to this practical and reflective component, the report also includes a research study presented in the final chapter, entitled Motivation for Physical Exercise and the Satisfaction of Basic Psychological Needs in Physical Education Students.

This work allowed for a deeper understanding of how supporting the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, through pedagogical strategies such as the Personalized System of Instruction (PSI) and intentional reflection, promotes a shift from controlled to intrinsic motivation, fostering long-term commitment to a healthy and active lifestyle.

Lista de abreviaturas

- ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas (adicionada a seu pedido; não consta na fonte).
- AD: Avaliação Diagnóstica.
- AERT: Agrupamento de Escolas de Rio Tinto.
- ASE: Apoio Social Escolar.
- ATL: Atividades de Tempos Livres.
- BPN: *Basic Psychological Needs* (em inglês, correspondente a NPB).
- BPNPES: *Basic Psychological Needs in Physical Education System* (nome do questionário utilizado).
- EC: Escola Cooperante.
- EE: Estudante-estagiário.
- EF: Educação Física.
- EMAEI: Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.
- EP: Estágio Profissional.
- FADEUP: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- GID: Gabinete de Intervenção Disciplinar.
- MEC: Modelo de Estrutura de Conhecimento.
- MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- NE: Núcleo de Estágio.
- NEE: Necessidades Educativas Especiais.
- NPB: Necessidades Psicológicas Básicas.
- PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- PBL: *Problem-Based Learning* (adicionada a seu pedido; não consta na fonte).
- PC: Professor Cooperante.
- PES: Prática de Ensino Supervisionada.
- PHDA: Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.
- PLNM: Português Língua Não Materna.
- PO: Professor Orientador.
- PSI: Sistema Personalizado de Instrução (do inglês *Personalized System of Instruction*).
- RE: Relatório de Estágio.
- RSI: Rendimento Social de Inserção.
- SASE: Serviços de Ação Social Escolar.
- SDT: *Self-Determination Theory* (em inglês, correspondente a TAD).
- TAD: Teoria da Autodeterminação.
- TDAH: Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade.
- TEA: Transtorno do Espectro Autista.
- UD: Unidade Didática

Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) integra a unidade curricular de Estágio Profissional (EP), inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), lecionado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta unidade curricular tem como principal finalidade promover a aplicação prática dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso, favorecendo o desenvolvimento global do estudante-estagiário em contexto escolar.

O EP e, em particular, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), assumem-se como elementos centrais na formação e evolução profissional de futuros professores (Batista, Silveira e Pereira, 2014). Trata-se da primeira experiência em que assumimos o papel de professor de Educação Física de uma turma ao longo de um ano letivo, com autonomia para tomar decisões que influenciam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos. Apesar do acompanhamento próximo por parte da professora cooperante e da preparação prévia proporcionada pelas unidades curriculares anteriores, esta etapa implica uma elevada responsabilidade: gerir uma turma, planejar e organizar recursos didáticos e lidar com as diferentes dimensões emocionais dos alunos, procurando sempre proporcionar experiências positivas e evoluir enquanto profissionais.

Neste enquadramento, o RE desempenha um papel essencial, ao permitir a análise e reflexão crítica sobre o desempenho desenvolvido, bem como sobre os principais desafios e aprendizagens nas diferentes dimensões do estágio. Este processo reflexivo contribui para a melhoria contínua, possibilitando a consolidação de boas práticas e a prevenção de erros futuros.

Este documento encontra-se organizado em cinco capítulos: Enquadramento Pessoal; Enquadramento da Prática Profissional; Operacionalização da Prática Profissional; Participação na Escola; e Desenvolvimento Profissional. No primeiro capítulo, abordo o percurso que, desde cedo, despertou o meu interesse

pela Educação Física, evidenciando a importância que a atividade física sempre teve na minha vida. São igualmente apresentadas as minhas expectativas relativamente ao EP, considerado por mim o momento mais marcante do mestrado.

No segundo capítulo, procede-se ao enquadramento do EP e da PES, incluindo a caracterização da escola cooperante, do Núcleo de Estágio (NE) e das turmas lecionadas. Por fim, no terceiro capítulo, descrevo o modo como operacionalizei a prática profissional ao longo do ano letivo, desde o planeamento anual até à elaboração dos planos de aula, refletindo sobre a sua relevância e as principais dificuldades sentidas ao longo do processo.

Abordo, igualmente, diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem que orientaram a minha intervenção pedagógica e que procurei aperfeiçoar de forma contínua ao longo da PES, tais como os modelos de instrução, a comunicação e o *feedback*, bem como os processos de avaliação. Este capítulo culmina com uma reflexão sobre a evolução da minha prática pedagógica e sobre um desafio particularmente marcante e enriquecedor: a inclusão, nas aulas de Educação Física, de um aluno abrangido pela educação inclusiva com medidas seletivas.

No capítulo 4, apresento a minha participação nas atividades que mais contribuíram para a minha integração e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença à Escola Cooperante (EC), com especial destaque para as iniciativas promovidas pelo grupo de Educação Física.

Por fim, o último capítulo deste Relatório é dedicado ao desenvolvimento de um estudo de investigação-reflexão-ação, integrado na Área 3 de desempenho (Desenvolvimento Profissional), que exige que o estagiário investigue a sua própria atividade de forma sistemática. Este projeto, que inicialmente se centrava na literacia emocional, evoluiu de forma intencional para uma análise fundamentada na Teoria da Autodeterminação (TAD), após um processo de diagnóstico e aconselhamento especializado que demonstrou que a motivação dos alunos está intrinsecamente ligada à sua perceção de competência nas tarefas propostas. Através da implementação do Sistema Personalizado de

Instrução (PSI) nas unidades didáticas de Ginástica Acrobática e Dança, o estudo procura identificar em que medida a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (autonomia, competência e vínculo) contribui para a promoção da motivação intrínseca e da autorregulação dos alunos da turma onde desenvolvi a minha PES, consolidando o relatório como um projeto de intervenção científica voltado para a excelência do ensino da Educação Física

Capítulo 1 – Enquadramento pessoal

1.1 Enquadramento Biográfico

O meu nome é Francisco Pinto Fonseca, sou natural da cidade do Porto, onde nasci e resido. O meu percurso escolar pré-universitário foi realizado na Escola Secundária Aurélia de Sousa, onde concluí o ensino secundário no curso de Ciências e Tecnologias. Esta formação de base científica conferiu-me as ferramentas básicas e pilares que, mais tarde, viriam a ser fundamentais na minha abordagem académica e profissional bem como no fenómeno desportivo.

A minha ligação à atividade física iniciou-se precocemente, tendo o desporto assumido um papel central na minha identidade desde muito novo. Caracterizo o meu percurso inicial pela multilateralidade, tendo explorado diversas modalidades que me permitiram desenvolver um reportório motor vasto e diversificado. Passei pelo basquetebol, futebol e remo, todas praticadas de forma federada, o que me permitiu vivenciar desde cedo o rigor do treino e a exigência do contexto competitivo. Experimentei ainda o jiu-jitsu, modalidade que, embora não federada no meu percurso, contribuiu para o meu desenvolvimento ao nível da disciplina e do autodomínio.

Foi o rugby a modalidade que despertou em mim uma verdadeira paixão e à qual dediquei a maior parte do meu percurso enquanto atleta. A complexidade estratégica e os valores intrínsecos a este desporto foram determinantes na minha formação enquanto jovem. Aos 19 anos, este percurso evoluiu naturalmente da prática para a orientação, quando iniciei a minha experiência como treinador no Sport Club do Porto. Esta primeira incursão no ensino desportivo foi o "gatilho" para a perceção da minha vocação docente, permitindo-me compreender que a minha missão passava por orientar e guiar outros através do desporto.

Um aspeto indissociável do meu percurso desportivo é o apoio incondicional da minha familiar. Foram eles os grandes pilares responsáveis pela minha assiduidade e compromisso, garantindo que eu não faltasse a um único treino,

mesmo perante adversidades meteorológicas ou momentos de menor motivação. Mais do que o simples acompanhamento físico, a minha família transmitiu-me a premissa de que o desporto é um veículo de construção de valores, carácter, um compromisso com a modalidade e com os colegas de equipa.

Esta educação assente na resiliência e no sentido de responsabilidade fez-me entender que o papel de um educador vai muito além de ensinar habilidades técnicas; passa por incutir valores que os alunos levarão para a vida. Sinto, por isso, uma profunda gratidão por este suporte familiar, que considero ser a base da ética de trabalho que hoje aplico, também no meu estágio profissional.

Pessoalmente sinto que possuo uma elevada capacidade de empatia, facilmente me coloco no lugar do outro para compreender as suas motivações e dificuldades. No contexto da Educação Física, esta característica permite-me estabelecer uma ponte de comunicação que transcende a mera transmissão de conteúdos motores, apelando à sensibilidade e aos sentimentos dos alunos para fortalecer a relação pedagógica. Tenho, por natureza, um perfil observador e atento, o que me auxilia na identificação das necessidades individuais e dos estados emocionais dos discentes, permitindo ajustar a minha linguagem e postura a cada realidade de forma a garantir um clima de confiança e respeito mútuo.

A minha visão sobre a liderança na docência afasta-se de uma postura meramente autoritária; prefiro ser visto como um líder, um guia e um apoio. Entendo que ser professor de Educação Física implica estar presente na vida dos jovens, funcionando muitas vezes como um "porto seguro", especialmente para aqueles que carecem de suporte no seu ambiente familiar. Acredito que a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno se sinta ouvido e onde haja lugar para o desabafo, pois o desenvolvimento sócio emocional é, na minha opinião, a vertente mais importante do ensino. A exigência que coloco aos meus alunos, desde o cumprimento de tarefas durante a aula, até ao respeito que devem ter com os colegas e espaço da sala de aula, proporciona um ambiente de aprendizagem positivo.

No que toca à gestão do clima de aula, sou muito exigente comigo próprio, empenhando-me em construir um ambiente positivo, de confiança e de segurança. Um dos meus pontos fortes é a capacidade de fazer os alunos entenderem que a minha exigência não é um ato de crueza, mas sim um compromisso com o seu crescimento. A minha missão foca-se em ajudá-los a desenvolver uma maior literacia física e social, a sentirem-se seguros no espaço de aula, exigindo, em contrapartida, o respeito mútuo entre pares e para com a figura do professor.

Esta postura relacional, assente na transparência e no afeto, é o que considero ser o motor para a motivação e para o sucesso das aprendizagens, permitindo que a minha intervenção deixe uma marca positiva na formação integral dos alunos.

1.2 Expectativas relativamente à PES

Neste ano letivo, sabia que o Estágio Profissional (EP) me podia ajudar a crescer tanto a nível pessoal como profissional, permitindo aplicar na prática os conhecimentos e competências que foram adquiridas ao longo do curso. Queria desenvolver as minhas capacidades na planificação aos três níveis: anual, das unidades didáticas e de aula, na condução e na avaliação das aulas de Educação Física, melhorando também a minha capacidade de comunicação, organização e gestão de turma através do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC). Ambicionava ganhar mais confiança e autonomia no papel de professor, aprendendo a adaptar as aulas às diferentes necessidades dos alunos e a criar um ambiente positivo, motivador e inclusivo para os discentes. Havia em mim um profundo anseio de me integrar plenamente na comunidade escolar, transcendendo o espaço físico do pavilhão para conhecer a realidade orgânica da instituição e o meio local em que se insere. Esta vontade de pertença e de "dar o salto" para a docência manifestava-se na ambição de participar ativamente em todas as experiências que definem a vida de um professor.

Espectava também ganhar mais confiança e autonomia no papel de professor, aprendendo a adaptar as aulas às diferentes necessidades dos alunos e a criar um ambiente positivo, motivador e inclusivo. Também queria conhecer melhor a realidade da escola e integrar-me na comunidade escolar, participando nas diferentes atividades e experiências que fazem parte da vida de um professor.

Relativamente ao apoio da professora cooperante, contava com a necessária orientação e *feedback* ao longo do estágio, de forma a perceber o que estou a fazer bem e o que posso melhorar. Esperava receber ajuda na planificação das aulas, no esclarecimento de dúvidas e na partilha de estratégias relacionadas com o ensino, a avaliação e a gestão de turma. Acima de tudo, queria aprender com a sua experiência e aproveitar este estágio como uma oportunidade de evolução e aprendizagem.

Capítulo 2 – Enquadramento da Prática Profissional

2.1 Enquadramento Institucional do Estágio Profissional

No âmbito do MEEFEBS da FADEUP, o EP é orientado pelo Regulamento da respetiva unidade curricular. Ao longo deste processo, o estudante-estagiário conta com o acompanhamento de um Professor Orientador (PO), da Faculdade, e de um Professor Cooperante (PC), da Escola Cooperante (EC). Este último assume um papel central na supervisão da PES, permitindo ao estagiário lecionar Educação Física, ao longo de um ano letivo, a uma ou mais turmas no contexto escolar.

Para a realização da PES, optei por selecionar várias escolas no distrito do Porto, uma vez que me encontrava a trabalhar como treinador de rugby em simultâneo e precisava de assegurar a compatibilidade de horários. Acabei por ser colocado na escola sede pertencente ao Agrupamento de Escolas de Rio Tinto.

2.2 Caracterização do Agrupamento e da Escola

A caracterização do contexto escolar assume particular relevância no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, na medida em que permite ao estudante estagiário compreender e alinhar a sua intervenção pedagógica com a missão, visão, valores e orientações estratégicas do Agrupamento e da Escola. Paralelamente, o conhecimento da organização, dos recursos humanos e materiais e das dinâmicas institucionais constitui um fator determinante para a planificação e operacionalização das atividades letivas. O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT) integra dez estabelecimentos de ensino, tendo como escola-sede a Escola Básica de Rio Tinto, onde funcionam o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico. Para além da escola-sede, o Agrupamento é constituído por quatro escolas do 1.º ciclo do ensino básico e cinco jardins de infância. Os estabelecimentos encontram-se distribuídos pelas freguesias de Rio Tinto,

Fânzeres e São Pedro da Cova, pertencentes ao concelho de Gondomar, no distrito do Porto.

No ano letivo de 2026, o AERT acolhe um total de 1548 alunos, apoiados por um corpo docente e não docente composto por 155 docentes, 18 docentes técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular, 6 técnicos superiores, 58 assistentes operacionais e 9 assistentes técnicos, assegurando o funcionamento pedagógico, administrativo e logístico do Agrupamento.

No plano estratégico, o Projeto Educativo do AERT (2022–2026), elaborado já no âmbito de uma nova liderança e direção, assume-se como o documento estruturante da ação educativa, orientando-se por princípios de equidade, inclusão, sucesso educativo e formação integral dos alunos. O Agrupamento define como missão a promoção de uma educação pública de qualidade, que forme alunos críticos, interventivos, solidários e preparados para uma cidadania ativa e responsável, em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A análise diagnóstica realizada no âmbito do Projeto Educativo identifica como eixos prioritários de intervenção: a melhoria sustentada do sucesso escolar; a promoção de comportamentos responsáveis e de um clima educativo positivo; o reforço da inclusão e da equidade; a valorização do envolvimento das famílias e da comunidade; e o investimento no desenvolvimento profissional dos recursos humanos. Neste enquadramento, situações de indisciplina, conflito e comportamentos de risco continuam a constituir uma preocupação relevante do Agrupamento, sendo assumidas como fragilidades a mitigar no horizonte temporal do PE, através de estratégias preventivas e de intervenção articulada. No sentido de responder a estas problemáticas, o AERT dispõe de diversas estruturas de apoio técnico-pedagógico, destacando-se o Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID), que funciona na escola-sede e assegura o acompanhamento de alunos com comportamentos de carácter disciplinar, em articulação com a Direção, Diretores de Turma, Mediação Educativa e restantes estruturas internas. Paralelamente, a Mediação Educativa assume um papel fundamental na prevenção do risco, na articulação com entidades externas e no

acompanhamento de alunos e famílias em situação de vulnerabilidade. No domínio da Educação Inclusiva, o Agrupamento dispõe de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), oito docentes especializados e diversos recursos organizacionais específicos, nomeadamente o Centro de Apoio à Aprendizagem, a Sala Snoezelen (sala multissensorial), técnicos especializados (fisioterapeuta, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional) e serviços de psicologia e orientação. Estes recursos permitem dar resposta a 87 alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão de carácter permanente ou prolongado, reforçando a aposta do AERT numa escola inclusiva, equitativa e promotora do sucesso de todos.

