



Relatório do Estágio Profissional

Caminhos de Formação de um Professor

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

Orientador: Professor Ramiro José Rolim Marques

Diogo Gabriel Fernandes Caçador

Porto, 2026

Ficha de Catalogação

Caçador, D. (2026). Caminhos de Formação de um Professor. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Estágio Profissional, Educação Física, Prática Pedagógica, Desenvolvimento Integral, Avaliação da Aprendizagem, Autoestima, Planeamento, Relação Pedagógica.

Agradecimentos

Aos meus pais e às minhas irmãs, deixo um agradecimento profundo por terem sido sempre a minha base e o meu porto seguro. O apoio incondicional, a confiança e a força que me transmitiram ao longo de todo este percurso foram determinantes para que chegasse até aqui.

Ao meu melhor amigo, João Pimenta, agradeço por caminhar ao meu lado desde os 12 anos, partilhando comigo etapas, desafios e conquistas. Ter alguém que cresceu comigo e percorreu o mesmo curso tornou esta jornada mais leve e mais significativa.

À minha namorada, Catarina, agradeço pela paciência, compreensão e apoio emocional que me ofereceu em todos os momentos. A sua presença foi essencial para manter o equilíbrio, a motivação e a serenidade nos períodos mais exigentes deste percurso. Agradeço-lhe por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava.

Ao meu núcleo de estágio, João, Carlos e André, deixo um agradecimento especial pela entajuda, pela partilha de ideias e pela amizade que se foi construindo ao longo do ano. Agradeço também à Carolina, tradutora de Língua Gestual Portuguesa, pela sua disponibilidade, profissionalismo e contributo para um ambiente inclusivo.

À professora cooperante, Anabela Lopes, agradeço pela orientação próxima, pelos conselhos práticos e pela confiança que depositou no meu trabalho. A sua experiência e sensibilidade pedagógica foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto professor.

Ao professor orientador, Ramiro Rolim, agradeço pela orientação, pelas reflexões que me ajudaram a construir e pelo acompanhamento ao longo de todo o processo.

Índice Geral

1- Introdução.....	1
2- Enquadramento Pessoal	3
2.1 – Apresentação	3
2.2 – Expectativas Iniciais e Motivações em Relação ao Estágio.....	5
3 - Enquadramento Institucional.....	7
3.1 – A Escola Cooperante.....	7
3.3 – Caracterização da Turma.....	11
4.1 – Conceção	12
4.1.1 – A importância da EF no contexto atual.....	12
4.1.2 – Ser Professor de Educação Física.....	14
4.2 – Planeamento e Realização.....	16
4.2.1 – Planeamento Anual	16
4.2.2 – Unidades Didáticas	18
4.2.3 – Plano de Aula.....	20
4.3 Modelos de Ensino (MID e MED)	21
4.3.1 Modelo de Instrução Direta (MID)	21
4.3.2 Modelo da Educação Desportiva (MED)	22
4.3.3 – Articulação entre o MID e o MED na prática pedagógica.....	24
4.4 – Avaliação	25
4.4.1 – Avaliação Diagnóstica	26
4.4.2 – Avaliação Formativa.....	28
4.4.3 – Avaliação Sumativa.....	29
5 - Área 2 – Participação na Escola e Comunidade	30
5.1 – Experiências Noutros Ciclos de Ensino	30
5.2 - A Escola como Comunidade Educativa.....	32
5.3 – A Participação em Projetos e no Desporto Escolar.....	33
5.4 – A Cooperação com o Diretor de Turma e a Equipa Pedagógica.....	35
5.5 – Dimensão Ética e Relacional da Docência.....	37

6 – Área 3 – Desenvolvimento Profissional	39
6.1 – Projeto de Estudo	39
6.1.1-Resumo.....	39
6.1.2 – Abstract.....	41
6.1.3 – Introdução Projeto de Estudo	43
6.1.4 – Metodologia.....	45
6.2 – Apresentação dos Resultados e a sua Análise.....	49
6.2.1 – RSES	49
6.2.2 – Diário de Sentimentos	56
6.2.3 – Grelha da Participação	59
6.2.4 – Observações de Aula.....	61
6.3 – Discussão do Projeto de Estudo	64
6.4 – Conclusão do Projeto de Estudo.....	68
6.5 – Bibliografia do Estudo.....	70
7 – Síntese Final e Conclusões	72
7.1 – Reflexão sobre o Percurso Formativo.....	72
7.2 – A Formação Contínua e o Compromisso Ético.....	74
7.3 – O Significado do Estágio	76
8 – Bibliografia	78
9 - Anexos	IX

Resumo

O presente relatório descreve o percurso desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu na Escola Secundária D. Maria II, em Braga, entre setembro de 2025 e junho de 2026, proporcionando um contacto direto com a realidade educativa e permitindo a articulação entre conhecimentos adquiridos na formação inicial e as exigências concretas da prática docente. Ao longo deste período, tive oportunidade de intervir em diferentes dimensões da profissão, desde a conceção, planeamento e realização das aulas até à avaliação das aprendizagens, sempre numa lógica de reflexão contínua e ajustamento às necessidades dos alunos. A gestão da turma, marcada por diversidade de perfis, níveis de competência motora distintos e situações particulares de saúde e ansiedade, exigiu uma intervenção pedagógica diferenciada, sensível e orientada para a inclusão. A relação pedagógica assumiu um papel central, constituindo-se como elemento estruturante para o envolvimento dos alunos, para a criação de um clima de confiança e para a promoção de aprendizagens significativas. O relatório integra ainda o enquadramento institucional, a caracterização do núcleo de estágio e a descrição das dinâmicas colaborativas que marcaram este percurso, evidenciando a importância do trabalho conjunto, da partilha de práticas e da supervisão orientada. No âmbito do desenvolvimento profissional, é apresentado o projeto de estudo realizado, centrado na compreensão das dinâmicas emocionais dos alunos e na forma como estas influenciam o seu envolvimento e bem-estar nas aulas de Educação Física. A experiência de estágio revelou-se profundamente formativa, permitindo consolidar competências pedagógicas, reforçar a capacidade de análise crítica e aprofundar a compreensão do papel do professor enquanto agente de desenvolvimento integral dos alunos. Este relatório reflete, assim, um percurso de crescimento pessoal e profissional, marcado por desafios, aprendizagens e pela construção progressiva de uma identidade docente consciente, responsável e comprometida com a qualidade educativa.

Palavras-chave: Estágio Profissional, Educação Física, Prática Pedagógica, Desenvolvimento Integral, Avaliação da Aprendizagem, Autoestima, Planeamento, Relação Pedagógica.

Abstract

This report presents the professional internship carried out within the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The internship took place at Escola Secundária D. Maria II, in Braga, between September 2025 and June 2026, providing direct contact with the educational context and enabling the articulation between theoretical knowledge acquired during initial training and the practical demands of teaching. Throughout this period, I had the opportunity to intervene in different dimensions of the teaching profession, from lesson design, planning and implementation to the assessment of student learning, always through a process of continuous reflection and adaptation to the needs of the class. Managing a heterogeneous group, marked by diverse profiles, varying levels of motor competence, and specific health and emotional conditions, required a differentiated, inclusive, and sensitive pedagogical approach. The pedagogical relationship played a central role, becoming a key element for student engagement, the creation of a positive learning environment, and the promotion of meaningful learning experiences. The report also includes the institutional framework, the characterization of the internship group, and the collaborative dynamics that shaped this journey, highlighting the importance of teamwork, shared practices, and guided supervision. Within the scope of professional development, a study project is presented, focusing on understanding students' emotional dynamics and how these influence their engagement and well-being in Physical Education classes.

Keywords: Professional Internship, Physical Education, Pedagogical Practice, Holistic Development, Learning Assessment, Self-Esteem, Planning, Pedagogical Relationship

Lista de Abreviaturas

DGE – Direção-Geral da Educação

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ME – Ministério da Educação

MID – Modelo Instrução Direta

MED – Modelo Educação Desportiva

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RSES – Rosenberg Self-Esteem Scale

UD – Unidade Didática

1- Introdução

No âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do 2º Ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi realizado o seguinte documento, designado de Relatório de Estágio, tendo como objetivo a obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Relativamente ao meu período de estágio que decorreu na Escola Secundária Dona Maria II, em Braga entre 15 de setembro de 2025 e 9 de junho de 2026. Durante todo este meu percurso, tive oportunidade de experienciar e vivenciar alguns dos desafios e tranquilidades a que um professor de Educação Física está sujeito. Ao longo de todo o ano letivo, tive a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências. É de salientar o importante papel que a professora orientadora e os meus colegas do núcleo de estágio tiveram no meu percurso formativo.

Neste período, foi notório o impacto que o papel de professor exerceu na minha vida, quer a nível profissional e pessoal, contribuindo de certa forma para o meu desenvolvimento enquanto ser humano. Esta profissão vai muito para além daquilo que é a transmissão de conhecimentos, ela exige de nós competências que nos permitam influenciar e auxiliar os nossos alunos no seu desenvolvimento como cidadãos. Assim o professor desempenha um papel central e influente no percurso dos alunos, uma vez que existe uma transmissão de valores e modos de estar que fazem parte da sua própria identidade, algo que acontece de forma natural, pela relação pedagógica que desenvolve com eles.

Posto isto, é válido afirmar que o estágio profissional é uma etapa fundamental na formação dos professores, visto que possibilita uma transição da teoria para a prática, assumindo-se como um espaço onde os futuros docentes articulam o conhecimento académico com as exigências reais do contexto educativo.

Em suma, o presente documento tem por finalidade relatar aquela que foi a minha experiência enquanto professor de Educação Física. Deste modo, o relatório encontra-se estruturado da seguinte forma: Introdução, Enquadramento Pessoal e Institucional, Organização e Gestão do Ensino que se encontra

dividido da seguinte forma (concepção, planeamento, realização e avaliação), Participação na Escola e Comunidade, onde apresento as atividades em que participei ao longo do ano letivo, o Desenvolvimento Profissional que expõe o projeto de estudo que desenvolvi e por último uma Síntese Final.

2- Enquadramento Pessoal

2.1 – Apresentação

Eu sou o Diogo Gabriel Fernandes Caçador, residente em Ponte de Lima, nascido em 16/07/2002. Sou licenciado em Desporto e Lazer pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo. (IPVC-ESDL).

Desde criança, o movimento e o desporto fizeram parte da minha identidade. Cresci a valorizar o jogo e tudo o que nele estava envolvido, assim como o convívio e a energia, e foi através dessas experiências que comecei a construir a relação que hoje tenho com a Educação Física. O meu percurso, teve o seu ponto de partida no Agrupamento de Escolas de Arcozelo, onde frequentei o meu 2º/3º ciclo, juntamente com o meu secundário, onde frequentei o curso de Ciências e Tecnologias. Foi neste contexto que a disciplina de Educação Física ganhou um significado especial para mim, muito devido à influência de um professor que marcou o meu percurso e cuja amizade se mantém até aos dias de hoje. A forma como transmitia os seus conhecimentos e principalmente a proximidade que estabelecia com os alunos foram determinantes na minha escolha profissional.

Como já referi, concluí a licenciatura em Desporto e Lazer, sendo este um período de extrema importância que me permitiu aprofundar conhecimentos sobre o corpo, o movimento e a pedagogia do desporto. Durante esses três anos, tive a oportunidade de experimentar modalidades que não imaginava praticar, como parapente, mergulho e surf. Esta última tornou-se uma prática que mantenho sempre que tenho oportunidade, não só pelo seu desafio técnico, mas também pela ligação emocional que tenho com o mar.

O futebol, no entanto, foi a modalidade que mais me marcou, uma vez que pratiquei futebol federado dos 8 aos 18 anos, um percurso interrompido pela pandemia, mas que deixou em mim valores fundamentais como a responsabilidade, o espírito de equipa e resiliência. Para além da prática, o futebol continua presente na minha vida, através de idas ao estádio, que representam para mim muito mais do que assistir a um jogo. São momentos de convívio, emoção e partilha com amigos, onde o desporto se torna num espaço de confraternização e de construção de memórias.

Estas experiências moldaram a forma como vejo o desporto e a Educação Física, como espaços de relação, inclusão, expressão e crescimento.

2.2 – Expectativas Iniciais e Motivações em Relação ao Estágio

Numa fase inicial do estágio pedagógico, trazia comigo um certo conjunto de expectativas, motivações e inquietações que refletiam o momento de transição entre ser estudante e tornar-me um professor. Olhei para este estágio sempre como um momento único de desenvolvimento, não apenas técnico e pedagógico, mas também pessoal. Acreditava que seria um período exigente, marcado por inúmeros desafios, mas também por aprendizagens profundas que iriam moldar a minha identidade profissional. Um marco relevante, foi numa fase inicial quando soube da minha colocação no Dona Maria II, em que fiquei contente devido ao facto de ser uma das escolas mais próximas da minha região e também devido a conhecer já de anos anteriores dois dos meus colegas do núcleo de estágio o que me levou a presumir que iria ser um bom grupo de estágio. Assim logo após a primeira reunião e ter conhecido a professora cooperante e os restantes colegas do núcleo, fiquei logo com uma boa impressão deste núcleo de estágio, onde todos se mostraram sensibilizados para cooperar e auxiliar em todas as tarefas. Por último, o que mais me despertou as expectativas foi conhecer os alunos da turma que me foi atribuída. Apesar de já ter algum contacto com jovens atletas ao longo da minha carreira profissional, senti que o contexto escolar seria bastante diferente, o que despertou em mim algum nervosismo e preocupação. Também devido a se tratar de um 11º ano, enquadrando-se na faixa etária da adolescência, onde se situa um período de mudanças físicas, intelectuais e emocionais. Após ter conhecido a turma, fiquei mais tranquilo, uma vez que os alunos demonstraram ter um bom comportamento e uma maturidade acima do expectável.

A minha principal motivação para entrar neste desafio que é o estágio surgiu da relação forte que sempre tive com o desporto e com a Educação Física. Desde cedo, vivi o movimento como um espaço de liberdade e convivência e foi através dessa ligação que decidi querer estar ao lado de quem proporciona essas experiências aos outros. Desde a influencia positiva que tive de professores ao longo de todo o meu período escolar e principalmente do professor que criou e reforçou em mim o desejo de ser um professor capaz de inspirar, orientar e criar ambientes de aprendizagem significativos. Ao iniciar o estágio, estava consciente de que iria enfrentar desafios sobretudo na gestão de

comportamentos, na criação de rotinas e na capacidade de manter os alunos envolvidos. No entanto, encarava esses desafios como oportunidades de desenvolvimento de competências, como a versatilidade que considero essenciais na profissão docente. Acima de tudo, a possibilidade de fazer a diferença no cotidiano dos alunos eram para mim um dos grandes fatores motivacionais. Ambicionava ser um professor capaz de equilibrar exigência e empatia, promovendo um ambiente onde todos se sentissem valorizados e capazes de progredir.

Em suma, entre expectativas, receios e entusiasmo, iniciei este estágio com a convicção de que seria um período transformador.

3 - Enquadramento Institucional

3.1 – A Escola Cooperante

O estágio pedagógico decorreu no Agrupamento de Escolas D. Maria II, situado na cidade de Braga, distrito de Braga. Trata-se de um agrupamento de ensino público, constituído oficialmente em janeiro de 2013, cuja escola-sede é a Escola Secundária D. Maria II, integrando ainda diversos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico distribuídos pela área envolvente. O Agrupamento abrange diferentes níveis, de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, assegurando uma oferta educativa diversificada. Na escola-sede são lecionados cursos científico-humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconômicas e Línguas e Humanidades, entre outras ofertas formativas previstas no Projeto Educativo. Esta pluralidade de percursos contribui para um contexto escolar heterogéneo, marcado por diferentes perfis, interesses e expectativas dos alunos, refletindo também a diversidade sociocultural característica da cidade de Braga.

Localizada numa zona central e dinâmica da cidade, a escola beneficia de uma envolvente urbana composta por comércio, serviços e espaços de lazer, encontrando-se integrada na comunidade ativa e diversificada. Esta inserção territorial influencia naturalmente a vivência escolar e o quotidiano educativo, promovendo contacto com diferentes realidades sociais. No que se refere às condições materiais, a escola-sede dispõe de infraestruturas adequadas à lecionação da disciplina de Educação Física, nomeadamente dois pavilhões gimnodesportivos, um ginásio destinado sobretudo à prática da ginástica e um campo exterior polivalente. Existe ainda um espaço de recreio que pode ser utilizado em situações pontuais, designadamente quando as condições meteorológicas impedem a utilização do campo exterior ou quando os restantes espaços se encontram ocupados. Esta diversidade de instalações possibilita a abordagem de várias modalidades, como futsal, basquetebol, voleibol, andebol, badminton, ginástica e, em contexto mais adaptado, atletismo.

Os pavilhões encontram-se equipados com tabelas de basquetebol, balizas e estruturas para montagem de redes de voleibol, marcações para badminton e balneários de apoio, dispondo ainda de arrecadação para o material específico da disciplina. O Ginásio está apetrechado com equipamentos próprios para a

prática da ginástica, como minitrampolim, trampolim de Reuther, colchões e tapetes. O material desportivo disponível permite assegurar o desenvolvimento das diferentes unidades didáticas previstas na planificação anual, ainda que a sua gestão exija organização e articulação entre docentes. Paralelamente no âmbito do Desporto Escolar, o Agrupamento oferece aos alunos a possibilidade de participação em modalidades como andebol, badminton, desporto adaptado, BTT, natação, voleibol e xadrez, promovendo a prática desportiva para além do contexto curricular.

Apesar das boas condições materiais, a elevada taxa de ocupação dos espaços, comum em escolas urbanas com grande número de turmas, exigiu uma gestão rigorosa do tempo e dos recursos. A necessidade de partilha constante dos pavilhões condicionou a planificação das unidades didáticas, obrigando a adaptações frequentes, sobretudo em modalidades que requerem espaço amplo ou material específico. Esta realidade reforçou a importância da flexibilidade pedagógica e da capacidade de reajustar estratégias em função das condições reais de ensino. A diversidade sociocultural dos alunos, característica do agrupamento, traduziu-se em níveis distintos de motivação, competências motoras e envolvimento nas aulas. Esta heterogeneidade obrigou a uma abordagem diferenciada, com tarefas escalonadas, feedback individualizado e estratégias de gestão de comportamento ajustadas às necessidades de cada grupo. Assim, o contexto não foi apenas um cenário, mas um elemento ativo que moldou as decisões pedagógicas ao longo do ano.

A turma com a qual desenvolvi a maior parte da intervenção apresentava perfis muito distintos, alunos com elevada competência motora e forte envolvimento coexistiam com outros que revelavam dificuldades técnicas, baixa confiança e, nalguns casos, ansiedade associada à prática física. Estas características influenciaram diretamente as opções metodológicas adotadas. O recurso ao Modelo de Instrução Direta (MID) foi particularmente útil em momentos em que exigiam estrutura, clareza e segurança, sobretudo em modalidades de maior complexidade técnica. Já o Modelo de Educação Desportiva (MED) permitiu promover responsabilidade, cooperação e autonomia, atendendo à necessidade de desenvolver competências sociais e de reforçar o sentimento de pertença na turma. A gestão do clima de aula, a organização dos grupos, a seleção das

tarefas e a forma de feedback foram sempre condicionadas pelas dinâmicas internas da turma e pelas características individuais dos alunos. Assim, o contexto escolar e o perfil da turma não foram apenas descritos, mas constituíram elementos determinantes na construção da prática pedagógica.

O Agrupamento de Escolas D. Maria II proporcionou um contexto educativo exigente, diversificado e formativo. As condições materiais, a organização institucional e as características da comunidade escolar influenciaram de forma direta as decisões pedagógicas tomadas ao longo do estágio. Este capítulo evidencia, assim, não apenas a descrição da escola cooperante, mas a forma como o contexto condicionou, orientou e enriqueceu a intervenção desenvolvida.

3.2 – Caracterização do Núcleo de Estágio

O meu núcleo de estágio, foi sem dúvida um dos elementos mais marcantes e enriquecedores de todo o percurso. Logo numa fase inicial senti-me integrado num grupo coeso, disponível e comprometido com o crescimento coletivo. Dia após dia de trabalho com os meus colegas de estágio permitiu-me perceber a importância da colaboração na profissão docente. Tive a sensação de que entre nós, se desenvolveu rapidamente um ambiente de confiança e entreajuda. As reuniões informais no fim de cada aula, eram essenciais para refletirmos sobre o que tinha corrido bem, e o que necessitava ser ajustado e estratégias para melhorar. Por vezes, uma pequena conversa de 5 minutos era suficiente para clarificar uma dúvida, reformular uma tarefa ou encontrar uma estratégia mais precisa. E foi através desta partilha, que me ajudou a perceber que diferentes perspetivas enriquecem sempre a intervenção pedagógica.

A professora cooperante, Anabela Lopes, teve um papel fundamental nesta dinâmica. Logo no primeiro dia, mostrou-se acessível e genuinamente interessada no nosso desenvolvimento. Uma postura acolhedora, mas simultaneamente exigente, foi assim que criou um ambiente onde cada um de nós se sentisse à vontade para perguntar, experimentar e errar, sabendo que do lado da professora existiria um apoio construtivo. Também a sua experiência e sensibilidade pedagógica foram essenciais no nosso crescimento. As conversas formais e informais, ajudaram-me a compreender melhor qual é a realidade de uma escola, a importância que tem a nossa relação com os alunos e a necessidade de manter uma postura profissional equilibrada entre a empatia e a autoridade.

Em síntese, o núcleo de estágio mostrou-se um espaço de aprendizagem colaborativa, onde o apoio mútuo, diálogo e a partilha se tornaram pilares do nosso desenvolvimento.

3.3 – Caracterização da Turma

A turma com a qual desenvolvi o meu estágio correspondeu ao 11º no ano letivo de 2025/2026, sendo esta uma turma composta por 19 alunos, maioritariamente com idades entre os 16 e 17 existindo apenas uma exceção de um aluno maior de idade com 18 anos. Grande parte dos estudantes provinha da própria escola, o que contribui para um grupo relativamente estável, com algumas relações já consolidadas entre si. Este fator refletiu-se no clima geral da turma, caracterizado pela proximidade, cumplicidade que, de certa forma, em alguns momentos acabou por facilitar a dinâmica das aulas.

No que diz respeito ao contexto sociofamiliar, a maioria dos encarregados de educação possui habilitações ao nível do ensino secundário ou superior, desempenhando inúmeras profissões desde áreas técnicas e administrativas até funções mais especializadas. Porém, existem também casos de famílias com níveis de escolaridade mais baixos ou situações de desemprego, o que reforça a heterogeneidade do grupo.

A nível da saúde, surgiram situações relevantes para a prática de Educação Física como é o caso de uma aluna que apresenta episódios de desmaios, exigindo vigilância acrescida, ainda que esta aluna tivesse atestado médico, o que a impedia de realizar aula prática. Outra aluna apresentava sintomas de ansiedade e fobia escolar, o que implicou uma abordagem mais sensível, garantindo que se sentia segura e integrada. Assim como o aluno anterior, também este se fazia acompanhar de um atestado médico que justificava a não realização da aula prática. Estas duas situações mostram como é importante conhecer profundamente os alunos para conseguirmos ajustar a intervenção pedagógica às suas necessidades.

Em termos de motivação para a disciplina, a turma revelou um interesse globalmente positivo. Uma vez que a maioria participa com empenho e demonstra gosto pela prática, embora como é normal existam diferenças individuais ao nível de competência motora. Esta heterogeneidade exigiu da minha parte uma maior atenção à diferenciação pedagógica, de modo a promover oportunidades de sucesso a todos os alunos.

4 – Área 1 – Organização e gestão do ensino

4.1 – Conceção

4.1.1 – A importância da EF no contexto atual

Nos dias de hoje a educação física assume um papel particularmente relevante no sistema educativo português, não apenas enquanto disciplina curricular obrigatória, mas sim como área formativa e de desenvolvimento integral dos alunos. Durante todo o meu percurso na FADEUP, fui consolidando a ideia de que a educação física é muito mais do que a dimensão motora, visto que se integra num projeto educativo que visa promover competências fundamentais definida no (D.-G. d. Educação, 2017), tais como, a autonomia, o pensamento crítico, a responsabilidade, o bem-estar e a capacidade de relacionamento interpessoal. Este ponto de vista é revigorado pelas orientações internacionais da (UNESCO, 2015) ,que reconhecem a educação física como um direito imprescindível, sublinhando a necessidade de proporcionar experiências motoras diversificadas, inclusivas e significativas.

No contexto atual, em que vivemos uma era do aumento do sedentarismo devido à dependência tecnológica e por níveis extremamente baixos de atividade física entre os jovens, esta disciplina assume um carácter de responsabilidade acrescido. Durante o meu estágio, foi perceptível que para muitos alunos, a escola representa o único momento dedicado ao exercício físico estruturado. Como refere (Gaya, 2008), a educação física tem hoje uma responsabilidade fulcral na promoção da saúde, na prevenção de comportamentos de risco e na construção de estilos de vida ativos. Esta realidade foi notória na minha turma, onde alguns alunos demonstravam hábitos sedentários, dificuldades de coordenação ou uma autonomia reduzida a nível da prática física fora do contexto escolar.

Deste modo, procurei que as minhas aulas fossem mais do que simples momentos destinados à prática motora. Desejei que promovesse oportunidades de aprendizagem sobre o corpo, a saúde e o bem-estar, desenvolvendo desta forma a literacia física e a literacia em saúde, de modo que os alunos tomem decisões mais conscientes ao longo da vida. Exemplos de alguns destes momentos foram as aulas teóricas que lecionei como “Atividade Física e Exercício Físico” ou “Alimentação e Estilos de vida Saudáveis”, que me permitiu

reforçar esta dimensão educativa, articulando os conhecimentos científicos com a realidade dos alunos e evidenciando o papel central da educação física na formação de um cidadão informado, crítico e capaz de adotar um estilo de vida saudável.

4.1.2 – Ser Professor de Educação Física

Ser professor de educação física exige muito mais do que orientar a prática motora dos alunos. Durante este meu percurso, percebi que a profissão de docente implica uma intervenção educativa ampla, capaz de integrar dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais. A infância e a adolescência são fases decisivas para a construção de hábitos de atividade física que podem perdurar ao longo da vida adulta, como é referido por Lopes & Maia (2004) , e é por meio dessas fases que o professor de EF assume um papel determinante no desenvolvimento de uma educação motora, social e cultural sólida.

A docência em Educação Física exige, em primeiro lugar uma análise atenta do contexto escolar. A estrutura física da escola, como os recursos disponíveis e, sobretudo, as características socioculturais dos alunos, influenciam diretamente o seu envolvimento e desempenho. Tal como Gomes (1987) e Formosinho (1987) reforçam, que fatores como o ambiente familiar, o apoio parental, as rotinas do quotidiano ou o capital cultural, condicionam de certa forma a motivação e capacidade de aprendizagem. Ao longo do meu estágio, experienciei algumas destas situações uma vez que, tive alunos com níveis muito desiguais de competência motora, alunos com ansiedade, episódios de desmaios, entre outros que demonstram a pouca autonomia na prática física. Perante estes desafios, procurei adaptar tarefas, criar alternativas, de forma a garantir que todos alunos tinham experiências reais e participativas, articulando com a perspetiva inclusiva defendida por Bento (2006).

Um dos elementos centrais na minha intervenção foi a relação pedagógica que estabeleci com os alunos, algo que considero fulcral na profissão docente. Isto é, a forma como o professor comunica, organiza e estrutura as aprendizagens influencia diretamente a motivação dos alunos, assim como defendem Silva & Navarro (2012). Desde a primeira aula, procurei criar um clima de confiança, proximidade e respeito, de forma a envolver os alunos ativamente nas atividades. Através da participação e do questionamento. Aplicação de uma linguagem técnica ajustada, o feedback constante e uma especial atenção ao empenho individual foram algumas das estratégias que utilizei para construir uma relação pedagógica sólida e aprendizagens mais significativas, em linha com o que Robinson (2022) identifica, em que relações positivas entre professor e aluno

aumentam a motivação, o envolvimento e seu desempenho. Recordo-me inclusive de uma situação que aconteceu com uma aluna já na parte final da aula em que acabou por ter um pequeno desmaio e tive de tomar as medidas necessárias de acordo com a situação. Dirigi a aluna para o posto médico onde foram tomadas as avaliações necessárias. Já numa fase final em que a aluna se encontrava dentro da normalidade acabou por ter uma conversa comigo em que manifestou estar a sentir alguns problemas a nível de ansiedade, e eu reforcei a importância de ela conversar com os pais e ser acompanhada por um médico. Este momento acabou por reforçar a minha convicção de que o professor de Educação Física é acima de tudo, uma presença significativa na vida dos jovens, podendo influenciar o seu percurso pessoal e escolar.

Ser um professor de Educação física também implica assumir o papel formativo. E é através desta disciplina que se constitui um espaço privilegiado para a transmissão de valores, o desenvolvimento da autonomia, da resiliência, da cooperação e da capacidade de lidar com o sucesso e o fracasso. Como defende Rink (2014), o ensino da educação física deve promover não só competências motoras, mas igualmente atitudes que auxiliem no desenvolvimento global do aluno. Hellison (2011) sublinha que a prática pedagógica em EF deve fomentar a responsabilidade pessoal e social, vivenciando momentos onde os alunos aprendam a respeitar os outros, tomar decisões conscientes e refletir sobre os seus comportamentos.

Por fim, a literacia física foi um dos conceitos estruturantes da minha prática. Inspirado por Whitehead (2010) e por Maia & Lopes (2007), procurei desenvolver um ambiente onde os alunos pudessem desenvolver a sua motivação, confiança, competência e o seu conhecimento de forma a fomentar uma relação positiva com o movimento para o resto da vida.

Em suma, ser professor de EF revelou-se por completo um exercício exigente, complexo e profundamente humano. Aliando-me à ideia de que é muito mais do que ensinar habilidades técnicas ou táticas, mas também formar pessoas de forma a promover o movimento, a desenvolver valores, a orientar a sua prática física, mas principalmente inspirar os alunos a seguir trajetórias de vida mais ativas e saudáveis.

4.2 – Planeamento e Realização

4.2.1 – Planeamento Anual

O planeamento anual constituiu o primeiro nível de organização da minha intervenção pedagógica e revelou-se um procedimento dinâmico, reflexivo e constantemente sujeito a reajustes. Assim como defendem Rink (2010) e Schön (1983), o planeamento não deve ser entendido como um documento fechado, mas sim como um ciclo permanente de análise, ação e reflexão. Durante o estágio percebi que cada decisão tomada precisava ir ao encontro da realidade da turma, das suas dificuldades, ritmos e respostas às tarefas propostas. Uma flexibilidade que se tornou evidente quando, após as primeiras aulas, apercebi-me de que algumas das minhas intenções iniciais não se adequavam ao nível de competência, de motivação e até mesmo de envolvimento dos alunos, promovendo em mim um ato consciente de reflexão que me obrigou a redefinir objetivos, ajustar estratégias e reformular tarefas.

Através do planeamento, foi possível estruturar uma distribuição das modalidades, definir objetivos gerais de modo que tudo estivesse articulado com o projeto educativo da escola. Esta visão global do ano letivo, como referem Metzler (2017) e Rink (2010), é essencial para garantir coerência e progressão nas aprendizagens. De certa forma, o planeamento anual exigiu uma vigorosa intencionalidade pedagógica, assegurando que qualquer decisão estava alinhada com as Aprendizagens Essenciais (Educação, 2018) e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (M. d. Educação, 2017). Assim foi possível articular e transformar orientações normativas em experiências concretas e significativas para os alunos.

No meu estágio, a elaboração do plano anual, demonstrou-se um desafio inicial, especialmente devido à definição de metas a longo prazo e de modo a ter uma distribuição equilibrada dos conteúdos pelas diferentes modalidades. Após uma análise cuidadosa das Aprendizagens Essenciais para o 11º ano e em constante diálogo com a professora cooperante e o núcleo de estágio, definimos as modalidades a lecionar em cada período/semestre. Um aspeto igualmente necessário, foi considerar o roulement de espaços, uma vez que estávamos condicionados pelas características estruturais de cada instalação, assim como a carga horária da turma, composta por dois blocos de 90 minutos.

Assim começamos por dividir o ano letivo em dois semestres. No 1º semestre foram lecionadas as modalidades de Futebol, Voleibol, e Ginástica de Solo e Aparelhos. Escolhemos começar o ano com duas modalidades coletivas de modo a facilitar a interação social e promover a motivação dos alunos pela disciplina, enquanto a Ginástica de Solo e Aparelhos foi integrada devido à adequação ao espaço do Ginásio e do material disponível. No 2º Semestre, foram distribuídas as seguintes modalidades de Andebol, Basquetebol, Badminton, Dança e Ginástica Acrobática, cuja leção decorreu de forma sequencial e faseada. Sempre adequadas aos diferentes espaços disponíveis de acordo com as suas exigências e logísticas.

Um outro aspeto igualmente importante no planeamento anual foi a diferenciação pedagógica. Seguindo a perspetiva de Tomlinson (2017), procurei antecipar-me e prever algumas adaptações que dessem uma resposta à diversidade da turma, nomeadamente alguns casos de alunas com ansiedade, episódios de desmaios e ainda os níveis distintos de competência motora. É esta capacidade de adaptação, que Metzler (2017), identifica como uma competência essencial na profissão de docente, visto que auxilia o professor, agir com uma maior segurança e a evitar improvisações desnecessárias.

Por fim, o planeamento anual foi sem dúvida um instrumento de profissionalização. Como é sublinhado por Perrenoud (2001), planear implica refletir sobre o que pretendemos alcançar, como o fazer e de que forma isso se pode transformar em uma aprendizagem. Através desta articulação entre o planear, o agir e o refletir, fiquei mais próximo daquilo que Schön (1983), descreve como um professor reflexivo, isto é, alguém que aprende constantemente com a própria ação. Deste modo, o planeamento anual constituiu-se como um pilar da minha identidade docente, ajudando-me a construir uma intervenção consciente, fundamentada e ajustada ao contexto da turma.

4.2.2 – Unidades Didáticas

Relativamente à organização das unidades didáticas (UD), constituíram o segundo nível de planeamento e permitiram operacionalizar as aprendizagens essenciais, ao transformar os objetivos gerais que foram primeiramente definidos no plano anual, em percursos estruturados de aprendizagem. Tal como é referido por Metzler (2017) e Rink (2010), um planeamento é eficaz quando articula o longo, o médio e o curto prazo, de modo a garantir uma coerência forte e progressão pedagógica. Desta forma, as UD tornaram-se essenciais para organizar conteúdos, definir objetivos específicos, estabelecer progressões e selecionar estratégias metodológicas adequadas a cada modalidade.