A Escola Básica de Rio Tinto, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, localiza-se no centro da freguesia de Rio Tinto e foi alvo de um processo de requalificação e reconstrução no ano letivo de 2010/2011, dispondo atualmente de instalações modernas e adequadas ao desenvolvimento das atividades letivas. A escola funciona em regime diurno e acolhe alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

No que respeita às condições para a prática da Educação Física e da atividade desportiva, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo e de um espaço exterior constituído por pista de atletismo, caixa de areia e campos de jogos, apresentando, de um modo geral, condições favoráveis à lecionação da disciplina. Relativamente ao material desportivo, a escola possui um conjunto diversificado de equipamentos que permite abordar as diferentes modalidades previstas no currículo, embora se verifiquem, pontualmente, algumas limitações decorrentes da partilha de espaços e materiais entre docentes, exigindo capacidade de adaptação na planificação das aulas.

Por fim, importa salientar o papel do Desporto Escolar no AERT, enquanto recurso educativo complementar ao currículo, alinhado com os objetivos estratégicos do Agrupamento. O Desporto Escolar visa promover hábitos de vida saudáveis, o fair-play, a convivência entre alunos de diferentes níveis de ensino e o reforço da ligação da escola à comunidade, assumindo-se como um

elemento relevante no desenvolvimento pessoal, social e físico dos alunos, apesar dos desafios inerentes à sua implementação.

2.3 Caracterização das Turmas

Turma onde decorreu a PES (3º Ciclo)

A turma pela qual fiquei responsável foi composta por 23 alunos, todos matriculados no 9.º ano de escolaridade. Tratava-se de um grupo que, por se encontrar no último ano do ensino básico, apresentava, de uma forma geral, uma perspetiva positiva quanto ao seu percurso académico futuro.

No âmbito do estudo de investigação desenvolvido, focado na Teoria da Autodeterminação (TAD), este diagnóstico inicial é o que permitiu identificar os "nutrientes" necessários para satisfazer as Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), uma vez que o contexto social e as disposições individuais funcionam como facilitadores ou barreiras à motivação e ao bem-estar pessoal. Ao identificar, por exemplo, que 48% da turma era sedentária. O conhecimento das vulnerabilidades socioeconómicas e do perfil de saúde, incluindo a presença de um aluno com necessidades de cuidados especiais, reforça a importância de estratégias que nutram o vínculo e a inclusão, criando a "base segura" indispensável para que o aluno

a) Contexto Familiar e Sócio Económico

Em termos de estrutura familiar, a maioria dos alunos 17 reside com ambos os pais, enquanto 6 vivem só com a mãe. A grande maioria possui irmãos 17, predominantemente em idade escolar. No que concerne ao contexto habitacional, 16 alunos residem em apartamentos e 7 em moradias.

Do ponto de vista socioeconómico, a turma era maioritariamente independente de apoios diretos, com 18 alunos a não beneficiarem de auxílio do SASE.

Contudo, existem 5 alunos beneficiários do SASE (2 no escalão A e 3 no escalão B) e um aluno cujo agregado familiar recebe o Rendimento Social de Inserção (RSI).

b) Perfil de Saúde e Necessidades Específicas

No domínio da saúde, foram identificados 6 alunos com problemas declarados, sendo a acuidade visual a condição mais prevalente (4 alunos). É de salientar que um dos alunos necessita de cuidados especiais, fator que deve ser tido em conta no planeamento das atividades motoras para garantir a sua plena inclusão.

c) Aptidão Física e Prática Desportiva

A turma apresentava-se dividida no que respeita à atividade física sistemática fora do contexto escolar: 52% dos alunos praticam desporto, enquanto 48% eram sedentários. Esta heterogeneidade é um fator crítico para a gestão das aulas de Educação Física, exigindo estratégias de diferenciação pedagógica.

Entre as modalidades praticadas pelos alunos ativos, destaca-se uma grande diversidade, incluindo desportos coletivos (basquetebol, andebol, futebol), artes marciais (jiu-jitsu, karaté), modalidades individuais (natação, ciclismo, patinagem artística) e atividades de ginásio ou manutenção (dança, caminhada, corrida).

d) Perfil Académico e Hábitos de Estudo

O aproveitamento escolar da turma foi globalmente positivo, dado que 91% dos alunos não tinham histórico de retenções. Existe, no entanto, uma necessidade significativa de suporte pedagógico, com 52% da turma a receber algum tipo de apoio escolar, maioritariamente através de salas de estudo ou ATL.

Quanto às aspirações, a turma demonstrava ambição, com 70% dos alunos a pretenderem ingressar no ensino superior. Os níveis de dedicação ao estudo são

variados, mas consideráveis, com 35% dos alunos a dedicarem mais de 2 horas diárias ao trabalho autónomo.

e) Hábitos de Lazer e Utilização de Tecnologias

Os hábitos de lazer são fortemente marcados pelo uso de tecnologias: a maioria utiliza o computador diariamente, sendo que 38% o faz por mais de 2 horas. As atividades principais prendem-se com o consumo de jogos e filmes 52%, em detrimento de hábitos de leitura, que são inexistentes para 74% da turma. Apesar deste foco no entretenimento digital, os alunos revelam consciência cívica, manifestando preocupações com temas globais como o aquecimento global, a poluição e o preconceito.

f) Síntese Pedagógica

A turma apresentava-se como um grupo heterogéneo, particularmente no que toca à experiência motora prévia. O facto de quase metade da turma não ter hábitos desportivos, aliada à presença de um aluno com necessidades de cuidados especiais, reforça a importância de o professor de Educação Física promover um ambiente inclusivo. A diversidade de interesses desportivos e a consciência social dos alunos podem ser exploradas para aumentar a motivação e o empenho nas tarefas propostas, visando o seu desenvolvimento integral.

Turma partilhada 2.º Ciclo

a) Composição e Contexto Geral da Turma

A turma é composta por 28 alunos, dos quais 15 são rapazes e 13 são raparigas. A grande maioria dos discentes é proveniente de escolas do próprio agrupamento, existindo apenas três alunos externos. Academicamente, o grupo revela-se heterogéneo: enquanto alguns alunos apresentavam um desempenho

de excelência e integram o Quadro de Mérito, outros manifestam dificuldades acentuadas, com histórico de retenções ou necessidade de apoios pedagógicos específicos em disciplinas nucleares. Existe ainda uma barreira linguística num caso de Português Língua Não Materna (PLNM), o que exige estratégias de comunicação visual e demonstração prática mais reforçadas.

b) Perfil de Saúde e Necessidades Específicas

Para o planeamento das sessões de Educação Física, é fundamental considerar o quadro clínico diversificado da turma:

No que concerne ao perfil de saúde e bem-estar do grupo, identificaram-se diversas condições clínicas que exigem um planeamento cuidado e uma vigilância constante durante as sessões de Educação Física. Registaram-se patologias crónicas, nomeadamente casos de asma, epilepsia controlada e anemia falciforme, situações que requerem um acompanhamento próximo dos níveis de resistência à fadiga e do estado nutricional.

A turma apresentava também indicadores de neuro-divergência, designadamente diagnósticos de Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade, bem como a aplicação de medidas seletivas à aprendizagem para necessidades específicas decorrentes de problemas de saúde precoces. Finalmente, verifica-se uma acentuada heterogeneidade no desenvolvimento físico dos discentes, coexistindo disparidades de estatura com casos de apreensão excessiva face à imagem corporal, o que recomenda uma particular sensibilidade na abordagem pedagógica a temas relacionados com a composição corporal.

c) Níveis de Atividade Física e Comportamento Motor

Os níveis de prontidão e empenho motor variam significativamente dentro do grupo:

- **Nível de Atividade Elevado:** Alguns alunos demonstram uma elevada agitação motora, terminando tarefas rapidamente e procurando estímulos

constantes. Existia um interesse vincado por modalidades coletivas, especificamente o futebol, por parte de elementos que apresentavam comportamentos mais ativos.

- **Nível de Atividade Moderado/Baixo:** Em oposição, encontravam-se alunos com um ritmo de execução lento ou com baixos níveis de participação e iniciativa, necessitando de um reforço motivacional constante por parte do professor.
- **Condicionantes Motoras:** As dificuldades de aprendizagem e a lentidão no raciocínio em alguns alunos podem traduzir-se numa maior demora na compreensão de regras de jogos complexos ou esquemas táticos.

d) Dinâmicas de Grupo e Gestão de Aula

A turma apresentava desafios de comportamento que exigem uma gestão de espaço rigorosa:

- **Focos de Conflito:** Estão identificados alunos com tendências disruptivas, comportamentos de revolta (por vezes associados a contextos de institucionalização) ou atitudes de distração ("palhaçada").
- **Estratégias de Agrupamento:** As orientações pedagógicas sugerem a separação de determinados grupos de alunos para evitar a escalada de conflitos ou a dispersão da atenção. Em casos específicos, é recomendado que o aluno realize o trabalho de forma individual ou isolada para garantir o foco na tarefa.

e) Síntese pedagógica

Em suma, a turma partilhada do 2º ciclo exigiu do professor de Educação Física uma atitude vigilante e uma pedagogia diferenciada. O sucesso das sessões dependerá da capacidade de canalizar a energia dos alunos mais agitados para tarefas estruturadas, enquanto se garante a segurança e inclusão dos alunos com condições de saúde específicas (asma, anemia, epilepsia). A estratégia de agrupamento foi a ferramenta chave para mitigar comportamentos disruptivos e promover um ambiente de aula focado no desenvolvimento motor e na cooperação social.

Turma partilhada 1.º Ciclo

a) Composição e Contexto Geral da Turma

A turma partilhada do 1.º ciclo é constituída por um grupo de 20 alunos, com uma distribuição de 11 raparigas e 9 rapazes. Os discentes encontram-se na faixa etária entre os 6 e os 7 anos, fase marcada pelo desenvolvimento das capacidades motoras fundamentais. No que toca à diversidade cultural do grupo, destaca-se a presença de um aluno de nacionalidade brasileira.

b) Perfil de Saúde e Necessidades Específicas

Para a prática de Educação Física, a turma apresentava particularidades que exigem um planeamento cuidado e uma vigilância constante:

Diabetes tipo 1: A presença de um aluno com esta condição exige que o professor esteja atento a sinais de hipoglicémia ou hiperglicemia, garantindo que o aluno possa monitorizar os seus níveis e ter acesso a suplementos de glicose se necessário.

Transtorno do Espectro Autista (TEA): Dois alunos possuem este diagnóstico. Em contexto de pavilhão ou exterior, poderá ser necessário adaptar as instruções (tornando-as mais visuais ou diretas) e gerir a carga sensorial das atividades.

Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) - forma combinada: Um aluno está diagnosticado com PHDA, o que requer estratégias de reforço de foco e canalização da energia motora para tarefas estruturadas.

c) Contexto Socioeconómico

Ao nível do Apoio Social Escolar (ASE), a turma apresentava alguns indicadores de vulnerabilidade económica que podem influenciar o acesso a materiais ou equipamentos desportivos específicos: 2 alunos de escalão A e 2 alunos de escalão B.

d) Desempenho Académico e Comportamental

A turma demonstra uma base sólida para o processo de ensino-aprendizagem:

Rendimento: O grupo é caracterizado por um bom rendimento escolar, sugerindo facilidade na compreensão e aquisição de novos conceitos e regras.

Comportamento: É descrito como satisfatório, o que permite prever um ambiente de aula estável, favorável à cooperação e ao cumprimento das normas de segurança desportiva.

2.4 O Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física

Em relação ao NE que, conforme referem Batista e Queirós (2013, p.18), é “constituído pelos estudantes-estagiários, professor cooperante (PC) e orientador da faculdade” e deve “funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências”, começo por destacar os papéis da PC e do PO, que, de acordo com Alarcão & Tavares (2003; cit. Por Seabra, Silva & Resende, 2016 p.34), asseguram a “inserção profissional e desenvolvimento socioprofissional do EE”. A PC foi, sem dúvida, um significativo alicerce durante todo o ano letivo, tendo-me facultado, desde o início, bastante liberdade na “condução” do meu planeamento, sem nunca descurar a importância que a “voz da experiência” teria num contexto de primeiro contacto com o ensino da EF. Assim, a PC forneceu, ao longo do ano, *feedbacks* construtivos fundamentais relativamente à minha instrução e a todo o material que fui preparando no contexto do EP, tendo-se mantido permanentemente envolvida e disponível.

Quanto ao PO, que já conhecia do ano anterior no MEEFEBS, saliento a importância do olhar “mais distanciado” em relação às aulas que observou, que veio contribuir para acrescentar novas vertentes de reflexão face aos *feedbacks* mais constantes da PC.

Naturalmente, o PO desempenhou um papel fundamental na preparação do presente relatório, tendo-me incitado a manter os prazos de produção de

conteúdos controlados, e contribuído de forma valorosa para o projeto de investigação. Quanto ao meu colega, que também já conhecia do ano anterior, é de salientar a cooperação e companheirismo que marcaram este ano. De facto, houve entre nós uma constante troca de opiniões, impressões, desabafos, etc., que foram fundamentais e benéficos para ambos. Finalmente, merece igualmente destaque o grupo de Educação Física, composto por nove docentes, que sempre evidenciou uma atitude acolhedora e colaborativa, contribuindo de forma significativa para a minha integração na escola e para o desenvolvimento das atividades realizadas, fomentando o meu sentimento de bem-estar e pertença.

Capítulo 3 – Operacionalização da Prática Profissional

3.1 Planeamento

O Planeamento, que enquadrou e precedeu a minha prática pedagógica, seguiu os pressupostos sugeridos pelo Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990), que apresenta três fases de planeamento – análise, decisões e aplicação –, e que se subdividem em 8 módulos. A fase de análise contempla os três primeiros módulos, que dizem respeito à análise da atividade desportiva segundo estruturas de conhecimento, à análise do ambiente de aprendizagem e à análise dos alunos, respetivamente.

Na fase de decisões inserem-se os módulos 4 a 7, que se referem à determinação da extensão e da sequência das aprendizagens, à definição de objetivos, à determinação da avaliação e à elaboração das progressões de ensino.

A fase de aplicação engloba apenas o módulo 8, que diz respeito à atividade real do professor que se reflete no planeamento (nos três níveis que irei descrever), aplicação e avaliação.

3.1.1 Planeamento anual

O planeamento anual de EF da turma que me foi atribuída foi construído no início do ano letivo, com o apoio da PC, tendo por base a Planificação Anual do 9.º ano, aprovada pelo Conselho de Disciplina de Educação Física da Escola Cooperante. Esta planificação integra, de forma articulada, as Aprendizagens Essenciais relativas às diferentes modalidades a lecionar, sustentadas nos referenciais curriculares definidos pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Para além disso, contempla também as Áreas de Competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), assim como

as respetivas ações estratégicas de ensino e os instrumentos de avaliação a utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Após o cálculo do número de tempos letivos disponíveis ao longo dos três períodos, procedi à distribuição das modalidades previstas na Planificação do Conselho de Educação Física (Atletismo, Aptidão Física, Badminton, Futsal, Voleibol, Ginástica Acrobática e Dança). Desta forma, defini iniciar o 1.º período com Atletismo (técnica de corrida e resistência), Badminton e Futsal, abordar no 2.º período Atletismo (velocidade, corrida com barreiras e triplo salto), Voleibol e Ginástica Acrobática. Reservando para o 3.º período Dança. Em relação à aptidão física, foi desenvolvida transversalmente em todas as modalidades durante os 3 períodos.

Com esta organização, procurei assegurar a diversidade de modalidades ao longo do ano, contemplando diferentes exigências ao nível das habilidades motoras e distintos conteúdos de natureza psicossocial em cada período. O objetivo passou por promover o envolvimento dos alunos, reforçar o seu sentimento de competência, tendo em conta as diferentes aptidões individuais e, simultaneamente, potenciar a sua motivação, enquadrando esta opção na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985). Paralelamente, procurei garantir avaliações mais equitativas e ajustadas às diferentes realidades da turma.

Em articulação com a PC, foi definida a estratégia de lecionar as diferentes modalidades de forma alternada ao longo das semanas, em vez de adotar uma abordagem sequencial por unidades didáticas contínuas. Esta opção permitiu que os alunos mantivessem contacto regular com conteúdos distintos, promovendo maior variedade e dinamismo nas aulas ao longo do ano letivo.

Tendo em conta a reduzida cultura desportiva dos alunos e os níveis iniciais evidenciados nas avaliações diagnósticas, revelou-se necessário investir um tempo significativo no desenvolvimento das competências fundamentais de cada modalidade, garantindo o cumprimento das Aprendizagens Essenciais. Esta realidade, aliada à limitação de espaços e à realização de atividades do grupo de Educação Física, como o corta-mato ou *Meeting* de atletismo, obrigou a algumas adaptações ao número de tempos inicialmente previstos.

Assim, a Planificação Anual funcionou sobretudo como um documento orientador, servindo de base ao planeamento das Unidades Didáticas (UD) e à elaboração dos respetivos planos de aula ao longo do ano letivo.

3.1.2 Unidades Didáticas

Com o intuito de operacionalizar a prática pedagógica, a elaboração das UD assume um papel preponderante como o eixo central da planificação e organização do ensino. Seguindo os pressupostos de Bento (2003), a UD funciona como um guia de sequenciação didática que visa a assimilação integrada dos conteúdos ao longo de uma extensão temporal definida. Para a sua correta estruturação, é imperativo responder às questões fundamentais de "o que", "como" e "quando" ensinar, garantindo que os objetivos e recursos estejam alinhados com a duração das atividades.

Neste sentido, a construção de cada UD no meu estágio envolveu a articulação de quatro componentes essenciais: os elementos didáticos (fundamentação e objetivos), o conteúdo programático (seleção baseada nos projetos curriculares), a sequenciação didática (desenho do percurso motor) e a avaliação. A minha capacidade de desenhar estas unidades tornou-se mais refinada à medida que o conhecimento sobre a turma aumentava, permitindo-me antecipar o nível médio dos alunos e as suas dificuldades antes mesmo das avaliações diagnósticas. Contudo, este processo não foi isento de obstáculos, exigindo constantes ajustes devido a restrições de instalações desportivas ou ritmos de aprendizagem mais lentos em competências específicas.

A utilidade prática deste instrumento refletiu-se na criação de uma progressão lógica que foi transposta para os planos de aula, assegurando que os alunos se sentissem progressivamente mais competentes e autónomos. Saliento que a revisão de literatura realizada para cada modalidade foi crucial para adaptar as técnicas de ensino ao contexto real da escola.

No que concerne aos Jogos Desportivos Coletivos, a abordagem metodológica centrou-se no desenvolvimento das habilidades motoras específicas articuladas

com a compreensão tática. No Voleibol, a unidade didática foi planificada com base numa avaliação diagnóstica que revelou níveis muito reduzidos de desempenho motor e de conhecimento específico da modalidade por parte da maioria dos alunos. Perante este cenário, a progressão foi estruturada do simples para o complexo, privilegiando jogos reduzidos como o 1x1 e 2x2 antes do 3x3, visando aumentar o tempo de empenhamento motor. Como estratégia de diferenciação pedagógica para esta turma heterogénea, permiti a realização de dois toques na bola, privilegiando o controlo orientado antes do passe para os alunos que estão ainda na 1ª e 2ª etapas de aprendizagem, enquanto o grupo mais avançado transitou precocemente para o 3x3 sem esta ajuda.

“Perante este cenário, tornou-se necessário estruturar a unidade didática desde os conteúdos mais elementares da modalidade, assumindo que os alunos apresentavam um ponto de partida muito próximo do nível inicial. Assim, a progressão dos conteúdos foi cuidadosamente pensada de forma lógica, gradual e intencional, respeitando os princípios pedagógicos da continuidade, da progressão e da adequação ao nível real dos alunos. Esta abordagem permitiu criar bases sólidas para a aprendizagem, evitando saltos excessivos de complexidade que poderiam comprometer o sucesso e a motivação dos alunos.”

Excerto da justificação da UD de Voleibol, janeiro de 2026

Relativamente ao Futsal, a UD foi concebida para responder a alunos que, apesar do interesse, ainda não dominam de forma consistente as habilidades técnicas fundamentais. A justificação desta unidade enfatiza a necessidade de promover a compreensão dos princípios básicos do jogo coletivo, com ênfase na ocupação racional do espaço, cooperação e tomada de decisão. Verificaram-se lacunas na comunicação e progressão no terreno, a organização privilegiou a transição de situações controladas para contextos de jogo formal, utilizando o jogo como um meio pedagógico essencial para a organização e consolidação das aprendizagens.

“Tendo em conta o nível básico da maioria da turma, a unidade foi estruturada segundo uma progressão pedagógica gradual, iniciando-se com situações simples e controladas e evoluindo para contexto justificação de mais complexos e dinâmicos de jogo. A avaliação diagnóstica inicial permitiu ajustar os conteúdos às necessidades da turma, enquanto a avaliação formativa e sumativa acompanha e valida o progresso individual e coletivo.

Em síntese, esta Unidade Didática de Futsal foi elaborada de forma a responder às necessidades específicas da turma, promovendo aprendizagens significativas e adequadas. A abordagem adotada visa garantir que todos os alunos evoluam tecnicamente, compreendam os princípios do jogo e desenvolvam atitudes e valores.”

Excerto da justificação da UD de Futsal, novembro de 2025

Na área do Atletismo, a planificação englobou a Velocidade, o Triplo Salto e a Corrida com Barreiras. Enquanto na Velocidade foi possível realizar uma avaliação diagnóstica, no Triplo Salto e na Corrida com Barreiras a abordagem foi de iniciação total, uma vez que os alunos nunca tinham sido lecionados nestas modalidades. Esta ausência de experiência prévia implicou uma adaptação da planificação inicial, sendo necessário acrescentar e redistribuir aulas para garantir uma aprendizagem segura e consistente de componentes técnicas complexas, como as fases de *hop*, *step* e *jump* no Triplo Salto ou a transposição nas Barreiras.

“A presente Unidade Didática de Atletismo foi planificada tendo em consideração o nível de experiência prévia dos alunos (no caso da velocidade), os objetivos definidos para o período letivo e as orientações do Programa Nacional de Educação Física. A sua organização contempla habilidades técnicas das modalidades de Atletismo, nomeadamente a velocidade, triplo salto e corridas com barreiras, desenvolvidas ao longo dos dois primeiros períodos, bem como o desenvolvimento transversal das capacidades físicas e

dos conceitos psicossociais, exceto a velocidade, cujo trabalho será intencional nas aulas definidas para a mesma.”

Excerto da justificação da UD de atletismo, janeiro de 2026

A Ginástica Acrobática foi estruturada para culminar num esquema de grupos compostos por seis elementos, onde os alunos devem ser capazes de cooperar na sincronização dos diversos elementos acrobáticos e coreográficos. Dado que não houve contacto prévio com a modalidade, a UD não incluiu avaliação diagnóstica e seguiu uma progressão rigorosa: primeiro as pegas, de seguida figuras de equilíbrio a pares e trios e só depois em grupo. De forma similar, na Dança, a sequência evoluiu da noção corporal e temporal para a criação de uma coreografia final, fomentando a relação música/movimento e a criatividade. No Badminton, a abordagem focou-se na técnica de batimentos (*clear, lob, amorti*) e no serviço, integrando-os progressivamente e em contexto de jogo para tornar a prática mais dinâmica.

“(…) os alunos do nível introdutório devem no final da unidade didática ser capazes de cooperar com os colegas durante as execuções que favoreçam a melhoria das suas prestações, preservando sempre as condições de segurança. Compreender e desempenhar corretamente as funções, como base ou como volante, na sincronização dos diversos elementos acrobáticos e coreográficos. Conhecer e efetuar técnica as pegas, os montes e desmontes do tipo simples ligados aos elementos a executar. Combinar numa coreografia (com música e sem exceder dois minutos), a par, em trio e em grupo, utilizando diversas destrezas gímnicas.”

Excerto da justificação da UD de Ginástica Acrobática, março de 2026

Por fim, as capacidades físicas (força, velocidade, resistência, coordenação) e os conceitos psicossociais (*fair-play*, responsabilidade, cooperação) foram trabalhados de forma transversal e intencional em todas as unidades. Esta

integração assegurou que, para além da proficiência técnica, os alunos desenvolvessem atitudes fundamentais para a sua formação integral, garantindo que todos os alunos evoluam tecnicamente, compreendam os princípios do jogo e desenvolvam atitudes e valores.

3.1.3 Plano de aula

Os planos de aula constituíram uma importante ferramenta para garantir que as aulas decorriam de forma fluída, ainda que, em função de determinadas circunstâncias, tenha havido necessidade de realizar adaptações (Bento, 2003).

De facto, como referem Ponte, Quaresma e Pereira (2015, p. 26), “a capacidade de improviso e de resposta a situações inesperadas por parte do professor é decisiva, levando-o a tomar decisões em cada momento, e perante as circunstâncias concretas que se vão colocando. No entanto, isso não diminui a importância de uma preparação adequada da aula, que proporcione os elementos fundamentais para o seu desenvolvimento, a serem depois ajustados de acordo com as necessidades ditadas pelo evoluir dos acontecimentos”. A elaboração dos planos de aula seguiu os moldes indicados pela PC. Apesar de ter ficado combinado com a PC que estes deveriam ser entregues no domingo precedente a cada semana de aulas, para que pudessem ser revistos atempadamente, nem sempre tive facilidade em cumprir com este *timing*, pois tendo em conta que a minha atividade profissional apenas me permitia ter os domingos livres, dias em que acabava por nem sempre conseguir gerir da forma mais apropriada o tempo. Não obstante, reconheço a importância de preparar adequadamente e dedicar tempo aos planos de aula, sobretudo nesta fase de iniciação à instrução de diversas modalidades, com as quais tinha tido, em alguns casos, apenas breves contactos em momentos anteriores. Destaco que a preparação dos planos se tornou mais fácil à medida que as aulas iam decorrendo, e que o momento mais complexo era sempre a iniciação a uma determinada modalidade, que me exigia sempre bastante pesquisa para compreender que tipo de exercícios poderia funcionar para a minha turma. Conforme ia lecionando uma determinada modalidade, ia-me apercebendo dos

exercícios/dinâmicas que funcionavam melhor para manter os alunos ativos e motivados, e ia realizando as devidas adaptações. O conhecimento gradual da turma também me permitiu ir melhorando a noção do tempo de aula que cada atividade tomaria, permitindo aperfeiçoar os planos. Conforme referem Ponte, Quaresma e Pereira (2015), acredito que esta planificação das aulas, que foi feita de forma explícita e passo a passo ao longo da PES, seja simplificada à medida que os professores vão ganhando experiência e estando cada vez mais familiarizados com as diversas modalidades.

3.2 As primeiras aulas: impressões, reflexões e dificuldades

O arranque das atividades letivas constituiu um marco de elevada carga emocional, caracterizado por uma dualidade de sentimentos. Se, por um lado, representava a materialização da minha vocação docente e o culminar do percurso iniciado no MEEFEBS, por outro, trazia consigo o peso da responsabilidade inerente à PES.

Conciliar a exigência de proporcionar um ensino de qualidade com os desafios logísticos do estatuto de trabalhador-estudante revelou-se, desde logo, um exercício de gestão pessoal e profissional complexo.

As sessões inaugurais foram dedicadas à implementação da bateria de testes FITescola, funcionando como uma Avaliação Diagnóstica fundamental para aferir a aptidão aeróbia, muscular e a composição corporal dos discentes. Estes indicadores serviram não só como retrato inicial da turma, mas como base para a monitorização da sua progressão ao longo do ano, visto que foi aplicado novamente no início do terceiro período.

No primeiro período, os resultados revelaram níveis deficitários em componentes críticas, nomeadamente na aptidão aeróbia e na flexibilidade, o que motivou a introdução intencional de momentos de condição física, para potenciar o rendimento dos alunos. A reaplicação da bateria de testes no terceiro período possibilitou uma análise comparativa robusta, evidenciando uma evolução extremamente positiva e consistente, culminando com 96% da turma a cumprir

os critérios de saúde e um aumento notável do número de alunos no Perfil Atlético.

A operacionalização desta fase exigiu um trabalho prévio de preparação logística, desde o estudo aprofundado dos protocolos até à elaboração de grelhas de registo específicas. Contudo, a transposição do plano para a prática evidenciou uma das primeiras dificuldades sentidas: a gestão do tempo de aula. O que inicialmente previ como um cronograma exequível revelou-se um planeamento excessivamente otimista, confrontando-me com a necessidade de ajustar as dinâmicas de aula aos tempos reais de execução de cada teste físico.

“Tive de fazer uma pequena alteração em relação ao planeado na parte final da aula. Sobrou cerca de 15 minutos após a realização de todas as medições previstas (peso, altura, flexibilidade e salto em altura), aproveitei esse tempo para adiantar a aplicação do teste de agilidade. Esta decisão permitiu otimizar o tempo disponível e acelerar o processo de avaliação, o que considero ter sido uma escolha adequada.”

Do ponto de vista pessoal, senti-me algo nervoso por ser a minha primeira experiência a lecionar nesta turma. Esse nervosismo acabou por influenciar a clareza e a completude da minha apresentação inicial.”

Reflexão do dia 17/09/2025

“Mal iniciei a realização da bateria de testes, apercebi-me de que a turma apresentava um baixo nível de consciência corporal, fator que, aliado à substancial tendência para a indisciplina (atritos entre colegas, desrespeito pelas regras da aula, distração, ...) me levou a antecipar, desde logo, que poderia haver alguns entraves ao normal decurso das aulas, como, de facto, ocorreu.”

Reflexão do dia 15/09/2025

“Os alunos cheguem já cansados e com fome, o que se traduz num comportamento mais agitado, barulhento e com menor capacidade de atenção. Esta realidade exigiu de mim uma maior insistência na chamada de atenção e

na gestão da disciplina, algo que terei de continuar a melhorar nas próximas intervenções.”

Reflexão do dia 22/09/2025

Com o arranque das aulas, foi necessário iniciar, também, a realização das minhas reflexões sobre o ocorrido em cada uma, através de uma introspeção que me permitisse destacar os pontos fortes e fracos. De forma a ter pistas para a melhoria incremental da minha prática pedagógica. Inicialmente, tive alguma dificuldade na elaboração destes documentos, pois tendia a fazer mais um relatório de aula do que a expressar os meus principais sentimentos, conquistas e dificuldades. Com o *feedback* construtivo da PC, fui capaz de tornar estas reflexões cada vez mais úteis para a minha evolução, tendo passado a incluir nelas informação essencial que me auxiliou a questionar o meu desempenho nas aulas, tanto em termos dos exercícios elaborados, como da minha postura e da resposta dos alunos aos meus métodos de ensino, contribuindo para a minha melhoria contínua.

“Em particular, percebi que não abordei de forma tão estruturada alguns pontos importantes, como as regras relacionadas com a apresentação dos alunos (por exemplo, cabelos presos), os critérios de avaliação e a explicação mais detalhada sobre os testes a realizar em cada período. Estes aspetos foram posteriormente lembrados pela professora cooperante, o que me ajudou a tomar consciência da importância de ser mais metódico na introdução das normas e orientações.

Apesar destas falhas iniciais, sinto que consegui estabelecer uma boa relação com os alunos e manter a disciplina durante a aula. Estou muito motivado para continuar a ter oportunidades de lecionar, de forma a ganhar mais confiança e experiência. Com a prática, acredito que conseguirei melhorar a minha comunicação e garantir que a informação transmitida seja clara, completa e bem estruturada.”

Reflexão do dia 03/10/2025

Terminados os testes supramencionados, iniciei a primeira modalidade: o Futsal. Para esta modalidade, o trabalho de preparação foi, naturalmente, distinto, tendo exigido que preparasse a UD, verificando no plano anual quais as competências essenciais a transmitir aos alunos, que elaborasse uma grelha de avaliação diagnóstica dos alunos, que iniciasse a realização de planos de aula com exercícios selecionados. A seleção destes exercícios, tanto para Futsal como para outras modalidades, nem sempre foi fácil, pois não estava igualmente familiarizado com todas elas e com o que poderia funcionar para alunos daquele nível.

Com a ajuda da PC, foi-me possível conduzir as primeiras aulas de forma eficiente, e aumentar os meus níveis de confiança a lecionar ao longo do tempo. Constatei que o nível dos alunos era, quase sempre bastante básico e que estes tinham, conforme referi anteriormente, tendência para não se envolverem nas tarefas propostas, bem como para demonstrar alguma insubordinação. Estes comportamentos prejudicavam o seu aproveitamento, bem como exigiam de mim a elaboração de planos de aula com exercícios lúdicos e que mantivessem, sempre que possível, todos os alunos em movimento e envolvidos, bem como que estivesse sempre muito atento e a circular entre todos, podendo dar permanente *feedback* pedagógico.

“No entanto, identifiquei uma dificuldade importante relacionada com a organização pedagógica da turma. Ao distribuir os grupos e equipas, acabei por colocar alguns alunos mais desestabilizadores juntos, (...), o que contribuiu para momentos de indisciplina, insubordinação e má educação. Essa situação levou a várias interrupções na dinâmica da aula para que eu tivesse de intervir e recuperar o controlo do grupo. Reconheço que esta decisão não foi a mais adequada do ponto de vista pedagógico e que devo ser mais cuidadoso na organização dos grupos no futuro, procurando separar estrategicamente os alunos que têm maior tendência para perturbar a aula.”