Durante todo o processo de construção das UD, foi necessária uma forte intencionalidade pedagógica. Seguindo Graham et al. (2013), que referem que deve existir uma articulação entre a dimensão motora e os aspetos cognitivos, sociais e afetivos, promovendo assim que o movimento seja um meio de aprendizagem e não apenas um fim em si mesmo. Através desta perspetiva procurei estruturar tarefas que promovessem a tomada de decisão, resolução de problemas, cooperação e a reflexão sobre o desempenho.

A diferenciação pedagógica voltou a ter um papel importante neste caso, na elaboração das UD. Inspirado por Tomlinson (2017), procurei criar alternativas dentro das próprias tarefas, ou seja, ajustar níveis de dificuldade, adaptações de espaço e material e também papéis diferenciados para alunos com limitações físicas ou emocionais. Esta abordagem inclusiva, vai ao encontro das orientações da UNESCO (2015), que defendem que a Educação Física deve ser um espaço onde todos os alunos pertencem, independentemente das suas capacidades.

Durante a minha jornada neste estágio, as elaborações das UD foram desenvolvidas de forma cooperativa pelo núcleo de estágio, com uma articulação estreita com a professora cooperante. Apesar disso, durante o ano letivo, algumas destas unidades foram sujeitas a pequenas alterações em função de algumas particularidades de cada turma e devido a certos constrangimentos que foram surgindo, como é o caso da rotatividade dos espaços, disponibilidade do material, as condições climatéricas e qualquer tipo de interrupção escolar, seja ela provocada por greves ou atividades extracurriculares. Todos estes fatores

evidenciam o caráter dinâmico e reflexivo que é necessário no momento de planejar, exigindo desta forma uma constante capacidade de adaptação tal como é salientado por Graça & Mesquita (2013).

Apesar de todas estas contrariedades, a construção e implementação das UD acabou por revelar-se extremamente vantajosa. Uma vez que permitiam organizar e estruturar o trabalho a ser realizado ao longo do ano letivo e garantir desta forma uma sequência lógica e progressiva das aprendizagens e adequar os conteúdos ao verdadeiro nível de desempenho dos alunos.

Em suma, as UD demonstraram-se como um instrumento pedagógico fundamental para a eficácia do ensino na Educação Física, através de uma intervenção mais intencional, estruturada e alinhada com os objetivos definidos.

4.2.3 – Plano de Aula

Os planos de aula, constituem o nível mais imediato e operacional do planeamento, traduzindo em ações concretas aquilo que estava presente nas UD. Cada plano de aula, integrava objetivos específicos, tarefas detalhadas e a forma como eram organizados, instruções, feedbacks e instrumentos de avaliação, tal como é recomendado por Metzler (2017) e Rink (2010). Através desta estrutura conseguia orientar a intervenção no terreno e permitia-me agir com uma maior segurança e intencionalidade.

A definição de objetivos claros e observáveis foi essencial de forma a garantir que em cada aula existia um propósito pedagógico bem definido. A estruturação da aula estava dividida em três partes, a inicial, a fundamental e a final, o que assegurou uma melhor organização, fluidez e segurança e, desta forma, permitiu também que os alunos compreendessem a lógica da aula e se envolvessem de forma mais consciente nas tarefas.

Logo numa fase inicial do estágio, a professora cooperante propôs a criação de um modelo comum de plano de aula, a ser utilizado por todos, garantindo assim coerência e uniformidade nas práticas pedagógicas. O modelo era constituído por um cabeçalho com informações essenciais, tais como data, horário, local, número e duração da aula, a que aula da UD correspondia, material necessário e o número de alunos, possibilitando assim uma organização clara e sistemática.

De seguida, surgia a descrição detalhada das três fases da aula, acompanhada da definição dos objetivos gerais e específicos, das tarefas de aprendizagem, dos critérios de êxito, da gestão do tempo e do espaço, bem como da duração prevista para cada exercício.

Por fim, o plano reservava um espaço para realizar uma pequena reflexão sobre a aula. E após cada sessão, analisava o que tinha acontecido de positivo e o que era necessário ajustar para uma futura aula. Através desta articulação entre planejar, agir e refletir descrita por Schön (1983) e Elliott (1991), que me permitiu melhorar a minha intervenção e consolidar a minha prática de uma forma mais coerente e profissionalizada, alinhando-se com as exigências da Educação Física escolar.

4.3 Modelos de Ensino (MID e MED)

Durante o meu percurso pedagógico, a seleção dos modelos de ensino assumiu um papel determinante na estruturação e condução de todo o meu processo de instrução. A escolha dos modelos não foi realizada de forma intuitiva ou ocasional, mas sim fundamentada nas características da turma, nas exigências das modalidades e nas finalidades educativas da disciplina. Dentro da grande panóplia de modelos existentes, optei por recorrer sobretudo ao Modelo de Instrução Direta (MID) e ao Modelo de Educação Desportiva (MED), ambos amplamente reconhecidos na literatura como abordagens eficientes no ensino da Educação Física, tal como é defendido por Metzler (2017) e Rink (2010). A utilização de ambos os modelos, permitiu-me alternar estratégias, promover aprendizagens significativas e ajustar a minha intervenção de acordo com as necessidades reais dos alunos, articulando sempre o ensino com as Aprendizagens Essenciais (Educação, 2018) e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (M. d. Educação, 2017). Assim, a minha opção por estes dois modelos foi sempre intencional e refletida, procurando garantir coerência pedagógica e de modo a potencializar o envolvimento dos alunos.

4.3.1 Modelo de Instrução Direta (MID)

O Modelo de Instrução Direta revelou uma maior influência nas modalidades em que os alunos necessitavam adquirir competências técnicas fundamentais antes de avançar para algum tipo de aprendizagem mais complexa. Metzler (2017) caracteriza o MID como um modelo fortemente estruturado, baseado na instrução explícita, demonstrações claras e feedback imediato, demonstrando-se especialmente eficaz nas fases iniciais da aprendizagem motora. Durante o estágio, utilizei principalmente este modelo nas modalidades de Ginástica de Solo e Aparelhos, Badminton e em momentos iniciais de algumas modalidades coletivas, uma vez que exigia uma maior precisão técnica e segurança. A opção pelo MID foi particularmente evidente no 1º período, não apenas pela natureza das modalidades lecionadas, como também pelo facto de ainda não conhecer suficientemente a turma. Esta opção foi recomendada pela professora cooperante, que salientou a importância de nesta fase inicial, optarmos por um método de instrução mais diretivo e estruturado de forma a cumprir o primeiro

grande objetivo pedagógico, “controlar a turma”. Assim, através do MID consegui orientar os alunos de uma forma clara e objetiva, garantir que compreendiam os critérios de êxito dos diversos exercícios, controlar o ritmo da aula e oferecer feedback corretivo e prescritivo ajustado às necessidades individuais dos alunos. O facto de a estruturação da aula ser feita em três momentos (inicial/fundamental/final) articulou-se naturalmente com o MID, de modo a permitir uma gestão eficaz do tempo e do espaço, tal como recomendado por Rink (2010). O MID revelou-se também especialmente relevante em turmas heterogêneas, onde a instrução direta ajudou a reduzir a incerteza e aumentou a segurança, de modo a promover um ambiente de aprendizagem mais controlado. Contudo, a utilização do MID não se limitou apenas a uma lógica tecnicista. Como é referido por Graham et al. (2013), procurei integrar momentos de questionamento, reflexão e autoavaliação, de modo que os alunos compreendessem não apenas o “como”, mas também o “porquê” e o “quando” das tarefas realizadas.

4.3.2 Modelo da Educação Desportiva (MED)

O Modelo da Educação Desportiva, desenvolvido por Siedentop, demonstrou-se outro dos pilares da minha intervenção. Este modelo, promove uma maior aproximação dos alunos sobre a lógica do desporto real, através de temporadas, equipas permanentes, papéis diversificados e culminando em eventos finais, tal como descrevem Siedentop et al. (2011). A utilização do MED permitiu-me, de certa forma, conseguir trabalhar algumas dimensões sociais, afetivas e cognitivas que vão muito além da própria execução técnica. Optei pela adoção do MED principalmente durante o 2º Período, momento em que já detinha um maior conhecimento geral da turma e um controlo mais consistente do grupo, permitindo-me assim transitar de um modelo mais diretivo para uma abordagem mais autónoma. Esta mudança foi também sustentada pela professora cooperante que nos incentivou a promover modelos que valorizassem aspetos como a responsabilidade, a cooperação e autonomia dos alunos. Durante o meu estágio as modalidades nas quais eu apliquei o MED, foram a Dança, Ginástica Acrobática, Andebol e Basquetebol, visto que a dinâmica de equipa, tomada de decisão e a responsabilidade coletiva assumem um papel central. Através deste

modelo, os alunos tiveram a oportunidade de assumir diversos papéis, como capitão, árbitro, treinador, estatístico, fotógrafo, entre outros. Desenvolver competências como a liderança e a cooperação, participar numa espécie de campeonatos estruturados com objetivos claros e desta forma envolver-se de um modo mais autónomo e responsável no processo de aprendizagem. Para além destas diversas funções, cada grupo do MED era responsável por planear e lecionar um exercício técnico ou tático relacionado com a modalidade em questão, apresentando-o à turma e conduzindo a sua execução. Esta dinâmica, permitia que os alunos não só ensinassem os colegas, mas também realizassem eles próprios o exercício que tinham preparado, salientando a compreensão dos conteúdos teóricos adquiridos, a responsabilidade e a capacidade de comunicação. De forma alternada, os grupos do MED foram também envolvidos na parte inicial da aula. Cada grupo preparava um aquecimento, tendo por base a modalidade a ser trabalhada, informação que eu lhes fornecia previamente, garantindo assim uma ligação direta entre a fase inicial e a parte fundamental da aula. Reforçando assim a coerência pedagógica e a autonomia dos alunos ao mesmo tempo que desenvolvia competências como a liderança e a organização. Deste modo os grupos do MED foram igualmente integrados na parte final da aula, sobretudo em tarefas relacionadas com aptidão física. Cada grupo é responsável por orientar exercícios simples com peso corporal ou com materiais simples, de que a escola disponha, de modo que os alunos pudessem replicar estes mesmos exercícios fora do contexto escolar, promovendo a literacia física e incentivando estilos de vida mais ativos. Os grupos encararam este modelo de ensino de forma acolhedora e participaram ativamente em ambas as fases da aula, contribuindo para uma experiência mais completa, autónoma e educativa. Este modelo revelou-se bastante eficaz na promoção da motivação e do sentido de pertença, aspetos essenciais para o desenvolvimento de uma cultura positiva em Educação Física. Tal como defendem Siedentop et al. (2011), o MED contribui para que os alunos vivenciem o desporto de forma mais autêntica, inclusiva e educativa. A articulação entre o MED e a diferenciação pedagógica também se demonstrou relevante. Inspirado por Tomlinson (2017), procurei de certo modo adaptar papéis, tarefas e responsabilidades, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas limitações, se incluíam neste processo de forma a promover um espaço de participação significativo.

4.3.3 – Articulação entre o MID e o MED na prática pedagógica

A aplicação em simultâneo do MID e do MED permitiu-me desenvolver uma intervenção equilibrada, estruturada e ajustada às necessidades da turma. O MID demonstrou-se essencial nas fases iniciais da aprendizagem, enquanto o MED permitiu adquirir um conhecimento profundo de certas competências táticas, sociais e cognitivas, promovendo autonomia e responsabilidade. Esta articulação refletiu a visão de Metzler (2017), que salienta que nenhum modelo é universalmente superior, sendo a sua eficácia dependente da adequação ao contexto, aos objetivos e às características dos alunos. Assim, reforço que a escolha dos modelos foi sempre intencional, fundamentada e alinhada com o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula.

4.4 – Avaliação

A avaliação foi uma dimensão central da minha intervenção pedagógica, uma vez que se assumiu como um procedimento contínuo, sistemático e orientado para a melhoria das aprendizagens. Tal como defendem Fernandes (2009) e Black & Wiliam (1998), avaliar não se restringe a uma atribuição de classificações, mas implica, sobretudo, analisar evidências, interpretar informações e tomar decisões pedagógicas fundamentadas que, de certa forma, permitam ajustar o ensino e, por consequência, promover o progresso dos alunos. Deste modo, a avaliação foi encarada como um utensílio que regula a aprendizagem, articulando-se com os objetivos definidos no planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula, garantindo a coerência entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia.

No contexto da Educação Física a avaliação foi distribuída segundo três áreas com ponderações distintas, que foram previamente definidas através de uma reunião realizada entre todos os professores pertencentes ao núcleo de educação física da escola. Após esta reunião ficou definido que a **Área das Atividades Físicas**, iria ficar com um peso de **70%**, que incidiu principalmente sobre o desempenho prático, as aprendizagens motoras e os aspetos técnico-táticos desenvolvidos nas modalidades a abordar durante o corrente ano letivo. Esta área particularmente tornou-se o núcleo central da avaliação, salientando assim a natureza prática da disciplina. À **Área da Aptidão Física**, ficaram atribuídos uns **20%**, que integravam particularmente parâmetros como a força, a agilidade, a velocidade, a coordenação, a resistência aeróbia, a flexibilidade e o equilíbrio, sendo estas competências avaliadas especialmente através dos testes FitEscola e das partes finais das aulas. Por último, à **Área dos Conhecimentos**, ficou-lhe atribuída uma ponderação de **10%**, que abrangia conteúdos teóricos relacionados com temas como a Alimentação, o Desporto Adaptado, a Atividade Física Vs Exercício Físico, entre outros. Estes 10% eram avaliados através de testes escritos, trabalhos individuais e grupais e também da participação nas aulas teóricas.

Para além destas três áreas, outros critérios como a cooperação, a responsabilidade, o respeito, a assiduidade e a pontualidade foram de igual modo considerados no processo avaliativo. Aspetos comportamentais, que são

fortemente valorizados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (M. d. Educação, 2017), reforçam assim o caráter educativo da Educação Física, revelando que não se limita apenas à atribuição de classificações, mas também a orientar, motivar e formar alunos, procurando desenvolver cidadãos mais ativos, autônomos e responsáveis do ponto de vista social.

Durante a minha intervenção pedagógica, tentei desenvolver uma avaliação alinhada com as aprendizagens essenciais, não valorizando exclusivamente o desempenho motor, mas também as dimensões cognitivas, sociais e comportamentais. Este ponto de vista inclusivo, permitiu-me compreender a avaliação como um processo multidimensional, que engloba diferentes instrumentos, momentos e objetivos, promovendo sobretudo uma enorme transparência, justiça e promotora da equidade. Deste modo a avaliação foi organizada em três momentos complementares (Diagnóstica, Formativa e Sumativa) em que cada uma delas assumia um papel específico, mas articuladas entre si, promovendo uma maior consciência e eficácia na minha intervenção pedagógica.

4.4.1 – Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica assumiu um papel fundamental no início do ano letivo e no arranque de cada respetiva unidade didática, uma vez que me permitia recolher informação relevante sobre o nível de desempenho da turma, os seus conhecimentos prévios e quais as dificuldades e necessidades dos alunos. Como é referido por Fernandes (2009), avaliação diagnóstica é fundamental para orientar o planeamento e ao mesmo tempo auxiliar no ajuste das estratégias de ensino, garantindo que a intervenção parte da realidade concreta dos alunos e não de pressupostos generalistas.

Durante o estágio, recorri a diferentes instrumentos, como a observação direta, desafios motores, alguns exercícios de execução técnica simples e também a momentos de diálogo com os alunos. Através desta dinâmica, consegui identificar padrões de competência, níveis de motivação e possíveis limitações físicas ou emocionais da turma. Aspetos estes que foram fulcrais, no modo como planeei e organizei as tarefas, e as respetivas progressões pedagógicas. Esta avaliação introdutória foi essencial para compreender a heterogeneidade da

turma, o que me permitiu antecipar necessidades individuais de diferenciação pedagógica, tal como é defendido por Tomlinson (2017).

Para além destes instrumentos, utilizei também uma escala simples de forma que a pudesse utilizar no contexto de avaliação diagnóstica, sendo composta por três níveis: 0-Não executa; 1- Executa com dificuldades; 2- Executa. Deste modo consegui obter uma leitura inicial do nível de competência dos alunos nas diversas habilidades motoras e técnico-táticas. No entanto, rapidamente percebi que este método, apesar de útil, tornava-se bastante difícil de aplicar em algumas modalidades, isto devido ao elevado número de alunos e à complexidade de observar individualmente todos os critérios em contexto de aula. Foi particularmente notório nas modalidades coletivas, onde a dinâmica de jogo e a simultaneidade das ações dificultavam uma avaliação analítica e detalhada. Face a este desafio, e acatando o conselho da professora cooperante, fui encorajado a complementar esta abordagem com uma avaliação diagnóstica mais global e intuitiva, tendo por base a minha observação direta e na leitura geral do comportamento motor dos alunos, aquilo que por vezes designamos de “olho do professor”. Deste modo, a avaliação tornou-se menos dependente de grelhas e mais centrada na perceção profissional, revelando-se de forma significativa mais prática e funcional no contexto real de aula, permitindo-me recolher informação relevante de forma rápida e eficaz. Assim, ao longo de todo o ano letivo, foi utilizando ambos os métodos de avaliação diagnóstica, um mais analítico e estruturado e outro mais global e flexível, estando mais enquadrado com a realidade da turma. A combinação destes dois métodos, promoveu de certa forma um diagnóstico mais completo, rigoroso e ajustado.