Reflexão do dia 17/09/2025 Tema: Futsal

Em suma, este período inicial de contacto com a realidade escolar funcionou como um catalisador para a clarificação das minhas expectativas e para o início da construção da minha identidade docente. As dificuldades sentidas na gestão do tempo e o nervosismo inerente à estreia na lecionação evidenciaram a natureza complexa da PES, frequentemente marcada pela tensão do desconhecido e pela exigência de múltiplas tarefas num curto espaço de tempo. Contudo, a capacidade de identificar precocemente as lacunas da turma, tanto ao nível da consciência corporal como da disciplina, reforça a necessidade de assumir uma postura de professor reflexivo, capaz de analisar criticamente a sua intervenção para ajustar o planeamento e otimizar o clima de aula. O balanço destas sessões inaugurais revela-se, portanto, motivador; apesar das falhas logísticas e instrucionais, a base de uma relação de confiança e empatia com os alunos foi estabelecida, constituindo o alicerce fundamental para o desenvolvimento motor e pessoal que se pretendeu alcançar ao longo deste estágio.

3.3 Modelos de ensino e estratégias pedagógicas utilizadas

Este capítulo descreve as opções metodológicas e os modelos pedagógicos implementados durante a PES na FADEUP, integrando a Área 3 de desempenho (Desenvolvimento Profissional). O objetivo fundamental foi transformar a prática letiva num processo de investigação-reflexão-ação, onde o aluno assume o papel de investigador da sua própria atividade. A implementação do modelo de Sistema Personalizado de Instrução nas unidades de Ginástica Acrobática e Dança não foi uma escolha meramente teórica, mas uma resposta direta às dificuldades sentidas durante a minha prática pedagógica inicial. Ao confrontar-me com a realidade da turma, identifiquei uma acentuada heterogeneidade, com cerca de 48% dos alunos apresentando hábitos sedentários, o que tornava o ensino diretivo tradicional pouco eficaz e desmotivante. Para resolver estas dificuldades, adotei o Sistema Personalizado de instrução (PSI) como estratégia central para transformar a aula num espaço informativo, onde o meu papel

transitou de um instrutor controlador para um facilitador da autodeterminação. Ao estruturar as tarefas de forma gradual, permiti que cada estudante gerisse o seu próprio ritmo, promovendo o "sentimento de eficácia" descrito por White (1975). Esta mudança de paradigma permitiu operacionalizar o "vaivém epistémico" entre o saber e o fazer, desafiando os alunos a serem investigadores da sua própria atividade.

Este modelo pedagógico fundamenta-se na premissa de que cada estudante deve conseguir gerir o seu próprio ritmo de aprendizagem, uma vez que o sucesso nas tarefas é alcançado através do domínio gradual de desafios ajustados ao nível individual. No PSI, o papel do professor transita de um instrutor diretivo para um facilitador que apoia a autodeterminação, oferecendo feedback informativo que encoraja a persistência e o esforço espontâneo. Esta abordagem permitiu a perceção de competência aumentasse significativamente nos alunos da turma onde se implementou o estudo. Complementarmente ao PSI, a utilização de modelos de aprendizagem cooperativa. A adoção deste modelo foi, do meu ponto de vista, o complemento decisivo que permitiu superar as dificuldades iniciais de gestão da turma, tornando a intervenção pedagógica muito mais simples e fluida. Ao implementar estratégias de cooperação, especialmente na unidade de Ginástica Acrobática, verifiquei que a responsabilidade partilhada e o apoio mútuo entre pares funcionaram como um catalisador para a autonomia e a motivação dos alunos. Esta abordagem permitiu que a minha dificuldade em lidar com a heterogeneidade motora da turma fosse atenuada pela criação de um ambiente de ajuda recíproca. Segundo a literatura, os modelos cooperativos favorecem a comunicação e a empatia, transformando o clima de aula numa "base segura" de aceitação e compreensão, especialmente na Ginástica Acrobática, foi essencial para nutrir a necessidade de vínculo ou relação. Segundo Dyson e Casey (2016), este modelo promove a comunicação, a empatia e a responsabilidade partilhada, criando uma "base segura" que permite aos alunos enfrentar riscos físicos e sociais, como as técnicas de pegadas e figuras coletivas, com maior confiança. O fortalecimento destes laços interpessoais é um pano de fundo indispensável para o crescimento saudável e para a integração social no grupo, prevenindo sentimentos de

exclusão que poderiam levar à desmotivação. Ao sentirem-se aceites e integrados, os alunos desenvolvem uma orientação positiva face à disciplina.

A estratégia de aula invertida (*flipped classroom*) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foram integradas com o propósito de reforçar a autonomia intelectual e a autorregulação, partindo do pressuposto de que o aluno deve ser o agente central da sua aprendizagem. Segundo De Charms (1984), o indivíduo deve ser incentivado a sentir-se a "origem" das suas ações, desenvolvendo um forte sentimento de causação pessoal que lhe permita fixar metas próprias e avaliar o seu progresso de forma independente. A adoção da estratégia de aula invertida (*flipped classroom*) na unidade de Dança foi, para mim, outra resposta fundamental às dificuldades que senti na gestão da motivação e do envolvimento dos alunos, decidi desafiar os mesmos a assumirem o papel de investigadores da sua própria atividade. Ao solicitar tarefas de pesquisa teórica e a preparação prévia de elementos para as coreografias originais, permiti que eles chegassem ao espaço prático já investidos de decisões pedagógicas próprias. Esta mudança de dinâmica facilitou imenso a minha intervenção, pois deixei de ser um instrutor diretivo para me tornar um facilitador que oferece um clima informativo, visa também substituir a perceção de ser externamente guiado ou pressionado por exigências de controlo, promovendo, em vez disso, um locus de causalidade interno.

Através de tarefas de pesquisa teórica e da criação de coreografias originais na Dança e na Ginástica, os alunos foram desafiados a assumir a responsabilidade pelas suas decisões pedagógicas. Este processo operacionaliza o "vaivém epistémico" preconizado pela FADEUP, estabelecendo uma ponte sólida entre o conhecimento proposicional e o saber prático. De acordo com Dewey (1933), a reflexão é um ato intencional que atribui significado à experiência; ao serem colocados perante problemas motores e artísticos, os estudantes são compelidos a realizar uma reflexão sobre a ação (Schön, 1983), analisando criticamente as suas vivências para otimizar desempenhos futuros.

O domínio destes desafios nutre diretamente a necessidade de competência, gerando o que White (1975) designa por "sentimento de eficácia". Quando o

aluno percebe que é capaz de interagir satisfatoriamente com o meio e superar obstáculos de nível ótimo, a atividade torna-se autotélica, um fim em si mesma que gera satisfação espontânea e interesse genuíno. Este envolvimento ativo na gestão do currículo transforma a aula num espaço informativo, onde o professor atua como facilitador da autodeterminação ao fornecer escolhas reais e *feedback* significativo.

Em suma, a articulação destes modelos permitiu que a intervenção pedagógica cumprisse o seu objetivo de elevar o compromisso dos alunos, dotando-os de ferramentas para uma autorregulação duradoura. Ao satisfazer as necessidades de autonomia e competência, estas estratégias preparam os jovens para uma prática física consciente, essencial para a manutenção de estilos de vida ativos e saudáveis que se integrem na sua identidade e perdurem para além do contexto escolar.

3.4 Gestão da aula

De acordo com Mesquita et al. (2021, p. 73), “a otimização das dimensões didáticas, isto é, a gestão, a instrução e o “clima”, é determinante para conferir ao processo de treino estrutura e qualidade, logo, eficácia pedagógica”. Nesta secção, focar-me-ei na gestão da aula, que engloba dimensões disciplinares, logísticas e de controlo/supervisão, bem como na gestão do tempo de aula. Quanto à dimensão disciplinar, foram estabelecidas, juntamente com a PC, e divulgadas aos alunos no início do ano letivo, regras e normas de conduta em aula, com reforço de boas práticas em termos de material necessário para a realização da aula, assiduidade, pontualidade, interrupções para descanso/beber água, etc. De notar que nem sempre foi fácil gerir as faltas de material e de pontualidade e as interrupções para beber água, pelo que tive de relembrar aos alunos, ao longo do ano, os compromissos que tinham assumido numa fase inicial, bem como ir adotando formas de penalização justificada daqueles que incumpriam as regras.

“Nesta aula de Voleibol, senti que precisava de mudar de estratégia. Olhei para o relógio e, ao contrário do que costumava fazer, decidi não esperar por

ninguém: comecei as atividades estritamente com quem foi pontual. Quando os alunos que se atrasaram chegaram ao pavilhão e viram que a aula já estava a decorrer sem eles, o impacto foi imediato. Não precisei de dizer muito, o facto de se sentirem de fora fê-los aperceberem-se sobre o próprio atraso. Sinto que esta decisão de gestão de aula foi muito mais eficaz do que dar um sermão, porque os obrigou a uma responsabilização direta e a valorizarem as rotinas organizativas que estamos a tentar construir. Ver como eles se integraram rapidamente, mas com uma postura muito mais consciente, deu-me a certeza de que, às vezes, é preciso ser firme para garantir que o tempo de aprendizagem de todos é respeitado."

Reflexão do dia 10/02/2026 Tema: Futsal

No que concerne à supervisão e monitorização da aula, compreendi precocemente que a manutenção de todos os discentes sob o meu campo de visão constitui um fator crítico para a eficácia pedagógica, tanto nos momentos de instrução inicial como durante a exercitação prática. Inicialmente, detetei lacunas na minha colocação no espaço, verificando que a forma como circulava pelo recinto não permitia um controlo total sobre a turma, o que potenciava a ocorrência de episódios de indisciplina e um menor empenhamento nas tarefas propostas. Face a esta constatação, procurei refinar o meu posicionamento estratégico, adotando uma postura de supervisão ativa para garantir que os alunos se mantivessem focados e envolvidos de forma produtiva no processo de aprendizagem.

Relativamente à gestão do tempo, esta afirmou-se como um dos maiores desafios da PES, particularmente nas sessões de menor duração. Este obstáculo exigiu de mim um esforço de melhoria contínua na sequenciação didática das atividades, na cronometragem rigorosa dos exercícios e na preparação antecipada dos recursos materiais antes do início da sessão. A implementação destas rotinas organizativas foi determinante para agilizar as transições e permitir a maximização do tempo potencial de aprendizagem. Complementarmente, a formação criteriosa dos grupos de trabalho revelou-se

fundamental: por um lado, para potenciar a entreaajuda entre pares e, por outro, para mitigar a tendência para a distração, garantindo que a rentabilização das aulas proporcionava aos alunos o tempo necessário para a efetiva experimentação e interiorização dos conteúdos lecionados.

3.6 Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa

A avaliação, aplicada ao contexto educativo, surge com Tyler (1949), considerado o “pai da avaliação educacional”. Para este autor, avaliar consiste na comparação sistemática entre os resultados/desempenho dos alunos e os objetivos previamente definidos, ou seja, na determinação da extensão em que esses objetivos educacionais são concretizados. Não obstante, importa salientar a dimensão valorativa da avaliação, que decorre, nomeadamente, da não neutralidade do avaliador (Bento, 2003).

De acordo com Bento (2003), a Avaliação Diagnóstica corresponde à análise dos conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir para iniciar novas aprendizagens, incluindo a avaliação de pré-requisitos (aprendizagens anteriores imprescindíveis) e dos níveis de entrada (nível de conhecimento relativamente à matéria a ser introduzida). Esta modalidade é essencial para a adequação do processo de ensino às características dos alunos.

A metodologia de avaliação diferiu, naturalmente, consoante as modalidades abordadas. A justificação para a aplicação ou omissão deste diagnóstico prendeu-se, em grande medida, com a experiência prévia dos alunos com cada modalidade. Em modalidades como na Técnica de Corrida com Barreiras ou a Ginástica Acrobática, onde o contacto prévio era inexistente, optei por não realizar uma avaliação diagnóstica. Ajustei as tarefas à medida que os discentes progrediam. Esta estratégia visou reduzir o dispêndio de tempo de aula de forma pouco proveitosa e a probabilidade de incidentes derivados do desconhecimento por parte dos alunos da execução correta dos movimentos. Nestes casos, assumi um nível de iniciação na elaboração das UD e dos planos de aula. Em relação às outras modalidades que já teriam sido abordadas em anos anteriores, optei por efetuar uma avaliação diagnóstica. Tal como podemos observar no

Anexo II e Anexo III, as grelhas usadas para avaliação diagnóstica foram também posteriormente aplicadas na avaliação sumativa.

“Deste modo, considerando que os alunos não tinham tido qualquer contacto prévio com a modalidade, não realizei a avaliação. Esta abordagem revelou-se mais adequada ao contexto, uma vez que possibilitou recolher informação relevante para ajustar progressivamente o processo de ensino às necessidades da turma.”

Reflexão do dia 06/03/2026

No que concerne à transferência entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa, procurei utilizar grelhas de observação com critérios técnicos e táticos (quando a modalidade o obrigava) semelhantes (Anexo II e Anexo III), de forma a manter uma perspetiva evolutiva e coerente do desempenho. Contudo, uma das principais dificuldades residiu na manutenção dum rigor criterioso face à dimensão normativa da avaliação. Tornou-se complexo gerir a assimetria entre os indicadores de sucesso ideais e o desempenho comparativo real da turma, garantindo que a avaliação sumativa refletisse, não apenas o produto final, mas também a progressão efetuada desde o diagnóstico inicial, salvaguardando sempre a justiça e a objetividade na classificação.

Em relação à avaliação formativa, esta deve ser sistemática, ocorrendo de forma contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo ativamente para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos (Fernandes, 2021). A observação e a emissão de *feedback* variado e construtivo, ao longo das aulas, constituem uma parte intrínseca deste processo avaliativo e revelaram-se um instrumento fundamental para promover a evolução dos alunos face ao diagnóstico inicial, bem como para a melhoria progressiva dos meus próprios métodos de ensino, postura e capacidade de planeamento.

De facto, o objetivo central deste tipo de avaliação não é a classificação dos alunos, mas sim a recolha contínua de informação sobre as suas aprendizagens,

de modo a ajustar e melhorar as práticas pedagógicas e a promover a inclusão e participação de todos nas tarefas propostas (Fernandes, 2021).

Neste sentido, o processo de avaliação formativa foi decisivo para conseguir atender às necessidades de todos os alunos com feedbacks pertinentes, os quais fui progressivamente melhorando ao longo das aulas. Desta observação sistemática resultou também uma perceção cada vez mais clara das principais competências e dificuldades dos alunos da turma, permitindo-me realizar ajustes aos planos de aula sempre que necessário.

“No planeamento desta aula tive o especial cuidado de introduzir variantes e reajustes de complexidade adequados aos diferentes níveis de habilidade existentes na turma, o que facilitou a organização e a adaptação dos exercícios.”

Reflexão do dia 24/01/2026

Importa ainda referir que as conversas informais com os alunos no início de cada aula, bem como as reflexões finais, também contribuíram para este processo de avaliação formativa. Estes momentos permitiram reforçar mensagens relacionadas com o comportamento, consolidar temas de cultura desportiva e promover a reflexão individual dos alunos sobre o seu empenho e desempenho.

A avaliação sumativa, segue os critérios aprovados pelo agrupamento e levados a cabo por todos os elementos do grupo de disciplina, conciliando as perspetivas criterial e normativa. De acordo com Scriven (1992, cit. por Ferraz et al., 1994, p. 1), critérios são “indicadores de sucesso ou de mérito” e norma é “o desempenho comparativo dos indivíduos num grupo, na realização da mesma tarefa”. De facto, se, por um lado, foram definidos critérios de êxito com base nos objetivos de aprendizagem (avaliação criterial), por outro, foi necessário observar o desempenho médio da turma e comparar os alunos entre si, de forma a obter uma avaliação interpares mais justa. As classificações finais foram sempre apresentadas e discutidas com a PC.

Em relação à componente de execução, com um peso de 35% da nota do período, consistia nas notas obtidas nas avaliações sumativas práticas de cada modalidade (ponderando cada modalidade).

A componente de comportamento/atitudes, com um peso de 30% da nota do período, correspondia à avaliação da autonomia e participação, relacionamento interpessoal e apresentação/organização das atividades e do material (cada fator ponderado com 10%) por parte de cada aluno. Finalmente, a componente de conhecimento, com um peso de 35% na nota final, ponderava a nota obtida no teste teórico (20%) e o conhecimento demonstrado em aula (15%).