Em suma, a avaliação diagnóstica constitui-se em um ponto de partida essencial para a construção de um ensino mais adequado, inclusivo e eficiente, enquanto é a base para todas as decisões tomadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

4.4.2 – Avaliação Formativa

Ao longo da minha prática avaliativa, a avaliação formativa constitui-se o eixo central de todo este processo. Sendo ele um processo contínuo de recolha e interpretação de evidências que me permitiu regular o ensino e apoiar o progresso dos alunos. Black & Wiliam (1998) salientam que a avaliação formativa é uma das estratégias mais eficazes para desenvolver a aprendizagem, uma vez que fornece informação útil tanto ao professor como ao aluno, de modo que se consiga ajustar práticas, clarificar os objetivos e promover a autorregulação.

Na prática, recorri à avaliação formativa de forma sistemática, recorrendo a feedback verbal “no terreno”, observação criteriosa, registos de desempenho, autoavaliação e heteroavaliação. De todos estes aspetos, o feedback assumiu um papel determinante, sendo orientado para os critérios de êxito e com o objetivo de ser claro e específico, tal como recomendado por Brookhart (2017). Assim, através desta dinâmica, os alunos compreendiam o que estavam a fazer bem, o que era necessário melhorar e de que forma poderiam progredir.

A avaliação formativa esteve de igual modo profundamente articulada com os modelos de ensino utilizados. (MID/MED)

No MID, o feedback corretivo e prescritivo foi realmente importante de forma a consolidar os aspetos técnicos fundamentais. No MED, este tipo de avaliação constitui uma dimensão mais participativa, visto que os alunos eram envolvidos na análise do desempenho dos colegas, na reflexão das estratégias utilizadas e durante todas as decisões tomadas durante os “campeonatos”. Esta forte participação dos alunos, reforçou competências como a autonomia, a responsabilidade e o sentido crítico dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas.

Por fim, a avaliação formativa funcionou como um processo regulador, permitindo ajustar tarefas, reajustar objetivos e adaptar estratégias sempre que necessário, promovendo uma intervenção pedagógica mais eficaz e articulada com o contexto real da turma.

4.4.3 – Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa constituiu o momento de síntese da caminhada dos alunos, demonstrando-se na análise global das aprendizagens que foram desenvolvidas ao longo das unidades didáticas. Tal como refere Fernandes (2009) o momento de avaliação sumativa, deve ser rigoroso, criterioso e transparente, refletindo não apenas o produto, assim como todo o processo de aprendizagem. Ao longo do meu estágio, esta avaliação foi também construída com base em critérios previamente definidos e comunicados aos alunos, de forma a garantir clareza e equidade. Como foi referido já no ponto “4.4 Avaliação”.

A nível do desempenho motor, utilizei de forma frequente o método de avaliação mais analítico, baseado numa escala simples composta por três níveis: 0- Não Executa; 1- Executa com dificuldades; 2- Executa, sendo esta escala aplicada no final de cada unidade didática, que permitiu avaliar de uma forma mais criteriosa a execução técnica dos alunos e identificar progressos ao longo do tempo. Sempre que as condições logísticas o permitiam, optei por realizar dois momentos de avaliação sumativa, isto devido ao facto de tornar mais visível o processo de aprendizagem e a respetiva evolução dos alunos, assim como, garantir que aqueles alunos que, num determinado dia, se encontravam indispostos, lesionados ou limitados fisicamente ou emocionalmente derivados de algum constrangimento tivessem uma oportunidade real e justa de realizar avaliação.

Contudo, a avaliação sumativa não foi encarada como um fim em si mesma, mas como uma oportunidade de consolidar aprendizagens, reconhecer a evolução existente e guiar o percurso futuro dos alunos. Perrenoud (2001), sublinha que, avaliar implica tomar decisões pedagógicas fundamentadas que permitam ao aluno compreender o seu percurso e projetar futuras metas de aprendizagem. Deste modo, a avaliação sumativa articulou-se com a avaliação diagnóstica e formativa, assumindo uma função integradora e contribuindo para uma visão global e coerente do desenvolvimento dos alunos.

5 - Área 2 – Participação na Escola e Comunidade

5.1 – Experiências Noutros Ciclos de Ensino

Neste processo de desenvolvimento pedagógico, tive a oportunidade de lecionar em outros ciclos de ensino, nomeadamente em duas turmas, uma do 8º Ano e outra do 9º Ano. Experienciei um conjunto de desafios e dinâmicas que contrastaram de forma evidente com aquilo a que estava habituado na turma do 11º ano. As diferenças etárias traduziram-se inevitavelmente em diferenças comportamentais, níveis de maturidade, formas de interação e até no ritmo de trabalho, o que exigiu de mim uma adaptação constante e uma leitura afinada das necessidades de cada grupo. Tal como refere Rink (2010), a gestão da aula depende fortemente das características desenvolvimentais dos alunos, e isso tornou-se particularmente evidente no 3º ciclo.

Desde uma fase inicial, percebi que o controlo da turma assumia contornos distintos no 3º ciclo, o que me levou a adotar uma postura mais paciente e persistente. Era frequente numa fase inicial ter de repetir instruções uma, duas ou três vezes até que todos os alunos percebessem que era necessário parar o exercício, reorganizar o espaço ou realizar uma simples troca na tarefa. Esta necessidade de reforço constante, não implicava uma falta de capacidade por parte dos alunos, mas sim à própria natureza mais impulsiva e dispersa que é característica desta faixa etária, algo que Graham et al. (2013) também destacam ao referirem que os alunos mais novos necessitam de instruções mais curtas, claras e frequentemente repetidas.

Outro aspeto evidente foi a maior propensão para brincadeiras, comentários paralelos e pequenas distrações. Os alunos do 3º ciclo revelaram-se mais irrequietos, frequentemente à procura de estímulos externos ou momentos de descontração entre tarefas. Esta energia exigiu-me uma atenção redobrada, sobretudo para garantir que a aula mantinha um ritmo adequado e que todos permaneciam envolvidos. Deste modo, a gestão destes comportamentos levou-me a ajustar a minha comunicação, tornando-a mais clara, direta e firme quando necessário, sem comprometer a proximidade e o respeito que considero essenciais na relação pedagógica. Perrenoud (2001), sublinha precisamente

esta necessidade do professor ajustar a sua postura e estratégia em função do grupo, promovendo um equilíbrio entre autoridade e relação.

No que diz respeito ao desempenho motor, ambas as turmas demonstraram um nível global bastante positivo, com vários alunos a evidenciar competências sólidas e facilidade na execução de determinadas tarefas. Contudo, tal como é habitual em contextos heterogéneos, identifiquei também casos de desenvolvimento motor reduzido, onde a coordenação, o equilíbrio ou a execução técnica apresentavam notórias fragilidades. Em simultâneo, deparei-me com alunos cujo nível motivacional para a disciplina era bastante reduzido, chegando a realizar os exercícios a passo, sem intenção de esforço ou envolvimento real, mesmo após feedback do professor.

Por fim, a experiência que tive nestas duas turmas permitiu-me desenvolver uma sensibilidade mais apurada para a diversidade de comportamentos, ritmos e necessidades que caracterizam o 3º ciclo. Tornei-me um professor mais flexível, atento e criativo na organização das tarefas, na comunicação e na gestão do grupo. Assim, este processo contribuiu para o reforço de competências essenciais enquanto professor em formação, nomeadamente a capacidade de adaptação, gestão emocional e a leitura pedagógica do contexto. No final, senti que estas turmas, apesar dos desafios, desempenharam um papel significativo no meu crescimento profissional, auxiliando-me a consolidar uma visão mais ampla, realista e madura da prática docente.

5.2 - A Escola como Comunidade Educativa

A experiência do estágio permitiu-me compreender a escola como uma verdadeira comunidade educativa, onde todos os agentes, professores, alunos, assistentes operacionais, direção, encarregados de educação, entre outros, contribuem de forma articulada para a construção de um ambiente formativo. Como é referido por Nóvoa (2009) a escola é um espaço de relações, de colaboração e de construção coletiva, e não apenas um local de transmissão de conteúdos. Durante este ano letivo vivenciei esta dimensão comunitária de forma concreta, em que o trabalho de docente vai muito para além do espaço de aula, uma vez que exige uma integração plena na dinâmica institucional.

A interação com outros professores, principalmente do grupo de educação física, foi um elemento central na minha integração. Os momentos de partilha permitiram-me compreender diferentes perspetivas sobre tópicos como a gestão da aula, a relação com os alunos e a construção de estratégias pedagógicas. Como defende Hargreaves (1998), o desenvolvimento profissional dos professores depende fortemente das culturas colaborativas existentes nas escolas, e eu senti que esta colaboração contribuiu para o meu crescimento enquanto docente em formação.

Ao nível da relação com os alunos, percebi que a escola funciona também como um espaço de socialização, identidade e pertença. Através da convivência dos alunos pelos diversos espaços da escola, consegui observar determinadas dinâmicas sociais de modo a compreender melhor os contextos individuais e reforçar a importância de uma postura acessível, empática e coerente. Esta proximidade reforçou a relação pedagógica e ajudou a criar um ambiente de confiança, essencial para o sucesso das aprendizagens. Day (2004) realça que a qualidade das relações estabelecidas pelo professor é um dos fatores mais determinantes para o envolvimento dos alunos, e esta ideia confirmou-se ao longo da minha prática.

Assim, o contato com a escola enquanto comunidade educativa ajudou-me a desenvolver uma visão ampla e integrada da profissão docente, reconhecendo que ensinar implica colaborar, comunicar, participar e envolver-se na vida da instituição.

5.3 – A Participação em Projetos e no Desporto Escolar

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de participar ativamente em diferentes projetos e iniciativas promovidas pela escola, contribuindo para o dinamismo da comunidade educativa e para o enriquecimento da minha formação. Participei em eventos desportivos internos, como o torneio de badminton e o de voleibol, onde compreendi a importância destas atividades na promoção do espírito de equipa, da competitividade saudável e do reforço da identidade escolar. Como sublinha Siedentop (1994) o envolvimento dos alunos em eventos desportivos escolares potencia o sentido de pertença e desenvolve uma cultura positiva em redor da atividade física.

Para além destes projetos, assumi também responsabilidade no âmbito do Desporto Escolar, ficando encarregado de um grupo de Desporto Adaptado, composto por uma turma de medidas especiais. Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, não apenas devido às necessidades dos alunos, mas também pela natureza inclusiva do projeto. Ao contrário do que acontece nas outras modalidades, aqui não existia necessariamente uma competição formal, em vez disso, eram organizados encontros entre várias escolas do distrito, onde os alunos participavam em desafios adaptados às suas capacidades e características individuais. Estes momentos permitiam-lhes vivenciar experiências de cooperação, superação e interação social, reforçando a importância do Desporto Escolar enquanto espaço de inclusão e equidade. Assim como é referido por Block & Obrušnikova (2007), o desporto adaptado desempenha um papel essencial na promoção da participação de alunos com necessidades específicas, contribuindo para o seu desenvolvimento motor, social e emocional.

Trabalhar com estes alunos ajudou-me a desenvolver competências na área da diferenciação pedagógica, da comunicação clara e da gestão de grupos com uma elevada heterogeneidade. Aliando a isso, reforçou a minha consciência sobre o papel social da Educação Física e do Desporto Escolar, que vai muito além da performance, onde são valorizados a participação, o bem-estar e a inclusão. Este ponto de vista vai ao encontro das orientações da (Educação, 2018), que destacam a importância de garantir oportunidades equitativas de prática para todos os alunos independentemente das suas limitações.

A experiência no Desporto Adaptado permitiu-me compreender de forma profunda que a inclusão não se resume a adaptar tarefas, mas sim a criar condições reais para que cada aluno participe com dignidade, segurança e sentido de pertença. Trabalhar com alunos com necessidades específicas obrigou-me a repensar a forma como organizo o espaço, como comunico e como avalio o sucesso, valorizando mais o processo do que o resultado. Esta vivência, mostrou-me que a Educação Física pode ser um espaço privilegiado de equidade, onde cada conquista, por mais pequena que pareça, tem um impacto significativo no desenvolvimento pessoal dos alunos.

Estas experiências transformaram a minha visão sobre a inclusão, levando-me a perceber que ela não é um complemento da prática pedagógica, mas sim um princípio estruturante. A convivência com estes alunos fez-me compreender que a inclusão exige intencionalidade, sensibilidade e uma leitura constante das necessidades individuais. Percebi que, quando o professor acredita genuinamente na capacidade de cada aluno, cria um ambiente onde todos se sentem valorizados e capazes de progredir, independentemente das suas limitações.

Em suma, a minha envolvência nestes projetos e no Desporto Escolar constituiu uma dimensão essencial da minha formação, em que o desporto assume um papel agregador e formativo. Estas experiências contribuíram de forma significativa para o meu crescimento e auxiliaram-me a tornar a minha prática mais inclusiva, sensível e alinhada com os valores educativos que considero fundamentais.

5.4 – A Cooperação com o Diretor de Turma e a Equipa Pedagógica

Relativamente ao cargo de diretor de turma, a minha professora cooperante não assumiu essas funções, visto que a professora ocupava o cargo de coordenadora do departamento de Educação Física, porém, a mesma fez sempre questão de me transmitir os conhecimentos e procedimentos inerentes a essa função. Esta orientação revelou-se fundamental para compreender o papel central do diretor de turma na articulação entre alunos, encarregados de educação, professores e restantes estruturas da escola. Através da experiência vivenciada, das explicações e exemplos que me foram apresentados, pude perceber a complexidade administrativa e relacional associada ao cargo, assim como a importância da comunicação eficaz e da gestão rigorosa da informação.

Nomeadamente, o contacto com a plataforma “INOVAR” foi um dos aspetos mais relevantes, uma vez que é uma ferramenta essencial para o funcionamento diário da escola. Durante o meu percurso, tive a oportunidade de trabalhar de forma consistente com esta plataforma, realizando o registo dos sumários, da assiduidade, o preenchimento de ocorrências, lançamento de avaliações e o acompanhamento do plano anual de atividades. Através desta experiência desenvolvi a autonomia no uso de um instrumento que é hoje indispensável para a organização pedagógica e administrativa das escolas portuguesas. Em simultâneo, ajudou-me a compreender a importância da precisão e da responsabilidade no tratamento de informação escolar, tal como é referido por Formosinho e Machado (2009), ao referirem que a gestão documental é parte integrante da qualidade do trabalho docente.

A cooperação com a equipa pedagógica foi igualmente significativa. A participação em reuniões, momentos de articulação e discussões sobre estratégias educativas permitiu-me perceber a importância do trabalho colaborativo na construção de respostas adequadas às necessidades dos alunos. A troca de ideias com professores de diferentes áreas disciplinares contribuiu para alargar a minha visão sobre a escola e sobre os desafios que atravessam o quotidiano educativo. Como é sublinhado por Hargreaves (1998), as culturas colaborativas são essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a criação de ambientes educativos mais consistentes e eficazes.

E durante este ano letivo, fui percebendo que a cooperação entre professores, direção de turma e todas as outras estruturas intermédias não é apenas uma exigência administrativa, mas sim uma condição essencial para um bom funcionamento da escola enquanto comunidade educativa. Esta articulação entre todos os intervenientes permite antecipar problemas, encontrar soluções e ao mesmo tempo promover um acompanhamento mais próximo e coerente dos alunos. Esta reflexão reforçou a minha consciência sobre a dimensão relacional da profissão docente e sobre a importância de assumir uma postura colaborativa, disponível e responsável.

Desta forma, a cooperação com a equipa pedagógica e o contacto indireto, mas profundamente formativo, com as funções de direção de turma contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento profissional. Uma vez que permitisse desenvolver competências organizacionais, comunicacionais, e colaborativas que considero fundamentais para o exercício da docência e para a integração plena na vida escolar.

Todo este percurso contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, nomeadamente a capacidade de adaptação a contextos diversos, a gestão emocional perante situações inesperadas, a comunicação clara com grupos heterogéneos e a colaboração eficaz com diferentes agentes educativos. Estas aprendizagens reforçaram a minha identidade profissional, tornando-me um professor mais consciente, reflexivo e preparado para responder às exigências reais da escola.

5.5 – Dimensão Ética e Relacional da Docência

A dimensão ética e relacional da docência revelou-se uma área muito importante ao longo da minha experiência de estágio, pois ajudou a perceber que o papel do professor ultrapassa largamente a transmissão de conteúdos. A prática pedagógica é uma postura ética consistente, assente no respeito, na justiça, na responsabilidade e na construção de relações positivas com todos os intervenientes da comunidade escolar. Tal como refere Estrela (2010), a ética profissional docente manifesta-se diariamente nas decisões, nas atitudes e na forma como o professor se posiciona perante os alunos, os colegas e a restante comunidade educativa.

Ao longo do estágio, procurei adotar uma postura coerente, transparente e respeitadora, consciente de que o professor deve ser um modelo de comportamento e de valores. A relação com os alunos foi construída com base na empatia, na escuta ativa e na valorização das suas características individuais. Compreendi que a confiança não surge de forma imediata, mas sim como um resultado de uma presença consistente, de uma comunicação clara e de uma atitude justa perante todos. Esta dimensão foi particularmente evidente nas turmas do 8º e 9º ano, onde a gestão de comportamentos exigiu um equilíbrio entre a firmeza e a compreensão. Rogers (2007), realça que a relação pedagógica eficaz assenta na autenticidade, na aceitação incondicional e na capacidade de compreender o aluno na totalidade.

A ética docente manifestou-se também na forma como lidei com situações de conflito, desmotivação ou comportamentos inadequados. Procurei sempre agir com equidade, evitando julgamentos precipitados e privilegiando o diálogo como ferramenta de resolução. Tendo sempre em consciência de que cada aluno traz consigo um contexto próprio, isto é, a nível familiar, emocional e social, o que me levou a adotar uma postura mais sensível e humanizada. Esta visão está alinhada com as orientações do Europa (2018), que sublinham a importância de práticas educativas inclusivas, respeitadoras da diversidade e promotoras do bem-estar.

Por fim, a dimensão ética e relacional da docência constituiu um dos eixos centrais da minha formação, permitindo-me desenvolver uma identidade profissional consciente, responsável e humanizada. Através desta longa

experiência consegui reforçar a ideia de que ensinar é, mais do que tudo, um ato ético e relacional, que exige sensibilidade, coerência e compromisso diário com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

6 – Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

6.1 – Projeto de Estudo

6.1.1-Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar de que forma as aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento e fortalecimento da autoestima dos alunos, procurando compreender o impacto que a prática regular de atividade física em contexto escolar pode ter na percepção que os jovens constroem sobre si próprios. Este estudo pretende perceber se as experiências vividas nas aulas influenciam a confiança pessoal, a percepção de competência motora e o sentimento de integração no grupo. A autoestima, enquanto dimensão psicológica fundamental, assume um papel determinante no bem-estar emocional, no sucesso académico e na capacidade de enfrentar desafios. Assim, compreender a sua relação com a Educação Física torna-se essencial para valorizar a disciplina numa perspetiva verdadeiramente holística. A escolha deste tema surge da convicção de que a Educação Física não se limita ao desenvolvimento motor, mas desempenha também um papel relevante na formação social e emocional dos alunos. As aulas constituem um espaço privilegiado para vivências de superação, cooperação, reconhecimento e pertença, fatores que, segundo a literatura, influenciam positivamente a construção da autoestima. Ao investigar esta relação, pretende-se evidenciar a importância da disciplina na formação integral dos jovens e reforçar a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, motivadoras e ajustadas às características individuais de cada aluno. A metodologia adotada assenta numa abordagem mista, combinando instrumentos quantitativos e qualitativos. Foram aplicados questionários anónimos para recolher percepções dos alunos relativamente à autoestima, confiança e satisfação nas aulas. Paralelamente, procedeu-se à observação direta de comportamentos associados à participação, interação social e demonstrações de confiança. Para complementar estes dados, realizaram-se pequenos grupos de discussão, permitindo recolher opiniões, experiências pessoais e interpretações subjetivas que enriquecem a compreensão do fenómeno estudado. Esta triangulação metodológica possibilita uma análise mais completa e rigorosa, articulando dados objetivos com narrativas individuais. A recolha de dados decorreu ao longo de um período

definido de aulas, garantindo que as respostas refletissem experiências recentes e contextualizadas. Os questionários foram aplicados no início e no fim desse ciclo, de forma a entender se houve algum impacto na autoestima dos alunos. Foram também colocadas algumas questões aos alunos em aulas específicas, no início e fim da mesma, de modo a perceber se aquela aula tinha promovido alguma mudança na autoestima dos alunos. Em simultâneo a observação foi realizada de forma contínua, permitindo identificar padrões de comportamento e atitudes consistentes ao longo do tempo. Espera-se que os resultados revelem um impacto positivo das aulas de Educação Física na autoestima dos alunos, especialmente quando as práticas pedagógicas promovem inclusão, motivação e diversidade de experiências. Estes resultados poderão contribuir para reforçar a importância da disciplina na formação global dos jovens, bem como orientar futuras práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional e social, para além do físico.

6.1.2 – Abstract

This study aims to analyse how Physical Education classes contribute to the development and strengthening of students' self-esteem, seeking to understand the impact that regular physical activity in a school context may have on young people's perceptions of themselves. As stated in the project document, the central goal is to determine whether the experiences lived during Physical Education lessons influence students' personal confidence, perceived motor competence, and sense of belonging within the group. Self-esteem, as a fundamental psychological dimension, plays a crucial role in emotional well-being, academic success, and the ability to cope with challenges. Therefore, understanding its relationship with Physical Education is essential to valuing the subject from a holistic educational perspective. The choice of this topic stems from the belief that Physical Education goes beyond motor development and plays a significant role in students' social and emotional growth. Lessons provide a privileged space for experiences of achievement, cooperation, recognition, and belonging—factors that, according to the literature, positively influence the construction of self-esteem. By investigating this relationship, the study seeks to highlight the importance of Physical Education in the overall development of young people and reinforce the need for inclusive, motivating, and student-centred pedagogical practices. The methodology adopted follows a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative instruments. Anonymous questionnaires were used to collect students' perceptions regarding self-esteem, confidence, and satisfaction with the lessons. In parallel, direct observation was conducted to record behaviours related to participation, social interaction, and expressions of confidence. To complement these data, small discussion groups were organised, allowing the collection of personal opinions, experiences, and subjective interpretations that enrich the understanding of the phenomenon. This methodological triangulation enables a more complete and rigorous analysis, articulating objective data with individual narratives. Data collection took place over a defined period of lessons, ensuring that responses reflected recent and contextualised experiences. Questionnaires were administered after several practical sessions to capture genuine perceptions directly linked to the students' lived experiences. Observation was carried out continuously, allowing the identification of behavioural patterns and consistent attitudes over time. The

expected results suggest that Physical Education classes have a positive impact on students' self-esteem, particularly when pedagogical practices promote inclusion, motivation, and a variety of meaningful experiences. It is anticipated that students will report increased confidence in their abilities, greater recognition from their peers, and a stronger willingness to face challenges. These findings may contribute to reinforcing the importance of Physical Education in the holistic development of young people and guiding future pedagogical practices that value emotional and social growth alongside physical development.

6.1.3 – Introdução Projeto de Estudo

A autoestima constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento global dos jovens, influenciando a forma como se percebem, como se relacionam com os outros e como enfrentam desafios acadêmicos, sociais e emocionais. Diversos autores têm destacado que níveis adequados de autoestima estão associados a maior bem-estar, melhor adaptação escolar e maior capacidade de autorregulação Harter (2012) Rosenberg (1989). Neste sentido, compreender os fatores que contribuem para o fortalecimento da autoestima em contexto educativo torna-se essencial para promover ambientes de aprendizagem mais positivos, inclusivos e potenciadores do desenvolvimento integral dos alunos.

A Educação Física, pela sua natureza prática, dinâmica e social, assume um papel particularmente relevante neste processo. As aulas proporcionam oportunidades únicas de superação pessoal, cooperação, reconhecimento e pertença ao grupo, elementos estes que, segundo Fox (2000) têm impacto direto na percepção de competência e na construção da autoestima física e global. Através da participação em atividades motoras, jogos e desafios, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar momentos que lhes permitissem testar os seus limites, desenvolver confiança e sentir-se valorizados pelos pares e pelo professor. Deste modo, a disciplina ultrapassa a dimensão meramente motora, assumindo uma função educativa que integra aspetos emocionais, sociais e psicológicos.

Para além destes contributos, importa referir autores centrais no estudo da motivação, autoconceito e autoestima. A teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (2000), destaca que a satisfação das necessidades de competência, autonomia e relação é essencial para o bem-estar e para o desenvolvimento positivo dos alunos, aspetos diretamente influenciados pelo clima motivacional das aulas de Educação Física. Do mesmo modo, Marsh (1990) e Fox (2000) evidenciam que o autoconceito físico e a percepção de competência desempenham um papel determinante na construção da autoestima global, reforçando a relevância de analisar como as experiências motoras e sociais vividas nas aulas contribuem para este processo. Estes referenciais teóricos sustentam a pertinência do presente estudo e enquadram a Educação Física

como um espaço privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos jovens.

O presente estudo surge precisamente da necessidade de compreender de que forma as aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento e fortalecimento da autoestima dos alunos. Pretende-se analisar se a prática regular de atividade física em contexto escolar influencia a percepção que os jovens têm de si próprios, da sua competência motora e da sua integração no grupo. Esta investigação ganha particular relevância num contexto educativo onde se reconhece cada vez mais a importância das competências socioemocionais para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos autónomos, confiantes e equilibrados (OECD, 2019).

A escolha deste tema fundamenta-se também na observação direta do quotidiano escolar, onde se verifica que muitos alunos apresentam dificuldade ao nível da confiança pessoal, da autoimagem e da participação ativa nas aulas. A Educação Física, ao promover experiências diversificadas, inclusivas e motivadoras, pode constituir um espaço privilegiado para contrariar estas fragilidades. Como refere Weiss (2004), ambientes de prática física estruturados de forma positiva têm o potencial de aumentar a percepção de competência, reforçar a motivação e melhorar a autoestima dos jovens.

Em suma, esta investigação pretende contribuir para uma compreensão mais aprofundada do papel da Educação Física no desenvolvimento emocional dos alunos, oferecendo dados que possam orientar práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e ajustadas às necessidades reais das turmas. Ao analisar a relação entre atividade física, percepção de competência e autoestima, este estudo procura reforçar a importância da disciplina na formação integral dos jovens e valorizar a sua dimensão humana, social e educativa.

6.1.4 – Metodologia

6.1.4.1 – Tipo de Estudo

O presente estudo assume um desenho quasi-experimental, recorrendo à aplicação de um pré-teste e de um pós-teste, sem grupo de controlo, com o objetivo de analisar a evolução da autoestima dos alunos ao longo de um ciclo de seis semanas de aulas de Educação Física. A opção por este tipo de estudo justifica-se pela natureza do contexto escolar, onde a aleatorização total não é viável, mas onde é possível acompanhar um grupo intacto ao longo do tempo, observando mudanças decorrentes de uma intervenção pedagógica estruturada. Em simultâneo, adotou-se uma abordagem metodológica mista, integrando dados quantitativos e qualitativos, de forma a captar não apenas alterações mensuráveis na autoestima, mas também percepções, emoções e comportamentos que emergem durante as aulas. Como refere Creswell (2014), a combinação de métodos permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenómenos educativos, sobretudo quando envolvem dimensões psicológicas e sociais, como é o caso da autoestima.

6.1.4.2 – Amostra

A amostra deste estudo foi constituída pela turma 11.º, composta por 19 alunos, dos quais 18 raparigas e 1 rapaz, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A seleção da turma é baseada na possibilidade de acompanhamento contínuo, visto que foi a turma que me ficou atribuída. Todos os alunos participaram de forma voluntária, tendo sido assinado pelos próprios alunos e pelos encarregados de educação um Termo de Consentimento Informado, assegurando assim o anonimato através da utilização de códigos individuais em todos os instrumentos de recolha de dados. Este procedimento garantiu que nenhuma resposta pudesse ser associada diretamente a um aluno, respeitando os princípios éticos recomendados pela British Educational Research Association (BERA, 2018). A turma apresentava características heterogéneas ao nível da motivação, participação e confiança pessoal, o que tornou o grupo particularmente adequado para analisar o impacto de uma intervenção centrada na autoestima.

6.1.4.3 – Procedimentos

O estudo decorreu ao longo de seis semanas, integrando as aulas regulares de Educação Física. Antes do início da intervenção, foi aplicada a Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), permitindo estabelecer um ponto de partida relativamente à autoestima global dos alunos. A aplicação foi realizada em sala de aula, com explicação prévia sobre o objetivo do estudo, garantindo que os alunos compreendessem que não havia respostas certas ou erradas e que o anonimato seria totalmente preservado. Cada aluno utilizou um código pessoal que manteve até ao final do estudo, permitindo comparar os resultados do pré-teste com os do pós-teste sem comprometer a identidade individual.

Durante as seis semanas, todas as aulas foram estruturadas de acordo com um plano pedagógico previamente definido, centrado na promoção da cooperação, da inclusão, da superação pessoal e do reforço positivo. Em três momentos específicos, nomeadamente em uma das aulas das semanas 2, 4 e 6, os alunos preencheram um Diário de Sentimentos, respondendo a duas questões antes da aula e às mesmas duas questões após a aula. Este instrumento permitiu captar o impacto emocional imediato das sessões, bem como identificar possíveis mudanças na perceção de confiança, motivação e bem-estar.

Paralelamente, em todas as aulas, foi preenchida uma folha de observação pelo professor, registando comportamentos relacionados com participação, interação social, demonstrações de confiança e envolvimento nas tarefas. Este registo inclui ainda notas sobre situações relevantes, positivas ou negativas que possam ter acontecido, assim como uma reflexão final sobre o desenvolvimento da aula. Semanalmente, foi também preenchida uma grelha de participação, classificando o nível de participação da turma como alta, média ou baixa, permitindo relacionar o nível de envolvimento com possíveis alterações na autoestima.

No final das seis semanas, a RSES foi novamente aplicada, seguindo os mesmos procedimentos do pré-teste. A comparação entre os dois momentos permite identificar eventuais mudanças na autoestima dos alunos, possibilitando uma análise quantitativa da evolução ao longo do ciclo.

6.1.4.4 – Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados do estudo assentou particularmente em quatro instrumentos complementares, selecionados de forma a permitir uma análise abrangente da evolução da autoestima dos alunos ao longo das seis semanas de intervenção. O primeiro instrumento utilizado foi a Rosenberg Self- Esteem Scale (RSES), um questionário amplamente validado e reconhecido internacionalmente como uma medida fiável da autoestima global. A escala é composta por dez afirmações avaliadas numa escala de Likert de quatro pontos, variando entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Por razões éticas e legais associadas aos direitos de autor, não é possível transcrever integralmente todos os itens da escala, no entanto, um exemplo ilustrativo de uma das questões é “Sinto que tenho qualidades positivas?”, que reflete o tipo de conteúdo avaliado. Os restantes itens seguem a mesma estrutura conceptual, abordando dimensões como o valor pessoal, a autoconfiança e a perceção de competência. O segundo instrumento utilizado foi o Diário de Sentimentos, aplicado em três momentos estratégicos ao longo da intervenção, permitindo recolher dados qualitativos sobre o estado emocional dos alunos antes e depois de determinadas aulas. Este diário foi construído especificamente para este estudo e incluía quatro questões simples e diretas, formuladas de modo a captar perceções imediatas relacionadas com autoestima, motivação e confiança. Antes das aulas selecionadas, os alunos respondiam às perguntas “Como te sentes hoje em relação a ti próprio?” e “Como te sentes em relação à aula de Educação Física que vais ter agora?”, permitindo identificar o estado emocional inicial e a predisposição para a participação. Após a aula, respondiam novamente a duas questões, agora centradas no impacto da sessão, “Como te sentes agora em relação a ti próprio?” e “Como te sentiste durante a aula de hoje?”. Estas perguntas permitiram analisar alterações emocionais imediatas decorrentes das experiências vividas na aula, possibilitando observar se determinadas atividades, dinâmicas de grupo e momentos de superação influenciavam positivamente a perceção que os alunos tinham de si mesmos. O diário incluía ainda um espaço opcional para comentários, onde os alunos podiam expressar livremente pensamentos, inseguranças, conquistas ou reflexões espontâneas, enriquecendo a análise qualitativa do estudo.

6.1.4.5 – Plano de Intervenção

A intervenção pedagógica foi estruturada ao longo de seis semanas, com aulas orientadas para a promoção da autoestima através de experiências de sucesso, cooperação, inclusão e feedback positivo. Cada semana teve um foco emocional específico, como o sentido de pertença, autoeficácia, confiança social, autonomia ou persistência. As aulas incluíram momentos de exercícios cooperativos, desafios progressivos, atividades de expressão corporal, tarefas de tomada de decisão e circuitos motores, sempre com o objetivo de reforçar a percepção de competência e promover um clima emocional seguro. O plano foi concebido de forma a proporcionar oportunidades constantes de superação pessoal, valorização individual e reconhecimento por parte dos colegas da turma e do professor, fatores que, segundo Fox (2000) e Weiss (2004), têm impacto direto na construção da autoestima.

6.1.4.6 – Considerações Éticas

O presente estudo respeitou integralmente os princípios éticos da investigação em contexto educativo. A participação dos alunos foi voluntária, tendo sido garantido o anonimato em todos os instrumentos de recolha de dados. Nenhuma informação recolhida foi utilizada para fins avaliativos, classificativos ou disciplinares. Os alunos foram informados sobre o objetivo do estudo, a natureza dos instrumentos e a forma como os dados seriam utilizados. A professora cooperante, a escola e os respetivos encarregados de educação autorizaram a realização e participação dos alunos no estudo, assegurando que todas as práticas estavam alinhadas com as normas institucionais e com as orientações éticas da BERA (2018). Todo este processo foi conduzido com respeito pelo bem-estar, privacidade e dignidade dos alunos.

6.2 – Apresentação dos Resultados e a sua Análise

6.2.1 – RSES

Para analisar a evolução da autoestima dos alunos ao longo das seis semanas de intervenção, foi realizada uma comparação estatística entre os valores do pré-teste e do pós-teste da RSES. A amostra foi composta por 19 alunos, avaliados antes e depois da intervenção. A análise seguiu quatro etapas fundamentais, estatística descritiva, teste de normalidade, comparação, pré-pós e cálculo do tamanho do efeito, permitindo avaliar não apenas a significância estatística, mas também a relevância prática das mudanças observadas.