A inclusão da autoavaliação, como critério obrigatório a realizar em todas as disciplinas no Agrupamento, pretende que o professor perceçione a autorregulação dos alunos, relativamente à sua prestação ao longo de cada um dos períodos. Assim, em cada período, foi lançado na plataforma Teams, um questionário, dando a oportunidade de realizar a sua autoavaliação, que foi sempre considerada na nota final a atribuir.

3.7 Evolução da intervenção pedagógica

3.7.1 Relação com a Turma

Em linha, como referido anteriormente no contexto de gestão de aula, Mesquita et al. (2021, p. 16) afirma que “na estruturação didática do processo de ensino-aprendizagem, para otimizar as condições de prática, o educador terá de desenvolver as capacidades de gestão, de instrução e relacionais, propulsoras de ambientes positivos e significativos de aprendizagem”. Já tendo abordado os temas da gestão e instrução em secções anteriores, irei agora referir-me ao “ambiente relacional” que procurei gerar nas minhas aulas, garantindo um “clima empático” e seguro, para que os alunos pudessem expressar-se e errar, promovendo uma comunicação transparente, e incentivando a coesão e o *fair play*, com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes (Mesquita et al., 2021). A minha facilidade de criar empatia e ligação com os alunos foi,

desde cedo, notória, e vincula-se à minha personalidade. Conforme refere Granja (2015, p. 16), “sendo o professor uma pessoa com sentimentos e opiniões próprias, a sua prática docente e, conseqüentemente, a relação com os alunos, vão estar relacionadas com a sua personalidade”. De facto, na minha vida pessoal, tendo a ser uma pessoa bastante afetuosa, empática e sociável, estabelecendo facilmente relações de proximidade com aqueles que me rodeiam. Complementarmente, a minha entrega, espírito positivo e capacidade de aceitação dos outros geram uma sensação de liberdade e confiança, contribuindo para aprofundar estas relações. Esta ligação entre professor e aluno pode ser bastante proveitosa na relação pedagógica, consubstanciando, como referem Lopes e Silva (2011) cit. por Granja (2015, p. 16): “um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos”. Na minha prática profissional, já tinha tido a oportunidade de constatar que a boa relação do professor com os alunos é, realmente, um dos aspetos mais relevantes no sucesso da sua aprendizagem, sendo um instrumento de excelência para fomentar a motivação, interesse e empenho nas aulas. Simultaneamente, não há nada mais recompensador para um professor do que sentir o reconhecimento dos alunos de que, de alguma forma, fez a diferença, não só no interesse pela disciplina/matéria lecionada, como no seu sucesso. Não obstante, também desde logo percebi que o sentimento de proximidade poderia incitar reações opostas: por um lado, existem alunos que obtêm, através desta proximidade, uma liberdade e capacidade de expressão própria, que um maior distanciamento não permitiria; por outro, alguns alunos tendem a encarar a proximidade como a ausência de limites e de respeito, acabando por abusar da confiança que lhes proporciono. Esta situação foi particularmente crítica na turma residente, que demonstrou sempre grande tendência a ter comportamentos desviantes.

Obviamente, ao longo do ano letivo, foi necessário adotar uma postura de acordo com a situação vivenciada, devido a comportamentos desviantes, que podem ser justificados por uma conjugação de fatores intrínsecos ao desenvolvimento dos alunos e variáveis do meio envolvente. No que concerne à idade e à adolescência, é comum observar-se uma natural falta de consciência corporal e postural. Como referido nas fontes, os jovens nestas faixas etárias possuem

frequentemente uma capacidade de concentração e um período de atenção muito curtos, o que potencia momentos de desatenção e agitação, especialmente durante as explicações das tarefas. Confesso que não foi fácil ter de adotar uma postura mais rígida e que tive de rever, algumas vezes, as minhas metodologias de intervenção, de forma a garantir que as situações de indisciplina não prejudicavam o processo de ensino- aprendizagem. Nestes momentos mais críticos, lembrei-me de alguns ensinamentos da disciplina de Psicologia da Educação, nomeadamente no que toca à promoção do Desenvolvimento Positivo dos jovens, através da consciencialização para os problemas e do fomento da cooperação dos mesmos na implementação de objetivos comportamentais. Assim, procurei, em alguns momentos, que os alunos parassem e se apercebessem do que se estava a passar na aula, com o intuito de lhes incutir um maior sentido de responsabilidade. De facto, de acordo com Melo (2019, p. 38) “o ensino da responsabilidade pessoal e social, procurando que crianças e jovens sejam responsáveis pela maneira como se comportam e agem, assim como tratam e se relacionam com outros”, sendo “a EF (...) um momento privilegiado para ensinar às crianças e jovens comportamentos de responsabilidade que resultem na transferência de competências para contextos do dia-a-dia como a família, a escola e/ou a comunidade”.

“No entanto, senti que esta abordagem não estava a ser suficiente para manter a turma envolvida na aula, pelo que optei por intervir de forma mais rígida, interrompendo a atividade. Sentei a turma e procurei, através do meu discurso, promover uma reflexão sobre os seus comportamentos e atitudes. Procurei apelar ao sentido de compromisso e de responsabilidade dos alunos, solicitando-lhes que me dessem uma oportunidade, ao longo do ano letivo, para procurar transformar a sua perspetiva e o gosto pela disciplina.”

Reflexão do dia 20/10/2025

Foi, sem dúvida, um desafio trabalhar com esta turma, mas um desafio bastante recompensador, sobretudo quando comecei a constatar a evolução significativa que demonstraram, tanto a nível físico como comportamental. Ao longo do

tempo, foi possível observar melhorias consistentes no empenho, na participação e na autonomia dos alunos, bem como uma maior adesão às tarefas propostas. Paralelamente, fui progressivamente conquistando a confiança da turma, o que se refletiu numa relação pedagógica mais sólida, num maior respeito mútuo e numa melhor receptividade às minhas orientações e feedback.

Não tenho dúvidas de que deixei uma marca positiva nos meus alunos e no seu gosto pela disciplina.

Capítulo 4 – Participação na escola e relação com a comunidade

No âmbito da Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, a minha intervenção procurou ir além da sala de aula, englobando atividades que visam a integração do estagiário na comunidade escolar e o reforço da disciplina de Educação Física como um veículo de socialização. Este percurso foi pautado pela assunção de responsabilidades crescentes, o que contribuiu de forma indelével para o meu amadurecimento profissional e para a construção da minha identidade docente.

4.1 Atividades desportivas

Inter-Turmas

Um dos momentos de maior exigência logística na minha PES foi o Torneio Inter-turmas do 9.º ano, que envolveu um universo de sete turmas, concebido como um evento de despedida para este ciclo de escolaridade.

A operacionalização deste evento, representou um desafio organizacional de grande envergadura, uma vez que toda a responsabilidade, desde o planeamento inicial até à avaliação final, recaiu exclusivamente sobre o núcleo de estágio. Os torneios foram calendarizados para as quartas-feiras, durante o segundo período letivo, ocorrendo num horário em que já não decorriam aulas, entre as 17:15 e as 19:00. Esta amplitude horária e a escala da participação exigiram um rigor extremo na elaboração dos quadros competitivos, na gestão dos grupos de alunos e na otimização do espaço no Pavilhão Desportivo ao longo do segundo período.

Neste contexto, a entreaajuda e colaboração com o meu colega de núcleo revelaram-se determinantes para a eficácia pedagógica da atividade. A partilha de tarefas, nomeadamente no apoio à arbitragem dos jogos de futsal e na supervisão constante dos campos para garantir o *fair-play*, permitiu-me compreender, na prática, que o trabalho em equipa é um dos pilares fundamentais da ética profissional docente.

Esta vivência foi essencial para o meu amadurecimento, transformando uma tarefa de elevada pressão logística numa oportunidade de demonstrar autonomia, liderança e capacidade de gestão de recursos, reforçando a ideia de que o papel do professor transcende a instrução técnica para se assumir como um agente dinamizador da comunidade educativa.

Corta-Mato

A participação na organização do Corta-Mato escolar (12 de novembro), do concelhio (12 de fevereiro) e distrital (19 de fevereiro), permitiu-me vivenciar o peso da responsabilidade inerente à supervisão e segurança dos alunos fora do contexto controlado da aula. Este evento foi uma lição prática sobre a complexidade burocrática e logística necessária para mobilizar grandes grupos de jovens, exigindo um empenho constante para garantir que todos os participantes fossem acompanhados com o rigor necessário, transcendendo o apoio logístico inicial no trabalho de montagem e desmontagem dos equipamentos das diversas secções. No decurso da atividade, assumimos a responsabilidade direta pela gestão de uma estação específica, incumbindo-nos de supervisionar e controlar o trajeto de corrida dos alunos, garantindo o rigor técnico necessário à validação das provas.

Esta função exigiu ainda um cuidado extremo no registo dos resultados, uma etapa processual para assegurar a fidedignidade dos dados que permitiram a posterior ordenação classificativa e o apuramento dos vencedores de cada escalão. No seu conjunto, esta experiência foi determinante para consolidar o meu sentido de responsabilidade e amadurecimento profissional, demonstrando que a eficácia pedagógica e o sucesso de eventos competitivos desta envergadura dependem não só dos recursos materiais, mas sobretudo da capacidade organizacional e de supervisão ativa do professor perante a dinâmica dos alunos.

Clube Desporto sem Barreiras

No domínio do Clube Multidesportivo (projeto "Desporto Sem Barreiras"), integrado na Oferta Formativa da área desportiva, liderei uma iniciativa inovadora para a criação de um clube que abordasse modalidades alternativas, como o *Ultimate Frisbee*, *Tag Rugby* e Voleibol Sentado. O objetivo primordial desta atividade consistia na promoção de desportos menos conhecidos, incentivando a sua prática de forma lúdica para fomentar o interesse dos alunos por novas experiências motoras. Esta experiência revelou-se particularmente desafiante, pois confrontou-me com a dificuldade de manter a motivação e a adesão dos alunos, um obstáculo comum mencionado na literatura pedagógica. Um fator crítico que comprometeu a viabilidade do projeto até ao término do ano letivo, foi a alteração de horário, que pôs em causa a assiduidade dos alunos. O novo horário, uma vez que outra docente escolheu o mesmo horário do nosso clube, limitando a ocupação do espaço no pavilhão gimnodesportivo, obrigou os alunos a uma vinda intencional e propositada à escola mais cedo para frequentarem o clube, o que tornou visível uma acentuada falta de resiliência e de compromisso perante atividades de complemento curricular.

Devido à acentuada falta de comparência, o grupo reduziu de cerca de dez elementos para apenas dois ou três participantes, o núcleo de estágio viu-se compelido a tomar a decisão crítica de descontinuar estas modalidades específicas. Este processo demonstrou a necessária adaptabilidade de um professor perante as dinâmicas e resistências do meio escolar, reforçando a ideia de que a intervenção pedagógica deve ser constantemente ajustada às realidades e atitudes dos alunos para garantir a eficácia das propostas educativas.

Como estratégia de reajustamento face à descontinuidade das modalidades alternativas, o núcleo de estágio passou a dinamizar um torneio semanal de Ténis de Mesa, durante os intervalos, o que permitiu manter a promoção de estilos de vida ativos de forma contextualizada.

A iniciativa registou, de forma consistente, uma elevada adesão por parte dos alunos, consolidando-se como um momento de referência na dinâmica semanal

da escola. Durante a operacionalização do torneio, foi notória uma grande amplitude nos níveis de proficiência, coexistindo no mesmo espaço alunos com competências técnicas muito elevadas e outros com dificuldades elementares. Perante esta diversidade, a minha intervenção focou-se em garantir que a competitividade não se sobrepunha ao carácter lúdico e inclusivo da prova.

Esta transição foi fundamental para compreender que o papel do professor exige a capacidade de reformular estratégias e adaptar-se aos interesses reais dos alunos, assegurando que o espaço de lazer se converte num ambiente de aprendizagem e convívio saudável. No fundo, a experiência demonstrou que, ao ajustar as propostas pedagógicas às motivações espontâneas dos alunos, é possível maximizar o envolvimento motor e reforçar valores sociais como o respeito mútuo e a autonomia.

Sarau Gímnico do AERT

O sarau de final de ano constituiu o encerramento formal das atividades letivas, assumindo um papel de elevada carga emocional e de reconhecimento profissional no fecho do estágio. A minha turma residente, em colaboração com a turma do meu colega de núcleo, ficou incumbida da responsabilidade de realizar a abertura e encerramento do evento.

Neste âmbito, trabalhei conjuntamente com a Professora Cooperante na implementação de uma entrada coreografada desenhada para ser inclusiva e permitir a participação de todos os alunos, independentemente do seu nível de competência motora. O trabalho de preparação foi estruturado através de ensaios iniciais realizados individualmente com a turma durante as aulas, seguidos por momentos de ensaio coletivo destinados à coordenação e alinhamento de todos os intervenientes.

Em suma, a participação nestas atividades não letivas constituiu a vertente mais desafiante da minha PES, retirando-me repetidamente da minha zona de conforto. Se o início deste percurso foi marcado pela ansiedade face ao desconhecido, o balanço final é francamente positivo, tendo ganho um sentido

de responsabilidade muito mais apurado. Através da operacionalização destes eventos, percebi que ser professor exige ser um líder e um gestor de recursos, capaz de influenciar positivamente a vida dos jovens através do entusiasmo pelo desporto.

4.2 Visitas de estudo

A participação em visitas de estudo constituiu um marco fundamental para a consolidação da minha integração na comunidade escolar e para o estreitamento dos laços com os alunos. Estas experiências, que incluíram a deslocação ao Museu de Serralves para a exposição "Afinidades eletivas: Joan Miró e a arte contemporânea" (no âmbito da Educação Visual), a visita à QUALIFICA na Exponor e a ida à indústria conserveira RAMIREZ (integrada no Domínio de Autonomia Curricular sobre Ecologia), permitiram-me transcender o papel de instrutor de conteúdos motores e assumir-me como um educador presente em contextos diversificados.

Este contacto fora do ambiente formal do pavilhão desportivo foi determinante para conquistar a confiança da turma e desenvolver uma relação de maior proximidade e empatia, aspetos que considero pilares da eficácia pedagógica. Adicionalmente, as visitas proporcionaram uma oportunidade privilegiada para interagir com alunos de outras turmas e estabelecer diálogos com professores de diferentes departamentos, promovendo uma visão mais holística sobre o desempenho e as motivações dos jovens. No fundo, a vivência destas atividades de complemento curricular reforçou o meu sentido de pertença à instituição e demonstrou que a construção da identidade docente beneficia imensamente das interações sociais que ocorrem para lá do espaço de aula convencional.

4.3 Outras atividades pedagógicas

Um dos pilares da minha formação profissional foi a participação nas Jornadas Pedagógicas, realizadas nas datas 10 e 11/09/2026 do primeiro período, dedicadas aos docentes- Ensinar com empatia, inovar com tecnologia, enquanto

no terceiro período, as mesmas foram dedicadas aos alunos- Transformar com empatia, inovar com tecnologia. Estes momentos de reflexão conjunta com o corpo docente foram essenciais para compreender a articulação entre as metas estratégicas do agrupamento e a prática de sala de aula, reforçando a importância do trabalho em equipa e da ética profissional.

Outro marco de particular relevo foi a comemoração do Dia do AERT celebrado a 22 de maio, constituiu um marco fundamental na minha Prática de Ensino Supervisionada, assumindo-se como um evento de grande envergadura que reforçou o papel do professor de Educação Física enquanto agente de dinamização social e motor de ligação entre a escola e a comunidade. Esta iniciativa permitiu vivenciar a escola como uma comunidade educativa alargada, onde a intervenção pedagógica transcende a instrução técnica para se focar na liderança e na promoção do bem-estar coletivo. O evento contou com a participação ativa de toda a comunidade escolar e de diversas entidades externas, como a PSP, a Proteção Civil, o IRA (Intervenção e Resgate Animal), o INEM, o Clube Naval Infante D. Henrique e a Casa da Juventude de Rio Tinto. As atividades desenvolvidas ao longo do dia foram extremamente diversificadas, abrangendo várias áreas do saber e do lazer. No âmbito da Educação Física, o ponto alto do dia foi a atividade de Zumba/Dança, cuja responsabilidade direta de dinamização recaiu sobre mim. Esta tarefa revelou-se um desafio de liderança e organização de grande exigência, obrigando à gestão de um grupo muito numeroso e heterogéneo. O sucesso da iniciativa, visível na adesão entusiasta de todos os presentes, foi um indicador claro da minha capacidade de influenciar e motivar os outros, conferindo-me um renovado sentido de confiança e competência profissional. Esta tarefa revelou-se um desafio de liderança significativo, exigindo capacidade de organização e à-vontade na gestão de grandes grupos.

Adicionalmente, a minha participação no Teatro de Halloween, levado a cabo pelos docentes da Escola Básica de Cabanas (1.º ciclo), através da peça "O Cuquedo", constituiu uma oportunidade privilegiada para interagir com toda a comunidade escolar num registo lúdico e criativo. Este tipo de atividade de complemento curricular é fundamental para o desenvolvimento sócio emocional,

permitindo humanizar a figura do professor e estabelecer pontes de empatia e respeito mútuo que beneficiam diretamente o clima de aula em geral, e na Educação Física, em particular.

Em suma, estas atividades não letivas foram determinantes para o meu crescimento enquanto educador, proporcionando vivências que transcendem a instrução técnica e consolidam a identidade docente. Se inicialmente o contacto com tarefas de organização e exposição pública causava alguma apreensão, a operacionalização bem-sucedida destes eventos permitiu-me ganhar um sentido de responsabilidade muito mais apurado e uma visão holística da profissão. Percebi que ser professor implica estar presente e disponível para a escola em todas as suas dimensões, utilizando estas vivências para deixar uma marca positiva na formação dos alunos e para fortalecer os laços com os pares e com a comunidade local.

Momentos de elevada exigência logística, como o Torneio Inter-turmas do 9.º ano, foram fundamentais para testar a minha capacidade organizacional, exigindo um rigor extremo na elaboração de quadros competitivos e na gestão do espaço para sete turmas. Esta experiência sublinhou que a eficácia pedagógica depende do trabalho em equipa, sendo a entreaajuda com o colega de núcleo um pilar da ética profissional docente. Da mesma forma, a participação no Corta-Mato e no *Meeting* de Atletismo permitiu-me vivenciar o peso da responsabilidade pela segurança e supervisão dos alunos fora do contexto da aula, onde assumi a gestão direta de estações específicas e o rigoroso registo de resultados, processos críticos para a validação do sucesso dos eventos.

A minha intervenção no Clube Multidesportivo (projeto "Desporto Sem Barreiras") confrontou-me com a dificuldade de manter a motivação dos alunos perante modalidades alternativas, como o *Tag Rugby* e o Voleibol Sentado. A baixa adesão devida à transição de horário ensinou-me a necessária adaptabilidade perante as resistências do meio escolar, levando à decisão estratégica de reajustar a oferta para um torneio semanal de Ténis de Mesa nos intervalos. Esta transição foi vital para perceber que o papel do professor exige

reformular estratégias para ir ao encontro dos interesses reais dos discentes, transformando o lazer num espaço de convívio saudável e inclusivo.

O Dia do AERT constituiu outro marco de liderança, onde a responsabilidade de dinamizar uma atividade de Zumba/Dança para toda a comunidade escolar funcionou como um indicador da minha capacidade de influenciar e motivar grandes grupos num contexto festivo. Atividades como o Teatro de Halloween ("O Cuquedo") e as diversas Visitas de Estudo (Serralves, QUALIFICA e Ramirez) foram igualmente determinantes para humanizar a minha figura perante os alunos, estabelecendo pontes de empatia e respeito mútuo que beneficiaram diretamente o clima de aula no pavilhão.

Finalmente, o Sarau de final de ano, com a preparação das coreografias de abertura e encerramento, representou o culminar deste percurso de integração. A receção calorosa dos alunos e o seu reconhecimento reforçaram a convicção de que saio deste estágio não apenas com um repositório de planos de aula, mas com uma identidade docente sólida, alicerçada no compromisso com o desenvolvimento integral dos jovens e na convicção de que o professor deve ser um agente dinamizador ativo em toda a vida da instituição.

Capítulo 5 – Ensinar para motivar: A importância da satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na motivação dos alunos

Resumo

Este estudo, desenvolvido no âmbito da PES do Mestrado em Ensino de Educação Física da FADEUP, seguiu uma metodologia de investigação-reflexão-ação, focando-se inicialmente na literacia emocional e evoluindo, de forma intencional, para a Teoria da Autodeterminação após a constatação de que a motivação dos alunos está profundamente ligada à sua perceção de competência e sucesso nas tarefas. O objetivo central foi analisar em que medida a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas contribui para a promoção da motivação intrínseca e da autorregulação dos alunos. O modelo de ensino adotado foi o Sistema Personalizado de Instrução nas unidades de Ginástica Acrobática e Dança, permitindo que os alunos fizessem a gestão das suas aprendizagens ao seu próprio ritmo. A amostra foi constituída por alunos com idades entre os 14 e os 17 anos. A recolha de dados através do questionário Basic Psychological Needs in Physical Education System (BPNPES) (cfr. Anexo I) ocorreu em dois momentos: a primeira aplicação (20 de fevereiro) abrangeu 16 alunos (8/8 por género) e a segunda (24 de abril) incluiu 18 alunos, mantendo a paridade de género após um aumento no número total da turma. Os resultados demonstraram uma evolução robusta no compromisso da turma: as respostas "Concordo Totalmente" subiram de um acumulado de 48 para 71, enquanto as respostas de negação caíram de 12% para 5,6%. Na dimensão da competência, o "sentimento de eficácia" consolidou-se, com quase metade da turma (44,4%) a sentir que cumpre com as exigências das atividades no momento final. O ambiente de aula transformou-se num espaço informativo, onde o suporte à autonomia e o fortalecimento do vínculo social funcionaram como base segura para a aprendizagem.

Em conclusão, o estudo evidenciou que modelos pedagógicos centrados no aluno, como o PSI, são vitais para nutrir a autodeterminação. Este percurso

contribuiu para uma identidade docente sólida, alicerçada no rigor científico e na convicção de que a Educação Física deve promover estilos de vida ativos e saudáveis que perdurem além do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Física, Teoria da Autodeterminação, Necessidades Psicológicas Básicas, Motivação Intrínseca, Investigação-Ação, Sistema Personalizado de Instrução.

Abstract

This study, developed within the Supervised Teaching Practice (PES) of the Master's in Physical Education Teaching at FADEUP, took place at the Rio Tinto Basic School. The project followed an investigation-reflection-action methodology, initially focusing on emotional literacy and intentionally evolving into Self-Determination Theory (SDT) after realizing that student motivation is deeply linked to their perception of competence and success in tasks. The central objective was to analyze to what extent the satisfaction of Basic Psychological Needs contributes to the promotion of intrinsic motivation and student self-regulation. The intervention utilized the Personalized System of Instruction in Gymnastics and Dance units, allowing students to manage their own pace and feel like the "origin" of their actions. The sample consisted of students aged 14 to 17. Data collection via the BPNPES questionnaire occurred in two stages: the first application (February 20) covered 16 students (8/8 by gender), and the second (April 24) included 18 students, maintaining gender parity after an increase in the total class size. The results showed a robust evolution in class engagement: "Strongly agree" responses rose from a cumulative 48 to 71, while negative responses dropped from 12% to 5.6. In the competence dimension, the "feeling of efficacy" was consolidated, with nearly half the class (44.4%) feeling they met activity demands by the final. The classroom environment transformed into an informative space, where autonomy support and social bonding acted as a secure base for learning.

In conclusion, the study demonstrated that student-centered pedagogical models, such as PSI, are vital for nurturing self-determination. This journey contributed to a solid professional identity, grounded in scientific rigor and the conviction that Physical Education should promote active and healthy lifestyles that last beyond the school context.

Keywords: Physical Education; Professional Internship; Self-Determination Theory; Basic Psychological Needs; Reflection on Action.

5.1 Introdução

A Educação Física é uma disciplina que deve ser entendida como um processo global, que integra o desenvolvimento físico, cognitivo e social do aluno. No entanto, a eficácia deste processo depende criticamente da motivação dos alunos, que é o determinante central da qualidade da aprendizagem e do desempenho nas tarefas. Um aluno motivado demonstra um envolvimento ativo em tarefas desafiadoras. Desta forma, o presente enquadramento procura fundamentar a aplicação da Teoria da Autodeterminação (TAD) e a satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB), (autonomia, competência e vínculo) como estratégias fundamentais para elevar o rendimento nas aulas e incentivar a prática de exercício físico fora da escola. Através da adoção do Sistema Personalizado de Instrução (PSI), que valoriza a autonomia, o ritmo individual e a integração de conhecimentos teóricos e técnicos, pretende-se que os alunos desenvolvam competências de autorregulação e uma motivação intrínseca que lhes permita transpor o sucesso e a confiança adquiridos nas aulas para um estilo de vida ativo e independente.

A investigação nasce da prática pedagógica direta, seguindo uma metodologia de investigação-reflexão-ação para responder a desafios reais observados no contexto de ensino-aprendizagem, procurando transformar a experiência escolar numa base para a manutenção de estilos de vida ativos.

Posto isto, surge a necessidade de identificar se as aulas de Educação Física motivam os alunos, analisando especificamente em que medida satisfazem as NPB, contribuindo para a promoção de uma motivação intrínseca e para o desenvolvimento da autorregulação dos alunos.

5.2 Enquadramento Teórico

Este estudo de investigação, inserido no domínio da motivação escolar e do rendimento dos alunos, fundamenta-se na TAD para compreender como o ambiente de ensino influencia o envolvimento dos estudantes na Educação Física. O estudo decorreu no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em

Ensino de Educação Física da FADEUP, integrando a Área 3 de desempenho (Desenvolvimento Profissional), que exige que o estagiário investigue a sua própria atividade de forma sistemática. O projeto constitui uma das componentes fundamentais do relatório de estágio profissional, sendo um requisito obrigatório para a conclusão do percurso de formação como docente de Educação Física no âmbito da PES na FADEUP.

O modelo de ensino adotado para a intervenção foi o PSI, aplicado durante a unidade didática de Ginástica Acrobática e Dança compreendido entre os dias 06/03/2026 e 24/05/2026. Por ser inerentemente promotor de autonomia, uma das NPB, a promoção de tarefas de pesquisa, permite que cada estudante faça as suas escolhas e gestão ao seu próprio ritmo de aprendizagem, tornando-se o ambiente de aula predominantemente informativo e inclusivo. Segundo Deci e Ryan (1985), ambientes informativos são essenciais para que o aluno se sinta responsável pelo seu desempenho, transformando o docente num facilitador que apoia as iniciativas dos estudantes.

A integração teórico-prática foi reforçada com momentos de pesquisa sobre a modalidade, fundamentando-se na ideia de que a aprendizagem deve ser um processo ativo e intencional. Dewey (1933) define a reflexão como um processo que permite ao indivíduo analisar as suas experiências e atribuir-lhes significado, o que, no contexto educativo, possibilita que os alunos identifiquem dificuldades e reconheçam sucessos. Esta prática baseia-se no conceito de Schön (1983) sobre a reflexão sobre a ação, onde pensar criticamente sobre as experiências vividas é a ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia do professor. Esta ideologia e prática constante foi aplicada nos estudantes, promovendo uma reflexão constante acerca da sua ação nas tarefas das aulas.

A satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas é o pilar central desta intervenção. A necessidade de autonomia vincula-se ao desejo do organismo de organizar o seu próprio comportamento, permitindo que o aluno se sinta como a "origem" das suas ações, um conceito explorado por DeCharms (1984) que descreve o indivíduo com locus de causalidade interno como alguém que fixa

metas pessoais e planeia as suas próprias ações. Complementarmente, a necessidade de competência, baseada nos trabalhos de White (1975), refere-se à capacidade de interagir eficazmente com o meio; quando um aluno domina uma tarefa desafiadora, gera-se um "sentimento de eficácia" que é intrinsecamente gratificante. Finalmente, a necessidade de vínculo, definida por Baumeister e Leary (1995) como a tendência para estabelecer laços emocionais significativos, funciona como um "pano de fundo" ou base segura. Na ginástica acrobática, as técnicas de pegas e cooperação fortalecem esta pertença, essencial para que o aluno aceite desafios sem medo da rejeição.

A promoção da motivação intrínseca visa garantir que a atividade física seja valorizada por si mesma, sendo interessante e geradora de satisfação espontânea. Deci e Ryan (2000) consideram esta motivação a base para o crescimento e integridade psicológica, pois refere-se à tendência natural humana para exercitar as próprias capacidades. Ao promover uma aprendizagem profunda através da pesquisa e do domínio técnico, como o equilíbrio e o contrapeso, procura-se que o compromisso com o exercício ultrapasse o contexto escolar, combatendo a desmotivação e promovendo estilos de vida ativos fora da escola.

No que toca à **autorregulação e rendimento**, a reflexão sistemática permite que o aluno otimize o seu desempenho e compreenda os benefícios fisiológicos da técnica correta. Tal como o professor reflete para melhorar a sua práxis, o aluno que utiliza o registo individual e a reflexão sobre a tarefa consegue monitorizar o seu progresso. Esta consciência, aliada ao sentimento de competência de White (1975), previne lesões e aumenta a eficácia motora, pois o aluno compreende "por que" e "como" realiza cada movimento.

Finalmente, a gestão do sucesso e insucesso através do PSI é crucial para manter os níveis motivacionais. White (1975) destaca que a gratificação na aprendizagem é inerente à própria interação bem-sucedida com a tarefa. Ao respeitar o ritmo individual, o modelo evita o "imediatismo" que muitas vezes conduz à elitização do desporto escolar, onde apenas os mais aptos têm sucesso. Segundo a TAD, quando o feedback é positivo e ocorre num contexto

de suporte à autonomia, o insucesso pontual não leva à exclusão, mas sim à persistência, uma vez que o aluno se sente capaz de superar os desafios propostos com o tempo adequado.

Em suma, o percurso teórico aqui delineado demonstra que a Educação Física escolar deve ser entendida como um processo global que transcende o desenvolvimento motor, integrando as dimensões social, cognitiva e emocional. A literatura é clara ao afirmar que a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência emocional, uma vez que estas capacidades são construídas através da experiência e da interação social.

A Educação Física, pela sua natureza prática e relacional, expõe os alunos a situações constantes de cooperação, competição, sucesso e insucesso que desencadeiam uma vasta gama de emoções. A prática pedagógica e o diálogo científico revelaram que as emoções dos alunos estão profundamente ancoradas na sua perceção de sucesso ou fracasso nas tarefas. Esta constatação levou à adoção da TAD como o pilar central desta investigação. A TAD oferece uma explicação robusta para o comportamento humano, defendendo que a motivação intrínseca, o estado de entusiasmo e interesse genuíno pela aprendizagem, só floresce quando as NPB são satisfeitas: Autonomia, Competência e Vínculo.

A Autonomia permite que o aluno se sinta "origem" das suas ações e não uma "marioneta" sob controlo externo.

A Competência (White, 1975) assegura que o aluno vivencie um "sentimento de eficácia" ao dominar desafios adequados ao seu nível.

O Vínculo (Baumeister & Leary, 1995) fornece a "base segura" e o sentimento de pertença necessários para que o aluno se envolva ativamente nas tarefas sem medo da exclusão social.

Conclui-se, portanto, que o papel do professor é fundamental na criação de um clima de aula positivo e não controlador. Ao utilizar modelos pedagógicos como o PSI e ao incentivar a reflexão intencional, o docente atua como um facilitador da autodeterminação. Esta fundamentação teórica justifica a mudança

metodológica deste estudo e sustenta a convicção de que, ao satisfazer estas necessidades básicas, a Educação Física pode promover nos alunos uma autorregulação duradoura, tornando o exercício físico um hábito integrado na sua identidade e estilo de vida, mesmo fora do contexto escolar.

5.3 Metodologia

A metodologia deste estudo seguiu uma lógica de investigação-reflexão-ação, característica central da PES. Este modelo assume a investigação como uma ferramenta para informar e transformar a própria prática docente, permitindo um "vaivém epistémico" entre a teoria e a realidade da sala de aula.

O objetivo central deste estudo é identificar se as aulas de Educação Física estão a conseguir motivar os alunos, analisando especificamente em que medida a satisfação das NPB: autonomia, competência e vínculo contribui para a promoção de uma motivação intrínseca e para o desenvolvimento da autorregulação dos estudantes.

5.3.1 Amostra

A amostra deste estudo reflete a dinâmica da turma da Escola Básica de Rio Tinto, onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica. O grupo é composto por 24 alunos, integrados no 9.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, apresentando uma distribuição equitativa de 12 rapazes e 12 raparigas.

No primeiro momento de aplicação, que teve lugar no dia 20/02/2026, participaram 16 alunos, sendo oito rapazes e oito raparigas, o que correspondeu à amostra selecionada para o efeito.