Estatística descritiva

Os resultados descritivos revelaram uma evolução positiva da autoestima entre os dois momentos de avaliação. No pré-teste, os valores variaram entre os 18 e 38 pontos ($M = 29,47$; $DP = 6,70$; Mediana = 29), enquanto no pós-teste oscilaram entre 15 e 39 pontos ($M = 30,84$; $DP = 7,14$; Mediana = 30). A diferença média foi de +1,37 pontos, indicando uma tendência geral de melhoria. Dos 19 alunos, 11 apresentaram aumento nos resultados, 3 mantiveram os valores e 5 registaram uma ligeira descida. Estes dados refletem a diversidade de respostas individuais, característica dos estudos realizados em contexto escolar, onde fatores pessoais e emocionais influenciam fortemente a percepção de si próprio.

Teste de normalidade

Dado o tamanho reduzido das amostras ($N = 19$), foi aplicado o teste de Shapiro-Wilk para verificar a normalidade da distribuição das diferenças entre o pré- e o pós-teste. O resultado indicou $p > 0,05$, sugerindo uma distribuição aproximadamente normal das diferenças. Assim, foi possível utilizar o teste paramétrico t-teste para amostras emparelhadas.

Comparação pré-pós

O t-teste emparelhado revelou uma diferença média de +1,37 pontos (DP das diferenças $\approx 3,05$) com o $t(18) \approx 2,06$ e $p \approx 0,054$. Embora o valor de p não atinja o nível convencional de significância ($p < 0,05$), observa-se uma tendência positiva que indica melhoria na percepção de autoestima após a intervenção. Este

resultado sugere que, apesar de não ser estatisticamente significativa, a mudança apresenta relevância prática.

Tamanho do efeito

Para avaliar essa relevância, foi calculado o tamanho do efeito através do índice de Cohen's d , obtendo-se $d = 0,45$, o que corresponde a um efeito moderado. Este valor indica que a intervenção teve impacto real na percepção de competência e valor pessoal dos alunos, reforçando a importância de considerar não apenas a significância estatística, mas também a magnitude das mudanças.

Evolução individual

A análise individual dos resultados revela uma evolução diferenciada entre os alunos, evidenciando que a intervenção não produziu efeitos uniformes. Dos 19 participantes, 9 apresentaram melhoria, 6 mantiveram os seus valores (diferença igual ou inferior a ± 1 ponto) e 4 registaram descida superior a 1 ponto. Esta diversidade confirma que o impacto das estratégias pedagógicas depende fortemente das características pessoais, motivacionais e emocionais de cada aluno.

Os casos de melhoria refletem uma resposta positiva às metodologias cooperativas e ao clima de aula inclusivo, traduzindo maior percepção de competência e valorização pessoal. As situações de manutenção sugerem estabilidade emocional e consolidação das percepções anteriores, enquanto as descidas pontuais podem estar associadas a maior consciência crítica ou a fatores externos ao contexto da aula.

Esta análise individual reforça a importância de compreender a aprendizagem como um processo dinâmico e multifatorial, em que cada aluno reage de forma distinta às experiências vividas. Pedagogicamente, evidencia a necessidade de continuar a promover estratégias diferenciadas que estimulem o envolvimento e a autoconfiança de todos os alunos.

Interpretação dos resultados

A análise dos resultados obtidos através da Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) permite compreender de forma rigorosa a evolução da autoestima dos alunos ao longo das seis semanas de intervenção. Os dados revelam um quadro

heterogéneo, marcado por melhorias em grande parte dos casos, mas também por algumas regressões pontuais e pela manutenção de valores em determinados alunos. Esta diversidade de resultados é, aliás, característica dos estudos realizados em contexto escolar, onde fatores individuais, emocionais, e sociais influenciam fortemente a perceção de si próprio e a forma como os alunos respondem a instrumentos de autorrelato Harter (2012) Ekeland et al. (2005).

A leitura dos resultados mostra que os alunos com valores mais elevados de autoestima no início tendem a manter ou reforçar essa perceção, enquanto alguns dos que apresentavam níveis intermédios ou baixos revelaram oscilações. O número de alunos com autoestima baixa aumentou ligeiramente, passando de um para dois, o que indica que, apesar da melhoria global, houve casos em que a perceção de valor pessoal se manteve frágil. Este dado, longe de representar um insucesso, deve ser interpretado à luz da literatura que explica que, em intervenções de curta duração, é comum que alguns alunos revelem maior consciência das suas limitações ou dificuldades, o que pode temporariamente reduzir os seus valores de autoestima Harter (2012). Em muitos casos, esta descida reflete um processo de autoconhecimento e não uma deterioração emocional. A própria natureza reflexiva da escala de Rosenberg pode levar os alunos a responder de forma mais crítica após um período de maior introspeção, especialmente quando o ambiente de aula promove a reflexão sobre o esforço, o erro e a superação.

A maioria dos alunos, contudo, apresentou melhorias consistentes. Os aumentos mais expressivos situaram-se entre dois e sete pontos, o que representa uma evolução significativa na perceção de competência e valor pessoal. Estes resultados sugerem que a intervenção foi eficaz em proporcionar experiências de sucesso, reforçar a confiança e estimular a perceção de competência. As aulas centradas na cooperação, na inclusão e na valorização pessoal parecem ter contribuído para que os alunos se sentissem mais capazes e reconhecidos. Estudos anteriores confirmam que contextos de prática física que enfatizam o apoio social e o feedback positivo tendem a gerar aumentos significativos na autoestima Fox (2000) Weiss (2004). No caso desta turma, as atividades cooperativas, os desafios progressivos e as oportunidades de expressão

individual criaram um ambiente emocionalmente seguro, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança.

A análise dos itens da escala reforça esta interpretação. As afirmações positivas, como “Sinto que tenho algumas boas qualidades” e “Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas”, concentraram mais respostas nas categorias “Concordo” e “Concordo totalmente” no pós-teste. Em contrapartida, as afirmações negativas, como “Por vezes sinto que sou inútil” ou “De um modo geral sinto-me um fracassado”, registaram uma diminuição das respostas de concordância. Esta alteração indica uma mudança na perceção de valor pessoal e na forma como os alunos se posicionam perante si mesmos. A literatura sustenta que a autoestima é fortemente influenciada pela perceção de competência e pela qualidade das interações sociais Deci & Ryan (2000); Ntoumanis (2001). Assim, o ambiente cooperativo e o reforço positivo constante parecem ter desempenhado um papel determinante na melhoria das respostas.

A relação entre participação e evolução na RSES é particularmente elucidativa. Os alunos com participação alta foram, em forma geral, os que apresentaram melhorias mais conscientes, enquanto os que participaram menos mostraram evoluções mais discretas ou negativas. Este padrão confirma a relação entre o envolvimento ativo e a perceção de competência, amplamente documentada por Fox (2000) e Weiss (2004). Participar mais, significa ter mais oportunidades de sucesso, receber mais feedback positivo e sentir maior pertença ao grupo, fatores estes que reforçam a autoestima. Por outro lado, os alunos com participação média ou baixa mostraram evoluções mais modestas, o que pode indicar menor exposição e experiências de reforço emocional. Este resultado reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento de todos os alunos, especialmente daqueles que tendem a participar menos.

Em síntese, os resultados da RSES demonstram que a intervenção teve efeitos diferenciados, mas globalmente positivos. A maioria dos alunos melhorou ou manteve os seus níveis de autoestima, e mesmo nos casos de descida, não se observam, sinais de desmotivação ou rejeição da disciplina. A evolução heterogénea confirma que a autoestima é uma construção dinâmica, influenciada por múltiplos fatores, e que o impacto de uma intervenção pedagógica depende tanto das estratégias utilizadas como das características

individuais dos alunos. A conjugação entre os dados quantitativos da RSES, as observações de aula e os registos de participação permite concluir que o ambiente cooperativo, inclusivo e emocionalmente seguro, foi determinante para promover o desenvolvimento pessoal e emocional da turma.

Medida	Pré-teste	Pós-teste
Média	29,47	30,84
Desvio-padrão	6,7	7,14
Mínimo	18	15
Máximo	38	39
Mediana	29	30

Figura 1 – Estatística descritiva dos resultados da RSES (Pré e Pós-teste)

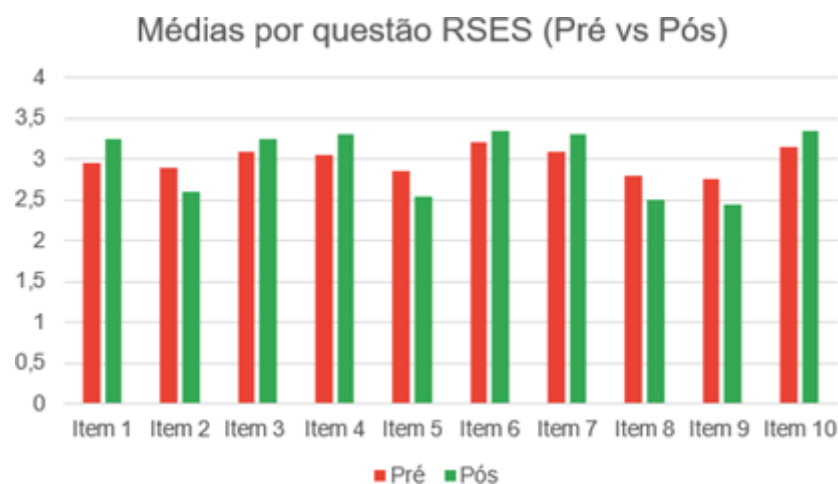


Figura 2 – Médias por questão RSES (Pré vs Pós)

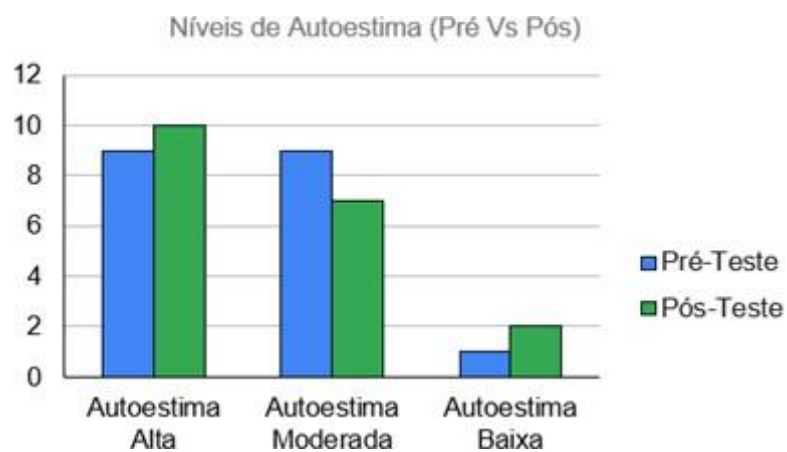


Figura 3 – Níveis de Autoestima (Pré vs Pós)



Figura 4 – Evolução Pré-Pós Teste

Código	Total Pré	Total Pós	Diferença	Evolução
A01	38	34	-4	<i>Piorou</i>
A02	38	39	1	<i>Melhorou</i>
A03	21	15	-6	<i>Piorou</i>
A04	21	19	-2	<i>Piorou</i>
A05	18	20	2	<i>Melhorou</i>
A06	34	37	3	<i>Melhorou</i>
A07	29	27	-2	<i>Piorou</i>
A08	31	33	2	<i>Melhorou</i>
A09	22	26	4	<i>Melhorou</i>
A10	32	34	2	<i>Melhorou</i>
A11	26	26	0	<i>Manteve</i>
A12	25	25	0	<i>Manteve</i>
A13	24	25	1	<i>Melhorou</i>
A14	28	29	1	<i>Melhorou</i>
A15	36	39	3	<i>Melhorou</i>
A16	28	30	2	<i>Melhorou</i>
A17	35	38	3	<i>Melhorou</i>
A18	32	32	0	<i>Manteve</i>
A19	30	37	7	<i>Melhorou</i>

Figura 5 – Tabela de Evolução Individual

6.2.2 – Diário de Sentimentos

A análise dos dados recolhidos através do Diário de Sentimentos, aplicado nas semanas 2, 4 e 6 da intervenção, permite compreender de forma mais fina e contextualizada a evolução emocional dos alunos ao longo do ciclo pedagógico. Este instrumento, ao captar percepções imediatas antes e depois das aulas, oferece uma leitura complementar à Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), permitindo observar não apenas a percepção global de autoestima, mas também as flutuações emocionais que ocorrem em resposta às experiências vividas nas aulas de Educação Física. A articulação entre estes dados revela um percurso emocional progressivo, marcado por um aumento da motivação, da confiança e da percepção positiva de si próprio, ainda que com algumas oscilações naturais e esperadas em contexto escolar.

Análise descritiva e categorial

A análise do Diário de Sentimentos foi realizada de forma descritiva, recorrendo a frequências absolutas e percentagens das respostas dos alunos antes e depois das aulas nas semanas 2, 4 e 6. Consideram-se como respostas positivas as categorias “bem” e “muito bem” relativamente à forma como os alunos se sentiam em relação a si próprios.

Momento	"Bem/Muito bem" antes	% antes	"Bem/ Muito bem" depois	% depois
Semana 2	7	36,80%	11	57,90%
Semana 4	10	52,60%	13	68,40%
Semana 6	12	63,20%	16	84,20%

Figura 6 – Frequências e percentagens de respostas “bem/muito bem” antes e depois da aula

Os resultados mostram uma tendência clara de melhoria emocional ao longo das semanas. Na semana 2, cerca de 36,8% dos alunos referiram sentir-se “bem/muito bem” antes da aula, aumentando para 57,9% após a aula. Na semana 4, estes valores subiram 52,6% antes e 68,4% depois, enquanto na semana 6 atingiram 63,2% antes da aula e 84,2% após a aula. Esta evolução indica que, com o decorrer da intervenção, os alunos passaram não só a chegar às aulas com uma percepção mais positiva de si próprios, como também a sair delas com níveis ainda mais elevados de bem-estar e confiança.

A comparação antes/depois em cada momento mostra que as aulas tiveram impacto emocional imediato, em todas as semanas, a percentagem de alunos que se sentiam “bem/muito bem” aumentou após a aula. Paralelamente, as respostas negativas (“mal/muito mal”) foram diminuindo progressivamente e tornaram-se residuais na semana 6, sugerindo que a disciplina passou a ser vivida como um espaço emocionalmente seguro e valorizador.

Na segunda semana, os resultados mostravam ainda alguma instabilidade emocional. Antes da aula, apenas cerca de um terço dos alunos se sentia “bem” ou “muito bem” em relação a si próprio enquanto a maioria se situava na categoria “normal”, e uma minoria referia sentir-se “mal” ou “muito mal”. Esta distribuição é coerente com os resultados iniciais do RSES, que revelavam a presença de alguns alunos com autoestima mais frágil e outros com níveis mais moderados. Também no que diz respeito à motivação para a aula, predominavam respostas em “neutro” e “motivado” com alguns alunos a indicar “pouco motivado”. Estes dados sugerem que, no início da intervenção, a turma apresentava um estado emocional misto, com níveis de confiança e motivação ainda em consolidação. No entanto, após a aula, já se observava uma melhoria significativa, visto que aumentaram as percentagens de alunos que se sentiam “bem” ou “muito bem” consigo próprios e diminuíram as respostas negativas. Este padrão é consistente com a literatura que demonstra que experiências imediatas de sucesso, cooperação e apoio social têm impacto direto no estado emocional dos alunos Pekrun (2006). Assim, mesmo numa fase inicial, as atividades propostas começaram a produzir efeitos positivos no bem-estar emocional da turma.

Na quarta semana, os resultados evidenciam uma evolução clara. Antes da aula, já se verificava um aumento da proporção de alunos que se sentiam “bem” em relação a si próprios e “motivados” para a aula, com a presença de respostas negativas a reduzir progressivamente. Este aumento de motivação pré-aula sugere que os alunos passaram a encarar a disciplina com maior expectativa positiva, possivelmente devido às experiências de sucesso acumuladas nas semanas anteriores. Após a aula, a maioria dos alunos referia sentir-se “bem” ou “muito bem” consigo própria e “confiante” durante a aula, com apenas uma pequena minoria a manter respostas mais neutras. Esta evolução é coerente

com os registos de aula, onde registei observações como “melhoria no envolvimento dos alunos nas tarefas” e “relação positiva entre os pares”, indicando que o clima emocional da turma se tornou mais seguro, cooperativo e favorável à expressão pessoal. A literatura confirma que ambientes de aprendizagem que promovem apoio entre pares, valorização do esforço e oportunidades de participação ativa contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima Deci & Ryan (2000); Ntoumanis (2001).

Na sexta semana, no final do ciclo, os dados do Diário de Sentimentos revelam um quadro emocional ainda mais consolidado. Antes da aula, a grande maioria dos alunos já se posicionava nas categorias “bem” ou “muito bem” em relação a si próprios e “motivado” ou “muito motivado” em relação à aula de Educação Física, sendo residuais as respostas em “normal” e praticamente inexistentes as respostas negativas. O que sugere que os alunos passaram a encarar a disciplina como um espaço emocionalmente seguro, onde se sentiam valorizados, competentes e integrados. Após a aula, este padrão acentuava-se, os alunos relatavam sentir-se maioritariamente “bem” ou “muito bem” consigo mesmos e “confiante” ou “muito confiante” durante a aula, deixando praticamente de surgir referências ao nível da falta de confiança ou desmotivação. Esta evolução emocional acompanha de forma clara a melhoria observada na RSES, onde se verificou uma diminuição das respostas de concordância com itens negativos e um aumento das respostas positivas. Embora a escala de Rosenberg tenha revelado algumas oscilações individuais, inclui casos de descida pontual, o diário de sentimentos mostra que, no quotidiano das aulas, a percepção emocional dos alunos evoluiu de forma consistente e positiva.