No segundo momento de aplicação, realizado a 24/04/2026, a amostra foi alargada para 18 alunos. Esta variação no número de participantes deveu-se estritamente ao facto de a turma ter registado um aumento de 2 alunos entre as duas datas de recolha. A decisão de incluir estes novos estudantes foi

fundamentada por ser diretamente proporcional ao crescimento do grupo, assegurando que a investigação mantivesse a sua representatividade em relação à totalidade da turma e preservasse a dispersão equilibrada entre os géneros masculino e feminino, sendo um dos critérios de seleção a participação voluntária.

Opção metodológica e desenho do estudo

O percurso desta investigação-ação, realizada durante o ano letivo de 2025/2026, foi marcado por uma evolução intencional: inicialmente focado na literacia emocional para ajudar os alunos a gerir emoções de sucesso e insucesso, o estudo foi redirecionado após um diagnóstico prático e uma reunião determinante com um professor do departamento de psicologia da FADEUP. Após a aplicação do teste diagnóstico no dia 12/01/2026, observei que a correlação entre as emoções e a motivação dos alunos, não eram fenómenos abstratos, mas estavam intrinsecamente ligadas à perceção de competência e ao sucesso na realização das tarefas propostas. Desta forma, o estudo passou a fundamentar-se na TAD, que compreende a motivação num contínuo entre a desmotivação e a motivação intrínseca, garantindo a satisfação das NPB.

A intervenção utilizou o PSI nas unidades de Ginástica Acrobática e Dança, modalidades que favorecem o trabalho autónomo e o respeito pelo ritmo individual. Para medir esta evolução, aplicou-se o questionário BPNPES em dois momentos. O primeiro momento, a 20/02/2026, contou com 16 alunos, enquanto o segundo, a 24/04/2026 abrangeu 18 alunos, refletindo o aumento proporcional da turma.

1º Momento: A primeira aplicação do questionário BPNPES contou com a participação de 16 alunos (8 rapazes e 8 raparigas), representando a amostra disponível no momento inicial de diagnóstico. Esta fase decorreu durante a unidade didática de Ginástica Acrobática, uma modalidade que, pela sua natureza técnica e necessidade de cooperação, permitiu a implementação do **trabalho autónomo** e de estratégias de reflexão sobre a tarefa.

2º Momento: A segunda aplicação abrangeu 18 alunos. Este momento ocorreu durante a unidade didática de Dança, modalidade que, tal como na modalidade anterior, oferece um contexto privilegiado para a expressão individual e autorregulação, facilitando a aplicação prática do estudo sobre a autodeterminação.

Os resultados são apresentados nas tabelas mencionadas no capítulo 5.4.

A análise dos dados foi realizada através de um tratamento quantitativo de cariz estatístico-descritivo, que permitiu a comparação sistemática das frequências absolutas e relativas das respostas obtidas nos dois momentos de aplicação do questionário BNPES. Para fundamentar esta progressão, utilizaram-se tabelas de contingência que tornaram visível a migração das respostas das categorias neutras ou negativas para as categorias afirmativas, evidenciando uma mudança clara na perceção dos alunos.

Numa perspetiva crítico-reflexiva, a interpretação dos dados não se limitou à descrição numérica, focando-se essencialmente no salto qualitativo observado na categoria "Concordo Totalmente", que registou um aumento acumulado de 2 para 71 respostas entre fevereiro e abril. Este crescimento é interpretado como uma prova de que o ambiente de aula se transformou numa estrutura predominantemente informativa e promotora de autonomia, em detrimento de um clima controlador.

A avaliação do impacto da intervenção cruzou estes resultados com os pressupostos da TAD, confirmando que a satisfação das NPB promove a transição para a motivação intrínseca. Neste estado, a prática de exercício físico deixa de ser dependente de pressões externas e passa a ser valorizada por si mesma, tornando-se geradora de satisfação pessoal. Finalmente, este processo permitiu validar a eficácia da estratégia pedagógica assente no PSI e na reflexão sobre a ação, comprovando que estas ferramentas transformaram os alunos em

agentes mais conscientes e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento físico.

5.4 Apresentação e discussão dos resultados

De acordo com a TAD, a motivação de qualidade depende da satisfação das necessidades de autonomia, competência e vínculo. Os resultados demonstram um salto qualitativo notório:

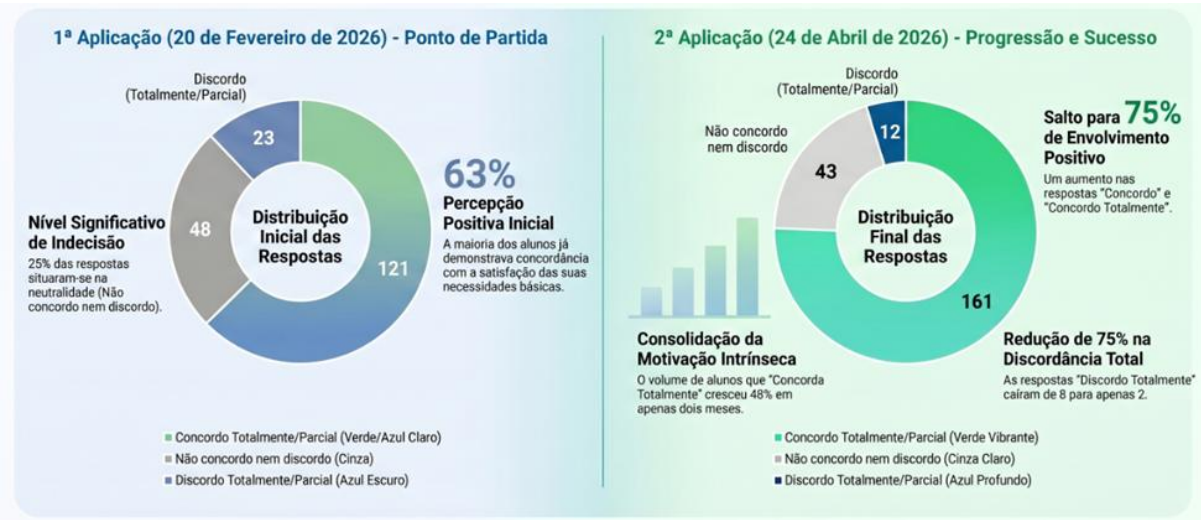


Figura 1 Interpretação dos resultados referente aos dois momentos de aplicação

A seguinte tabela (Tabela 1) representa a dispersão dos resultados da aplicação do questionário BPNPES no primeiro momento da sua aplicação:

<i>1ª Aplicação no dia 20/02/2026</i>					
Pergunta	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1			19%	69%	13%
2	6%	13%	44%	25%	13%
3		19%	38%	25%	19%
4	13%	6%	13%	38%	31%
5		13%	25%	38%	25%
6	13%	13%	31%	25%	19%
7			25%	63%	13%
8	6%	6%	25%	44%	19%
9	6%	6%	19%	44%	25%
10		6%	19%	25%	50%
11		13%	25%	31%	31%
12	6%		19%	31%	44%

Tabela 1 Dispersão dos resultados da aplicação do questionário BPNPES - 1º momento

A seguinte tabela (Tabela 2) representa a dispersão dos resultados da aplicação do questionário BPNPES no segundo momento da sua aplicação:

<i>2ª Aplicação no dia 24/04/2026</i>					
Pergunta	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1			0,16	0,62	0,22
2		0,06	0,34	0,33	0,27
3		0,11	0,05	0,62	0,22
4			0,05	0,67	0,28
5		0,05	0,22	0,39	0,34
6	0,12	0,05	0,17	0,38	0,28
7			0,27	0,28	0,45
8		0,05	0,28	0,34	0,33
9		0,05	0,3	0,27	0,38
10			0,11	0,45	0,44
11		0,05	0,34	0,22	0,39
12		0,11	0,05	0,5	0,34

Tabela 2 Dispersão dos resultados da aplicação do questionário BPNPES - 2º momento

No que diz respeito à **Dimensão Competência** (Figura 3) (percepção de "Sinto-me capaz"), os dados demonstram uma evolução positiva na confiança dos alunos entre os dois momentos do estudo. Na primeira aplicação, as respostas relativas ao sucesso e progresso (itens 1, 4, 7 e 10) apresentavam uma dispersão considerável entre o "Discordo" e o "Concordo", com apenas 12,5% dos alunos (2 em 16) a assinalarem "Concordo Totalmente" em indicadores fundamentais como o progresso nas aprendizagens e a excelência na execução. No segundo momento, verificou-se uma concentração clara na escala máxima de motivação. Itens como "faço muito bem as atividades" (item 7) e "sou capaz de cumprir com as exigências" (item 10) registaram 44,4% de respostas no nível "Concordo Totalmente", o que representa quase metade da turma de 18 alunos. Esta subida percentual sugere que a implementação do PSI foi determinante para que os estudantes vivenciassem o "sentimento de eficácia" descrito por White (1975). Ao respeitar o ritmo individual e permitir que o sucesso nas tarefas fosse uma realidade tangível para todos, o modelo pedagógico transformou a percepção de competência dos alunos, tornando-os mais seguros e envolvidos no seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à **Dimensão Autonomia** (Figura 3) (a percepção de que "Sinto que tenho escolha"), os resultados mostram que a visão dos alunos sobre o quanto as atividades respeitam as suas escolhas (itens 3, 6, 9 e 12) passou por uma transformação importante. No primeiro momento, cerca de 26,6% das respostas nesta dimensão eram neutras ("Não concordo nem discordo"), mas, na aplicação final, esse valor caiu para 15,3%, dando lugar a uma concordância forte, que subiu de 57,8% para 73,6% no total da dimensão.

O destaque vai para o item 12, que questiona sobre a "oportunidade de escolher a forma como faço as atividades": o índice de concordância geral (somando "Concordo" e "Concordo Totalmente") subiu de 75% para 83,3%. Estes números demonstram que os alunos passaram a sentir-se muito mais ativos e envolvidos no seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à **Dimensão Vínculo/Relação** (Figura 1) (perceção de "Sinto-me integrado"), a análise dos itens sociais (2, 5, 8 e 11) revelou a consolidação mais robusta de todo o processo de investigação. Enquanto na primeira aplicação, em fevereiro, as respostas de discordância (incluindo "Discordo Totalmente" e "Discordo") representavam 14,1% do total das respostas nesta dimensão, indicando que uma parcela dos alunos ainda não percecionava relações sólidas no grupo, este valor caiu para apenas 5,6% no segundo momento.

A evolução mais significativa registou-se na categoria "Concordo Totalmente" para esta dimensão específica, cuja incidência subiu de 21,9% para 33,3% das respostas entre os dois momentos. Este crescimento contribuiu decisivamente para o aumento do compromisso global da turma, refletido no salto do acumulado total de respostas "Concordo Totalmente" em todo o questionário, que passou de 48 para 71 respostas (representando uma subida de 25% para 32,9% do total de entradas possíveis).

Desta forma, a dimensão social consolidou-se como o suporte necessário para que os alunos enfrentassem os desafios das modalidades de Ginástica e Dança com maior confiança e espírito de equipa.

Síntese

Apesar da entrada de mais dois alunos na amostra final, os dados brutos mostram que o número de respostas de "Discordo" ou "Não concordo nem discordo" diminuiu drasticamente, enquanto as respostas de "Concordo Totalmente" aumentaram.

Ao promover a satisfação das NPB, o projeto conseguiu deslocar a motivação dos alunos de um controlo externo para um locus de causalidade interno. Em suma, os resultados indicam que os alunos não só melhoraram o seu rendimento nas aulas de Ginástica Acrobática, como desenvolveram a autonomia necessária para que a prática de exercício físico se torne um hábito independente de fatores externos fora da escola.

Discussão dos resultados

A discussão dos resultados constituiu o núcleo reflexivo deste projeto de investigação-ação, onde se procurou interpretar as evidências recolhidas através do questionário BPNPES referente à TAD e do conhecimento científico contemporâneo.

A análise dos resultados obtidos através do questionário BPNPES revela uma transformação profunda na experiência subjetiva dos alunos entre fevereiro e abril de 2026. Mais do que uma simples variação numérica, os dados apontam para uma evolução qualitativa no modo como os estudantes percebem a disciplina de Educação Física, migrando de uma motivação predominantemente controlada para níveis elevados de autodeterminação, pretende-se validar o impacto do **clima informativo** na promoção de um "**sentimento de eficácia**" e de um compromisso escolar autodeterminado, fundamentais para a manutenção de estilos de vida ativos e saudáveis que perdurem para além do contexto de estágio.

A Transição para a Motivação Intrínseca, o indicador mais robusto desta mudança é o crescimento na categoria de resposta "Concordo Totalmente", que subiu de uma expressão de 25% (correspondente a 48 respostas no total) no momento inicial para 32,9% (71 respostas) na segunda aplicação. Este fenómeno traduz o que Deci e Ryan (2000) descrevem como a tendência inata da natureza humana para buscar desafios e exercitar as próprias capacidades. O aumento do compromisso sugere que os alunos alcançaram o "sentimento de eficácia" proposto por White (1975), onde a gratificação é inerente à própria interação bem-sucedida com a tarefa, tornando-a autotélica. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, tal traduz o potencial positivo da natureza humana em procurar desafios e exercitar as suas próprias capacidades.

Ao verificar que o volume de respostas de negação ("Discordo" ou "Discordo totalmente") registou uma queda significativa, passando de 12% para apenas 5,6%, torna-se evidente que a intervenção pedagógica foi capaz de reverter a tendência de desmotivação que, muitas vezes, conduz os estudantes à inércia. Teoricamente, isto explica-se pela mudança na percepção do locus de

causalidade: os alunos deixaram de se sentir externamente comandados para se sentirem a "origem" das suas ações. Segundo DeCharms (1984), o indivíduo "origem" possui fortes sentimentos de causação pessoal, fixando metas próprias e avaliando o seu progresso de forma voluntária. Esta evolução sugere que os alunos deixaram de encarar as aulas como um conjunto de pressões e exigências externas (locus de causalidade externo) para as experienciarem como atividades interessantes e gratificantes por si mesmas, assumindo um locus de causalidade interno.

A necessidade de competência, o sentimento de eficácia ao interagir com o meio, foi amplamente satisfeita, como demonstram os itens 1, 4, 7 e 10. O facto de os alunos sentirem que fazem "grandes progressos" e realizam as atividades "com sucesso" está diretamente ligado à adoção do PSI. Ao respeitar o ritmo individual de cada aluno, evitou-se o problema do "imediatismo" que ignora as diferenças individuais e favorece apenas uma elite técnica. Como postulado por White (1975), a experiência de dominar uma tarefa desafiadora gera um "sentimento de eficácia". Na Ginástica Acrobática, a superação técnica permitiu que o aluno se sentisse capaz de cumprir as exigências da aula, o que é um nutriente essencial para a saúde psicológica e o bem-estar no contexto escolar.

Estes resultados vão ao encontro do conhecimento empírico atual. Estudos de Simões e Alarcão (2012) com a população portuguesa demonstram que níveis elevados de satisfação das NPB estão associados a uma melhor adaptação ao ambiente escolar e ao bem-estar psicológico. Além disso, a literatura sublinha que, quando o professor adota um estilo de apoio à autonomia em vez de um estilo controlador, os alunos demonstram maior compreensão conceitual e menor ansiedade.

Em suma, os dados do estudo confirmam que a criação de um clima informativo, onde o sucesso é acessível e o vínculo social é fortalecido, permite que a Educação Física deixe de ser vista como uma imposição curricular para ser experienciada como uma fonte de satisfação e crescimento pessoal.

Autonomia e a Mudança de *Locus* de Causalidade

A evolução nos itens relativos à autonomia (3, 6, 9 e 12) confirma que os alunos passaram a sentirem que têm um papel ativo na sua aprendizagem. A perceção de que têm oportunidade de escolher a forma como realizam as atividades e de que estas representam a sua vontade pessoal é fundamental para a autorregulação integradora.

Esta satisfação da necessidade de autonomia é o que permite ao aluno aceitar as metas de aprendizagem por seu valor e utilidade, tornando o ambiente de sala de aula essencialmente informativo e promotor de iniciativa. Este dado valida a escolha de ferramentas de reflexão e registo autónomo, que fomentaram a independência moral e intelectual do discente.

O Vínculo Social

A dimensão do vínculo ou relação (itens 2, 5, 8 e 11) apresentou uma consolidação vital para o sucesso da unidade didática. Na Ginástica Acrobática e na Dança, onde a cooperação e a segurança mútua são cruciais, sentir-se bem com os colegas e ter boas relações funciona como uma base.

Os resultados indicam que a manutenção desta cultura de comunidade escolar reduziu a ansiedade e permitiu aos alunos enfrentar tarefas físicas e sociais com maior confiança e predisposição. Quando o aluno se sente aceite, o seu ímpeto de exploração e envolvimento com a aprendizagem é potenciado, protegendo-o contra o stresse emocional da rejeição.