Em síntese, os resultados do Diário de Sentimentos mostram uma evolução emocional progressiva e consistente ao longo da intervenção. Embora o RSES revele algumas oscilações e até algumas descidas pontuais, o diário de sentimentos evidencia que, no quotidiano das aulas, os alunos passam a sentir-se mais motivados, mais confiantes e mais positivos em relação a si próprios. A complementaridade de instrumentos confirma que a intervenção teve impacto significativo no bem-estar emocional da turma, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que promovam a cooperação, a inclusão e a valorização pessoal.

6.2.3 – Grelha da Participação

A grelha de participação, preenchida semanalmente ao longo das seis semanas de intervenção, permitiu analisar de forma descritiva a relação entre o envolvimento dos alunos nas aulas e a evolução da sua autoestima. Para tal, os alunos foram classificados em três níveis de participação, baixa, média e alta, considerando a consistência, empenho e regularidade demonstrados nas tarefas propostas.

Com base nesta classificação foi calculada a evolução média dos resultados da RSES em cada grupo. Os dados revelam um padrão claro, quanto maior o nível de participação, maior a evolução positiva na autoestima.

Nível de Participação	Média da Diferença RSES	Interpretação
Baixa (n=5)	+0,6	Evolução discreta
Média (n=8)	+1,9	Evolução moderada
Alta (n=6)	+3,8	Evolução acentuada

Relativamente aos dados da participação ao longo das seis semanas de intervenção, permite compreender de forma clara o papel do envolvimento dos alunos na evolução dos restantes indicadores, nomeadamente na autoestima e no bem-estar emocional. A grelha de participação preenchida semanalmente, revelou um padrão consistente, os alunos que se envolveram de forma mais ativa nas tarefas foram também aqueles que demonstraram maior evolução positiva nos instrumentos aplicados, enquanto os que participaram menos apresentaram progressos mais discretos.

Nas primeiras semanas, a participação situava-se maioritariamente em níveis médios, com alguns alunos a revelarem alguma hesitação inicial, o que é coerente com os registos de aula que referem resistência pontual, insegurança e menor à vontade em contexto de grupo. Contudo, à medida que a intervenção avançou, observou-se um aumento gradual da participação, sobretudo nas aulas que incluíam atividades cooperativas, desafios progressivos e tarefas que exigiam interdependência positiva. Este tipo de dinâmica tende a promover maior envolvimento, uma vez que reduz a pressão individual e reforça o sentimento de pertença ao grupo, aspetos amplamente reconhecidos na literatura como

facilitadores da motivação e da percepção de competência Ntoumanis (2001); Deci & Ryan (2000). Os alunos com participação elevada foram também aqueles que, de forma mais consistente, relataram sentir-se mais motivados antes das aulas e confiantes após as mesmas, tal como evidenciado no diário de sentimentos. Estes alunos beneficiaram mais diretamente das oportunidades de sucesso proporcionadas pelas atividades, do feedback positivo, e das interações cooperativas. A sua evolução emocional foi acompanhada por melhorias nos valores da RSES, reforçando a ideia de que o envolvimento ativo é um fator determinante para o desenvolvimento da autoestima. Fox (2000) e Weiss (2004), destacam precisamente esta relação entre a participação, percepção de competência e autoestima, defendendo que ambientes de prática física que valorizam o esforço e o apoio social tendem a gerar melhorias significativas no bem-estar psicológico.

Por outro lado, os alunos com participação média apresentaram evoluções mais moderadas. Embora tenham beneficiado do ambiente positivo da turma, a sua menor regularidade no envolvimento pode ter limitado o impacto das experiências de reforço emocional. Já os alunos com participação baixa revelaram progressos mais discretos, relativamente à sua participação nas aulas.

Em suma, este instrumento revelou-se um elemento central para compreender a evolução emocional e motivacional dos alunos ao longo da intervenção. Os dados mostram que o envolvimento ativo esteve associado a melhorias consistentes na autoestima, na motivação e na confiança, enquanto níveis mais baixos de participação corresponderam a evoluções mais discretas. Estes resultados reforçam a importância de estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento de todos os alunos, garantindo que cada um tem oportunidades reais de sucesso, reconhecimento e pertença, fatores que são essenciais para o desenvolvimento da autoestima e do bem-estar emocional.

6.2.4 – Observações de Aula

As observações de aula realizadas ao longo das seis semanas de intervenção permitiram identificar, de forma qualitativa, padrões consistentes de evolução emocional, comportamental e social nos alunos. A análise foi organizada por categorias, de modo a triangular os registos de observação com os dados quantitativos da RSES e do Diário de Sentimentos.

Categoria 1 – Confiança

Nas primeiras semanas, vários alunos revelaram sinais de insegurança, sobretudo em tarefas que exigiam exposição individual.

Excerto de registo:

“Alguns alunos evitam assumir papéis de liderança.”

“Hesitação visível em tarefas de apresentação individual.”

À medida que a intervenção avançou, observou-se um aumento claro da confiança:

Excerto:

“Os alunos demonstram maior segurança na execução das tarefas.”

“Maior disponibilidade para assumir papéis no grupo.”

Esta evolução acompanha a tendência positiva observada no Diário de Sentimentos, onde as respostas “confiante/muito confiante” aumentaram progressivamente.

Categoria 2 – Participação

A participação iniciou-se num nível moderado, com alguma variabilidade entre alunos.

Excerto:

“Participação irregular nas primeiras tarefas.”

Com o decorrer das semanas, verificou-se um aumento consistente:

Excerto:

“Melhoria no envolvimento dos alunos nas tarefas.”

“Maior iniciativa e empenho nas atividades propostas.”

Este padrão é coerente com a análise da grelha de participação, onde os alunos mais participativos foram também os que apresentaram maior evolução na RSES.

Categoria 3 – Cooperação

A cooperação foi um dos aspetos que mais evoluíram ao longo da intervenção.

Excerto:

“Os alunos ajudam-se mutuamente na execução das tarefas.”

“Boa comunicação e apoio entre pares durante os exercícios cooperativos.”

As atividades que exigiam interdependência positiva revelaram-se particularmente eficazes, reforçando a perceção de pertença e o clima de apoio social — aspetos centrais para a motivação e autoestima Ryan & Deci (2000); Ntoumanis (2001).

Categoria 4 – Exposição perante a turma

Inicialmente, alguns alunos mostraram desconforto em situações de exposição.

Excerto:

“Alguns alunos evitam demonstrar movimentos perante o turma.”

Com o tempo, este comportamento diminuiu:

Excerto:

“Maior naturalidade na apresentação de tarefas perante os colegas.”

Este progresso está alinhado com a melhoria gradual das respostas positivas no Diário de Sentimentos.

Categoria 5 – Sinais de desmotivação/insegurança

Nas primeiras semanas, surgiram alguns sinais de desmotivação e insegurança:

Excerto:

“Alguns alunos mostram pouca motivação no início da aula.”

Contudo, estes sinais diminuíram significativamente:

Excerto:

“Quase inexistência de comportamentos de evitamento ou desmotivação.”

Este padrão confirma a evolução positiva registada no Diário de Sentimentos, onde as respostas negativas se tornaram residuais.

Síntese interpretativa

As observações de aula revelaram um percurso de evolução emocional e comportamental que acompanha e reforça os dados quantitativos recolhidos. O ambiente criado ao longo da intervenção permitiu que os alunos desenvolvessem maior confiança, maior envolvimento e maior sentido de pertença. Elementos como a cooperação, a segurança e a valorização pessoal ajudam a explicar a melhoria emocional observada, mesmo nos casos em que os resultados da RSES não evoluíram de forma linear. Assim, a triangulação entre observações, Diário de Sentimentos e RSES confirma que o impacto pedagógico foi significativo ao nível do clima da turma e do bem-estar dos alunos.

6.3 – Discussão do Projeto de Estudo

Integração e triangulação dos instrumentos

A análise integrada dos quatro instrumentos utilizados, RSES, Diário de Sentimentos, Grelha de Participação e Observações de Aula, permite compreender de forma aprofundada o impacto da intervenção no desenvolvimento emocional, motivacional e comportamental dos alunos. Cada instrumento cumpriu uma função distinta, mas complementar, a RSES avaliou a alteração global da autoestima ao longo das seis semanas; o Diário de Sentimentos captou o impacto emocional imediato das aulas; a Grelha de Participação permitiu observar o grau de envolvimento dos alunos; e as Observações de Aula explicaram comportamentos, interações e o clima vivido nas sessões. A triangulação destes dados revela um padrão coerente e consistente, no qual a evolução emocional, o envolvimento comportamental e a percepção de competência se reforçam mutuamente.

Os resultados da RSES mostram uma tendência global de melhoria, ainda que marcada por alguma heterogeneidade individual. Esta diversidade é amplamente descrita na literatura, que caracteriza a autoestima como uma construção relativamente estável, mas sensível a experiências sociais significativas Harter (2012); Rosenberg (1965). A intervenção, centrada em dinâmicas cooperativas, valorização pessoal e oportunidades de sucesso, parece ter criado condições favoráveis para que a maioria dos alunos reforçasse a percepção de valor próprio, mesmo que esse impacto não tenha sido uniforme. A análise item a item reforça esta leitura, sobretudo pela diminuição das respostas de concordância com itens negativos, que tendem a ser mais resistentes à mudança e refletem dimensões profundas da autopercepção.

O Diário de Sentimentos complementa estes resultados ao evidenciar um impacto emocional imediato das aulas. As respostas antes e depois das sessões mostram que os alunos passaram a chegar mais confiantes e a sair mais satisfeitos, com uma redução progressiva das emoções negativas. Este padrão é consistente com a teoria de Fredrickson (2001), que defende que emoções positivas ampliam a percepção de competência e facilitam a aprendizagem. A evolução emocional observada ao longo das semanas sugere que as aulas

funcionaram como um espaço emocionalmente seguro, capaz de regular estados afetivos e promover experiências de sucesso.

A Grelha de Participação acrescenta uma perspectiva comportamental essencial. Os alunos com participação elevada foram também aqueles que apresentaram maior evolução na RSES, enquanto os que participaram menos revelaram progressos mais discretos. Esta relação confirma os modelos de Fox (2000) e Weiss (2004), que destacam o papel do envolvimento ativo na percepção de competência e no bem-estar psicológico. A participação não só reflete motivação, como também a alimenta, criando um ciclo positivo entre envolvimento, confiança e autoestima.

As Observações de Aula ajudam a explicar estes resultados, mostrando uma evolução clara no clima da turma. Nas primeiras sessões, registaram-se sinais de hesitação, insegurança e alguma resistência inicial, sobretudo em tarefas que exigiam exposição individual ou cooperação estruturada. Contudo, à medida que a intervenção avançou, tornou-se evidente um aumento da confiança, da autonomia e da qualidade das interações entre pares. As atividades cooperativas desempenharam um papel central nesta evolução, promovendo interdependência positiva, apoio mútuo e sentido de pertença, elementos fundamentais para o desenvolvimento motivacional segundo a teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (2000).

Comparação com estudos anteriores

Os resultados obtidos alinham-se com a literatura contemporânea sobre autoestima, motivação e clima de aula. Estudos prévios demonstram que ambientes de aprendizagem que promovem autonomia, competência e relação interpessoal tendem a favorecer o bem-estar psicológico e a percepção de valor pessoal Deci & Ryan (2000). A evolução positiva nos itens negativos da RSES confirma esta tendência, sugerindo que os alunos passaram a identificar-se menos com sentimentos de fracasso ou inutilidade. Da mesma forma, a melhoria emocional registada no Diário de Sentimentos confirma o papel das emoções positivas na aprendizagem e na motivação intrínseca Fredrickson (2001). A relação entre participação e autoestima observada neste estudo é igualmente consistente com investigações que destacam a importância do envolvimento

ativo para o desenvolvimento da percepção de competência. Por fim, a evolução do clima de aula observada nas sessões confirma a relevância das relações sociais e do apoio entre pares para o desenvolvimento socioemocional Wentzel (2010).

Limitações metodológicas

Apesar dos resultados encorajadores, o estudo apresenta limitações que devem ser reconhecidas. A amostra reduzida (N=19) limita a generalização dos resultados e impede a realização de análises estatísticas mais robustas. A duração curta da intervenção (seis semanas) pode não ter sido suficiente para produzir mudanças profundas e sustentadas na autoestima, que tende a evoluir de forma gradual. A ausência de um grupo de controlo impede a comparação direta e limita a capacidade de atribuir as mudanças exclusivamente à intervenção. Os instrumentos utilizados, sobretudo os de autorrelato, podem ser influenciados por fatores externos, como o humor momentâneo ou a percepção subjetiva das relações sociais. Por fim, as observações foram realizadas pelo próprio professor, o que pode introduzir enviesamentos interpretativos, ainda que mitigados pela triangulação com outros instrumentos.

Implicações pedagógicas

Apesar das limitações, os resultados oferecem implicações pedagógicas relevantes. A intervenção mostrou que atividades cooperativas, feedback positivo e oportunidades de sucesso são estratégias eficazes para promover a autoestima, a motivação e o envolvimento dos alunos. A criação de um clima de aula seguro e valorizador revelou-se determinante para o desenvolvimento emocional, reforçando a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a autonomia e a relação entre pares. Os resultados sugerem ainda que os alunos com menor participação podem beneficiar de estratégias diferenciadas que promovam o seu envolvimento, evitando que fiquem à margem das experiências de reforço emocional. A integração de momentos de reflexão emocional, como o Diário de Sentimentos, mostrou-se útil para promover autoconsciência e regulação emocional, podendo ser incorporada de forma regular na prática docente.

Linhas Futuras de Investigação

Futuras investigações poderiam aprofundar estes resultados através de amostras maiores, intervenções mais longas e inclusão de grupos de controlo. Seria igualmente pertinente analisar diferenças entre géneros, níveis de participação ou perfis motivacionais, bem como integrar métodos qualitativos adicionais, como entrevistas para compreender de forma mais profunda a experiência dos alunos. Estudos que explorem o impacto de diferentes tipos de tarefas, cooperativas, competitivas ou individuais, também poderiam contribuir para uma compreensão mais fina da relação entre prática física, autoestima e bem-estar emocional.

6.4 – Conclusão do Projeto de Estudo

O presente projeto de estudo permitiu compreender de forma aprofundada como uma intervenção pedagógica intencional, centrada na cooperação, na autonomia e na valorização pessoal, pode influenciar positivamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ao longo das semanas de implementação, tornou-se evidente que a criação de um clima de aula seguro, estruturado e emocionalmente significativo desempenhou um papel determinante na forma como os alunos se envolveram nas tarefas, se relacionaram entre si e se posicionaram perante os desafios propostos.

A intervenção revelou que, quando os alunos são colocados no centro do processo de aprendizagem e têm oportunidade de participar ativamente, de colaborar e de refletir sobre as suas próprias experiências, emergem mudanças que ultrapassam o domínio motor e se estendem ao bem-estar emocional. A evolução observada nos diferentes instrumentos utilizados demonstra que os alunos foram capazes de desenvolver maior consciência de si, maior confiança nas suas capacidades e uma relação mais positiva com o contexto da aula. Esta transformação, ainda que subtil em alguns casos, evidencia o potencial da Educação Física para promover competências socioemocionais essenciais ao desenvolvimento integral.

A diversidade de trajetórias individuais observada reforça que o desenvolvimento emocional não é linear nem homogêneo. Cada aluno responde de forma distinta às dinâmicas propostas, influenciado por fatores pessoais, sociais e contextuais. Ainda assim, a tendência global aponta para um impacto positivo da intervenção, evidenciando que práticas pedagógicas que promovem cooperação, a expressão emocional e a tomada de decisão partilhada constituem um contributo relevante para o crescimento pessoal dos alunos. Este projeto permitiu também reforçar a importância da Educação Física enquanto espaço privilegiado para trabalhar dimensões socioemocionais que, muitas vezes, permanecem implícitas no quotidiano escolar.

Contudo, apesar dos resultados positivos, importa reconhecer algumas limitações do estudo. A duração relativamente curta da intervenção pode ter condicionado a consolidação de mudanças mais profundas, sobretudo nos alunos com perfis emocionais mais instáveis ou com menor envolvimento inicial.

A dimensão reduzida da amostra e o facto de se tratar de um único contexto escolar limitam igualmente a generalização dos resultados. Além disso, a utilização de instrumentos de autorrelato, embora pertinente, pode ter sido influenciada por fatores momentâneos ou pela perceção subjetiva dos alunos. Estas limitações não diminuem o valor do estudo, mas sublinham a necessidade de investigações futuras que explorem intervenções mais prolongadas, diversificadas e aplicadas a diferentes contextos educativos.

Concluindo, o projeto de estudo cumpriu os objetivos delineados, demonstrando que uma intervenção pedagógica estruturada e sensível às necessidades dos alunos pode gerar mudanças significativas no seu bem-estar, na sua autoestima e no seu envolvimento. Para além dos resultados obtidos, este trabalho reforça a importância de uma prática docente reflexiva, fundamentada e orientada para a criação de ambientes de aprendizagem mais humanos, inclusivos e emocionalmente significativos.

6.5 – Bibliografia do Estudo

- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research*. B. E. R. Association.
<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed. ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI11104_01
- Ekeland, E., Heian, F., & Hagen, K. B. (2005). Can exercise improve self esteem in children and young people? *British Journal of Sports Medicine*, 39(11), 792–798. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2004.017707>
- Fox, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being*. Routledge.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.
- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire manual*. Self Research Centre.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Weiss, M. R. (2004). *Motivating kids in physical activity*.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75–91). Routledge.

7 – Síntese Final e Conclusões

7.1 – Reflexão sobre o Percurso Formativo

O percurso formativo desenvolvido ao longo do estágio permitiu que a minha identidade profissional se consolidasse através da articulação entre prática, reflexão e relação com os alunos. A experiência diária permitiu-me compreender que ser professor implica muito mais do que dominar conteúdos: exige sensibilidade pedagógica, capacidade de leitura do contexto e uma postura ética consistente. Esta construção identitária foi gradual, marcada por momentos de dúvida, descoberta e afirmação, que me permitiram desenvolver uma visão mais consciente e comprometida da profissão.

As conceções que trazia no início do estágio foram sendo desafiadas pela realidade da prática. A ideia de que o planeamento garantiria automaticamente o sucesso das aulas revelou-se insuficiente, obrigando-me a reconhecer a importância da flexibilidade, da gestão emocional e da adaptação constante. Percebi que ensinar não é aplicar métodos, mas tomar decisões fundamentadas em tempo real, ajustando estratégias às necessidades dos alunos e às dinâmicas do grupo. Esta transformação tornou-me um professor mais realista, crítico e atento.

A prática letiva assumiu um papel central neste percurso, funcionando como espaço de experimentação e de construção de identidade profissional. Cada aula exigiu uma leitura atenta do grupo, uma gestão equilibrada entre estrutura e flexibilidade e uma capacidade crescente de antecipar dificuldades e ajustar estratégias. A reflexão sistemática sobre estas experiências permitiu desenvolver maior consciência pedagógica, reforçando a importância de uma intervenção intencional, fundamentada e sensível ao contexto. Esta dimensão reflexiva, tal como defende Schön (1983), tornou-se elemento estruturante do desenvolvimento profissional, permitindo transformar a experiência em conhecimento.

A participação na escola contribuiu igualmente para ampliar a compreensão do papel do professor enquanto agente educativo inserido numa comunidade. A colaboração com colegas, a participação em reuniões e a integração em projetos institucionais evidenciaram que a docência não se esgota na sala de aula, mas

implica um compromisso mais vasto com a cultura escolar, com a comunicação entre profissionais e com a construção de ambientes educativos coerentes e inclusivos. Esta dimensão reforçou a importância do trabalho colaborativo e da responsabilidade partilhada na promoção do sucesso dos alunos.

A componente investigativa, desenvolvida através do projeto de estudo, acrescentou uma camada adicional ao percurso formativo, permitindo analisar de forma sistemática o impacto de uma intervenção pedagógica no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esta experiência reforçou a importância de integrar evidência científica na prática, promovendo uma postura profissional mais crítica, informada e orientada para a melhoria contínua.

Em conjunto, estas dimensões permitiram construir um percurso formativo sólido, no qual a prática, a reflexão e a investigação se complementaram, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais consciente, ética e comprometida com a qualidade da ação educativa.

7.2 – A Formação Contínua e o Compromisso Ético

A formação continua um eixo estruturante da profissão docente, assumindo-se como um processo permanente de atualização, questionamento e reconstrução de saberes. Ao longo do estágio pedagógico, tornou-se evidente que o desenvolvimento profissional não se esgota na aquisição de técnicas ou estratégias de ensino, mas implica uma postura reflexiva e ética que permita compreender a complexidade da ação educativa e responder de forma responsável às exigências do contexto escolar. Esta consciência reforçou a importância de encarar a formação como um percurso em constante evolução, sustentado pela curiosidade, pela análise crítica e pela capacidade de integrar novos conhecimentos na prática quotidiana.

O compromisso ético emergiu como dimensão central deste processo orientando decisões, relações e intervenções pedagógicas. A responsabilidade de garantir um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e respeitador exigiu uma atenção permanente às necessidades dos alunos, à equidade nas oportunidades de participação e à promoção de um clima de confiança. A ética profissional manifestou-se, assim, na forma como se geriram conflitos, se comunicaram expectativas e se procurou assegurar que cada aluno fosse reconhecido na sua singularidade. Esta dimensão ética, tal como sublinha Day (1999), constitui um elemento essencial da identidade docente, influenciado não apenas pelo que o professor faz, mas sobretudo pela forma como o faz.

Ao longo do percurso, cometi erros que se tornaram oportunidades de aprendizagem. Em alguns momentos, subestimei a importância da explicação inicial, o que gerou dúvidas nos alunos e exigiu reformulação das tarefas. Noutras situações, demorei a intervir perante comportamentos que exigiam regulação imediata, percebendo depois que a clareza e a consistência são essenciais para um clima de aula seguro. Estes erros permitiram-me desenvolver maior consciência pedagógica e reforçar a importância da antecipação e da comunicação eficaz.

A formação contínua revelou-se igualmente presente na participação em reuniões, projetos e momentos de colaboração com outros docentes, que permitiram ampliar perspetivas e compreender diferentes abordagens pedagógicas. Estes momentos reforçaram a importância do diálogo profissional

e da partilha de práticas como motores de desenvolvimento, evidenciando que a aprendizagem do professor é inseparável da interação com a comunidade educativa. A reflexão conjunta sobre desafios, estratégias e resultados contribuiu para consolidar uma visão mais crítica e informada sobre o papel do professor e sobre a necessidade de uma postura profissional aberta à mudança.

Em síntese, a formação contínua e o compromisso ético assumiram-se como pilares fundamentais deste percurso, orientado à construção de uma prática docente mais consciente, responsável e alinhada com os princípios de uma educação humanista e inclusiva. O estágio permitiu compreender que ser professor implica um compromisso permanente com a aprendizagem, com a ética e com a melhoria contínua, reconhecendo que a qualidade da ação educativa depende, em grande medida, da capacidade de refletir, evoluir e agir com integridade.

7.3 – O Significado do Estágio

O estágio pedagógico assumiu um significado profundamente transformador, não apenas enquanto etapa formal de formação inicial, mas sobretudo como experiência que permitiu compreender, de forma concreta, o que significa ser professor. A vivência diária no contexto escolar revelou a complexidade da profissão, marcada por decisões constantes, pela necessidade de adaptação e pela responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Este contacto direto com a realidade educativa permitiu consolidar uma visão mais madura, crítica e consciente do papel docente.

O estágio representou também um espaço privilegiado para integrar saberes teóricos e práticos, permitindo perceber que o ensino não se reduz à aplicação de métodos, mas exige sensibilidade pedagógica, capacidade de leitura do contexto e uma postura reflexiva permanente. A interação com os alunos, a colaboração do contexto e uma postura reforçam a ideia de que a docência é uma profissão profundamente relacional, na qual a qualidade das interações influencia de forma decisiva o clima de aula e o sucesso educativo. Esta dimensão humana, tantas vezes invisível nos manuais, tornou-se evidente ao longo do percurso e assumiu um lugar central na construção da identidade profissional.

As aprendizagens mais significativas emergiram da relação direta com os alunos e da reflexão sistemática sobre a prática. Aprendi que o sucesso pedagógico depende da capacidade de criar um ambiente emocionalmente seguro, de valorizar o esforço e de promover a participação de todos. Compreendi também que a avaliação deve ser contínua, formativa e orientadora, permitindo ajustar estratégias e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos. Estas aprendizagens tornaram-se pilares da minha identidade docente.

O estágio permitiu ainda compreender que o professor é um agente de mudança, capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos. A intervenção pedagógica realizada, bem como o projeto de estudo, evidenciaram que pequenas decisões, a forma como se comunica, como se organiza a aula, como se reconhece o esforço dos alunos e como podem ter impacto significativo no seu bem-estar e na sua perceção de

competência. Esta consciência reforçou o sentido de responsabilidade associado à profissão e a necessidade de agir com intencionalidade, ética e sensibilidade.

Os desafios que antevejo para o futuro passam por aprofundar a minha capacidade de diferenciar o ensino, gerir a diversidade e promover ambientes de aprendizagem inclusivos. Pretendo continuar a desenvolver competências de gestão emocional, comunicação e liderança pedagógica, reconhecendo que a profissão exige atualização constante. O maior desafio será manter uma postura reflexiva e ética, capaz de responder às necessidades dos alunos e às exigências de uma escola em permanente transformação.

Por fim, o estágio assumiu um significado especial enquanto momento de afirmação profissional. Através da prática, da reflexão e da investigação, foi possível consolidar uma identidade docente mais segura, fundamentada e comprometida com a melhoria contínua. Tal como defende Tardif (2002) o saber profissional constrói-se na interseção entre experiência, conhecimento e reflexão e foi precisamente essa articulação que marcou o meu percurso. O estágio não foi apenas uma etapa de formação, mas um processo de descoberta, de crescimento e de confirmação da escolha profissional.

8 – Bibliografia

- Bento, J. (2006). *Desporto, educação e valores*. Campo das Letras.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103–124.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed. ed.). ASCD.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Educação, D.-G. d. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. M. d. Educação.
- Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física*. M. d. Educação.
- Educação, M. d. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Estrela, M. T. (2010). *Ética profissional docente*. Porto Editora.
- Europa, C. d. (2018). *Competências para uma cultura democrática*. Conselho da Europa.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987). *A escola e a desigualdade social*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Organização e gestão da escola*. Porto Editora.
- Gaya, A. (2008). *Educação física, saúde e bem-estar*. Porto Editora.
- Gomes, C. (1987). *Educação e desigualdades sociais*. Livros Horizonte.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). *A pedagogia do desporto e a formação do professor*. FADEUP.

- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (9th ed. ed.). McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed. ed.). Human Kinetics.
- Lopes, V., & Maia, J. (2004). Crescimento, maturação e desenvolvimento motor. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(1), 81–110.
- Maia, J., & Lopes, V. (2007). Desenvolvimento motor e aprendizagem ao longo da vida. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 9(1), 104–113.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed. ed.). Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. ASA.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed. ed.). McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed. ed.). McGraw-Hill.
- Robinson, C. D. (2022). A framework for motivating teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 34, 2061–2094. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09652-4>
- Rogers, C. (2007). *O processo de tornar-se pessoa*. Martins Fontes.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed. ed.). Human Kinetics.
- Silva, A., & Navarro, L. (2012). A relação pedagógica como fundamento do ensino. *Revista Educação*, 35(2), 221–234.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed. ed.). ASCD.

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy makers*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409>

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

9 - Anexos

9.1 – Anexo 1 (Unidade Didática)

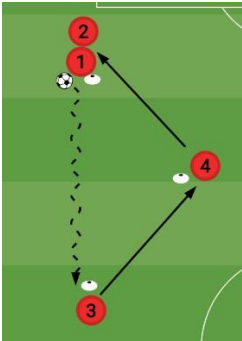
Datas:		24/09/25	05/11/25	07/11/25	05/12/25	14/01/26	16/01/26	21/01/26	13/02/26
Aulas:		1	2	3	4	5	6	7	8
Ginástica de solo	Rolamento à frente engrupado	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	E	C		Avaliação Sumativa
	Rolamento à frente encarpado com os MI afastados					I/E	E		
	Rolamento à retaguarda engrupado		I/E	E	E	E	C		
	Rolamento à retaguarda encarpado com os MI afastados						I/E		
	Pino de cabeça						I/E		
	Apoio facial invertido						I/E		
	Roda					I/E	E/C		
	Vela		I/E	E	E		C		
	Ponte (de baixo e de cima)			I/E	E		C		
	Bandeira		I/E	E	E		C		
	Pivôt		I/E	E	E		C		
	Piruetas		I/E	E	E		C		
	Avião		I/E	E	E		C		
	Espargata frontal e lateral		I/E	E	E		C		
	Elaboração Sequencia Gimnica		I/E	E	E		E	E/C	

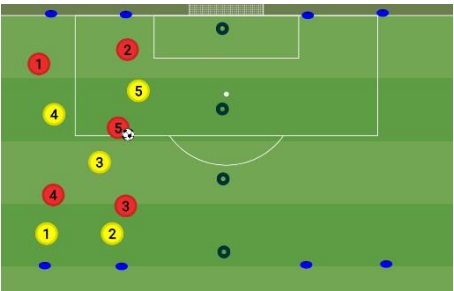
9.2 – Anexo 2 (Plano de Aula)

Diogo Caçador	Unidade Didática: Futebol	Nº de Alunos: 19
Turma: 11º	Função Didática: Exercitação das ações técnicas do passe, recepção, condução de bola, remate e posição defensiva.	Material: Bolas, Coletes, Sinalizadores, Balizas;
Data: 11/11/25	Exercitação das ações táticas da penetração e contenção.	
Hora: 8h15	Objetivos da aula: Exercitar a técnica básica de passe; recepção, condução e remate; posição defensiva; penetração e contenção.	
Duração: 1h30		
Local: PD1A		

AULA Nº14 - PLANO DE AULA Nº 5

		CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	5 min	Corrida continua.	- Aumentar gradualmente a frequência cardíaca e respiratória; - Ativar o corpo de forma geral; - Ajustar o corpo ao esforço físico progressivamente.	Corrida contínua Os alunos deverão realizar uma corrida contínua, percorrendo o circuito previamente definido, a um ritmo lento e controlado.	- Manter um ritmo de corrida lento e constante; - Cumprir todo o circuito proposto, sem parar ou interromper a corrida;
	5 min	Desenvolver a coordenação motora e controlo de bola.	- Executar passes curtos com precisão utilizando o pé dominante; - Desenvolver a capacidade de	Exercício com Bola Os alunos realizam em pares um exercício com bola em que um lança a bola e o outro faz passe com pé dominante e depois com o não dominante. Após 10 passes troca.	- Realizar passes com o pé dominante com precisão e controlo (mínimo 3 passes consecutivos corretos); - Realizar passes com o pé não dominante, mesmo

			realizar passes com o pé não dominante.		com menor precisão, demonstrando esforço e intenção técnica.
FUNDAMENTAL	10 min	Exercitar a técnica básica de passe, receção e condução de bola.	- Executar o passe e a receção de forma controlada e precisa. - Deslocar-se rapidamente após o passe, ocupando o novo espaço. - Aplicar a técnica correta com ambos os pés (dominante e não dominante).	Exercício - Passe e Vai, os alunos são divididos em grupos de 4. O aluno da posição 1 conduz a bola até o da posição 2 e fica nesse lugar. O aluno da posição 2 passa a bola para o da posição 3 e vai para o lugar dele. O aluno da posição 3 passa para o da posição 1, e o exercício recomeça. Variante: Alterar o sentido. Passar só com o pé dominante e receber com o pé dominante. Depois o não dominante. Receber com o direito passar com o esquerdo e alternar distâncias. 	- Conseguir conduzir a bola sem perder o controlo, utilizando tanto o pé dominante como o não dominante. - Conduzir a bola junto ao pé. - Realizar passes precisos e controlados para o colega. - Deslocar-se de imediato para a nova posição após o passe.
				Exercício – Em situação de 1 x1 A turma será dividida em 3 grupos. À ordem do professor, os alunos devem contornar os cones e dirigir-se para a bola que um aluno que não faz aula vai lançar para o centro do campo. O objetivo é realizar um jogo de 1 contra 1. Condicionante: os golos só serão válidos se forem marcados em condução de bola.	

	15 min	Exercitar os princípios táticos: Penetração e Contenção	- Ultrapassar a defesa para chegar a zonas de remate com vantagem. - Evitar a progressão imediata. - Reduzir o espaço e tempo de ação do adversário.		- Conseguir finalizar na baliza. - Conduzir com a cabeça levantada enquanto observa a bola. - Posicionar-se em posição base defensiva. - Manter o centro de gravidade baixo enquanto defende.
	25min	Jogo formal 5x5.	-Aplicar o passe e receção em contexto real de jogo. -Desenvolver noções básicas de posicionamento ofensivo e defensivo.	Situação de jogo 5x5: Formam-se 4 equipas de 5 elementos com jogos de 5 minutos e as equipas trocam entre si. 	- Respeitar as regras do jogo. - Participar em ataque e defesa. - Ser capaz de tomar decisões rápidas (passe, condução ou remate). - Posicionar-se adequadamente em função da bola e dos colegas.

FINAL	10 min	Aptidão física geral.	- Reforçar os grupos musculares solicitados. - Estimular a força e a agilidade.	Aptidão Física : Realizar 5 exercícios com 30 segundos de descanso entre exercício. 10x Polichinelos; 10x Agachamentos; 10x Mountain Climbers 20x Abdominais; 10x Flexões 2x Prancha Abdominal (30')	- Executar a técnica de forma correta. - Gerir o esforço e o ritmo. - Cumprir o tempo e o número de repetições.
-------	--------	-----------------------	--	--	---

9.3 – Anexo 3 (Avaliação Sumativa)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1				Futebol										
2	Nº	Nome	Conteúdo	Passe	Receção	Condução Bola	Remate	Posição Defensiva	Penetração	Contenção	Desarme	Comunicação	Tomada decisão	Nota Final
3	1													
4	2													
5	3													
6	4													
7	5													
8	6													
9	7													
10	8													
11	9													
12	10													
13	11													
14	12													
15	13													
16	14													
17	15													
18	16													
19	17													
20	18													
21	19													
22														
23			2- Faz											
24			1- Faz com dificuldades											
25			0- Não Faz											