Conclusões

No contexto específico da Escola Básica de Rio Tinto, a caracterização inicial revelou uma turma heterogénea com 48% de alunos sedentários, o que me impôs o desafio de reverter tendências de inércia e desmotivação através de um clima de aula genuinamente informativo.

A implementação do PSI nas unidades de Ginástica Acrobática e Dança foi o motor desta transformação. Ao permitir que os alunos progredissem ao seu próprio ritmo, o PSI fomentou a necessidade de competência, resultando no "sentimento de eficiência" descrito por White (1975), onde a satisfação é inerente ao domínio gradual das tarefas. Do ponto de vista pessoal, esta estratégia exigiu que eu abdicasse de um estilo controlador para assumir o papel de facilitador, reconhecendo os sentimentos dos alunos e oferecendo escolhas reais que os tornassem a "origem" das suas próprias ações.

Complementarmente, os modelos de aprendizagem cooperativa e a estratégia de aula invertida (*flipped classroom*) foram essenciais para nutrir a necessidade de vínculo, criando a "base segura" indispensável para que os estudantes enfrentassem desafios técnicos com confiança. A aplicação do questionário BPNPES validou empiricamente este percurso: o dado mais impactante foi o salto qualitativo na categoria "Concordo Totalmente", que subiu de um acumulado de 48 para 71 respostas, indicando uma transição clara para a motivação intrínseca. Além disso, a queda das respostas negativas de 12% para apenas 5,6% demonstra que a intervenção conseguiu satisfazer as NPB, elevando o compromisso e o bem-estar dos alunos.

Este processo ajudou-me a crescer pessoalmente ao desenvolver uma identidade reflexiva e crítica, permitindo-me compreender que as emoções dos alunos, como a frustração e a alegria, são componentes fundamentais do ensino que devem ser trabalhadas de forma intencional através da literacia emocional.

Cresci ao perceber que a minha função como docente não é apenas transmitir técnicas, mas sim atuar como um facilitador da autodeterminação, munindo os

estudantes com ferramentas de autorregulação que garantam uma prática física consciente e duradoura para além do contexto escolar

Limitações do estudo

A realização deste projeto de investigação, embora tenha apresentado resultados quantitativos muito positivos na evolução da motivação dos alunos, encontrou diversas barreiras que devem ser analisadas com rigor científico e honestidade intelectual.

As principais limitações identificadas prendem-se com a natureza da amostra e o tempo de intervenção:

Embora o estudo tenha apresentado resultados quantitativos muito positivos na evolução da motivação dos alunos, encontrou diversas barreiras que devem ser analisadas com rigor científico e honestidade intelectual. O estudo revelou que o reduzido período de intervenção, constituiu barreira à profundidade necessária para um estudo focado exclusivamente na literacia emocional.

Se voltasse a realizar este estudo, a abordagem seria diferente desde o início. Teria focado imediatamente na reflexão sobre a ação da tarefa em vez de tentar abordar as emoções de forma abstrata. No entanto, foi precisamente este incidente inicial e a subsequente reflexão sobre a ação conforme proposto por Schön (1983), que permitiram o meu crescimento enquanto professor. As principais limitações identificadas prendem-se com a natureza da amostra e o tempo de intervenção:

- **Curto Espaço de Tempo:** O intervalo entre as duas aplicações do questionário BNPES (fevereiro a abril) poderá ser considerado curto para garantir que a mudança de uma motivação controlada para uma motivação intrínseca seja estrutural e duradoura.

- Subjetividade da Autorreportagem: Como em qualquer estudo baseado em questionários, existe o risco de os alunos responderem com base naquilo que acham que o professor espera ouvir, um fenómeno comum em meio escolar onde a "massificação" de questionários pode condicionar a atenção e a sinceridade.
- Aferição da Prática Extraescolar: Embora os níveis de satisfação das NPB tenham subido, o estudo não conseguiu medir de forma direta e objetiva o aumento real da prática de exercício físico fora da escola, baseando-se apenas na predisposição motivacional dos alunos.

Referências bibliográficas

- **Anton, J., & Col.** (1989). *Entrenamiento Deportivo en la Edad Escolar*. Málaga: Unisport.
- **Bailey, R.,** Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*.
- **Betti, I. C. R.** (1992). *O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente* (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, Campinas.
- **Betti, M.** (1991). Ensino de primeiro e segundo graus. Educação física para que? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), 282-287.
- **Bracht, V.** (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- **Bracht, V.** (1997). *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES.
- **Brandl, C. E. H.** (2003). A nova política para o ensino médio: Um estudo da educação física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(3), 71-86.
- **Brasil.** (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- **Chicati, K. C.** (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, 11(1), 97-105.
- **deCharms, R.** (1984). Motivation enhancement in educational settings. Em C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Research on motivation in education, student motivation* (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- **Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- **Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- **Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K.** (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Education Journal*.
- **Dewey, J.** (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- **Dyson, B., & Casey, A.** (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. London: Routledge.
- **FADEUP.** (2018). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- **Goleman, D.** (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- **Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E.** (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- **Hellison, D.** (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- **Kobal, M. C.** (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física* (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, Campinas.
- **Lovisolo, H.** (1995). *Educação física: A arte de mediação*. Rio de Janeiro: Sprint.
- **Marcellino, N. C.** (1989). *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus.

- **Martins Junior, J.** (1996). *A escola como centro de atividade física e de lazer – estudo sobre a prática esportiva continuada na comunidade* (Tese de Doutorado). UNESP, Marília.
- **Marzinek, A.** (2004). *A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física* (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- **Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- **Saarni, C.** (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- **Schön, D. A.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- **Simões, F., & Alarcão, M.** (2012). Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 383-392.
- **Snyders, G.** (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.
- **White, R. W.** (1975). Motivation reconsidered: The concept of competence. Em P. H. Mussem, J. J. Conger & J. Kagan (Orgs.), *Basic and contemporary issues in developmental psychology* (pp. 266-230). New York: Harper & Row.

Conclusão

A conclusão deste relatório de estágio representa o culminar de um percurso de profunda transformação pessoal e profissional, marcando a minha consolidação como professor de Educação Física conjugada com a minha identidade prévia de treinador. Ao longo desta experiência na Escola Básica de Rio Tinto, fui capaz de superar as hesitações e dificuldades iniciais, como o nervosismo da estreia e os desafios na gestão do tempo e da disciplina, através de uma postura de professor reflexivo que utiliza o "vaivém epistémico" para ajustar constantemente a prática à realidade do terreno.

A minha intervenção pedagógica fundamentou-se em modelos centrados no aluno, com especial destaque para o PSI e estratégias de aprendizagem cooperativa e sala de aula invertida, que foram essenciais para promover a autonomia, a autorregulação e o sentimento de competência dos alunos.

No entanto, a aplicação prática destes modelos trouxe desafios significativos, nomeadamente a gestão da acentuada heterogeneidade de ritmos de aprendizagem e a tendência para a indisciplina e distração nos momentos de maior autonomia. Percebi que os alunos, com tanta liberdade, distraíam-se mais, revelando que a autonomia concedida era frequentemente acompanhada por uma capacidade de concentração e um período de atenção muito curtos. Esta dispersão manifestava-se através de conversas paralelas e agitação motora, o que exigiu um esforço redobrado na gestão do clima de aula. Para contornar estas barreiras, adotei uma postura de supervisão ativa, otimizando a minha colocação no espaço para manter toda a turma sob o meu campo de visão e fornecendo feedback informativo constante. Além disso, recorri à elaboração de grupos estratégicos para separar alunos desestabilizadores, transformando a aula num espaço seguro e produtivo.

Relativamente ao estudo de investigação-ação, ancorado na TAD, permitiu-me compreender e demonstrar que a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo é o motor fundamental para elevar a motivação intrínseca e o sucesso motor. Os resultados quantitativos obtidos através do questionário BPNPES comprovaram uma evolução robusta no

compromisso da turma residente, evidenciando que, ao transformar a aula num espaço informativo onde o sucesso é tangível para todos, é possível combater a desmotivação e fomentar o empenho espontâneo. Ao ver os meus alunos assumirem o controlo das suas aprendizagens e celebrarem pequenas vitórias motoras, senti que cumpri a minha missão de facilitador da autodeterminação. Transformei a minha própria identidade docente e garantir que o exercício físico seja um hábito integrado na identidade de cada jovem.

Para além da lecionação, a minha integração na comunidade escolar através da participação em diversas atividades de complemento curricular, visitas de estudo e jornadas pedagógicas permitiu-me desenvolver competências críticas de liderança, gestão de recursos e ética profissional, reforçando o meu sentido de pertença e responsabilidade institucional. Esta vivência ensinou-me que o papel do professor transcende a mera instrução técnica, exigindo uma liderança empática e afetuosa capaz de guiar os jovens no seu desenvolvimento sócio emocional e integral.

A elaboração deste relatório de estágio não representou apenas uma tarefa de compilação documental, mas sim um processo profundo de reflexão-ação que me permitiu atribuir um significado às experiências vividas no Agrupamento de Escolas de Rio Tinto. Inspirado por autores como Dewey (1933), compreendi ao longo do ano que a reflexão é um ato intencional que transforma a prática em conhecimento, permitindo-me identificar falhas e celebrar sucessos com uma clareza que a mera execução técnica não alcançaria. Este exercício constante foi um grande motor do meu crescimento profissional e pessoal, pois obrigou-me a questionar repetidamente os meus métodos e posicionamentos perante a turma. No encerramento deste percurso, a reflexão consolidou-se como o elemento crucial para a construção da minha identidade docente, transformando desafios e obstáculos em oportunidades de amadurecimento e garantindo que o sucesso educativo esteja sempre ancorado na valorização do aluno.

Em suma, finalizo esta etapa com uma identidade docente consciente, alicerçada no rigor científico e na convicção de que a minha missão é dotar os

alunos de ferramentas para que a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, perdurem de forma autónoma para além do contexto escolar

Referências Bibliográficas

- **Alarcão, I. (2001).** Professor Investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B. P. (Ed.), *Cadernos de Formação de Professores*, N.º 1 (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- **Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005).** *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- **Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014).** Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14(S1A), 353-375.
- **Bento, J. O. (2003).** *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- **Betti, M. (1991).** Ensino de primeiro e segundo graus: Educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), 282–287.
- **Brito, C. (2024).** Como lidar com situações de Indisciplina nas aulas de Educação Física. *Kur'yt'yba Revista Mutidisciplinar de Educação e Ciência*, 15, 1-18.
- **Bunker, D., & Thorpe, R. (1982).** A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.
- **Carreiro da Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M., & Diniz, J. A. (1996).** *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- **Coutinho, P., Sardinha, M., Estriga, L., & Mesquita, I. (2016).** Formação de treinadores no contexto académico: relação entre as perspetivas de ensino e as abordagens de aprendizagem. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 189-217). Porto: Centro de investigação, formação, inovação e intervenção em desporto.

- **deCharms, R. (1984).** Motivation enhancement in educational settings. In C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Research on motivation in education, student motivation* (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- **Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985).** *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlim: Springer Science & Business Media.
- **Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000).** The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- **Dewey, J. (1933).** *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- **Dyson, B., & Casey, A. (2016).** *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. London: Routledge.
- **Estriga, L., & Moreira, I. (2014).** *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar a Aprender*. Porto: Editora FADEUP.
- **Federação Portuguesa de Atletismo (2012).** *Atletismo: Dossier do Professor*. Consult. 13 Jul. 2024.
- **Fernandes, D. (2021).** *Avaliação Formativa: Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Maia: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- **Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994).** Avaliação criterial/Avaliação normativa. In D. Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Folha A/4). Lisboa: IIE.
- **Figueiredo, A. (2022).** *Efeitos da aplicação de um modelo híbrido baseado no MED e no TGfU, na leção de uma Unidade Didática de*

Andebol, em alunos do Ensino Secundário (Relatório de Estágio).

Universidade da Beira Interior, Covilhã.

- **Goleman, D. (1995).** *Inteligência emocional*. Bantam Books.
- **Granja, A. (2015).** *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- **Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004).** O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- **Hellison, D. (1995).** *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- **Kobal, M. C. (1996).** *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- **Marzinek, A. (2004).** *A Motivação de Adolescentes nas Aulas de Educação Física* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- **Matos, B. F., & Ribeiro, C. (2015).** Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento de alunos em centros escolares. *Gestão e Desenvolvimento*, 23(1), 169-191.
- **Melo, A. (2019).** *O ensino da responsabilidade na Educação Física e em outras áreas de conteúdo* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação, Coimbra.
- **Mesquita, E. (2011).** *Competências do Professor, Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- **Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015).** Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção,

metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares, *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.

- **Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021).** *Plano Nacional de Formação de Treinadores: Manuais de Formação – Grau I*. Lisboa: IPDJ.
- **Mesquita, I., & Graça, A. (2015).** Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (3.^a ed., pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- **Ministério da Educação (2012).** *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Diário da República n.º 129/2012, Série I, 3476-3491.
- **Ministério da Educação (2018).** *Despacho n.º 944-A/2018, de 19 de julho*. Diário da República, 2.^a série, N.º 138.
- **Pais, A. (2012).** Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II*, 37-52.
- **Pereira, A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013).** Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- **Ponte, J. P., Quaresma, M., & Pereira, J. (2015).** É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, 133, 26-35.
- **Presidência do Conselho de Ministros (2018).** *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, Série I, 2918-2928.
- **Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1995).** O feedback pedagógico: análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas*. A Coruña: Universidade, 735-747.

- **Rego, A. (2014).** *O Professor como Educador* (Relatório de Estágio). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- **Rolim, R., & Garcia, R. (2013).** *Colorir o Atletismo – Desafios: O Atletismo em idades púberes, pós-púberes* (Vol. 2). Porto: Editora FADEUP.
- **Rosado, A., & Mesquita, I. (2011).** Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- **Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000).** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- **Schön, D. A. (1983).** *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- **Siedentop, D. (1994).** *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- **Simões, F., & Alarcão, M. (2011).** Satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. *Psico-USF*, 16(3), 265–273.
- **Tyler, R. W. (1949).** *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- **Vickers, J. (1990).** *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- **White, R. W. (1975).** Motivation reconsidered: The concept of competence. In P. H. Mussem, J. J. Conger, & J. Kagan (Orgs.), *Basic and contemporary issues in developmental psychology*. New York: Harper & Row.

Anexos

Anexo I – Questionário BNPES

BNPES: Basic Psychological Needs in Physical Education Scale

(Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física)

Neste questionário, pedimos que nos indiques as tuas experiências em relação às tuas aulas de Educação Física. Uma vez que não existem respostas certas ou erradas, pedimos que sejas o mais sincero possível. As tuas respostas serão confidenciais e em momento algum serão transmitidas a outras pessoas.

Por favor, lê cuidadosamente o questionário e considerando os níveis indicados: 1- “Discordo Totalmente”; 2- “Discordo”; 3- “Não Concordo, Nem Discordo”; 4- “Concordo”; 5- “Concordo Totalmente”, responde às seguintes afirmações, colocando um círculo em redor do número que melhor reflete o teu grau de concordância acerca da mesma.

Na disciplina de Educação Física, geralmente...

- 1) ...sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens
- 2) ...sinto-me bem com os colegas da minha turma
- 3) ...a forma como faço as actividades está de acordo com as minhas escolhas
- 4) ...sinto que realizo com sucesso as actividades da aula
- 5) ...tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma
- 6) ...sinto que faço as actividades da forma que eu quero
- 7) ...sinto que faço muito bem as actividades
- 8) ...sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma
- 9) ...as actividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer
- 10) ...sou capaz de cumprir com as exigências das actividades da aula
- 11) ...tenho uma boa relação com os meus colegas da turma
- 12) ...sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as actividades

Anexo II- Grelha de Avaliação Diagnóstica de Badminton

Tabela 1 Tabela de Avaliação diagnóstica de Badminton

Avaliação Diagnóstica - Badminton								
Nº	Nome	Pega da raquete	Posição base	Serviço curto	Serviço longo	Deslocamentos	Total	Classif Final
		20%	20%	20%	20%	20%	100%	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
Total		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	
1 - Não executa 2 - Executa com muita dificuldade 3 - Executa 4 -Executa Bem 5 - Executa Muito Bem								

Anexo III- Grelha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol

Tabela 2 Tabela de Avaliação Diagnóstica de voleibol

Avaliação Diagnóstica de Voleibol																			
	Aluno																		
	Critérios																		
Ação técnica	Deslocamentos																		
	Passe																		
	Manchete																		
	Serviço por baixo																		
	Recepção ao serviço																		
Ação Tática	Jogo 2x2	Comunicação																	
		Avançar à rede																	
	Jogo 3x3	Comunicação																	
		Avançar à rede																	

